

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Київ
2023

УДК 159.923.2:378.124 (043.5)
ББК 88.5
С 74

Рекомендовано Вченою радою
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,
протокол № 7 від 27 лютого 2023 р.

Рецензенти:

Комар Т.В. – доктор психологічних наук, професор

Ковальчук З.Я. – доктор психологічних наук, професор

С 74 Соціально-психологічні основи розвитку іншомовної діяльності особистості: монографія / С.В. Цимбал, Н.Є. Завацька, Є.В. Гейко, Н.А. Добровольська, Ю.А. Завацький / За наук. ред. С.В. Цимбал, Н.Є. Завацької. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 279 с.
ISBN 978-617-7699-32-2

У монографії визначено концептуальні соціально-психологічні основи розвитку іншомовної діяльності особистості як цілеспрямованого поетапного системно-ціннісного процесу; обґрунтовано теоретико-методологічні засади та методичну базу дослідження розвитку іншомовної діяльності особистості в онтогенетичному аспекті; виявлено структуру іншомовної діяльності особистості з позиції взаємозалежності її складових; запропоновано інтегративний лінгвопсихологічний тренінг як драйвер розвитку іншомовної діяльності особистості у соціально-психологічному вимірі; розкрито соціально-психологічні умови забезпечення ефективності процесу розвитку іншомовної діяльності особистості.

Для фахівців з соціальної психології, вікової, педагогічної психології, здобувачів вищої освіти.

УДК 159.923.2:378.124 (043.5)
ББК 88.5

ISBN 978-617-7699-32-2

© Цимбал С.В., Завацька Н.Є., Гейко Є.В.,
Добровольська Н.А., Завацький Ю.А., 2023
© СХУ ім. В. Даля, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ ЯК ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ.....	6
1.1. Ретроспективний аналіз генези і розвитку психологічного напрямку у мовознавстві.....	6
1.2. Інтеграційна модель мовлення та її теоретичний конструкт.....	11
1.3. Соціально-психологічні механізми розвитку особистості в умо- вах невизначеності	25
РОЗДІЛ 2 ГРУПОВА ПСИХОТЕРАПІЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК НОВІ ІНСТРУМЕНТИ ОПАНУВАННЯ ІНШОМОВНИМ МОВЛЕННЯМ.....	38
2.1. Опанування іноземним мовленням як психотерапевтична проблема.....	38
2.2. Лінгвопсихологічний тренінг як метод психотерапії і навчання.....	49
РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ.....	71
3.1. Лінгвопсихологічний тренінг як метод на засіб розвивального навчання іншомовному мовленню.....	71
3.2. Лінгвопсихологічний тренінг як метод на засіб активного соціально-психологічного навчання іншомовному мовленню.....	85
3.3. Лінгвопсихологічний тренінг як інтегративний метод на засіб інтенсивного навчання іншомовному мовленню.....	96
РОЗДІЛ 4. ОНТОГЕНЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОПСИХОЛО- ГІЧНОГО ТРЕНІНГА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	120
4.1. Навчання іншомовному мовленню за моделлю природного розвитку мовлення в онтогенезі.....	120
4.2. Онтогенетичні і психотерапевтичні принципи навчання іншомовному мовленню.....	126
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА МОДЕЛЛЮ ОНТОГЕНЕЗУ.....	145
5.1. Мовна і мовленнєва здібності особистості як основа успішного розвитку іншомовної діяльності.....	145
5.2. Психолінгвістичний тренінг як інструмент розвитку процесів сприйняття, розуміння і породження іншомовного мовлення.....	152
РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ДРАЙВЕР РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	168
6.1 Розвиток психічних пізнавальних процесів в процесі опанування іншомовним мовленням.....	168
6.2 Іншомовна діяльність обдарованої учнівської молоді: чинники та механізми розвитку	203
РОЗДІЛ 7. РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ СПІЛКУВАННІ.....	214
7.1. Забезпечення соціально-психологічної спрямованості психолінгвістичного тренінгу.....	214
7.2. Забезпечення єдності мовного, психічного і соціального у лінгвопсихологічному тренінгу розвитку іншомовної діяльності.....	222
РОЗДІЛ 8. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	231
ВИСНОВКИ.....	261
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	266

ВСТУП

Інтеграція України у світове співтовариство, відкриття її кордонів як віхи нового часу викликали до життя підвищений інтерес не лише молодих, але і людей зрілого віку до практичного знання іноземних мов, до вільного та активного володіння іншомовним мовленням. Особливе значення стало мати швидке, ефективне, без відриву від основної роботи отримання знань. При цьому необхідність обробляти великі потоки інформації, динамізм і стресовий характер сучасного життя створили загальносвітову тенденцію до пошуку нових, зберігаючих здоров'я, таких, що відповідають самій природі людини, навчальних технологій.

У вирішенні цих проблем роль психологічної науки виявилася особливо актуальною. Викладачам іноземних мов (особливо у сфері навчання дорослих, яка є ще недостатньо розробленою) стала потрібна не лише лінгвістична і педагогічна, але і поглиблена психологічна підготовка. Особливу роль у вирішенні цих проблем отримала і психотерапевтична наука: виходячи за межі медицини, вона усе більше стає частиною психології і педагогіки. Якщо раніше у навчанні іноземним мовам домінувала дидактична парадигма, то тепер зросло значення парадигми психотехнологічної. Проте досліджень, у яких розглядаються питання навчання іноземним мовам від науково обґрунтованої теорії, поєднаної із розробленими на її основі навчальними технологіями, до практичних «ноу-хау» у такому багатогранному заломленні, а саме – лінгво-психолого-педагогічному в інтегративному поєднанні усіх його аспектів, ще обмаль. У цьому сенсі представлене дослідження, що пропонує широкий міждисциплінарний підхід до мовлення і методів його формування на основі розвитку мовної здібності (як внутрішнього механізму оволодіння людиною мовленням), є актуальним. Цей підхід дозволяє інтегрувати в єдине системне ціле новітні дані передових областей суміжних наук для їхнього глибокого багатостороннього теоретичного аналізу, а також вирішення прикладних завдань, зокрема завдання

оволодіння іншомовним мовленням як рідним. Такий усебічний методологічний підхід, безумовно, можна назвати холістичним, тобто цілісним.

Наукова проблема дослідження полягала у створенні та обґрунтуванні інноваційної інтенсивної системи навчання іноземним мовам, яка дозволяє людям активно опановувати іншомовним мовленням у значному обсязі у гранично стислі терміни. Мовна здатність дорослого може формуватися і розвиватися і у дорослих людей при оволодінні ними іншомовним мовленням на основі спеціального навчання: тренуванню психічних процесів і функцій, корекції психічних властивостей і станів особистості, особистісного розвитку і самоудосконалення в процесі спілкування.

Монографія складається зі вступу, 8 розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ ЯК ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

1.1. Ретроспективний аналіз генези і розвитку психологічного напрямку у мовознавстві

Коли доросла людина говорить: «мені необхідно знати іноземну мову», вона найчастіше має на увазі не абстрактні знання лексики і граматичних правил, не просто вміння читати і перекладати зі словником. Вона має на увазі, що ця мова їй потрібна в активній формі, у дії, щоб вона могла нею користуватися, виражати власні думки і почуття, індивідуальність власної самосвідомості, розуміти інших людей і розмовляти з ними, мова їй потрібна для спілкування зі світом та іншими людьми. Але, на превеликий жаль, у більшості закладів освіти іноземна мова вивчається саме як абстрактний предмет, як відірвана від практики і людини система і структура знаків, суто лінгвістично у традиційному розумінні цього терміну.

Між тим мова – це дійсно семіотична або семіологічна (знакова) система, і на думку Ф. де Соссюра, є однією із найскладніших. Це свого роду код, який призначений для зберігання і передачі інформації. Але мова існує, живе і реалізується у мовленні. То якщо ми хочемо від людини дійсно живого, діючого, активного володіння мовою, правильніше було б говорити не просто про навчання мові, а про навчання іншомовному мовленню. Логічно, що завдання це має бути не лише педагогічним і лінгвістичним, але і психологічним. Навчання іноземним мовам так, як начебто усі ті, кого навчають, є лінгвістами – величезна помилка, бо усе, що вони отримують з такого навчання – це розрізнені відомості про будову мови, які навряд чи можуть стати у нагоді.

Проте навряд чи звичайній людині іноземна мова знадобиться у

такому теоретичному аспекті, а не у мовному – дієвому: живою, такою, що йде з глибини душі і серця, що розкриває внутрішній світ людини для інших і самої себе. Отже свідомість – це великою мірою свідомість, тобто сумісне пізнання внутрішнього світу один одного у формі мовленнєвого спілкування за допомогою мови. І саме таким, на рівні дійсного, глибинного, а не поверхневого спілкування і має бути навчання дорослих людей іншомовному мовленню.

Лінгвістику як науку у першу чергу цікавить у мовленні те, як воно здійснюється згідно правил конкретної мови (української, англійської, німецької і т. п.) за допомогою фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних і стилістичних, тобто мовних, засобів. З погляду ж психології, принциповим у мовленні є той факт, що мовлення посідає важливе місце у системі вищих психічних функцій людини, її привертають взаємини мовлення з іншими психічними процесами, перш за усе мисленням і пам'яттю, а також із свідомістю, емоціями і т. п. При цьому найбільш суттєвими вважаються ті особливості мовлення, які відображають структуру особистості і діяльності [45; 53].

Народжена на перетині цих наук, але, на думку багатьох дослідників, самостійна галузь наукових знань психолінгвістика (хоча як психологи, так і мовознавці вважають її своєю) займається вивченням питань природи і функціонування мовлення, а також питаннями оволодіння і володіння мовленням. У центрі уваги психолінгвістики перебувають проблеми мовленнєвої (мовної) здатності людини, сприйняття (переробки від сенсорного до образного рівня), розуміння і зародження (як би утворення у людині і людиною) мовлення.

Логічно, що психолінгвістичні методики навчання іноземній мові повинні враховувати досягнення та інтереси педагогічних, лінгвістичних і психологічних наук, але найголовніше, вони повинні враховувати інтереси, потреби і властивості особистості, якій належить оволодіти іноземною мовою. Усі намагання психолінгвістики відректися від психології як від

свого пращура – стати абсолютно незалежною, є насправді контрпродуктивними, оскільки і історичний розвиток, і весь її понятійний апарат є по суті психологічним. Навіть традиційна лінгвістика як наука має глибоке психологічне коріння, бо аж до 20-х років XX століття учені визнавали у мові і мовленні безперечний психічний початок і не відривали ці явища від самої людини.

В. Вундт висунув гіпотезу про локалізацію у головному мозку людини центрів мовлення. Він висловлювався про те, що душевне життя знаходить собі, здебільшого, адекватний вираз у зовнішніх явищах, які відображають це душевне життя перш за все в явищах мови, що являє собою одночасно і засіб виразу, і орган мислення

Через це XIX століття повністю пройшло «під знаком» психологізму у мовознавстві, і такі тенденції зберігались аж до 20-х років XX століття.

Зрештою мовознавство почало стрімко віддалятися від психології, а розмежування цих наук мало світовий характер.

Після достатньо тривалого часу забуття, до середини 50-х років XX століття, психологічний напрям у мовознавстві продовжив свій розвиток.

Будь-яка нова ситуація може бути відображена у мовленнєвому висловлюванні. От чому слід вважати, що мова це творча функція людської психіки. Але така функція може бути розвинена лише на певній анатомо-фізіологічній основі.

Про зближення мовознавства із психологією свідчить і те, що Е. Бенвеніст стверджував: не можна обмежувати усю лінгвістику описом мовних форм», бо «...при подібному підході за бортом виявляється сама людина, особистість, мова, що породжує і сприймає.

У цьому сенсі офіційне об'єднання лінгвістики і психології в особливу міждисциплінарну галузь науки, що одержала назву «психолінгвістика», відбулося лише на рубежі 50-60-х років XX століття. Варто відмітити пріоритет психологічної науки як базисної для мовних досліджень з погляду підходу до людини і навчання її іноземній мові.

Так, в психології з кінця XIX століття і до 20-х років XX століття домінувало поняття «поведінка тварин і людини». Американську психологію цей напрям характеризував механістичний біхевіоризм, який всі психічні явища зводив до реакцій організму, переважно, рухових. Так, мова і мислення ототожнювалися виключно з мовленнєво руховими актами. Ця ідея справила величезний вплив на дослідження розвитку дитини, зокрема мовного.

У 30-40-ві роки XX століття увага дослідників зосередилася на понятті «свідомість», і мова, як психологічний феномен, розглядалася під цим кутом зору.

У 50-60-і роки минулого століття ключовим поняттям психології стає «діяльність». Теорія діяльності, основою якої була свідома дія, викликана мотивом, спрямованим на мету і схильним до планування і контролю, була транспонована на сферу мовознавства. Так з'явилася «теорія мовної діяльності», яка фактично перетворилася на синонім терміну «психолінгвістика».

70-80-ті роки минулого століття охарактеризувалися підвищенням інтересом до поняття «особистість». Однією з провідних стала концепція самовдосконалення, особистісного зростання і розвитку індивідуума, а сама мова, і її прикладні аспекти стали розглядатися через призму людської особистості. З'явилися особистісно діяльнісні підходи до навчання та особистісно центровані методики викладання іноземних мов.

90-і роки XX століття і початок XXI століття ознаменувалися розвитком технологій впливу на особистість: методи активного навчання, включаючи сугестопедичні (де основний акцент робиться на навіювання), психотерапевтичні і психокорегувальні техніки, нейролінгвістичне програмування і т. п.

Усі етапи розвитку психології як науки мали свій, достатньо сильний вплив на формування різних підходів і концепцій опису мовлення (мовлення – поведінка, мовлення – свідомість, мовлення – діяльність). Ці

підходи і концепції пояснюються складністю аналізованого феномена, а також самою природою його теоретичного пізнання дослідниками різних шкіл і наукових напрямів. Жодну концепцію не можна розглядати як незаперечно і єдино правильну або у чомусь невірну. Усі вони мають свій сенс і по-своєму інтерпретують якісь сторони, зв'язки та умови описуваного явища. Ці сторони, зв'язки та умови визначені як часом розробок і рівнем розвитку науки на той момент, так і різними початковими точками зору дослідників, їхнім розумінням психологічної природи і психолінгвістичної природи явища, що часто абсолютизується (наприклад, «мова – це дія, тобто поведінка», «мова корелює зі свідомістю», «мова є тотожною мовній діяльності»).

Сучасні науковці наголошують і на перспективах і недоліках психолінгвістики. Усі ці процеси, стани та властивості можуть бути як у поведінці людини, так і в її психіці. При цьому науковець застерігає, що не варто акцентувати увагу тільки на мові як соціальному явищі, адже через «малодослідженість власне феномена мови недостатнє розуміння його законів та природи» часто стає причиною викривленості й неточності.

Головною проблемою української психолінгвістики вважає затиснутість у межах мовознавства» у зв'язку із логічним і загальним для наступного етапу розвитком різних дисциплін не поверхово, а глибинно, з конкретно їхньою деталізацією», а отже, і сам розподіл «мовлення – об'єкт психології, мова - лінгвістика на етапі сучасного розвитку цієї науки «втрачає свою силу.

У різні періоди становлення науки, незважаючи на домінування певних понять, існували дослідження і теорії, що набагато випереджали свій час.

1.2. Інтеграційна модель мовлення та її теоретичний конструкт

Модель мовлення має комплексний, багатобічний та інтеграційний характер, а тому система навчання іноземній мові, що базується на цій моделі, буде такою ж комплексною та інтегративною. Отже, мовлення, перш за усе, має семіотичний (знаковий) характер, що є його лінгвістичною стороною. Це мовний код, діюча мовна система, той засіб, за допомогою якого людина мислить і здійснює спілкування з світом та іншими людьми. З іншого боку, мовлення – це ще і явище психіки людини (особистості), її вища психічна функція, особливий психічний процес.

Як психічний процес, мовлення пов'язане з усіма іншими психічними процесами, які розглядаються як когнітивні (пізнавальні): сенсорними відчуттями і сприйняттям, увагою і пам'яттю, мисленням та уявою, тобто з тими процесами, серед яких мова перебуває, разом із якими розвивається, і за допомогою яких людина пізнає світ. Усі ці процеси не лише впливають на зародження і розвиток самого мовлення, сприяють і супроводжують його, але і є органічними мовними складовими. Перетворені під впливом життя у суспільстві, навчання і виховання психічні процеси людини одержали назву вищих психічних функцій. До них же належить і мовлення, що є складним системним психічним процесом, що довічно формується, має біологічну основу, але є соціальною за походженням [45; 53].

Останнім часом спостерігається звернення до ідей, висловлених класиками психології про розширене тлумачення сфери когнітивного і включення до неї афектно-емоційних процесів: відчуттів афектного та емоційного характеру, власне емоцій та афектів, відчуттів і настроїв. Емоції ніяк не зводяться до голої емоційності, або афектності, як такої. Емоційність, або афектність, – це завжди лише одна специфічна сторона процесів, які насправді є разом з тими пізнавальними процесами, що відображають, – нехай специфічним чином – дійсність. Емоційні процеси,

таким чином, ніяк не можуть протиставлятися процесам пізнавальним як зовнішні. Самі емоції людини є єдністю емоційного та інтелектуального, так само як пізнавальні процеси звичайно утворюють єдність емоційного і інтелектуального.

Крім емоційних процесів до сфери когнітивної, пізнавальної необхідно включати і процеси вольові. Розрізняючи вольові процеси, ми не протиставляємо їх інтелектуальним та емоційним; ми не встановлюємо ніякої взаємовиключної протилежності між інтелектом, відчуттям і волею. Один і той же процес може бути (і звичайно буває) і інтелектуальним, і емоційним, і вольовим.

Відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афектної, вольової сторони представляє один з основних і корінних пороків усієї традиційної психології... Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, той назавжди заклав собі дорогу до пояснення причин самого мислення ... зробив неможливим вивчення зворотного впливу мислення на афектну, вольову сторону психічного життя.

У теорії когнітивної природи емоцій С. Шехтера постулюється, що пізнавальний зміст виявляється і в інших психічних актах, таких як, наприклад, естетичні переживання. Останніми роками посилено розробляються також когнітивні концепції індивідуальних відмінностей (М. Айзенк) та особистості (Дж. Келлі). Тому згідно з вищеописаним трактуванням пізнавального і саме через подану призму будемо розглядати та описувати надалі механізми мови і побудовану на них систему навчання, бо вважаємо, що усі когнітивні процеси, і мова зокрема, мають «емоційну» основу. Крім того, мова як засіб і форма спілкування пов'язана з явищами, які регулюють спілкування і поведінку людини з іншими людьми. Такі явища називають психічними властивостями і станами особистості. Сюди також включаються відчуття та емоції, оскільки вони входять до структури не лише будь-якого пізнавального психічного процесу, але і усіх властивостей і станів людини, таких як воля та інтерес,

потреби і наміри, мотиви і цілі, характер і темперамент, схильності і здібності, знання і свідомість. Усі ці явища безпосередньо пов'язані з мовою, впливають на мову і формують її. Більш того, і саму мову з повним правом можна назвати психічною властивістю людини, в якій поза усяким сумнівом відображаються її психічні стани. Разом з тим, особистість не просто пізнає світ за допомогою когнітивних процесів (і мови, зокрема). Вона живе, діє і творить у цьому світі і суспільстві, свідомо перетворюючи їх і себе і, таким чином, мова включається до діяльності людини і сама є діяльністю.

Діяльність – це форма активності людини (загальної динамічної характеристики живого), ініційована потребою; сукупність дій, що викликаються мотивом і що мають мету і предмет (матеріальний або духовний). Мова як діяльність володіє тією ж структурою, тобто має наочний мотив і мету (що сказати і для чого), є сумою дій (мовних) і видом активності, що викликається потребою (у спілкуванні, самовираженні, поясненні і т. п.). Крім цього, мова як і усяка діяльність може складатися з таких послідовних фаз як орієнтування, планування, реалізація плану, контроль. Адже в ідеалі, перш ніж щось сказати, людині необхідно зорієнтуватися у ситуації, спланувати свою мову і, вимовляючи її, проконтролювати сказане. Існує думка (хоч і спірна), що внутрішні психічні процеси, які називають вищими психічними функціями (а мова є як зовнішнім, так і внутрішнім процесом), за походженням і структурою є діяльними. Оскільки внутрішні психічні процеси у людини виявляють ту ж будову, що і зовнішні дії, – є усі підстави говорити не лише про зовнішні, але і внутрішні дії.

Всяка діяльність – це з'єднання внутрішніх і зовнішніх, психічних і поведінкових дій та операцій. Проте ми розглядаємо діяльну сторону мови лише як одну з декількох сторін цілісного багатогранного мовного явища. Тому що діяльність – це завжди сукупність усвідомлених дій і не може деколи пояснити величезний пласт несвідомих мовних явищ: усе те,

що належить до сфери афектного, емоційного, плотського, спонукального, інтуїтивного або просто неусвідомлюваного. Розрізняють сенсорний (сприйняття мови, розуміння того, що говорять інші) і моторний аспекти мовлення (власне говір, вимовляння звуків мови самою людиною).

Сенсорний і моторний аспекти мовлення найтіснішим чином пов'язані між собою, але усе ж таки відрізняються. За роботу цих аспектів мовлення відповідають різні відділи (зони) головного мозку. Так званий центр сенсорного мовлення, або зона Е. Верніке, що перебуває у «правшів» у верхній скроневій частині лівої півкулі, виробляє нервові зв'язки, завдяки яким різні звукосполучення з'єднуються з цілим комплексом сенсорних відчуттів і утворюють слова. Центр моторного мовлення, або зона П. Брока, локалізована у лобовій частині лівої півкулі, віддає команди артикуляторним органам, власне, що і здійснює мовлення; крім того, у цьому процесі приймають участь і немовленнєві органи – дихальний апарат і м'язи черевного преса. Мовлення безпосередньо пов'язано із м'язовою моторикою. Безпосередньо з мовленням сполучені рухи рук. Фізіологічні і нейропроцеси є основою і невід'ємною частиною усієї людської психіки і діяльності, а значить, і мовлення.

Про мовлення можна говорити і як про особливу форму людської поведінки, тобто як про мовленнєву поведінку. Поведінка у традиції біхевіоризму розуміється швидше фізіологічно – це будь-яка вимірювана реакція організму, яка охоплює активність (діяльність): дії, реакції, рухи, процеси, операції і т. п. Ці зовнішні прояви психічної активності, проте, мають безперечну біологічну (фізіологічну) основу і є невід'ємною частиною внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини: її емоцій і відчуттів, свідомості і підсвідомості, здібностей і інтелекту, характеру і темпераменту, потреб і намірів, мотивів і цілей.

Поведінка, зокрема мовленнєва, завжди обумовлена також соціальними чинниками – культурою, національними особливостями, етикою, вихованням, навчанням, міжособистісним спілкуванням, – які в

процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні прояви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей знаходять свій вираз, перш за усе, у фонетичній стороні мови – у вібрації голосу, його тембрових модуляціях, збільшенні або зменшенні гучності звучання мови, інтонації, паузах, мовленнєвому темпі, швидкості мовленнєвих реакцій і т. п. Усе це супроводжується екстралінгвістичними чинниками – м'язовою напругою або релаксацією, особливим мовленнєвим диханням, позою, жестами, рухами, мімікою, зміною кольору особи, виразом очей, тощо. До масштабніших актів мовленнєвої поведінки належать мовленнєві дії, такі як, наприклад, лайка, нотація або похвала, виражені певними лексико-граматичними і просодичними засобами.

З нашої точки зору, діяльність і поведінка (у нашому випадку – мовленнєва) як психологічні феномени варто розмежовувати. Якщо діяльність завжди контролюється свідомістю, то поведінка може бути спонтанною, імпульсною, афектною, яка свідомістю не контролюється. Як часто з вуст людей мимоволі злітають слова, про сенс яких вони згодом шкодують, і як часто ці слова несвідомо виявляються забарвленими в агресивній або прохально-принизливій інтонації.

Емоції глибоко проникають в усі сфери мовленнєвих механізмів і функцій, суттєво подразнюють та активізують їх, будучи як би пусковим пристосуванням, що приводить їх у дію. Емоції суттєво впливають на психофізіологічні і когнітивні процеси, мовленнєву діяльність і мовленнєву поведінку людини, її мовну і мовленнєву здатності, механізми сприйняття мовлення і відтворення мовлення і, зрештою, на реалізацію самої знакової (мовленнєвої) системи, а також на властивості і стани особистості, її комунікативні функції, спілкування і міжособистісні відносини, що має безпосередню причетність до мовлення і розглядаються як неодмінні мовленнєві складові. Духовне (психічне) життя людини, органічною частиною якого є мовлення, починається не з обміну

інформацією, а з початком пізнавальної і водночас пристрасної, афектної, вольової дії, яка, врешті-решт, веде до дії інтелектуальної.

Таке широке розуміння мовлення (лінгвістичний код, мовна система, форма і засіб спілкування, психічний і психофізіологічний процеси, діяльність і поведінка, а також особлива властивість особистості) і вміщення її у широкий контекст вказаних вище психологічних явищ відрізняє наш підхід при розгляді будови мовлення від тих, що вже є. Усі описані мовленнєві сторони «працюють» інтеграційно, складаючи єдине ціле, а представлений нами багатофакторний аналіз мовлення, із розкладанням її на окремі грані і складові, необхідний для глибокого проникнення у сутність явища з метою побудови адекватної системи навчання іноземній мові.

На нашу думку, побудова подібної інтеграційної моделі мовлення є доцільною, у першу чергу, з вказаних практичних позицій. Така модель дозволяє наочно представити усі мовленнєві сторони, як зовнішні, так і внутрішні, які необхідно розвивати у навчанні, і на які можна впливати за допомогою особливих технологій. Більш того, визнання мови не лише мовною системою, але і органічною складовою психіки і фізіології людини, її діяльністю і поведінкою, надає можливість використовувати цілий арсенал спеціальних психологічних тренінгів, що цілеспрямовано впливають на кожну з описуваних мовних граней в процесі навчання іноземним мовам.

Психіка (психічні процеси, властивості і стани особистості) і діяльність – це сутність єдності, але не тотожності»: психічне розвивається і формується у діяльності; діяльність спонукає, обумовлюється і регулюється психічним (емоціями, відчуттями, потребами, думкою, уявою, свідомістю, здібностями. У єдності, але не у тотожності із психікою пов'язана також психофізіологія і поведінка людини. Психофізіологія вивчає та описує функціонування біологічних структур людини, її головного мозку і нервової системи у симбіозі з психікою, а поведінка є суто

зовнішньою реакцією на стимули внутрішньої психічної активності. Кажучи про мову навіть у психологічному аспекті, не можна забувати і про її основну, лінгвістичну складову. У мовленні присутній і величезний пласт несвідомих явищ. Цей пласт зачіпає не лише психічну, але і власне мовну частину мовлення, в якій це психічне відображається. В. Фон Гумбольдта про несвідомий розвиток мовлення зазначав, що мовлення виникає з таких глибин людської природи, що у ньому ніколи не можна бачити навмисний твір, творення народів. Йому властивий очевидний для нас, хоч і нез'ясований у своїй сутності самотійний початок, і у цьому аспекті вона зовсім не продукт нічиєї діяльності, а мимовільна еманация духу, не творення народів, а дар, який дістався їм в долю, їхня внутрішня доля. Вони користуються ним, самі не знаючи, як його побудували. На його переконання, мова невід'ємна від людської культури, але у порівнянні з іншими видами культури мова найменше пов'язана зі свідомістю.

Мовою є те, що стоїть у природі абсолютно відособлено: поєднання явищ фізіологічно-акустичних, керованих законами фізичними, з явищами несвідомо-психічними, які управляються законами абсолютно іншого порядку. Звідси одне із найсуттєвіших питань: яке відношення цих двох різних початків – фізичного і несвідомо психічного.

До мовного несвідомого належать також афекти та емоції, емоційне зараження та емпатія, неусвідомлені переживання особистості, її прагнення і відчуття. Вони видозмінюють не лише психічну сторону мови, наприклад, орієнтування, планування, контроль і т. п., але і мовну сторону мовлення, фонетичну (інтонацію, ритм, темп, фразові наголоси, паузи), лексичну (підбір слів), граматичну (наприклад, еліпсиси), семантичну (модальність). Так, у мовленні під впливом емоцій відбуваються різноманітні формальні зміни. Це – порушення граматичної структури, зміщення граматичних часів, повтори, риторичні питання та інші зміни лінгвістичних засобів. Відзначаючи прояв емоцій на лексичному рівні

наголошується, що емоційні конотації виявляються і розпізнаються у тексті завдяки емоційно-оціночним прикметникам, іменникам, дієсловам, що містять оцінку у своїй семантиці.

Найяскравіше взаємодія психічної і мовної сторін мовлення виявляється, мабуть, на фонетичному або, точніше, фонопросодичному рівні, причому не просто виявляється – це психічне виявляється буквально інкорпоровано у мовне. Наприклад, голосні, а часто і приголосні, несуть на собі відбиток складових тонів, чинника ударності і ненаголошеності складу у слові, тій або іншій інтонаційній завантаженості, що належить до диференціації комунікативних типів фраз, до виразу завершеності і незавершеності вислову, а також до модальних та емоційних проявів у мовленні. При цьому відбуваються складні структуризації ознак, відповідальних за ту або іншу сегментну, просодичну, модальну та емоційну диференціацію. Ознаки ці інкорпоративні, вони як би нашаровуються одна на одну, проникають одна в одну і в один і той же час синкретичні за своєю дією – відразу працюють не на одне розрізнення, а на два, три або навіть більше. Так, наприклад, якщо на голосному або приголосному сегменті свої «відмітини» залишають якусь просодичну диференціацію (тони, інтонації, емоційні і модальні прояви), то ці «відмітини» також спрямовані і на сегменти (утворюють алофони), і на ті просодії, знаками яких вони є. Можна казати, що модифікації сегментів є результатом різного роду просодичних накладень, внаслідок стягнення складів у слова, слів у ритмічні групи (синтагми), предикативного перетворення синтагм у фрази, надфразову єдність і тексти. Тексти реалізуються такими, що говорять у різних темпах, із різним модальним та емоційним забарвленнями, і ця психічна причина викликає лінгвістичні наслідки – акустично деформує звукові одиниці усіх рівнів.

Про важливість врахування емоційних та інших психічних чинників у мовленні може свідчити той факт, що при створенні штучної звучної мови – машинному її моделюванні, аудиторами-носіями мови (під час

психолінгвістичних експериментів на сприйняття) «придатними», тобто такими, що належать до певної мовленнєвої системи, визнавалися лише ті штучно створені звукові реалізації (слова і фрази), які представлялися аудиторам емоційно або модально забарвленими.

Потрібно відзначити, що емоційне і неусвідомлене також впливає на невербальні компоненти комунікації, включені до мовлення (міміку, жести, фонації типу вигуків і т. п.). Мовлення нерозривно пов'язана із мисленням. Намагаючись відокремити мову від мовлення і вважаючи, що лише у ньому одному можна знайти сувору бездоганну систему, а мова скороминуща і нестійка,

Зв'язок мовлення із мисленням – один з найголовніших висновків, якого дійшла сучасна наука і який знаходить своє віддзеркалення у мові. Він полягає у тому, що лише десята частина щоденного процесу мислення людини проводиться свідомо, решта розумової діяльності ж здійснюється на підсвідомому рівні. До несвідомих явищ мовлення можна віднести і той звичний неусвідомлений автоматизм, з яким людина оперує мовленнєвими засобами, включаючи орфоепію, що засвоюється людиною абсолютно мимоволі. Як правило, якщо мова для неї рідна, вона може задуматися над тим, що сказати, але не над тим, як це зробити з погляду фонетики або граматики. Якщо людині вдається оволодіти іноземною мовою як рідною або хоч би довести її до рівня автоматизму, то в її голові як би включається надійний «автопілот», що управляє мовленнєвими діями. Та варто лише порушити цю автоматичну роботу підсвідомості, як у свідомості поселяється напруженість, і вона починає здійснювати мовні помилки. Усе вищезазначене пояснює частково, чому ми розширюємо поняття «мовленнєвої діяльності», вважаючи за краще їй інший, інтеграційний варіант теорії мови.

Діяльність – це специфічна форма активності людини з пізнання і перетворення навколишньої дійсності. Вона є сукупністю дій, що ініціюються мотивом і метою, та мають предмет (матеріальний або

духовний). Діяльність спонукається потребою, а регулюється свідомістю.

Говорячи про мовлення за межами поняття «мовленнєва діяльність», а про психолінгвістику за межами теорія мовленнєвої діяльності», зазначимо, що подібно до інших видів діяльності, з одного боку, вона характеризується наочним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль). Мовленнєва діяльність може виступати або як самостійна діяльність із специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (що мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленнєві операції (що варіюються відповідно до умов), або у формі мовленнєвих дій, включених до тієї або іншої немовної діяльності.

Діяльність має складну ієрархічну будову, яка називається «макроструктурою діяльності». Її «шари» прийнято розташовувати «зверху вниз»: спочатку виокремлюється рівень особливих видів діяльності (наприклад, професійної, суспільної і т. п.), потім - рівень дій, за ним – рівень операцій і, нарешті, замикає цю «піраміду» самий нижчий рівень психофізіологічних функцій [84]. У мовленнєвій діяльності, аналогічно, передбачається, що «зверху» перебуває усе, що пов'язано із плануванням і контролюється свідомістю (мовленнєві дії, мовленнєві акти), «нижче» розташовуються операції у вигляді автоматичних мовленнєвих навичок, а вже у самому «низу» - місце психофізіологічних функцій мовлення, яким призначена непримітна «операційно-технічна» роль. Головним визнається усе свідоме, планове, контрольоване, мотивоване, цілеспрямоване. Усе інше покликане виконувати лише службові функції, які підпорядковані свідомим діям, що управляють ними.

Такий підхід є дещо прямолінійним і механічним, бо людина – не робот, і її діяльність – це, швидше, не ієрархія, а взаємопов'язана і взаємообумовлена система, в якій усі її компоненти є рівною мірою важливими. Так, для плідної діяльності необхідними є не лише мотив, мета

і план, але і чітка робота фізіологічних і психічних процесів, хороший психічний стан людини – іншими словами, крім бажання і продуманого плану, людина повинна бути здоровою, перебувати у гарному настрої, і до того ж їй бажано мати і відповідні здібності. Усе зазначене рівною мірою стосується і мовлення – при певних фізичних і психофізіологічних порушеннях мовлення деколи взагалі не можливе, а недостатній розвиток психічних процесів впливає і на його розвиток, і на його якість, так само як впливає на це і психічний стан людини. При навчанні мовленню важливим є усе, а саме не лише т. з. «вищий» діяльнісний аспект, але і той психічний і фізіологічний, які традиційно ставляться декількома «поверхами» нижче за перший. Для розвитку і формування мовлення, його навчання і корекції необхідно впливати на усі психічні і фізіологічні структури, причому не «зверху донизу» (при такому підході до найпотрібнішого, такого, що перебуває, на думку прихильників ієрархічної структури діяльності, десь у підвалі її «багатоповерхової будівлі» або біля підніжжя її «сходів», можна і не дістатись), а одночасно – системно та інтеграційно.

Ідеологією діяльності є дія, якою керує свідомість. Ми вважаємо, що не усі дії людини, як зовнішні, так і особливо внутрішні (причому не лише психофізіологічні, «операційно-технічні») людиною усвідомлюються, і у цьому випадку варто, мабуть, говорити не стільки про діяльність, скільки про активність. Підкреслимо, що діяльність – це особливий вид активності, завжди усвідомлений і цілеспрямований. Але окрім причин, що відкрито визнаються нами, стоять за нашими діями, існують ще таємні причини, в яких ми не здатні зізнатися навіть самим собі. Більшість наших дій обумовлена прихованими силами, що вислизають від нашого спостереження, і навіть проникливий аналітик здатний помітити лише невелике число несвідомих сил, яким він підкоряється [91]. Причому саме ці двигуни найчастіше і бувають «керівними», і їх ніяк не можна назвати лише «технічно-операційними». Таких прихованих, несвідомих двигунів достатньо багато у мовленні. Узяти хоч би процеси сприйняття мовлення і

відтворення мовлення – коли ми чуємо рідне мовлення, ми просто його розуміємо, оскільки воно оточує нас з дитинства, а коли говоримо на рідній мові, ми не усвідомлюємо, як ми це робимо і що при цьому відбувається: мовлення народжується само як би «на кінчику язика», і це сприймається настільки природно, що навіть не здається дивом. Ці явища неможливо пояснити лише свідомими діями і навичками, які перейшли в автоматизм. Так батьки, поза сумнівом, допомагають дитині опановувати мовленням, але не завжди це буває сплановано і цілеспрямовано – за великим рахунком дитина опановує мовленням сама і найчастіше несвідомо. А як пояснити через свідому дію процес вірша, коли поетичні рядки, як образи, що летять, виникають самі собою і також непомітно прагнуть зникнути? Віршування, що сплановане, – це ніяк не поезія, не мистецтво, а ремесло. Мистецтво взагалі не підвладне ні меті, ні плану, ні контролю. Тому правильнішим було б вживання терміну «діяльність» у таких значеннях. По-перше, тим, що це прояв не лише зовнішніх, усвідомлених дій, але і внутрішніх – інтуїтивних і несвідомих (у цьому сенсі термін «діяльність» фактично синонімічний терміну «активність»). По-друге, термін «діяльність» може цілком справедливо уживатися як назва одного із розділів або напрямів психологічної науки. І, нарешті, по-третє, він може слугувати як синонім слів «робота» або «функціонування». Усе зазначене рівною мірою може бути віднесене і до терміну «мовленнєва діяльність». У розробленій нами пояснювальній моделі мовлення діяльність представляє, перш за усе, лише одну з описаних мовленнєвих граней.

Л.М. Веккер висловлював ідею про доцільність «розведення» у складі ментальної реальності початкових (елементарних) і похідних (складніших) утворень і вивчення психологічних явищ «від низу до верху», а не «зверху донизу» (коли перебільшується роль «кори» у збиток «підкірковим утворенням», свідоме у збиток несвідомому, активної дії у збиток пасивним формам психічних і фізіологічних процесів). Вважаємо,

що «будівлю науки» слід будувати «знизу», з фундаменту, проте «будівля» ця, на нашу думку, обов'язково повинна бути просторовою та об'ємною. Тому існує необхідність «розведення» усіх зазначених вище сторін мови з метою їхнього багатофакторного аналізу.

Можна запропонувати побудувати мовленнєву модель – не у вигляді багатоповерхової піраміди (зводити яку традиційно належало з «даху»), а об'ємну, багатогранну модель мовлення, де кожна його грань рівною мірою є важливою і доступною для дослідження і цілеспрямованої на неї дії в процесі навчання. Щоб виконати таке завдання, не можна залишатися лише у межах теорії діяльності, оскільки вона є лише однією з багатьох психологічних теорій, вироблених науковою думкою людства. Кожна з психологічних теорій має раціональне зерно, але пропонує інтерпретацію явищ (у тому числі і мовлення) лише з якоїсь окремої сторони. Так, біхевіоризм описує усе з погляду поведінки, динамічна психологія висуває на перший план теорію афектів та емоцій, гуманістична психологія робить акцент на теорії особистості, гештальтпсихологія вивчає психіку з погляду цілісних структур – гештальтів, а когнітивна психологія ставить основною задачею дію пізнавальних процесів і т. п. На перший погляд усі теорії містять у своєму понятійному арсеналі практично повну гамму психологічних явищ. Проблема полягає у різній розстановці пріоритетів і у тому, яку пояснювальну модель кожна з цих теорій, згідно пануючому у ній психологічному поняттю, обирає для інтерпретації психологічних феноменів. Так, наприклад, біхевіоризм розглядає не лише зовнішні, але і внутрішні психічні процеси через призму поведінкових реакцій або поведінки особливого роду, а теорія діяльності знаходить у цих процесах усі ознаки діяльності. Чи можна, у такому разі, назвати мовлення поведінкою, як це робить біхевіористська школа, чи пізнавальним процесом, як прийнято у когнітивній психології, або діяльністю, як стверджує теорія діяльності? Поза сумнівом. Чи можна вважати мовлення психофізіологічним процесом, як постулює психофізіологія, трактувати

його у ракурсі внутрішніх драйвів та емоцій, як вважає за краще динамічна психологія, або у світлі особистісних характеристик, як це є властивим гуманістичній психології? Так, можна. Проблема полягає у тому, що кожен окремо взятий такий підхід неминуче буде обмеженим та однобічним, бо мовлення як складний психологічний, а точніше психолінгвістичний феномен суміщає у собі усі ці психологічні аспекти, які до того ж взаємопроникними і взаємообумовленими. Тому ми і пропонуємо інший – комплексний, багатофункціональний підхід, що розглядає мовлення в усій повноті і багатогранності його аспектів і функцій. Такий підхід можна назвати інтеграційною теорією мовлення.

Побудова багатовимірної психолінгвістичної моделі мовлення вимагає використати кращі досягнення усіх психологічних напрямів, переосмислити їх і інтегрувати в єдину цілісну теорію. Назва такої наукової школи може звучати як «інтеграційна психологія», і хоча цього терміну немає поки практично ні в одному психологічному словнику, паростки такого напрямку психології вже чітко помітні та активно розвиваються, зокрема, у сфері інтеграційної психотерапії [62]. Ці віхи часу починають бути видними і в усе більшій кількості ідей і цитат із зарубіжних джерел у сучасних роботах психологів і психолінгвістів [7; 21; 27; 32; 47 та ін.]. Але здебільшого, прибічники цієї ідеї усе ж таки поки прагнуть пристосувати під старий понятійний апарат, а іноді використовують і у повному відриві від загальної системи: окремі думки або просто вилучаються із контексту відповідної теорії, або їх виявляється не можливим підігнати під сталі погляди. Так, зокрема, у роботах з мовленнєвої діяльності фундаментальні положення використано із зарубіжних шкіл про емоції і психофізіологічні процеси, тобто те, що у теорії діяльності вважається «нижчим» рівнем психологічних явищ, часто виявляються ніяк не зістикованим із рівнем «вищим», тобто рівнем усвідомлених і спланованих мовленнєвих дій.

Інтеграційна психологія припускає не механічне по'єднання різних теоретичних постулатів, а концептуальний синтез ключових понять різних

психологічних шкіл і систем. Причому, у нероздільний комплекс таких понять неодмінно повинно включатися (і виводитися на перший план) і те поняття, яке розробляється за допомогою цього холістичного психологічного апарату. У нашому випадку складовою і невід'ємною частиною інтеграційної психології є «інтеграційна теорія мовлення», здатна, на наш погляд, розширити межі сучасної психології і психолінгвістики.

1.3. Соціально-психологічні механізми розвитку особистості в умовах невизначеності

Психолінгвістика як наукова галузь що постійно розвивається, є невід'ємною частиною психології; у широкому сенсі психолінгвістика опікується усіма питаннями, що мають відношення до мовленнєвих явищ будь-якого роду. Підгалузі психолінгвістики містять проблеми оволодіння мовленням і навчання мовленню, психологію читання і писання, білінгвізм, прагматику як науку про функціонування мовних знаків у мовленні, теорію мовленнєвих актів, питання граматики, взаємовідносини мовлення і мислення і т. п. Психолінгвістика повноправно входить і до інших, суміжних із собою областей, наприклад, таких як когнітивна психологія, психологія пам'яті і інших пізнавальних процесів, наука про переробку інформації, соціолінгвістика, нейрофізіологія, клінічна психологія і т. п.

Якщо мова – об'єктивна система кодів, що історично склалися, предмет спеціальної науки – мовознавства (лінгвістики), то мовлення є психологічним процесом формулювання і передачі думки засобами мови. Як психологічний процес мовлення є предметом розділу психології, який називається «психолінгвістикою [69].

Часто між психолінгвістикою і психологією мовлення фактично ставиться знак рівності. Такий підхід можна зустріти у багатьох

дослідників. На цей час відмічається «м'яке» і вільне використання термінів «психолінгвістика», «психологія мови» і «психологія мовлення» і що у матеріалах, які публікуються під цими рубриками, обговорюються практично ідентичні проблеми. Така термінологічна нестійкість не є випадковою – вона відображає зміну наукових уявлень і великою мірою пов'язана із зближенням або, навпаки, протиставленням основних понять – мови і мовлення. Із розмежуванням Ф. де Соссюром мови і мовлення (мовлення він вважав явищем скороминущим і нестійким, а мову – явищем соціальним з системною організацією), психологію мовлення було строго відокремлено від мови і останню передано у ведення лінгвістики. Проте, – встановлені межі опинилися, безумовно, тісними для якого-небудь повного і неупередженого дослідження мовленнєвої здатності людини. У 50-ті рр. XX століття перешкоди між дослідженнями мови і мовлення було подолано. Виникла психолінгвістика – галузь науки, спрямована на зближення і поєднання лінгвістичних і психологічних даних. У термінологічному ж аспекті усі дослідження, які раніше належали до кола психології мовлення або мови, кваліфікуються тепер як психолінгвістичні. Для подібних точок зору є найвагоміші підстави, оскільки часто провести чітку межу між цими дисциплінами, тобто психолінгвістикою і психологією мовлення, буває неможливо.

Враховуючи вищезазначене, наша робота з дослідження мовлення і створення системи навчання йому проводилася комплексно, як у контексті психології мовлення (загальної психології), так і у контексті психолінгвістики, що розуміється розширено як концептуальний синтез обох наук. У середині 50-х років XIX століття вітали зближення мовознавства із психологією, при якому стала можливою думка пошуку вирішення питань про мову у психології і, навпаки, чекати від досліджень мови нових відкриттів у сфері психології, порушуючи нові надії. Здавалося б, психолінгвістика з'явилася на світ як втілення очікувань і сподівань вченого. Але, на жаль, у зв'язку із логічним і загальним для подальшого

етапу історії розвитком різних дисциплін не вшир, а углиб, доскональною їх деталізацією психолінгвістика виявилася затиснутою, здебільшого у вузьких межах мовознавства.

Предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність як ціле і закономірності її комплексного моделювання», і слугувало, власне, причиною такого синонімічного вживання термінів «теорія мовленнєвої діяльності» і «психолінгвістика. Поняття «мовленнєва діяльність» стереотипно входить до більшості існуючих визначень психолінгвістики на пострадянському просторі.

У широкому сенсі психолінгвістика займається усіма питаннями, що мають відношення до мовленнєвої поведінки будь-якого роду.

Психолінгвістика практично уся без виключення продовжує традиції «мовленнєвої діяльності», з погляду якої і дається визначення самої психолінгвістики, а таким чином звужується як її предмет, так і сам об'єкт. Так, об'єктом психолінгвістики, як би його не розуміти, завжди є сукупність мовленнєвих подій або мовленнєвих ситуацій. Тут об'єкт психолінгвістики представлений лише у зовнішньому і достатньо вузькому аспекті. Мовленнєва подія і мовленнєва ситуація (як і будь-яка подія і ситуація) – це завжди вже зовнішній результат, але йому передують і у нього включаються внутрішні процеси, такі як сприйняття і зародження мовлення на глибинних психофізіологічних і психічних рівнях, і це, а може навіть у першу чергу, є об'єктом психолінгвістики.

Крім того, психолінгвістика у трактуванні мовознавців залишається достатньо традиційно «мовною», тобто спрямованою на абстраговану від людини, сферу знань [34; 38; 71 та ін.].

Предметом психолінгвістики є вивчення природи і структури мовної здатності та її реалізації у мовленнєвій діяльності, взаємозв'язків мови як системи з мовною здатністю людини, що забезпечує «життя» цієї системи [95]. Це визначення є набагато кращим, якби мовна здатність як предмет психолінгвістики не розглядалася тут швидше лише лінгвістично і не

обмежувалася знову таки межами мовленнєвої діяльності.

Предметом психолінгвістики є співвідношення особистості із структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головною «утворюючою» навколишнього світу людини, з іншого [81]. Це визначення ми могли б прийняти практично повністю, якби замінили у ньому термін «мовленнєва діяльність» на ширший та ємкий термін «мовлення», в якому мовленнєва діяльність, на нашу думку, посідає хоч і гідне, але не єдине місце. Адже, по суті, під мовленнєвою діяльністю розуміється сам феномен мовлення.

Із «діяльнісним» трактуванням мовлення (жодною мірою повністю не відкидаючи її) можна погодитися лише частково. Ми розглядаємо мовлення не лише як мовленнєву діяльність і засіб спілкування, але і як вищу психічну функцію людини, її психічний і психофізіологічний процес. Мовлення як засіб спілкування, акт діяльності і психічний процес, тобто як тісно пов'язані між собою три аспекти мовлення до недавнього часу вивчалися окремо сучасна наука – це є одним з її суттєвих досягнень – дозволяє охопити єдиним концептуальним апаратом усі три аспекти мовлення.

Але ми розглядаємо мовлення не лише як психічний, але і психофізіологічний процес (адже хоча ці процеси і безпосередньо пов'язані, проте мають відмінності: психофізіологія вивчає психіку в єдності з її нейрофізіологічним субстратом), а також не як акт діяльності, що підкреслює деяку одиничність мовленнєвої дії, а просто діяльність або навіть особливого роду активність, бо мовлення може бути не лише зовнішнім, але і внутрішнім, на акти, що погано розділяються, і в мовленні присутні безліч механізмів, що на рівні свідомості не працюють. Крім того, логічно розглядати мовлення також як особливого роду (мовленнєву) поведінку людини і психічну властивість її особистості. У своєму підході до мовлення ми висуваємо тезу єдності семіотичної системи, психіки, психофізіології, поведінки і діяльності.

Таким чином ми намагаємося «охопити єдиним концептуальним апаратом» не три, а принаймні п'ять аспектів мовлення: так, наприклад, психіка є єдністю когнітивних, емоційних і вольових процесів, психічних властивостей і станів особи; вона є єдністю свідомого і несвідомого, втім, як свідомою, так і несвідомою може бути і поведінка людини (зокрема мовленнєва), тобто зовнішній прояв її психіки. Це широке розуміння мовлення є важливим тому, що ми підходимо до цього явища у прикладному плані, практично – нам необхідно в найкоротші терміни навчити дорослих людей іноземному мовленню, і зробити це потрібно найбільш ефективно і результативно. Завдання такого рівня складності можливо вирішити в одному єдиному випадку – якщо постаратися якомога глибше проникнути у сутність явища (конкретно для нас – мовлення) і спробувати розгадати хитромудрі принципи дії його законів.

Наше розуміння мовлення було виведено не лише на основі аналізу літератури, але і на основі експерименту – багаторічного і ретельного спостереження за декількома сотнями людей, що опановують із нашою допомогою іншомовне мовлення. І саме на таких передумовах, і комплексному розумінні мовлення, і побудована наша система навчання іншомовного мовлення дорослих людей, яку ми вважаємо психолінгвістичною; а ті тренінги, які входять до інтеграційного комплексу цієї системи, охоплюють і розвивають у людини усю безліч мовленнєвих граней.

Для нас оволодіння людиною іншомовним мовленням означає, що воно стало невід'ємною частиною її самої, її думок і відчуттів, її свідомості і підсвідомості; що воно увійшла до психіки людини природно та органічно, і вона управляє нею не лише на рівні усвідомленості, але і не замислюючись. Навчитися оперувати мовними знаками, конструювати з них фрази і навіть цілі тексти можна суто механічно, як і математичними символами, проте таке мовлення, хоч і може бути за цілою низкою ознак мовною діяльністю, власне мовою ще не буде.

Для оволодіння справжнім словом, необхідно, щоб воно було не просто вивчено, а стало органічною частиною, не лише пам'яті людини, але і усієї її психіки, що полягає як із свідомих, так і несвідомих зон. Усі психічні процеси (без виключення), як когнітивні, так і емоційні, не просто пов'язані з мовленням і служать помічниками в її освіті, але і є неодмінними мовленнєвими складовими.

Іншомовне «вивчене мовлення», успіхів в якому досягли лише за рахунок усвідомленої пізнавальної діяльності, заснованої на роботі довільної уваги і пам'яті, але яка не стала органічною частиною усієї психіки людини, але яку багато хто (особливо педагоги) за традицією називає мовленнєвою діяльністю, даремно буває штучною і скутою. Найчастіше її характеризує акцент рідної мови і така ж побудова фраз – людина будує це мовлення з мовних знаків, усвідомлено і цілеспрямовано, погодившись, головним чином, із законами і моделями рідної мови, але ні про який автоматизм, що породжується роботою несвідомих пластів психіки, говорити не доводиться. Люди, що вивчали мову таким конструктивістсько-механістичним способом, мають великі складнощі і з розумінням мовлення (багато хто стверджує, що вони просто його не «чують», мовлення є для них нерозбірливим шумом), а справа у тому, що при його навчанні природні закони сприйняття мовлення, первинні при оволодінні мовленням, не лише не враховувалися, але і були порушені. У нашому розумінні той, хто навчається, опановує іноземним мовленням тоді, коли йому раптом починають снитися сни на іноземній мові, коли, несподівано для себе, людина помічає, що стала на ній думати, і коли усвідомлює, що їй набагато простіше написати листа або скласти розповідь іноземною мовою, а не перекладати з рідної – у буденному житті таке володіння іноземною мовою називається вільним.

Призначенням психолінгвістики є допомога людям в оволодінні іноземним мовленням у тій мірі свободи, про яку ми говоримо. І саме тому прагнемо розібратися не лише у зовнішніх, але і у внутрішніх психічних

законах мовлення, які працюють як на рівні свідомості, так і підсвідомості, вважаючи, що і ті та інші повинні бути предметом психолінгвістичного вивчення. Виходячи з усього вищезазначеного, можна запропонувати таке визначення психолінгвістики. Психолінгвістика – це наука про людське мовлення, що розглядається комплексно – психологічно і лінгвістично: як засіб спілкування (тобто мовний код, мовна система), психічний і психофізіологічний процес, мовленнєва діяльність і поведінка, особлива властивість людської особистості. Об'єктом і предметом психолінгвістики, відповідно, є мовлення в усій багатогранності його лінгвістичних і психічних сторін.

У психолінгвістів-мовознавців збереглися традиції чистої лінгвістики, що навіть у своїх психолінгвістичних роботах, не дивлячись на вимоги часу до об'єднання мовознавства із психологією, вони намагаються ці сфери науки розвести якнайдалі, а у своїх дослідженнях мовлення виокремлювати лише лінгвістичні феномени.

Відзначаючи сучасний виток у розвитку психолінгвістики, ним пропонується співвідношення – тріада «мова – мовна здатність – мовна діяльність. Дійсно, співвідношення досліджуваних явищ на початкових, аналітичних, стадіях їхнього вивчення і на певних рівнях розвитку науки є цілком виправданими і навіть необхідними, оскільки дозволяють, абстрагуючись від самого феномена, будувати його апроксимовані моделі з метою вивчення принципів функціонування цього феномена. Проте аналітичний етап дослідження завжди припускає подальший етап синтезу, і сучасний рівень розвитку науки вимагає приступити до його здійснення, а також об'єднувати і розглядати досліджувані явища не лише в усій їхній повноті і багатогранності, але і із застосуванням даних суміжних наук, тобто міждисциплінарний.

Варто розрізняти: мову як абстрактну надіндивідуальну систему; мовну здатність як механізм (функцію індивіда); мовлення як індивідуальний акт реалізації мовної здатності. Як бачимо, мовлення

розглядається у них не як феномен, що належить людині, а точніше людям взагалі, які, не зважаючи на масу індивідуальних особливостей (зокрема мовленнєвих), володіють цілою низкою загальних (у нашому випадку мовленнєвих) рис, а певному індивіду, тобто людині, наділеній за визначенням особливими, характерними лише їй особистісними якостями. Таке розуміння, коли мова кваліфікується як явище узагальнене, соціальне, а мовлення – як явище індивідуальне, широко поширене в сучасному мовознавстві з середини XIX століття.

Мовознавці другої половини XIX і початку XX століття, долаючи універсалізм натуралістів, усе більше і більше заглиблювалися у дослідження мовних фактів і доводили свої дослідження до мовлення окремої людини», і таким стремлінням – довести дослідження до індивіда» – сприяли «успіхи нової науки – психології», причому у крайньому своєму прояві такі зусилля «доходили до заперечення мови як надбання колективу. Думка Ф. де Соссюра щодо цього є такою: щоб зрозуміти, що таке мова, треба відійти від індивідуального акту і підійти до явища соціального.

Мова є соціальний елемент мовної діяльності взагалі, зовнішній по відношенню до індивіда, який сам по собі не може ні створювати мову, ні її змінювати, а явище мовлення «завжди є індивідуальним, і ним цілком розпоряджається індивід; ми називатимемо його мовленням (*parole*). Так чи інакше, у свідомості мовознавців закріпилася формула – мова – соціальне, мовлення – індивідуальне.

Тобто при подібному тлумаченні мовлення стає явищем, позбавленим універсальних властивостей, що не підлягає абстрагуванню і науковому узагальненню. Мовлення, безумовно у чомусь є індивідуальним, оскільки належить кожній окремій особі і несе на собі відбиток індивідуальних властивостей цієї особистості, але воно і явище соціальне. Таке положення набуває особливої ваги у нашій роботі, бо її мета – створення навчальної системи іноземного мовлення, адже якщо

мовлення індивідуальне, то навряд чи його можна навчити інших людей.

Можна вважати, що якщо мовознавці, навіть психолінгвісти, підходять до мовлення як до готового твору і вивчають його з погляду опису мовних засобів (при цьому вже не так важливо, що це мовлення індивіда і як його називати – спілкування або мовленнєва діяльність: адже вона несе у собі лінгвістичні, тобто універсальні, властивості та інших індивідів конкретного мовного співтовариства і ці властивості у цьому мовленні лише оживають, виявляються), то ми підходимо до мовлення як би із зворотної сторони. Перед нами стоїть протилежне завдання – нам потрібно це мовлення в індивіді «породити», причому не в одному, а відразу у декількох – у цілій групі індивідів. Враховуючи, що мовлення – це явище не лише лінгвістичне, але і психічне, то для того, щоб воно стало для кожної людини у групі мовленням особистим, індивідуальним, нам потрібно виявити у цьому мовленні ті універсальні, крім мовних, психічні функції, які складають основу мовотворчих механізмів, і розвинути їх в індивідуальному напрямі.

Відзначаючи «індивідуалістичний» напрям психології середини XIX – початку XX століття, необхідно сказати, що були роботи, які підкреслювали не лише «індивідуальність», але і «соціальність» мовлення. Кардинальною вимогою об'єктивного дослідження повинно бути переконання у безумовній психічності (психологічності) і соціальності (соціологічності) людського мовлення, і у зв'язку з цим психологія іменується у нього базисною наукою мовознавства. Він закликав проводити мовленнєві дослідження не з погляду індивідуальної психіки, а з погляду досвідченої, експериментальної психології як науки об'єктивної, такої, що має справу з вивченням віддзеркалення зовнішніх дій на психічне життя людини [44].

У мовних явищах є три основні аспекти:

-словники і граматики мов, створені у результаті висновків, які робляться на основі усіх (у теорії) актів говору і розуміння у деяку епоху

життя суспільної групи» – те, що можна назвати системою мови;

-сукупність усього, про що говориться і що розуміється у певній конкретній обстановці, в ту або іншу епоху життя конкретної суспільної групи», що у сучасному розумінні можна назвати і мовленням;

-психофізіологічну мовленнєву організацію індивіда», і хоча термін «індивід» перекочував у багато праць сучасних лінгвістів у сенсі «індивідуальний».

Єдиним фонетичним методом є метод суб'єктивний, оскільки ми завжди повинні звертатися до свідомості того індивіда, який говорить на конкретній мові, раз ми бажаємо дізнатися, які фонетичні відмінності він вживає для цілей мовного спілкування, і іншого джерела, окрім його свідомості, у нас зовсім немає [44]. Для лінгвіста є дорогоцінними усі, хоча б найнаївніші заяви і спостереження – вони у більшості випадків, при належній їхній інтерпретації, мають значно більшу цінність, чим спостереження вчених дослідників, що належать до іншої мовної групи [44]. І це завжди потрібно розуміти експериментаторам, адже для об'єктивації методу і його результатів необхідно залучити не просто індивіда, а велику і репрезентативну групу індивідів – лише тоді дослідження можна буде назвати строго науковим.

Проте, якщо психологія середини XIX – початку XX століття перебувала усе ж таки на стадії деталізації індивідуальних психологічних явищ, що у крайньому своєму виразі приводило до заперечення у них соціального, то психологія сьогодення прагне до виявлення в індивідуальному того типологічно загального, соціального, що може бути основою, орієнтиром у створенні різних навчальних, корегувальних і лікувальних програм. Хоч ці програми і є особистісно центрованими, тобто спрямовані на розвиток кожної окремої особистості, вони спираються на загальні закономірності розвитку психіки. Якщо підходити до психолінгвістики як до науки про мовлення також із сьогоденних позицій, то треба визнати, що соціальною є не лише мова, але і величезна частка

психічного, чим мовлення характеризується. У разі ж припущення, що універсальним, надіндивідуальним, є лише мова як система, то говорити про психолінгвістичні і психологічні методи навчання іншомовного мовлення не доводиться: воно може вивчатися лише як мовний код, як лінгвістичний предмет, бо у такому трактуванні усе інше у мовленні виноситься до зони нестабільного, індивідуального, скороминущого.

На нашу думку, якщо є психолінгвістична наука, то і усі її об'єкти, і мовлення зокрема, є понятійними, абстрактними, вони не можуть бути індивідуальними або субстанціональними.

Мовлення належить кожній окремій особистості, але воно, як соціальний, психофізіологічний і психічний феномен, належить і усім людям. Тому мовлення є не лише індивідуальним об'єктом дослідження, але об'єктом саме сукупним, і його предметом є ціла система абстрактних об'єктів – мовна і мовленнєва здатність, процеси сприйняття та утворення мовлення, які представляють психолінгвістичні універсалії. Визначення ж мовлення «як індивідуального акту реалізації мовної здатності» може бути вірним лише щодо окремого мовного випадку, але не для загального, підсумкового формулювання [16]. Але коли ми говоримо, що мовлення людини відрізняється від мовлення мавп, птахів і дельфінів, ми маємо на увазі загальнолюдську здатність сприймати, породжувати і використовувати мовлення як засіб спілкування. Здібністю до мовлення володіють не лише індивіди, але взагалі усі здорові люди, незалежно від расової, національної або статевої приналежності. Це мовлення людини представляє не лише мову як універсальний код для спілкування певної національної групи, але і вищу психічну функцію людини, роботу її психофізіологічних процесів і це, не дивлячись на безліч індивідуальних особливостей, так само універсально, як і мова. Мовна здатність людини – це теж психолінгвістична універсалія, а не лише механізм або функція індивіда.

Концепція розмежування науки на мова – мовлення, де мова є

системною організацією, а мовлення визначається як щось індивідуальне, скороминуще і нестійке, останнім часом стала піддаватися, особливо з боку психологів, достатньому корегуванню. Втім для традиційних лінгвістів це не мало (та не має деколи і зараз) особливого значення, бо єдиним об'єктом, гідним наукового вивчення, ними вважалась лише мова. Усе інше (зокрема саме мовлення) традиційна лінгвістика відкинула і виключила зі свого наукового арсеналу, зарахувавши до рангу явищ екстра- або паралінгвістичних. Нова течія у мовознавстві у бік розширення своїх інтересів (перш за усе у бік психології), наближення цієї науки до людини, розвиток психолінгвістики як особливого розділу мовознавства, повертає законне місце мовлення у сфері пріоритетів цієї науки. Проте слабка дослідженість самого феномену мовлення, недостатнє розуміння його законів і природи приводить ще часом до спотворень і неточностей у мовленнєвих визначеннях і формулюваннях.

Коріння таких неточностей слід шукати у змішуванні рівня субстанціонального, що належить до самого явища – об'єкту дослідження, з рівнем, що є результатом дослідження – абстрактними поняттями і моделями наукового пізнання, яке спостерігається у мовознавстві вельми часто і завжди приводить до плутанини при інтерпретації взаємовідношення мови і мовлення. На самому ранньому етапі розвитку мовознавства з'явилась тенденція до розмежування самого явища мовлення, і понять науки, що пізнає це явище. Звідси саме відбувається класична дихотомія: мова – мовлення. Розділ сфер матеріальної і науково-абстрактної Ф. де Соссюр закріпив у відомому недвозначному формулюванні про те, що лінгвістичні (мовні) цінності «характеризуються властивістю не змішуватися з відчутним елементом, що слугує їм як субстрат» (мовлення).

Більш того, сьогоденній психолінгвістиці необхідно прагнути до усе більшого стирання граней між собою і психологією мовлення, оскільки сучасний рівень прикладних психолінгвістичних завдань вимагає

різнобічного, комплексного їхнього вирішення. Саме таке, комплексне вирішення і пропонує розроблена нами система навчання іноземним мовам, яку ми вважаємо у широкому сенсі психолінгвістичною і яка здатна допомогти дорослій людині оволодіти іншомовним мовленням фактично як рідним.

РОЗДІЛ 2

ГРУПОВА ПСИХОТЕРАПІЯ І ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК НОВІ ІНСТРУМЕНТИ ОПАНУВАННЯ ІНШОМОВНИМ МОВЛЕННЯМ

2.1. Опанування іноземним мовленням як психотерапевтична проблема

Виклад принципів нашої навчальної системи спиратиметься на концептуальні положення про мовлення, викладені вище. Ця система є міждисциплінарною, інтеграційною і не є суто теоретичною побудовою. У сучасному значенні термін психотерапія – «турбота про душу», або благотворна дія (вплив) на психіку людини – відходить від вузько медичного свого розуміння і повноправно вторгається в інші сфери науки і життя, зокрема у психологію і педагогіку. Таке трактування терміну «терапія» сходить до оригінальної своєї етимології, оскільки у грецькій мові слово «терапія» означає: по-перше, «турботу», по-друге, «догляд» і, лише по-третє, «лікування». Причому, термін «психотерапія» відрізняється від термінів «психологічна дія», «психотехнологія», які можуть нести подвійний, (позитивний або негативний сенс) своєю чіткою позитивною конотацією.

У центрі нашої навчальної системи перебуває людина, особистість не в абстрактному розумінні цього терміну (що теж відрізняє нашу систему від деяких інших, що лише декларують особистісний підхід), а у самому що не на є конкретному. Це різні люди, кожна з власними сумнівами і тривогами, сподіваннями і надіями, яким потрібно не лише допомогти вивчити мову, але й психологічно, хоча у більшості випадків вони цього навіть не підозрюють. Більш того, найчастіше це бувають люди з негативним досвідом вивчення іноземної мови, які багато раз і у багатьох місцях починали її вивчати, але кожного разу безрезультатно; це бувають і люди, яких з тих або інших причин просто не взяли вчитися, і, таким

чином, як би знехтувані суспільством. Усім їм для успішного засвоєння іноземної мови буває необхідно позбавитися страхів минулих невдач, комплексів неповноцінності, знайти у собі впевненість, усвідомити і реалізувати себе як особистість, розвинути власний інтелектуальний і творчий потенціали, навчитися спілкуванню, а це означає навчитися розуміти себе і інших. Як часто люди дивляться, але не бачать, слухають, але не чують, їхнє мовлення схоже на монологи, а дії – на театр одного актора. Якщо мовлення – це засіб і форма спілкування, то людям, крім усього іншого, просто необхідно навчитися володіти і мистецтвом справжнього спілкування. За цією системою навчання іншомовному мовленню як засобом спілкування, і самим спілкуванням відбувається одночасно і у тісній взаємодії.

У більшості мовних курсів, що проголошують схожий принцип, використовувані вправи, під назвою «комунікативні», залишаються такими лише номінально. Як правило, справа не йде далі за штучне розігрування діалогів, або слабо мотивованих завдань на обмін інформацією, отримання і передачу повідомлень. При цьому часто допускається помилкове ототожнення понять – комунікація і спілкування. Якщо комунікація – це лише смисловий аспект соціальної взаємодії, то спілкування – це поняття набагато більш ємке і багатопланове; воно, щонайменше, припускає потрібний аспект: комунікативний, перцептивний та інтерактивний. Проте, багато дослідників вважають, що вказані аспекти не вичерпують усієї глибини процесу спілкування і виокремлюють у ньому безліч інших сторін і функцій, таких як, наприклад, контактна, інформаційна, діяльнісна, спонукальна, координаційна, розуміння, емотивна («обмін емоціями»), встановлення відносин [20; 50; 68; 76; 92 та ін.].

Спілкування – це складний, багатогранний процес, який, перш за все, припускає обмін інформацією між партнерами, здійснюваний знаковими засобами (куди, разом з мовою в усій його повноті, включаючи просодичну систему – логічні наголоси, інтонацію, ритм, темп, паузи, –

входять також жести, міміка, пантоміміка та інші екстралінгвістичні сигнали). Проте спілкування – це ще і встановлення і розвиток міжособистісних контактів, які йдуть із потреби людей у спільній діяльності, їхня взаємодія, взаємовплив, взаємосприйняття і розуміння один одного. Іншими словами, спілкування – це справжнє мистецтво, яким володіє далеко не кожна нехай і доросла людина. І саме на такому, глибинному рівні і відбувається, за нашою системою, навчання спілкуванню та одночасно з цим іншомовного мовлення.

Оскільки навчання спілкуванню, зокрема мовному, припускає суттєву особисту перебудову, то паралельно з цим у людини відбуваються значні позитивні зміни у роботі вищих психічних функцій, самосвідомості, подоланні психологічного захисту. У людини покращується психічне і навіть фізичне самопочуття, дія пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви), збільшується її творчий і розумовий потенціал, відбувається корекція емоційної сфери, змінюються застарілі стереотипи та установки, що заважають гнучкості мислення і блокують сприйняття нового, формується адекватна самооцінка, з'являється впевненість у собі, тобто людина досягає нормальної соціальної адаптації, удосконалюється як особистість. У той же самий час розвиток людини як особистості, розкриття усіх її внутрішніх якостей і резервів, підвищення культурного, духовного та інтелектуального рівня, сприяють покращенню її навчання і засвоєння іншомовного мовлення. Це повністю узгоджується із концепцією про розвиток вищих психічних функцій людини в процесі спілкування та освоєння нею культурних цінностей [79-80].

Недостатня сформованість або недорозвинення деяких часткових психічних процесів, т. з. затримки психічного розвитку (психічний інфантилізм, незрілість емоційної і вольової сфер), про які прийнято говорити переважно у застосуванні до психології дитинства, але які без належної і своєчасної корекції можуть зберігатися і у дорослому віці, негативно впливають на розвиток мовних навичок і функцій як при

опануванні дитиною рідної мови, так і при опануванні дорослою людиною мови іноземної.

Вплив чинника «затримки психічного розвитку» дітей на їхнє навчання письмового мовлення, а також причини порушення у них читання і письма, явища дислексії і дисграфії. Схожі чинники справляють вплив і на мовне (усне і письмове) навчання дорослої людини. Усе вищезазначене частково пояснює, чому основу запропонованого нами навчання складають психологічна корекція і групова психотерапія у формі психологічних тренінгів.

Психотерапією повинні і можуть займатися і педагоги, і психологи, і лікарі. Лише кожному своє: психологам одне, вчителям інше, медикам третє [59]. Скажімо, гіпноз, або наркосугестія, це справа лікарів і лише їх, ігровою ж психотерапією можуть і повинні займатися і вихователі, і логопеди, і вчителі будь-яких класів [59].

Потреба у психотерапії, її широке розповсюдження диктується динамізмом нашого життя, а тому психотерапевтичні прийоми можуть успішно використовуватися і педагогікою. Сучасне життя змінює педагогічну концепцію. Відповідно до неї людину необхідно навчити не лише чомусь конкретному, але і швидко відмовлятися від усього застарілого. Тобто слід весь час розвивати психологічну гнучкість, міняти систему відносин. Адже, мабуть, психотерапія – єдина наука, яка володіє технікою зміни відношення особистості до себе, до людей, до праці. Власне, це і є її основним завданням.

Тому співдружність термінів «психотерапія» і «педагогіка» уявляється нам більш ніж виправданим. Термін же «психокорегувальна педагогіка» – цілком сталий, проте ми розширюємо сферу дії цієї науки, вважаючи, що вона застосовна не тільки для навчання дітей, але і для навчання дорослих.

Самі поняття психотерапія і психокорекція, не завжди трактуються однозначно, як у науковій літературі, так і на практиці. Так, одна з

існуючих точок зору проголошує повну ідентичність цих понять [18]. Крім того, якщо традиційно психотерапія розглядалася як поняття суто медичне, то у сучасному трактуванні межі психотерапії набагато розширилися: ця наука повноправно захоплює сфери психології, педагогіки, філософії, соціології, що дозволило вченим виокремити різні її моделі: медичну, психологічну, педагогічну, філософську, соціологічну, а також побутово-духовну, релігійну, трансперсональну, недиференційовану [41]. Ми розглядаємо психотерапію не у вузько-медичному значенні, тобто не як лікувальний метод впливу на психічний і фізичний стани і функціонування організму (медична модель), а як метод впливу або дії, що приводить в рух процес навчання (психолого-педагогічна модель), а також як комплекс явищ, що відбуваються під час взаємодії і спілкування людей (філософсько-психологічна модель) [62].

Ми називаємо нашу систему навчання психотерапевтичною тому, що під час навчання іншомовному мовленню людям надається психологічна допомога, усуваються проблеми психічного характеру (при цьому у них нерідко покращується не лише психічне, але і фізичне самопочуття). Більш того, у психіці, що звільнилася від ускладнень, легко запускаються механізми навчання, а групова форма навчання сприяє благотворній дії однієї людини на іншу. Головна причина полягає у тому, що саме мовлення належить психіці людини, є її психічною властивістю і функцією, а отже, вплив на психіку за допомогою психотерапевтичних засобів виявляється для розвитку і формування іншомовного мовлення ефективним і дієвим.

Під психологічною ж корекцією ми розуміємо спрямовану психологічну дію на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування. Під час навчання іншомовному мовленню ми спеціальними психологічними прийомами і технікою досягаємо виправлення, якщо таке необхідне, і розвитку усіх психічних процесів, властивостей і станів особистості, які, у свою чергу,

допомагають формуванню такого психічного процесу, як мовлення. Таким чином, нашу систему навчання з повним правом можна назвати і психокорегувальною.

Такий підхід не лише дозволяє інтенсифікувати процес навчання. За результатами навчального курсу, який триває 7 тижнів (3 вечірніх заняття на тиждень, 100 академічних годин), людина достатньо вільно – на основі усієї нормативної граматики і в об'ємі 3-5 тисяч лексичних одиниць – починає спілкуватися на іноземній мові, що, відволікаючись від всіх інших плідних змін, що відбулися у людині, є основною метою навчання. Подібний підхід виявляється особливо виправданим у випадку з людьми, яких важко навчати. Відзначимо той факт, що якщо ще 10-12 років тому навчальні групи формувалися з людей здібних інтелектуально та емоційно розвинених, а людина, яку важко навчити була у такій групі швидше рідкістю, ніж правилом, то останніми роками картина змінилася у зворотний бік. Це пояснюється тим, що здібні люди у змозі так чи інакше (самостійно, з педагогом, або у пристойному «мовному закладі») усе ж таки підучити іноземну мову, а при сучасній відкритості наших кордонів і попрактикуватися у ній. До того ж, кажучи про молодь, за останнє десятиліття в школах і університетах іноземним мовам стала приділятися велика увага, а засвоювати іноземну мову у молодому віці набагато легше. Інша справа, що пропонований нами метод надає не просто короткостроковий, доступний і надзвичайно ефективний шлях пізнання, але також є цікавим, захоплюючим і корисним, навіть для найталановитіших людей, дійством з погляду міри свободи оволодіння іншомовним мовленням і розвитку особистості у цілому. Для людей же дорослих, що у собі сумніваються, «нездібних до мов» і тих, яких важко навчити цей метод є, мабуть, найбільш доцільним і плідним.

Варто відзначити, що групова психотерапія і психокорекція у формі психологічних тренінгів як методологічна база навчання іноземним мовам, за нашими даними, була застосована майже в один період у низці країн

світу. Причому використовувався інтеграційний варіант психотерапії, що проповідує «концептуальний синтез» її різних напрямів [62]. До цього єдиним психотерапевтичним методом у навчанні можна було б назвати сугестопедію (педагогіку з елементами навіювання), хоча він сам термін «психотерапія» практично не використовував. Крім того, окремі психотерапевтичні положення і прийоми вводилися психологами як елементи навчання, проте в окремих випадках, а часто і не усвідомлено. Це не зменшує того факту, що зародки психотерапевтичної думки у педагогіці існували, мабуть, завжди. Так, у поглядах Аристотеля можна зустріти поняття про трояку душу людини: «рослинну», «тваринну» і «розумну», яка повинна перебувати в єдності з людським тілом. І завдання навчання і виховання людини він бачив у гармонізації цих видів душі, тобто у гармонізації фізичного, етичного і розумового початків у людині.

Томмазо Кампанелла мріяв про ідеальну державу, в якій були б усунені усі конфлікти між людьми, де панували б лише мир і щастя, і де виховання дітей було б організовано відповідно до цих ідеалів. Проте подібні думки можна розглядати лише як «зародки» того, що у сучасному розумінні ми б назвали «педагогічною психотерапією», і від використання її як методу навчання усе це було достатньо далеко. Мабуть, до самого останнього часу психотерапія і психологія були розведені буквально по різних полюсах науки і практики.

Термін групова психотерапія був введений Я.Л. Морено ще у 1910 р., у західній традиції, та і у вітчизняній цей метод дії завжди розглядався лише з медичних і психологічних позицій і у навчанні практично не застосовувався. У педагогічній психології до недавнього часу єдино близьким до обговорюваної проблеми поняттям було поняття «психогігієнічного ефекту», але ніяк не психотерапії. Не застосовувалася у навчанні ні у нас, ні за кордоном і бібліотерапія – благотворна дія книгою, яка розглядається психіатрами як один із засобів групової психотерапії у формі дискусії про прочитані книги, спеціально підібрані для тих або

інших цілей, що лікують душу. Поза сумнівом, обговорення літературних творів завжди складало значну частину будь-якого навчального процесу, але практично ніколи не сприймалося педагогами психотерапевтично, а тим паче не обґрунтовувалося методично з цієї точки зору.

У середині ХХ століття було практично неможливим говорити про психотерапію у навчанні і доводилося цей термін якось затушовувати, а з іншого боку хотілося створити особливу, досі невідому науку навчання.

До окремих психотерапевтичних прийомів навчання, використовуваних у навчанні достатньо активно у середині ХХ століття можна віднести гіпнопедію (навчання уві сні і під гіпнозом) і релаксопедію (техніку релаксаційного розвантаження під час навчального процесу). Якщо релаксопедія, як частковий елемент навчання, набула певного поширення і застосовується деякими педагогами дотепер, то гіпнопедія, у зв'язку з можливими шкідливими побічними діями на організм, на сьогодні використовуватися практично перестала.

Елементи психотерапії виразно є видимими в багатьох інтенсивних методах викладання іноземних мов, оскільки вони вийшли з сугестопедичної системи. Проте усі зазначені методи, на відміну від нашої системи, не були цілком психотерапевтичними. Велика частина вказаних методів відштовхувалася швидше від предмету викладання, а не від сутності явища – мовлення, що становить нерозривну єдність з особою, що пізнає це мовлення, в усій його багатогранній індивідуальності.

Нове ж у нашій роботі полягає у тому, що наш курс навчання використовує весь спектр можливостей, що надаються сучасною психотерапією. Він повністю покладений на психотерапевтичну основу, а не лише на сугестологічну її частину. Крім того, він також застосовує багатий арсенал засобів психокорекції, оскільки покладений і на психокорекційну основу. Навчання іноземним мовам відбувається за допомогою інтеграційного психологічного тренінгу, який, впливаючи на усі психічні структури і процеси людини, задіяні у формуванні мовлення,

коригує і розвиває їх для того, щоб прискорити і полегшити людині оволодіння іншомовним мовленням. Цей тренінг використовується не як допоміжний елемент, а фактично інтегрований у лінгвістичну канву, тобто, лінгвістика, психологія і навіть медицина у цьому випадку утворюють єдиний організм.

На цей час термін «тренінг» став достатньо популярним, проте трактується він надзвичайно вільно і, у той же час, вузько та утилітарно [4; 58; 63]. Під ним мають на увазі і навчання, і виховання, і просто комплексні тих або інших вправ, тренування певних навиків і вмінь, тобто суму самих різних прийомів, форм, способів і засобів, вживаних у психологічній і педагогічній практиці.

Поняття тренінгу використовується і для позначення широкого кола багатьох методик, що базуються на різних теоретичних принципах. Так, наприклад, поширене визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, що розуміється відносно примітивно – як конгломерат дискусійних, ролевих імітаційних ігор, що занурюють людей в активну контрольовану взаємодію [40; 82].

Іноді під словом тренінг розуміється лише тренінг соціально-психологічний – сфера практичної психології, орієнтованої на групову психологічну роботу з метою розвитку компетентності у спілкуванні. Це відбувається, очевидно, тому, що у межах своєї назви соціально-психологічний тренінг охоплює цілу гамму окремих групових тренінгів зі схожою метою. Так, зокрема, до нього можна віднести: тренінг спілкування, спрямований на здобуття знань, вмінь і навичок, на корекцію і формування установок, необхідних для успішного спілкування; перцептивний тренінг, спрямований на розвиток здатності адекватного пізнання себе та інших у спілкуванні; тренінг сензитивності, спрямований на розвиток здатності «передбачати» думки і відчуття іншої людини, сприймати і розуміти цю людину і, таким чином, прогнозувати її поведінку; тренінг вмінь, спрямований на створення професійних та інших

навичок і деякі інші. Проте усі ці тренінги є самобутніми і завдання їх, хоча і є схожими, але усе ж таки відрізняються. Деякі варіанти соціально-психологічного тренінгу одержали продовження у практиці [78].

Можна частково погодитися із визначенням тренінгу як способу активного навчання, проте вважаємо це лише однією гранню поняття, так само як соціально-психологічний тренінг, в усіх його різновидах, є лише однією з його форм і не вичерпує усієї повноти тренінгових можливостей [33]. У нашому розумінні тренінг – це, перш за усе, вид психотерапії і психологічної корекції. Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорегувальних і повчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь, а у нашому випадку – оволодіння людиною іншомовним мовленням.

Термін «тренінг» не повинен використовуватися для позначення методів навчання, а застосовний лише «для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема, спілкуванням. Вважаємо, що психологічний тренінг, ефективно вбудований у навчання, що становить його основу і створює з навчанням єдиний нерозривний механізм, може розглядатися як метод навчання, за допомогою якого відбувається не лише розвиток здібностей, але і самонавчання, бо саме у ньому здібності і розвиваються. Так, під час навчання іншомовного мовлення за допомогою групового психологічного тренінгу у людей не лише розвиваються здібності до іноземних мов, покращується сприйняття і пам'ять. Вони не лише розвивають у собі здібності до спілкування, але навчаються йому на іноземній мові, досягаючи усі стратегії спілкування.

Тренінг – це не лише спосіб розвитку здібностей, але і спосіб розвитку різноманітних психічних структур і особистості у цілому, додавши при цьому, що під психічною структурою ми, у першу чергу, розуміємо мовлення і усі ті структури, які сприяють його розвитку, а

також, що тренінг може слугувати методологічною основою навчання.



Рис. 2.1. Співвідношення понять «психотерапія», «психокорекція», «навчання» і «психологічний тренінг»

Ми пропонуємо інше, об'ємне бачення проблеми, яке схематично можна зобразити як вищезазначені поняття, сплетені в єдиний міцно зв'язаний «клубок».



Рис. 2.2. Співвідношення понять «психотерапія», «психокорекція», «навчання» і «психологічний тренінг»

Кожне із понять (психотерапія, психокорекція, психологічний тренінг, навчання) може існувати окремо. Як психотерапія, так і психокорекція, і навчання, кожне саме по собі, здатне приймати форму

психологічного тренінгу [78]. Але у нашому випадку усі ці поняття є глибоко та органічно взаємопов'язаними.

2.2. Лінгвопсихологічний тренінг як метод психотерапії і навчання

Психотерапевтичний і психокорегувальний методи навчання дорослих людей іншомовному мовленню розроблялися та оформилися в єдину систему поступово, у міру апробації тих або інших вправ, техніки і процедур. У своїй роботі ми спочатку керувались, в основному, набором театральних вправ, розроблених А. Мейлі і А. Дафф. Ці вправи використовувалися викладачами переважно як «розігрівачі» і допоміжні. Ми ж модифікували це зведення вправ у справжній тренінг, який можна назвати одночасно лінгвістичним та акторським. Далі до педагогічного арсеналу увійшов рольовий тренінг – вид групової психотерапії, який походить від психодрами Я.Л. Морено. Як відомо, психодрама є подібністю імпровізованого театру, де акторами є самі учасники психотерапевтичного дійства, а їхні ролі спрямовані на моделювання життєвих ситуацій, про які учасники мають уявлення і які мають для них глибокий особистісний сенс. «Проживаючи» важливі для себе ситуації, людина по-новому усвідомлює власні проблеми і способи свого реагування на ці проблеми, вона по-новому усвідомлює своє відношення до подій і людських цінностей, а також до конкретних людей, з якими вона відкриває нові можливості побудови взаємин, а також нові можливості для самореалізації. Величезне значення у психодрамі має ефект «очищення» (катарсис), який виникає при редагуванні внутрішніх конфліктів, що виявляються під час психодраматичного дійства.

Цей тренінг – різновид тренінгу спілкування, допомагав людям із граничними розладами знов увійти до цього світу, який раптом став для них чужим, адаптуватися у ньому, навчитися вільному, не тривожному, не

напруженому спілкуванню з ним. Світ іноземної мови – це теж фактично чужий, тривожний світ для тих, хто уперше з ним стикається, особливо у дорослому віці. Цілком природно, що тренінг був творчо розвинений і перероблений нами для потреб навчання, а потім розширений і вдосконалений. Ми збагатили його усім кращим, що виробила міжнародна психотерапевтична думка і практика, включивши до нього, крім рольових, множину психотерапевтичних і психокорегувальних технік, що склали основу навчання іншомовному мовленню.

До нашого тренінгу разом із психодрамою і рольовим тренінгом увійшли прийоми і процедури інших тренінгів:

- тренінгу спілкування (спрямованого на набуття знань, вмінь і навичок, на корекцію і формування установок, необхідних для успішного спілкування);

- тренінгу сензитивності (спрямованого на розвиток здатності «передбачати» думки і відчуття іншої людини, сприймати і розуміти цю людину і, отже, прогнозувати її поведінку);

- тренінгу перцептивного (спрямованого на розвиток здатності адекватного пізнання себе та інших у спілкуванні);

- тренінгу асертивності (спрямованого на підвищення відчуття упевненості у собі);

- тренінгу вмінь (спрямованого на формування професійних та інших навичок);

- Т-груп (короткочасних і неструктурованих тренінгових груп з розвитку соціально-психологічної компетентності їхніх учасників);

- груп зустрічей (орієнтованих на надання психологічного сприяння внутрішньому зростанню особистості);

- гештальттерапії;

- тренінгу креативності (розвитку творчих здібностей особистості);

тілесно-орієнтованої психотерапії (спрямованої на усвідомлення людиною власних тілесних відчуттів і станів, а також того, як потреби, бажання і

відчуття у них виявляються; засновниками цього методу є В. Райх та А. Лоуен);

- музикотерапії (що використовує музику як психотерапевтичний засіб);

- арт-терапії (терапії мистецтвом; термін був введений у 30-і рр. минулого століття А. Хіллом);

- хореотерапії (терапії танцем; у її розвиток внесли свій внесок В. Райх, К. Юнг, Г.С. Салліван);

- психосинтезу (тренінгу, спрямованого на процес гармонізації психічного життя людини; засновник «психосинтезу» Р. Ассаджолі)

- інших.

Усі ці прийоми і процедури увійшли до Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу (ІЛПТ), природно, теж у зміненому і пристосованому для навчання іноземним мовам вигляді. Сюди ж нами було введено і окремі тренінги:

- тренінги по дії на пізнавальні процеси (відчуття і сприйняття, увага і пам'ять, уява і мислення);

- тренінги по дії на емоції і відчуття як основу когнітивних процесів, що сприяють формуванню і розвитку мови;

- тренінги психофізіологічні – «психогімнастика» (для гармонізації психосенсорики і психомоторики, виробітку психомоторних і психосенсорних зв'язків);

- тренінги, власне, мовленнєві і мовні – лінгвістичні або, точніше, психолінгвістичні; оскільки спираються на психологічні закони мови і мовлення і органічно входять до складу тренінгів психологічних.

Необхідно підкреслити, що іноземна мова була основою будь-якого тренінгу, використаного в ІЛПТ: тренінг проводився на іноземній мові і одночасно використовувався для розвитку іншомовного мовлення. Тобто усі вказані техніки працюють у нашій тренінговій системі не ізольовано, а спільно; вони взаємообумовлені і взаємозв'язані одна з одною,

інкорпоровані одна в іншу і складають єдине новоутворення, спрямоване на навчання іншомовному мовленню.

Якщо такий підхід і є еклектичним, то у найсучаснішому, позитивному сенсі цього слова, коли із безлічі теорій і методів обираються найбільш цінні і продуктивні способи вирішення поставлених задач, творчо видозмінюються і інтегруються в єдиний ефективний комплекс. Таким чином, наш метод є різновидом інтеграційної психотерапії і психологічної корекції, що активно розвивається в усьому світі в останні десятиліття. Інтеграційна психотерапія, на відміну від еклектичної психотерапії, що використовує поєднання прийомів різних психотерапевтичних напрямів, припускає перш за усе концептуальний синтез різних теоретичних систем психотерапії. У той же час еклектичний підхід є одним з елементів інтеграційної психотерапії, що об'єднує конкретні лікувальні методи з різнорідних джерел.

Ми використовували лише психотерапевтичні і психокорегувальні основи тренінгів, оскільки усі, без виключення, відомі техніки було перероблено нами для мовних і мовленнєвих цілей, а також створено абсолютно оригінальні, незнайомі раніше, прийоми і процедури. У такій формі система наших тренінгів набула абсолютно іншого, якісно нового змісту. Усі складові системи спрямовано на розробку не однієї проблеми, а одночасно декількох, а усі разом вони слугують загальній меті – оволодінню людиною іншомовним мовленням. Ця комплексна концептуально-синтетична система тренінгів настільки ж складна за своєю структурою, наскільки складним є саме явище мовлення і людини, що його пізнає. Кожною окремою гранню система співвідноситься з тими аспектами мовного феномена (мовним, психічним, психофізіологічним, поведінковим, діяльнісним), які необхідно формувати і розвивати. Ще раз відзначимо, що у такому вигляді, наш тренінг став справді інтеграційним і інноваційним. Він опинився дуже природно і органічно вплетеним в систему навчання іншомовного мовлення і склав не просто його головну

частину, а саме базис, основу навчання. Якщо ігрові методи лише вводять гру як елемент навчання, як свого роду ігрові вкраплення у навчальний процес, і ігри самі по собі, як правило, не мають між собою глибинного функціонального зв'язку і не складають єдиного концептуального комплексу, то зазначений тренінговий метод повністю покладений на психотерапевтичну і коректувальну основи. Він є цілісною системою цілеспрямованої, взаємообумовленої і взаємодоповнюючої техніки, вправ і процедур (куди включено і спеціальні ігри), що охоплює усі мовні, комунікативні, когнітивні, психодинамічні, поведінкові і діяльнісні сторони мовного процесу.

Під терміном «психодинамічний» у першу чергу ми маємо на увазі спонукальний, афектний, емоційний аспекти психічної активності і діяльності, на відміну від її інтелектуального. Хоча подібний поділ є умовним і прийнятим лише для зручності наукового опису, оскільки афекти та емоції є неодмінними складовими і направляючими будь-якого інтелектуального процесу. У свій час З.Фрейд відкрив нову сферу наукового пізнання – сферу людської мотивації, зробив її важливою частиною сучасної психології і тим самим став основоположником психодинамічної традиції. У своїх роботах З.Фрейд вказує, що афект, або емоція, – це єдина спонукальна сила психічного життя, а пізніше вже говорить про афекти як про інтрапсихічні чинники, що будять фантазії і бажання індивіда. Таким чином, основним предметом динамічного розділу психології є мотивація людської поведінки, емоції, конфлікти особистості. Ці явища психічного життя, що найтіснішим і якнайглибшим чином пов'язані із психічними когнітивними процесами, безпосереднім чином справляють вплив на механізми мовосприйняття і зародження мови, мовну діяльність і мовну поведінку людини, її мовну і комунікативну здатності. І тому цілком природнім є те, що такий психодинамічний аспект при оволодінні людиною іншомовним мовленням також не залишився без нашої уваги. З іншого боку, і в іншому сенсі, термін «психодинамічний»

застосовний до усіх психологічних систем і теорій, які підкреслюють процеси динаміки, тобто змін і розвитку, і саме такою є наша теорія і система навчання.

У третьому значенні, термін «психодинамічний» є синонімом активного (і інтерактивного), експресивного, особистісно центрованого, усебічно мотивованого, творчого підходу до навчання. Динамічний підхід до вивчення мови який підживлює психодинамічну теорію – це активний, експресивний, центрований на студенті, творчий і заснований на уяві шлях навчання і може містити інші символічні дії, такі як малювання, рухову активність, драматичні прийоми, ігри, зокрема рольові, використовувані як окремі види навчання, так і у поєднанні з іншими. Це визначення також є цілком справедливим і для нашого навчального методу, хоча ще раз хочеться підкреслити його системність і концептуальну обґрунтованість.

У нашій роботі поняття «психодинамічний» сполучає у собі усі три вищезначених аспекти, пронизує усі грані мовного явища та навчальної системи, спрямованої на їхній розвиток і формування. Таким чином, розроблена нами система навчання більш усеосяжна і, беручи до уваги її комплексну сутність і цілі навчання, ми і дали їй назву «інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг». Якщо стисло узагальнити сутність системи, то можна зазначити, що у першу чергу мова необхідна людині для виразу власних думок і відчуттів, для спілкування. Тому навчання іншомовному мовленню і відбувається у формі спілкування, для чого використовуються спеціальні соціально-психологічні тренінги, зокрема, рольовий тренінг, перцептивний тренінг, тренінг сензитивності, тренінг вмінь та інші. У цих тренінгах на базі іноземної мови люди під час спільної діяльності вчаться встановлювати і розвивати міжособистісні контакти, осягати стратегії взаємсприйняття, взаєморозуміння і взаємодії. Окрім цього, вони творчо та інтелектуально розвиваються, що сприяє їхньому особовому зростанню. Змінивши форму власного мислення і сприйняття того, що оточує, люди

долають внутрішні і міжособистісні конфлікти. Бо не секрет, що особисте бачення світу – це ще не сам світ, і для того, щоб зробити його кращим, потрібно перебудуватися самому: адже усі проблеми, які людина має у спілкуванні із цим світом і іншими людьми закладені, перш за усе, у ній самій. Разом з тим у комплексі людина навчається іншомовному мовленню, успішному засвоєнню якого сприяє саморозвиток та її особистісне зростання. В процесі комунікативних тренінгів і за допомогою особливої психодинамічної техніки, що увійшла до них, регулюються і корегуються психічні властивості і стани особистості (характер і здібності людини, її потреби і мотиви, цілі і інтереси, відчуття і емоції, знання і свідомість), що управляють діями і вчинками, тобто поведінкою і діяльністю (у тому числі і мовними) людей – усе це, звичайно ж, відбувається на основі іноземної мови і для збагнення іноземної мови.

До мовного спілкування, природно, залучені усі пізнавальні процеси (відчуття та увага, сприйняття і пам'ять, уява і мислення), які одержують розвиток під час соціально-психологічних тренінгів. Проте додатково для вдосконалення цих процесів і розвитку мови до тренінгу спілкування вводяться особливі когнітивні тренінги на іноземній мові. А також, пов'язані із когнітивними тренінгами психофізіологічні, оскільки мовлення – це ще і робота певних ділянок кори головного мозку людини.

Органи, пов'язані із зародженням мовлення, виконують накази, що поступають із головного мозку, що завжди буває пов'язано з різними сенсорними і моторними реакціями. Тому спеціальні вправи з вдосконалення сенсорних каналів і моторики, тобто вправи на відпрацювання психосенсорних і психомоторних зв'язків є важливими при навчанні мовленню. Сама ж мова як знакова, системно-структурне утворення удосконалюється за допомогою лінгвістичних (психолінгвістичних) тренінгів, які доповнюють психологічні і інкорпорованих у них.

Навчання іноземним мовам відбувається за допомогою спеціальної

техніки і прийомів активно, у дії, що, власне, є вже навчанням іншомовного мовлення. Інтеграційна система тренінгів через психотерапію і психокорекцію, вдосконалення і розвиток особистості, дозволяє комплексно впливати на усі сторони мовного процесу (лінгвістичну, психічну, психофізіологічну, поведінкову, діяльнісну) і, таким чином, формувати і розвивати його [28]. Нагадаємо, що становлення вищих психічних функцій людини, а мовлення таким і є, має соціальну основу, у нашому випадку для цих цілей слугують групова форма навчання і цілий арсенал різних соціально-психологічних тренінгів.

У центрі навчання перебуває людина, особа зі своїми людськими, тобто психологічними проблемами і комплексами: страхами і тривогами, подекуди неправильною (неадекватною) самооцінкою, яка має труднощі з увагою і пам'яттю, мисленням та уявою, деколи з порушеннями і спотвореннями сприйняття – усе це негативно впливає на навчання, ускладнюючи його і, отже, потребує психотерапії і психокорекції.

Психотерапія і психологічна корекція, у сучасному розумінні цього терміну, розглядаються вже не лише як суто форми психологічної допомоги, але і як засоби педагогічні. Не можна забувати про те, що на навчання приходять дорослі люди, яким необхідно подолати упередження проти навчання у такому віці. У багатьох з них за спиною негативний досвід знайомства з іноземними мовами; деяких з цих людей доводиться не просто навчати, але і перенавчати, а це означає долати опір психологічних бар'єрів, що вже сформувалися, і стереотипів. Утворенню психологічних бар'єрів сприяє також тривога перед новим і незвіданим, страх перед перевтомою, пов'язаний з тим, що доведеться виконувати не знайому, звичну роботу, а щось незвичайне, що вимагає вже не автоматичних навичок, а зовсім інших вмінь. Людям заважає і побоювання показатися смішними і нездібними перед іншими, занижена самооцінка і, як наслідок, зневіра у власні сили [89]. Іноді, навпаки, самооцінка дорослої людини настільки є завищеною, що є причиною багатьох внутрішніх

конфліктів: коли високий рівень потреб людини не узгоджується з її реальними можливостями, виникають підвищена тривожність і часті емоційні зриви, розвивається фрустрація, а часом і невроз. Нерідко завищена самооцінка не дозволяє також подивитися на себе зі сторони. У результаті усі власні промахи і невдачі людина намагається віднести на рахунок інших людей, і це створює проблеми не лише в її адаптації у соціумі, але і у навчанні.

Різноманітні нервово-психічні розлади можуть бути реальною причиною погіршення і порушення засвоєння іншомовного мовлення. Не дивлячись на те, що мова йде про дорослих і практично здорових людей, це можуть бути і стани загального психічного недорозвинення через події у дитинстві. Наприклад, особистий інфантилізм, недорозвинення емоційної сфери або сфери розумових процесів зустрічається достатньо часто. Так людина, якій властивий інфантилізм, звичайно відрізняється незрілістю емоційно-вольової сфери, що виражається у відчутті незахищеності, зниженої критичності по відношенню до себе і підвищеної вимогливості до турботи про себе інших, в егоцентризмі, несаможиттєвості рішень і дій і т. п. Незрілість емоційно-вольової сфери негативно позначається на роботі пізнавальних процесів, здібностях людини, а також на її поведінці, спілкуванні з оточуючими, міжособистісних відносинах, що має саме безпосереднє відношення як до оволодіння мовленням, так і до його застосування. До порушень, що перешкоджають засвоєнню іншомовного мовлення, можуть відноситися часткові аномалії зорового і слухового аналізаторів, що достатньо часто зустрічаються у літніх людей, що веде до спотворення сприйняття у зоровій і слуховій модальностях, до так званої туговухості. Проте стійкі труднощі у навчанні можуть виникати і у людей з нормальним інтелектом, рідною мовою, яка підлягає зберіганню, повноцінними зором і слухом, у яких є несформованість деяких часткових психічних процесів [66]. Це може майже ніяк не виявлятися у буденному житті, але створює серйозні перешкоди при спробах людини оволодіти

іншомовним мовленням. Саме методи психотерапії і психокорекції у змозі допомогти у такій ситуації.

Я.Л. Морено визначає групову психотерапію як лікування людей у групах. Ми працюємо з практично здоровими людьми у медичному сенсі цього терміну. Проте як назвати стан людини, яку перманентно відчуває сумніви, яку мучать страхи і побоювання, у якої болить душа перед незвіданим? Тим більше, якщо у неї виявляються вищеназвані передумови до складного засвоєння іншомовного мовлення? Тому ми вважаємо, що і у нашій навчальній групі, де панує теплота взаєморозуміння, довіри і загальної підтримки, де зникають страхи і тривожні хвилювання, проходять стреси і неврози, психотерапевтичний ефект методу є цілющим. А якщо додати до цього успішну корекцію порушеного сприйняття, покращення концентрації уваги, розвиток пам'яті, уяви, мислення, творчих здібностей, не говорячи вже про те, що у найкоротші терміни людина опановує іноземною мовою, то таке визначення цього ефекту буде вірним удвічі. Можна сказати і навпаки: чим ближче до душі людини, тим ближче до мовлення. Саме тому ми узяли за основу навчання психотерапію і психокорекцію і розробили груповий інтеграційний лінгво-психологічний тренінг.

У сфері міжособистісних відносин, під час гри, в інтимні моменти людина має потребу в емоційному теплі і контакті з іншою людиною. В процесі групової взаємодії приходить ухвалення цінностей і потреб інших. У групі людина відчуває себе прийнятою і приймаючою, що користується довірою, і що довіряє, оточена турботою і яка піклується сама, що одержує допомогу і яка допомагає. У підтримуючому і контрольованому оточенні людина легше може навчитися новим вмінням. Виникає певне відчуття комфортності, коли перебуваєш із рівними партнерами, а не із терапевтом» або, із педагогом один на один. Спостерігаючи взаємодії, що відбуваються у групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати сталий емоційний зв'язок при оцінці власних відчуттів і поведінки. Група

також може полегшити процес самодослідження та інтроспекції. Кожна спроба саморозкриття і самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів, і, відповідно, підвищується самооцінка особистості. У нашому випадку група є не медичною у прямому розумінні цього слова, а навчальною, і її психотерапевтична дія працює на полегшення і результативність навчання іншомовного мовлення. Усю решту позитивних змін в особистості, її розквіт і самоактуалізацію можна було б розглядати як хороший побічний ефект, проте саме на основі таких благодетельних змін і відбувається народження мовлення, його вільне формування. Іншими словами, формування і розвиток мовлення здійснюється одночасно з розвитком і формуванням особистості.

Надзвичайно важливим є і той факт, що, не зважаючи на групову форму навчання, підхід до кожної людини у нашій групі є суто особистісним. Цьому сприяє продумана система психологічних тестів, за результатами використання яких стає зрозумілим, які психічні процеси і властивості особистості необхідно розвивати і корегувати для найбільш успішного засвоєння людиною іншомовного мовлення, і, відповідно цьому, розробляються особистісно-орієнтовані, тобто спрямовані на кожну конкретну людину і групу у цілому програми тренінгів.

Створюючи систему навчання, ми також виходили із того факту, що становлення, формування і розвиток іншомовного мовлення у дорослої людини, хоч і відрізняється від мовного розвитку дитини, але, проте, багато у чому відбувається за тими ж законами. Ми дотримуємося тієї гіпотези, що розвиток психічних функцій (а разом з ними і зокрема мовлення), а також властивостей особистості пов'язане як з природженими завдатками, так і із зовнішніми чинниками (взаємодією людини з середовищем, дією на неї за допомогою особливих технологій), але не закінчується із завершенням вікових змін, а може, за сприятливих умов, продовжуватися усе життя. Саме це завдання ми і вирішуємо через інтеграційний лінгво-психологічний тренінг, утворивши у групі невелику

модель суспільства, в якій створені усі умови для усебічного вдосконалення і розвитку особистості, а, отже, для отримання людиною іншомовного мовлення.

Може здатися, що людині цілком достатньо освоїти структуру і систему мови, або знаковий код, щоб вільно використовувати його для спілкування. Насправді ж, відірвана від усіх інших функцій мовлення, тобто від самої людини, мовна система так і залишається мертвою і статичною до тих пір, поки не наблизиться до живої людської психіки і діяльності (у широкому розумінні цього терміну) і не перетвориться на їхню органічну складову. Тому навчання іншомовному мовленню дорослої людини пропонується починати не з окремо узятої знакової, мовної сторони цього явища, хоча за логікою речей, здавалося б, саме це людині і потрібно: адже, теоретично, знаючи побудову мови, можна створювати необмежену кількість мовних висловів. Але у тому і річ, що знання ці так і залишаються тоді лише теоретичними, абстрагованими від «людського чинника», штучним кодом, мало дієздатною системою, яку потрібно саме заучувати і будувати, але яка не народжується сама як рідна мова і не є живою і гнучкою. Тому у навчанні ми об'єднуємо мовну (знакову) сторону мовлення і мовлення як особливу психічну функцію і вид активності людини, тренуючи і розвиваючи їх разом за допомогою спеціальних психологічних і психолінгвістичних прийомів, і тим самим, допомагаємо людині легко та органічно оволодіти іншомовним мовленням.

Як мовлення є поєднанням мовних засобів і психічних процесів, так і інтеграційний лінгво-психологічний тренінг є об'єднанням техніки і процедур, що дозволяють дорослим людям вільно і невимушено говорити на іноземній мові, розуміти один одного, читати, писати і думати на ній. І усе це відбувається у короткі терміни – менш, ніж за два місяці, оскільки інтеграційний тренінг дозволяє максимально інтенсифікувати процес навчання, зробити його оптимально економічним з погляду сил, що ви-

трачаються людиною, що навчається, і часу, бо пропонує найкоротші і найефективніші шляхи до досягнення поставленої мети.

До початку 70-х років минулого століття науки про навчання дорослої людини практично не існувало. Вузівське і післявузівське навчання іменувалося (та іменується і тепер) викладанням, хоча останній термін вказує швидше лише на інформативно-повідомляючу подачу знань, але ніяк не на спрямовану дію на людину і її розвиток. Втім, вищі, у більшості своїй, такого завдання і не ставили. Лише останніми роками самі передові із них стали застосовувати у своєму навчальному арсеналі нетрадиційні методи. Використання як синоніму навчання терміну «дидактика» виявилось у цьому випадку вже цілком недоречним, оскільки мало відтінок повчання, який у нетрадиційних методах навчання не використовують.

Сфера навчання дорослих людей, її методологія, включена до загальної науки про навчання людини, – педагогіку, і до цього дня залишається достатньо слабо розробленою. Можна сказати, що цій галузі педагогічної науки ще лише належить скластися, хоча ціла низка інтенсивних та активних навчальних методів, безумовно, сприяли її становленню і формуванню.

Варто згадати про розділ вікової психології, що іменується терміном «акмеологія» (від грецького «акме» – період найвищого розквіту людської особистості). Цей розділ психології, що отримав останнім часом чималу долю уваги з боку фахівців, займається проблемами зрілої особистості. Але акмеологія не вичерпується лише проблемами навчання – ці питання входять до цього розділу психологічної науки як важливі, але це таки окремі моменти. Тому в аспекті навчання ми схилиємося до думки залишитися у межах сталого терміну «педагогіка», але будемо розглядати педагогічні проблеми розширено – у світлі акмеології, тобто будемо говорити про навчання дорослої людини або зрілої особистості.

Тут потрібно обмовитися, що існують різні погляди на періодизацію

зрілості. Нам найбільш близькою є точка зору Дж. Биррена, який поділяє зрілість на ранню (17-25 років), власне зрілість (25-50 років) і пізню зрілість (50-75 років). По-перше, нам імпонує те, що людей, яким не лише за 50, але за 60 і 70 років тут не називають старими і навіть літніми. А по-друге, наші навчальні групи, що складаються у середньому з 10-12 осіб, охоплювали саме цей вік – 17-73 років. Причому, у віковому відношенні групи були змішаними, проте це не лише не позначалося негативно на результаті навчання, але і, навпаки, допомагало в його досягненні. Кожна група була мікромоделлю суспільства, особливою співдружністю або сім'єю, де цілком природно уживалися та обмінювалися досвідом дорослі люди різного віку. Іноді до такої групи-сім'ї вводилися люди і більш раннього віку (14-16 років), які, виявляючись оточені турботою та увагою старших її членів, добре навчалися, проте це не було системою, а швидше за усе виключенням і робилося лише за тестовими показниками, оскільки дорослішання підлітків – це процес тонкий і суто індивідуальний, а тому не кожен підліток такого віку міг благополучно «вписатися» у дорослий колектив та освоїти навчальну програму, призначену для дорослої людини. Звичайно, до кожної людини у такій психотерапевтичній групі підхід був суто індивідуальний, проте ми, не сумніваючись, можемо визначити усю цю групу учнів віком «акме», бо ті результати, яких домагалися молоді люди у розвитку і становленні особистості спільно з навчанням іноземній мові дозволяють назвати цих людей зрілими, а ті результати, яких досягали у навчанні навіть самі літні люди, не дозволяють нам віднести їх до геронтологічної категорії, хоча формально, напевно, це так і є.

На жаль, більшість навчальних методик, як звичайних, так і нетрадиційних, позбавлені, як правило, філософсько-світоглядного підходу або загальної методології, тобто концептуального погляду на проблему. У них спостерігається величезний розрив між теорією і практичним її втіленням. У цьому розриві пропадають найважливіші і ключові, на наш погляд, ланки, які повинні сполучати полюси теорії і

практики. А саме, услід за теорією повинні постулюватись та осмислюватися не просто принципи навчання, але і механізми дії навчальної системи, пояснюючі підходи і засоби створення навчальних технологій. Далі необхідна розробка самих навчальних технологій, достатньо загальних, але потужних за своїм потенціалом, куди наступним етапом увійдуть конкретні вправи і техніка, або так звані «ноу-хау». Ця техніка і вправи повинні застосовуватися на практиці вже з врахуванням властивостей особистості кожного конкретного учня. Лише таку, комплексну, педагогічну розробку, глибоко наукову і у той же час технологічну і практичну, ми могли б назвати навчальною системою. Тоді для кожної окремої особистості, для якої навчання дається добре або важко, із її різними завдатками, здібностями і талантами така система навчання виявиться корисною і результативною. І досягти цього реально лише через створення таких навчальних технологій, які, як у випадку ІЛПТ, будуть спрямовані не на абстрактного учня, а на конкретну живу людину. Схематично контури такої системи навчання, на прикладі ІЛПТ, можна відобразити таким чином:

СИСТЕМА НАВЧАННЯ

МЕТОДОЛОГІЯ – філософський, концептуальний і світоглядний підхід до системи (холістичний, міждисциплінарний, теоретико-експериментально-практичний, синтетичний, гармонійний).

ТЕОРІЯ – сукупність узагальнених положень системи (сучасна і інтеграційна: що базується на цілому комплексі останніх досягнень різних галузей науки; цілісна, спрямована на широке практичне застосування).

ПРИНЦИПИ – основні положення теорії (наукові, перевірені практикою, засновані на інтеграційному підході).

МЕХАНІЗМИ – внутрішній устрій системи, що пояснює її дію (що глибоко науково опрацьовані, роз'яснюють і забезпечують практичне застосування).

ТЕХНОЛОГІЇ – способи, методи, прийоми навчання, спрямовані на досягнення кінцевого результату (високі – засновані на вищих досягненнях науки і науково-технічного прогресу, тонкі – засновані на тонких ефектах і забезпечуючи високу результативність, детально розроблені, побудовані на зрозумілих механізмах, доведені до практичного застосування).

«НОУ-ХАУ» – сукупність наукових, технологічних і практичних знань, що забезпечують технологічний процес і досягнення кінцевого результату (дії, що базуються на розумінні механізмів, гарантують потрібний результат).

ПРАКТИКА – діяльність по впровадженню у життя технологій засобом «ноу-хау» (особистісно центрована, заснована на індивідуальному підході до людини, яка досягає конкретних поставлених цілей).

Так, подібна система навчання складна за своєю будовою, а її технології, через особливості дії на людину і її психічні функції, не є простими за своїм виконанням. Проте значущість і величина отримуваних результатів, поза сумнівом, виправдовує усі викладацькі витрати, як душевні, так і фізичні. Більше того, чим досконалішими і тоншими стають такі технології, тим з меншими зусиллями, як для учня, так і для педагога досягаються результати.

Якщо наповнити схему, що означає систему навчання, конкретним змістом ІЛПТ, то вона виглядатиме так:

МЕТОДОЛОГІЯ ІЛПТ як навчальної системи заснована на широкому психолінгвістичному дослідженні мовлення у концептуальному синтезі із лінгвопсихологією і на стику декількох дисциплін: лінгвістики, психології, педагогіки, з включенням цілої низки суміжних дисциплін, таких як нейролінгвістика і психофізіологія, педагогічна психологія та акмеологія, психотерапія і психокорекція. Такий міждисциплінарний, інтеграційний методологічний підхід, що декларує погляд на явища в єдності усіх їхніх аспектів, можна назвати холістичним, тобто цілісним. Крім того, методологічно ця система навчання представляє собою

концептуальний синтез теорії, експерименту і практики, коли теоретичні положення не лише виводилися з експериментального, «клінічного» матеріалу, але і підтвердження у подальшому практичному застосуванні. Таким чином, навчальна практика використовувалася як широкий науковий полігон для теоретичних та експериментальних досліджень мовлення, а вони, у свою чергу, сприяли вирішенню прикладних завдань – побудові ефективної системи навчання іншомовного мовлення.

ТЕОРІЯ ІЛПТ як системи навчання будується на інтеграційній (багатоаспектній) описовій моделі мовлення, коли мовлення є синтезом мовного, психічного, психофізіологічного, поведінкового, діяльнісного в єдності свідомого і несвідомого, а також розумінні того факту, що кожною своєю гранню ця система повинна співвідноситися з усіма вказаними аспектами мовленнєвого процесу, які необхідно розвивати і формувати. Для досягнення такої мети необхідно залучати новітні дані цілого ряду суміжних наук та їхніх практичних досягнень. Зокрема, оскільки мовлення є не лише лінгвістичною системою, але і психічною функцією людини, для дії на цю психічну сторону мовлення доцільно використовувати засоби психотерапії і психокорекції. Окрім того, ця система навчання виходить із розробленої нами загальної теорії мовлення, згідно якої механізми формування мовлення є схожими як для розвитку мовлення в онтогенезі, так і для розвитку мовлення в акмеологічному контексті, і, отже, схожими повинні являтися і закономірності методів дії на цей розвиток з метою його прискорення і покращення.

Принципи або основні положення, якими керується наша система навчання, є такими:

1. Принцип єдності навчання і розвитку особистості.
2. Принцип довічного розвитку психічних функцій, у т. ч. мовлення, яке обумовлене як генетично, так і соціально, але не закінчується із завершенням вікових змін, а може, за сприятливих умов, тривати у будь-якому віці, чому і сприяє ІЛПТ.

3. Принцип органічної єдності людини, мовлення і процесу його навчання, тобто навчання мовленню не як предмету, а як розвитку людини і її мовлення у навчанні.

4. Принцип співвіднесеності усіх аспектів навчальної системи із відповідними аспектами мовлення, що підлягають розвитку і формуванню.

5. Принцип розгляду мовлення не суто лінгвістично, а з включенням його до єдиної системи психічних процесів, властивостей і станів особистості.

6. Принцип побудови системи навчання як психотерапевтичної, оскільки мовлення розглядається в єдності з людською особистістю – як невід’ємна частина її психіки, благотворний вплив на яку за допомогою психотерапевтичних засобів сприяє мовленнєвому розвитку.

7. Принцип побудови системи навчання як психокорегувальної, оскільки засоби психологічної корекції припускають спрямовану дію на певні психічні структури (мовленнєві і пов’язані з ними) з метою їхнього ефективного розвитку.

8. Принцип побудови системи навчання як онтогенетичної, тобто за моделлю природного розвитку мовлення в онтогенезі.

9. Принцип побудови системи навчання як акмеологічної, тобто спрямованої на навчання дорослої людини з врахуванням її вікових психологічних характеристик.

10. Принцип побудови системи навчання як психолінгвістичної, орієнтованої на розвиток мовної і мовленнєвої здатності, процесів сприйняття мовлення і відтворення мовлення через розкриття механізмів їхнього функціонування.

11. Принцип побудови системи навчання як лінгвопсихологічної, орієнтованої на загальні психологічні закони людини і її мовлення.

12. Принцип побудови системи навчання як інтеграційної і міждисциплінарної, що має на увазі як опору на інтеграційну модель мовлення, так і синтез міждисциплінарних навчальних засобів.

13. Принцип особистісно центрованого підходу до тих, хто навчається, який полягає у попередньому багатoproфільному тестуванні кожної людини, за результатами якого для неї складаються індивідуальні програми навчання, інкорпоровані у загальний груповий лінгвопсихологічний тренінг.

14. Принцип активності навчання, який передбачає активність самого пізнаваного явища – мовлення (чи мови у дії), активність людини, що його пізнає, а також активність засобів – тренінгів, що допомагають їй у цьому.

15. Принцип інтенсивності навчання, який забезпечується за рахунок активізації і розвитку усіх психічних процесів, що формують мовлення.

МЕХАНІЗМИ нашої системи навчання ґрунтуються на механізмах самого мовлення як багатofакторного явища (лінгвістичної системи, засобу спілкування, психічного і психофізіологічного процесів, мовленнєвої поведінки і мовленнєвої діяльності), а також на внутрішньому устрої мовної і мовленнєвої здатності людини і мають на увазі спрямовану дію на них. Мовлення включається до загальної структури психіки та інтелекту людини, тому для її ефективного навчання потрібний розвиток і корекція усіх когнітивних (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви), психодинамічних (мотиваційних, спонукальних, емоційних, афектних) і комунікативних процесів, а також властивостей і станів особистості, що досягається за допомогою психолінгвістичних, психотерапевтичних і психокорекційних технологій в їхній органічній інтеграції.

ТЕХНОЛОГІЇ ІЛПТ є комплексом психолінгвістичних, психотерапевтичних і психокорекційних методів, способів і засобів (табл. 2.1), спрямованих на відповідні мовленнєві механізми, відповідальні за розвиток усіх сторін мовлення і вільне оволодіння ним. Ці технології, як вже відзначалося базуються на вищих досягненнях науки, і тонкими, оскільки засновані на ефектах, що забезпечують високу результативність і інтенсифікацію навчання.

«НОУ-ХАУ» ІЛПТ є конкретними вправами, прийомами і техніками навчання, які спираються на наукові, технологічні і практичні розробки.

ПРАКТИКА ІЛПТ ґрунтується на індивідуальному підході до кожного у груповому навчанні, що забезпечується багатопрофільним психологічним обстеженням і застосуванням навчальних технологій і «ноу-хау» з врахуванням особистісних характеристик тих, хто навчається.

Завершуючи схемний опис ІЛПТ як навчальної системи, необхідно коротко визначитися з самими педагогічними поняттями «система», «метод», «напрямок», «форма», «методика», бо їхнє філософське трактування буває різним. Ми розуміємо під «напрямком» певний науковий напрямку, у межах якої ведеться навчання, і стратегічний шлях його розвитку. Так, в аспекті «напрямку» навчання за допомогою ІЛПТ є одночасно психолінгвістичним і лінгвопсихологічним в їхньому концептуальному синтезі, психотерапевтичним і психокорекційним, акмеологічним і антропоцентрованим (тобто особисто спрямованим і таким, що розглядає мовлення в єдності з людиною), розвивальним, активним та інтенсивним. Оскільки усі вказані напрями в ІЛПТ інтегровано до єдиного комплексу, то він являє собою також інтеграційний напрям у навчанні.

Вищезазначене поняття «напрямку» практично синонімічно змикається із поняттям «методу» у широкому його значенні, тобто коли метод розуміється як певний науковий підхід або цілісна стратегія навчання. У цьому сенсі ІЛПТ також можна назвати, наприклад, розвивальним, активним та інтенсивним методом навчання, а також психолінгвістичним, «онтогенетичним» (що використовує основні принципи розвитку мовлення в онтогенезі), психотерапевтичним і психокорекційним. Усе ж разом знову-таки представлятиме інтеграційний метод навчання, що знайшло своє віддзеркалення у назві ІЛПТ. У вузькому значенні методом можна назвати певний спосіб навчання, так, зокрема, ІЛПТ використовує тренінговий метод або тренінговий спосіб навчання, до

якого входять методи психодрами, музичної і арттерапії, гештальт-груп та ін.

Близьким до понять «напрямок» і «метод» в їхньому широкому значенні є поняття «форма» навчання, яку можна розглядати як вид навчання, а також як особливу організацію навчання, яка нерозривно пов'язана з його змістом. Не буде спотворенням назвати форму навчання ІЛПТ психотерапевтичною або, скажімо, активною та інтенсивною і т. п.

Під навчальною ж «системою» ми розуміємо не просто сукупність принципів, які є основою до навчання, а цілісну побудову навчання з упорядкованим і взаємозв'язаним розташуванням його частин, що містить методологію, теорію, принципи, механізми, технології і «ноу-хау», тобто навчання, що охоплює теорію і практику, як у нашому випадку з ІЛПТ. Таке розуміння системи навчання відрізняється від найбільш поширеного, коли під системою мається на увазі лише певна сукупність принципів навчання, і відразу на принципах будується практика. Подібна практика, оминаючи стадії детальної наукової розробки і розкриття відповідних механізмів, на яких повинні будуватися навчальні технології і «ноу-хау», нерідко перетворюється у деяку хаотичну і не цілком осмислену самодіяльність. Іноді під навчальною, педагогічною або методичною системою розуміють часткову, індивідуально інтерпретовану модель навчання, яка реалізується у межах певного напрямку або методу. Таке визначення системи є вужчим, але теж цілком справедливим. У цьому сенсі воно наближається за значенням до поняття «методика» як сукупності авторських способів навчання, і навіть може слугувати його синонімом. Проте для повноцінного функціонування будь-яка система навчання неодмінно повинна складатися з усіх теоретичних, методологічних, технологічних і практичних ланок, описаних вище. ІЛПТ виходить за межі існуючих нині окремих напрямів, методів, форм і систем навчання, розсовуючи і розширюючи ці межі не лише у бік інтегративності і міждисциплінарності, але і у бік навчальних технологій нової якості,

іншими словами, інноваційних технологій, заснованих на сучасних досягненнях науки.

Основними напрямками, методами і формами навчання, прийнятими у сучасній педагогіці, окрім традиційних і тих, що протиставляються їм, є такі, що розвивають, активне та інтенсивне навчання. Хоча багато у чому ці форми навчання перетинаються (наприклад, інтенсивне навчання, як правило, і розвивальне, і активне), проте вказані характеристики вбачаються нам різними. Так, розвивальним може бути не лише активне та інтенсивне, але і хороше традиційне навчання, а активне навчання – не завжди інтенсивне. Наша система навчання є одночасно розвивальною, активною та інтенсивною у контексті загального розгляду цих напрямів. Крім того, щоб ясніше виокремити розвивальні, активізуючі та інтенсифікуючі стрижні у механізмах нашої системи, розглянемо і проаналізуємо у межах цих напрямів деякі інші системи і методи, існуючі у сучасній педагогіці, бо істинна значущість речей, якщо вона є, найчастіше проявляється у порівнянні з іншими. Не усі ці методи спрямовані на навчання іноземним мовам, і майже усі вони призначені для шкільної і вузівської освіти. Проте, основні психологічні закони і принципи у педагогіці, як і у кожній науці, є загальними, і з деякою долею корекції вони працюють у будь-якій її сфері. Такий огляд необхідно зробити не лише з метою порівняння, але ще і тому, що наша система навчання за своєю сутністю є набагато ширшою, ніж просто метод навчання іншомовному мовленню, і при належній адаптації може мати виходи і в інші сфери навчання.

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ

3.1. Лінгвопсихологічний тренінг як метод на засіб розвивального навчання іншомовному мовленню

Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг можна представити, як навчання через усебічне формування і розвиток особистості. Отже, у педагогічному аспекті цю систему з повним правом можна віднести до групи сучасних розвивальних методів навчання і навіть визначити її як новий окремий психотерапевтичний і психокорекційний напрямок. Розвивальна характеристика є у нашому методі навчання основною, оскільки взаємовідношення навчання і розвитку яке є самим центральним та основним питанням педагогічної психології [80]. Вказане питання (про співвідношення навчання і розвитку) у науковій літературі ставилося, та і ставиться нині переважно у ракурсі дитячої психології. Розвиток людини, формування її психічних функцій, процесів та індивідуально-психологічних властивостей обумовлене як генетичними завдатками, так і зовнішніми чинниками (соціальним середовищем, вихованням і навчанням), не закінчується із досягненням людиною певного віку, а при сприятливих обставинах (нехай і дещо інакше, ніж у дитини, але усе ж таки схожим чином), може тривати усе життя, і, передусім, цьому сприяє пізнання і відкриття нового, тобто самоосвіта і навчання. Тому багато із того, що сказано відносно навчання і розвитку дітей, з деякою мірою адаптації може бути застосоване і до дорослої людини.

Дитина не розвивається спочатку і потім виховується і навчається, вона розвивається навчаючись, і навчається, розвиваючись [92]. Якби кожна мати і кожен педагог пам'ятали про це і звертали більше уваги на маленьку людину і займалися із нею, то можливо у нас було б набагато

менше дітей із затримками психічного розвитку. І набагато менше дорослих, у яких ці проблеми дитинства частково збереглися.

Питання не може ставитися так, ніби спочатку у дитини дозрівають сприйняття, пам'ять, увага, мислення, і тоді над ними надбудовується і їх використовує навчання. Насправді тут існує взаємозв'язок. Той або інший рівень сприйняття, пам'яті, мислення дітей є не стільки передумовою, скільки результатом тієї конкретної пізнавальної учбової діяльності, в процесі якої вони не лише проявляються, але і формуються. Із цього слідує, що процес навчання має бути і процесом розвитку дитини», і не лише дитини, але і людини взагалі, бо розвиток людини у будь-якому періоді її життя не лише можливий, але і просто необхідний.

Слід сказати, що проблема того, чи «розвиваються психічні процеси протягом людського життя або з віком просто послідовно проявляються спадково задані якості» неодноразово і довгі роки дискутувалась у науковій літературі [89]. Так, представники гештальт-психології дотримуються думки, що психічні процеси протягом усього життя не розвиваються, а виявляються як наслідок природжених завдатків», що поступово проявляються. З її міркувань для такої точки зору знаходяться деякі підстави, оскільки встановлено, що функціонування психічних процесів не повністю визначається досвідом, а залежить і від спадкових чинників. Гештальт-психологи вважають, що розвиток здібностей слабо залежить від навчання, оскільки на відміну від знань і навичок, вони засновані на природжених завдатках [89]. При такій позиції дослідження здібностей у дітей зазвичай спрямоване лише на їхнє виявлення, а не на формування. Проблема спрямованої зміни і перетворення самих психічних функцій в процесі навчання при такому погляді, звичайно не може навіть ставитися. Незалежно від теоретичної платформи та установок гештальт-психологів, на практиці при їхній роботі із людьми вони, хай і не усвідомлено, але все таки допомагають розвитку людини. Адже поняття «виявити» що-небудь само по собі поза сумнівом має на увазі спрямовані

зусилля і дії на процеси, а також створення певних умов для цього «ви-явлення», що і відбувається у навчанні. А чи проявляються при цьому здібності, або вони усе ж розвиваються, є здебільшого лише теоретичною розбіжністю у пояснювальному трактуванні практичного феномену. Інша справа, що постановка питання у традиції гештальт-психології є обмеженою і пасивною, такою, що не охоплює у корені усієї сутності проблеми, бо звужує можливості дієвого впливу на процеси, що відбувається при усвідомленні того, що їх можна активно розвивати і цілеспрямовано формувати.

Дещо відмінною від гештальт-теорії є концепція послідовників Ж. Піаже, які визнають прижиттєвий розвиток, але обмежують цей період часом морфологічного і функціонального дозрівання, а джерело розвитку поміщують усередину організму без урахування впливу зовнішнього середовища. Ж. Піаже зазначав про послідовні фази фізичного і розумового формування людини, якими і визначається розвиток її вищих психічних функцій, і яке завершується із закінченням фізіологічного дозрівання.

Ми дотримуємося концепції, яку вважаємо найбільш правомірною і плідною - розвиток психічних функцій і властивостей особистості (включаючи мовлення, інтелектуальні і творчі здібності, риси вдачі та ін.) пов'язаний як із вродженими завдатками, так і з зовнішніми чинниками (взаємодією людини із середовищем, навчанням, дією на людину за допомогою особливих психологічних технологій); і цей розвиток не закінчується із завершенням вікових змін, а може тривати за сприятливих умов усе життя.

Розвиток психічних функцій здійснюється за рахунок особливих механізмів, що називаються функціональними органами, які формуються за життя, при навчанні і є їхньою анатомо-фізіологічною основою. «При закріпленні навичок взаємодіє система нервових центрів, між якими в процесі багатократної спільної роботи встановлюються особливо міцні і

легко прохідні зв'язки. Набуті нові властивості дозволяють такій системі надалі працювати як єдиному цілому [13]. Саме функціональні органи забезпечують розвиток психічних функцій після завершення морфологічного дозрівання. У старості психічні функції людини як би підрозділяються на «флюїдні» і «кристалізовані» [40]. Якщо «флюїдні» функції відповідальні за швидкість сприйняття і швидкість обробки інформації, і у літньої людини вони працюють в уповільненому режимі, то «кристалізовані» функції залежать від тренування, освіти, знань і культури людини і забезпечують якісно нову, глибшу обробку інформації [99]. Як можна помітити, обидві ці теорії певним чином корелюють. Ми вважаємо, що «функціональні органи» або «кристалізовані функції» утворюються і нарастають при належному розумовому навантаженні приблизно так, як м'язи у спортивно тренуваної людини, що дозволяє навіть у похилому віці відкривати нові інтелектуальні і творчі горизонти.

Наш метод навчання пропонує систему технік для подібного роду тренування, тобто – реальні шляхи і конкретні способи впливу на усі психічні функції людини з метою їхнього розвитку. Розглядаючи мовлення людини не лише як семіотичну (знакову) освіту, але і як частину її психіки і психофізіології, як вид її діяльності і поведінки, розкриваючи внутрішні механізми формування мовлення, сприйняття і утворення мовлення відбувається одночасно і за сприяння усіх інших психічних функцій людини. Якщо у дитини формування мовлення відбувається спільно з розвитком цих функцій, природним чином, то дорослій людині у такому розвитку необхідно допомогти – тоді оволодіння нею іншомовним мовленням відбуватиметься набагато швидше та ефективніше, до чого і покликаний наш Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг.

Ми визначаємо тестами або іншими способами рівень психічного розвитку дитини. Але при цьому зовсім недостатньо враховувати, що дитина може і вміє зараз, важливо, що вона зможе і зуміє завтра, які процеси, що сьогодні ще не завершилися, вже зріють. Усе це у повному обсязі

стосується і дорослої людини, лише у цьому випадку тести можуть визначити які процеси, у тому числі і ті, що недорозвинені у дитинстві, у ній не «зріють», але «дрімають» і які треба лише «розбудити». Саме таке завдання «пробудження», розвитку та удосконалення усіх психічних процесів, а разом з ними і формування мовних механізмів ми і вирішуємо через Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг, утворивши у групі невелику модель суспільства, в якій створені усі умови для усебічного розвитку особистості, а, значить, для отримання людиною іншомовного мовлення.

У літніх людей, окрім жорстко сформованих психологічних стереотипів і бар'єрів, зазвичай виникають вікові проблеми і іншого роду, зокрема, фізіологічні зміни, пов'язані з нормальним старінням. Це, як наслідок, призводить до погіршення деяких видів пам'яті, сприйняття, обсягу і перемикання уваги, швидкості роботи розумових процесів. Так, наприклад, будь-яке незначне вікове порушення сенсорних функцій (погіршення слуху, зору, нюху, дотику і навіть смаку) може сприяти спотворенню сприйняття і інших психічних процесів. Тому, і органи чуття (сенсорику), і самі почуття потрібно регулярно і невпинно тренувати.

Звичайно, іноді фізіологічні зміни у сфері сенсорики у людей літнього віку стають стійкими. Так, найбільш поширеним дефектом є порушення слухового сприйняття, що особливо відбивається на розумінні мовлення. Найчастіше таке порушення проявляється у тому, що людина перестає чути звуки високої частоти або чує їх дуже приглушено. А якщо взяти до уваги, що звуки мовлення є цілим «оркестром» із різних частот – від низьких до високих, – і що саме високі частоти найбільшою мірою є відповідальними за розпізнання звуків, то стає зрозуміло, чому у літньої людини виникають проблеми із розумінням мовлення, особливо незвичного іноземного. Причому, чим складнішим виявляється звук, тим важче буває літній людині з ним оперувати. Адже живе мовлення, як правило, буває оточене шумами, які складають його фон і з якого його

необхідно виокремити. У цьому випадку літні люди опиняються в особливо не вигідному, у порівнянні із молодими, положенні. Проте і такі порушення можна певною мірою виправляти шляхом спеціальних слухових вправ, що доведено нашою багаторічною практикою. Такі вправи складають у нашому навчанні окремий тренінг. Зокрема, буває корисно щодня слухати спеціальні мовні звукозаписи, зроблені на тлі різних шумів. Проте якщо проблема виявляється дійсно серйозною, то можна піти назустріч деяким учням і робити для них записи у пропорційно більш низькочастотному варіанті, скажімо, низьким чоловічим голосом.

Психіка і тіло людини дійсно тісно пов'язані між собою, адже вони складають єдиний живий організм. Упродовж усього життя тіло людини безперервно змінюється, наприклад, змінюється обмін речовин, стає меншою витрата енергії. Але більш тонші зміни відбуваються у мозку людини, які, проте, можна не лише тримати під контролем, стимулюючи мозкову діяльність і підтримуючи розумову активність, але і можна навіть розвивати свій мозок, постійно навантажуючи і тренуючи його.

Природно, що у літніх людей у зв'язку з уповільненням фізіологічних і психічних реакцій починає відбуватися дещо уповільнена обробка інформації, а також витягання відомостей із комор пам'яті, тому знижується і швидкість мислення. Проте усе це з успіхом може бути компенсовано за рахунок переваг у розумовій стратегії. Із віком накопичений людиною досвід переходить у мудрість, треба лише навчитися плідно використовувати його, заповнюючи недоліки швидкості кодування і декодування інформації якістю розумових операцій. Для цього потрібно постійно підтримувати у собі іскру інтересу до пізнання нового і не лінуватися тренувати пізнавальні процеси. Люди у більшості своїй використовують усього лише близько 10% потенційних можливостей свого мозку, таким чином, його резерви, які можна навчитися реалізувати, виключно великі. Щоб із віком не зникало «бажання мислити новими поняттями, розвивати нові ідеї», щоб не гаснув творчий початок, треба

робити інтелектуальні прориви, прагнути освоювати нові області, замість того, щоб переживувати старе і поглиблюватися у нього. Усім під силу освоїти нові стратегії мислення, компенсуючи тим самим природне зниження здатності до впорядковування думок [47].

При навчанні дорослих і особливо літніх людей буває украй важливим не лише виявити проблемні «зони» людини з метою їхньої психокорекції, але і, найголовніше, визначити, те, що у конкретної людини достатньо добре розвинене, щоб це плідно використовувати під час навчання. Так, наприклад, якщо у людини виявлено зниження короткочасної вербальної пам'яті, причому таке може статися як із слуховим, так і із зоровим її варіантом, то це ще не є підставою для розладу. Педагогові слід розуміти, що це, загалом, є якщо не нормальним, то принаймні частим явищем у літньому віці і піддається коригуванню за допомогою спеціальних вправ. Крім того, оптимізму повинен додавати і той експериментально перевірений факт, що, як правило, у літніх людей зберігається непогана образна пам'ять, яку обов'язково потрібно перевірити і використовувати у навчанні. До того ж, у дорослих людей зазвичай буває хороша спеціальна або, як її називають інакше, професійна пам'ять, наявність якої можна з успіхом «обіграти» у навчанні, особливо іноземним мовам. Так, наприклад, якщо людина у житті працює лікарем, то і у навчальній групі вона може виконувати роль лікаря, лише для розширення кругозору – краще за іншу спеціальність, і похизуватись знаннями медичних термінів вже на іноземній мові: ці терміни, через її професійний інтерес, зазвичай добре нею запам'ятовуються. У психотерапевтичній групі, як помічено, найбільшим успіхом завжди користується роль психіатра – ця роль особливо легко «одягається» у гумористичну форму.

Для загострення уваги учнів, незалежно від їхнього віку, необхідно нарощувати інтерес, новизну, яскравість і незвичність подразників. Так, під час заняття яскраве світло раптом може змінитися пільмою або

загадковою напівтемрявою, а тиша наповниться звуками музики, струмка або співу птахів, на тлі яких іноземні слова несподівано набудуть іншого сенсу і викличуть яскраві емоції і новий інтерес. Необхідно пам'ятати, що увага не існує ізольовано, воно завжди супроводжує протікання того або іншого процесу, тому, тренуючи увагу, ми одночасно тренуємо сприйняття, пам'ять, мислення, уяву.

Розроблену нами систему навчання іншомовного мовлення дорослих людей, серед яких чималу долю складають люди літнього віку, саме і побудовано на тренуванні «розуму, душі і тіла» в їхньому органічному взаємозв'язку, на розвитку усіх пізнавальних процесів людини, які сприяють зародженню мовлення. Саме тому цю систему з повним правом можна віднести до методів розвивального навчання.

Оскільки розвиток по нашій системі ґрунтується на психотерапії і психокорекції, то можна говорити і про окремий психотерапевтичний і психокорекційний напрям у розвивальному навчанні, яке одночасно з тим є ще активним та інтенсивним. Майже усі розвивальні методи навчання бувають, як правило, активними (відмінності полягають у мірі цієї активності), а деякі з них – і інтенсивними, де швидше треба виокремити якість інтенсивності, оскільки вона може бути істинною чи помилковою.

Практично усі розвивальні методи навчання було розроблено стосовно дитячого віку: адже про розвиток у навчанні дорослої людини стали говорити лише не так давно. Проте, як буде видно надалі, основні принципи розвивального навчання є загальнопедагогічними, тому ми і будемо обговорювати методи вікової психології в її широкому аспекті – від дитячої до дорослої.

Відомо, що думки про розвиток людини в процесі навчання з'явилися ще у глибокій старовині. Усе, що природно, розвивається само собою. Немає необхідності примушувати воду текти по похилій площині; видали лише греблю і вона негайно потече. Немає потреби примушувати пташку полетіти – відкрий лише клітку. Немає необхідності змушувати

око до витонченої картини або вухо звертатися до прекрасної мелодії, якщо лише ти надаси їм це. Проте більш експліцитні ідеї розвивального навчання отримали своє вираження на рубежі XVIII–XIX століть. Навчання завжди і неодмінно повинно справляти розвивальний ефект, спонукаючи дітей до творчої і самостійної діяльності. Основним завданням навчання є розвиток усієї гамми природних здібностей дитини з врахуванням її віку і індивідуальних особливостей. Потреба виразити враження, отримані шляхом чуттєвого сприйняття викликають «потребу у міміці», але у той же час і у ще більшій мірі вони викликають «потребу у здатності до мовлення». Він відмічав, що «ця важлива для формування розумових здібностей людська здатність до мовлення» призначена «допомогти нам плідно засвоїти знання, придбані шляхом чуттєвого сприйняття»

Більш того, усі викладені вище принципи «природності», «природної доцільності», «основоположної ролі чуттєвого сприйняття» у розвитку когнітивних процесів, такі сучасні і до цього дня і так часто ігноровані багатьма педагогами, знайшли своє гідне місце і в основі інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу.

Педагогові для успішного навчання і виховання людини потрібні не які-небудь загальні виховні рецепти», а доскональне знання фізіологічних і психологічних законів, по яких особистість розвивається і формується, і використовуючи які їй можна у цьому розвитку допомогти. Розвиток дитини здійснюється шляхом формування у неї вищих психічних функцій під впливом навчання.

У 50-70 роки XX століття в освіті з'явилися два методи розвивального навчання, розроблених системно, тобто від теорії до практики. Не зважаючи на те, що ці методичні системи належать до шкільної педагогіки, багато їхніх положень перетинаються і з навчанням дорослих людей, саме тому ми і вирішили їх проаналізувати.

Майже усі ці принципи (за виключенням, на наш погляд другого)

загалом, є вірними, але не самодостатніми. А це означає, що вони з неминучістю повинні підкріплюватися низкою супутніх положень. І спірна точка цих принципів виявляється у можливості їхньої неоднозначної інтерпретації практикуючими педагогами. Теоретично він вкладає у це поняття правильний сенс, тобто розглядає «навчання на високому рівні важкості» як подолання перешкод.

Дійсно, справа, якою займається людина, буде успішною найчастіше тоді, коли вона містить те, що американці називають словом «challenge», тобто «виклик» на боротьбу з труднощами. Цей «challenge» має на увазі не просто старанну боротьбу із труднощами, але і емоційний сплеск, політ натхнення, викликані інтересом і загадковістю починання, іноді із деякою долею авантюри – у сенсі благородного пригодницького ризику, нехай навіть це починання лише навчальне. Подолання перешкод створює необхідну мотивацію для успішного виконання роботи, але лише у тому випадку, якщо самі ці перешкоди викличуть інтерес і бажання їх здолати. Проте на практиці найчастіше теза «навчання на високому рівні важкості» розглядається як усе зростаюча формалізація навчання із застосуванням складних та абстрактних наукових термінів.

Лише чуттєве сприйняття веде до когнітивного розвитку. Особливо якщо справа стосується дитини. Але, можливо, у навчальних програмах не було такого формалізованого «перегину» і збільшення рівня складності забезпечувалося іншими необхідними чинниками?

У методі навчання високий рівень важкості» створюється вченим саме за рахунок «теоретизації» матеріалу на основі іншого, мабуть, головного принципу його методичної системи – «принципу провідної ролі теоретичних знань». Проте за посилання на «конкретність мислення молодших школярів», на «наочно-чуттєву форму їхнього сприйняття» і на необхідність наслідувати саму природу дитини, у першу чергу «для наукового пізнання потрібна абстракція», що підкріплюється, звичайно, емпіричними знаннями.

Дані електроенцефалографічних досліджень свідчать про характерне для раннього шкільного навчання явище – перевантаження лівої півкулі головного мозку у дітей, які навчаються (особливо з 6-ти років), що яскраво відбивається у появі патологічно уповільнених високоамплітудних біоритмів у мовних зонах (центри Брока і Верніке), і ці зрушення корелюють із утрудненістю усної і письмової мов. порушується механізм нормальної взаємодії великих півкуль, звичні акти протікають при домінуванні лівої півкулі (а не правої), очевидно, через недорозвинення у дітей правопівкульних функцій предметної дії і конкретного мислення. Ліва півкуля не розвантажується від звичних актів, лівопівкульне стомлення, що накопичується, проявляється у вигляді психоневрозів, уповільнення психічного розвитку, втрати інтересу до навчання, девіантної поведінки. ... Індивід, який навчається, втрачає свою цілісність і часто здоров'я, про що свідчить шкільна статистика. Цей процес охоплює усі типи сучасних шкіл, і яскраво виявляється в елітарних спеціалізованих школах.

Перевантаження лівої півкулі шкідливо позначається і на навчанні дорослих людей, особливо тих, у кого домінантною є права півкуля, однак не лише їх. Гармонійне навантаження обох півкуль бажане для усіх типів учнів, як «правопівкульних», так і «лівопівкульних». Справа у тому, що при введенні матеріалу в абстрактному вигляді роботу отримує лише ліва півкуля, тоді як у правої півкулі навантаження відсутнє, що призводить до загального дисбалансу дії головного мозку і утруднює процеси переробки інформації. Іншими словами, поданий таким чином матеріал не просто погано засвоюється, а може призвести до низки хворобливих змін як у фізіології, так і психіці людини. Процес існування та переробки інформації переважно з точки зору логіки та аналізу, тобто з превалюванням навантаження лівої півкулі, може збіднити інтуїцію людини, ослабити її здатність розглядати проблему у цілому – синтетично, понизити політ фантазії, але, головне – для навчання іноземним мовам – може зберегти у

пам'яті людини лінгвістичний сигнал у «голому», символічному вигляді, позбавивши слова їх іншої і, можливо, найважливішої сторони – образної, тобто психічної. Крім того, хоча емоції і не є продуктом правої півкулі, вони, проте, пов'язані з нею тісніше, ніж з лівою, адже саме вони, і зокрема емоція інтересу, запускають механізми навчання.

Іноді положення про «провідну роль теоретичних знань» розуміється деякими педагогами-практиками занадто примітивно – як вилучений із практики незв'язний абстрактний матеріал, який виявляється абсолютно даремним для подальшого застосування. Тези про «навчання на високому рівні важкості» і «швидким темпом» не є неправильними.

Психологи давно довели, що ми використовуємо лише невелику частину власних інтелектуальних можливостей, і що мозок може переробляти величезні масиви інформації у більш прискореному темпі, ніж це звично. Проте необхідно зробити так, щоб така переробка здійснилась. Навчання не плентається у хвості розвитку, а веде його за собою. Якщо перша частина цього положення, фіксує зв'язок психічного розвитку і навчання, то друга – припускає і відповідь на питання, «як веде», що забезпечує таку роль навчання [13]. Відповідаючи на це питання, зазначимо, що для активізації розвитку пізнавальних процесів важливим є не лише збільшити рівень складності навчання, але і, координуючи його із психологічними законами, привести їх у дію за допомогою пускових механізмів, якими є інтерес, позитивні емоції, новизна, яскравість і навіть несподіваність подачі матеріалу, а також переривання його подачі на найвищій точці. Саме ці механізми викликають мотивацію, примушують загострюватися сприйняття, концентрують увагу, покращують пам'ять, удосконалюють мислення та уяву. Саме ці механізми, будучи каталізаторами розвитку, здатні оживляти приховані резерви мозкової і психічної активності і таким чином забезпечити засвоєння матеріалу, збільшеного по складності і за об'ємом.

Якщо важелі інтенсифікації роботи пізнавальних процесів

залишаються не задіяними, то «високий рівень складності» навчання може привести не до розвитку людини, а до прямо протилежних результатів. Практичним підтвердженням тому є проект переходу шкіл на 12-річну освіту, мета якої, за задумом його творців, полягає у розвантаженні школярів від перенавантаженої навчальної програми і полегшенні навчального процесу. Проте доцільніше було б не збільшувати тривалість навчання, а створювати нові навчальні технології, «що зберігають здоров'я», інтерес до яких зростає останніми роками в усьому світі.

Збільшення рівня складності при прискоренні процесу навчання можливо, швидше, не при традиційному навчанні, а при спеціальному – в його активних та інтенсивних формах. Так, наш метод навчання іншомовного мовлення, який є активним і інтенсивним, припускає засвоєння навіть не дітьми, а дорослими небувалого об'єму мовного матеріалу. Але робиться це лише із застосуванням усіх вищезгаданих каталізаторів покращення сприйняття і прискорення переробки інформації на основі загального цілеспрямованого розвитку людини, для чого і розроблена ціла інтеграційна система спеціальних тренінгів. Самі по собі ні підвищена міра складності матеріалу, ні подача його високим теоретичним штилем не є такими, що розвиваються без запуску спеціальних механізмів, що забезпечують засвоєння і переробку такого роду матеріалу і, таким чином, розвиток людини.

Усе вищенаведене у рівній мірі може бути віднесене і до системи розвивального навчання, яка революційно перевернула один із головних принципів педагогіки, що ґрунтується на одвічних законах психології: від часткового, конкретного – до загального. Ця система здається нам спірною в основному своєму положенні, яке свідчить, що засвоєння знань, що мають загальний та абстрактний характер, передують знайомству учнів з більш спеціальними і конкретними знаннями; останні виводяться такими, що вчаться із загального та абстрактного як зі своєї єдиної основи. Учні повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до

виконання їх у зовнішньому плані і назад [94].

Саме такий шлях проходять усі психічні процеси у своєму розвитку, у тому числі і мовлення. Зовнішня діяльність як би переходить у внутрішню діяльність, зовнішній прийом стає внутрішнім – у цьому і полягає основна сутність теорії інтеріоризації. Усі вищі психічні функції, незважаючи на безперечну їхню специфічність, розвиваються по загальному шляху. Спочатку вони формуються, спираючись на зовнішні дії, а потім, по мірі тренування, реалізуються як внутрішні дії без зовнішніх опор. Занурення і згортання – основні механізми розвитку і вдосконалення психічних функцій. Розуміння механізмів занурення і згортання дало можливість психологам розробляти нові методи навчання [89].

Наша система навчання іншомовному мовленню повною мірою спирається саме на ці механізми. Враховуючи також закони нейропсихології, наша навчальна система орієнтується як на образне, так і на логічне введення інформації, коли, згідно з природою людини, цілісний, але образний і емпіричний погляд на конкретну систему мови (і випробування її на практиці) передує її абстрактно-логічному осмисленню, а потім знову синтезується в єдність вже на новому рівні узагальнення.

Подача матеріалу із самого початку у загальному, синтетичному вигляді можлива і навіть потрібна, ніж окремі часткові, розрізнені знання, але це ні в якому випадку не має бути голою абстракцією, а конкретним, наочним прикладом. Так, очевидно, що людина, що відразу сіла за рояль і спробувала знайти гармонію звуків в усьому їхньому багатому різноманітті за допомогою душі і пальців, навчиться грати швидше, ніж людина, що вивчає музику за окремими нотами, написаними на папері. Так само і з іноземною мовою: людина, занурена в іншомовне мовлення і сприймаюча його у синтетичному вигляді, освоїть це мовлення швидше, ніж людина, що будує висловлювання згідно з окремими правилами. Але це «загальне», «синтетичне» завжди має бути конкретним і предметним,

але ніяк не абстрактним.

Таким чином, інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг на базі психотерапії і психокорекції, використовуючи спеціальну систему тренінгів цілеспрямовано розвиває і коригує усі пізнавальні, психофізіологічні і психодинамічні, поведінкові і діяльнісні процеси людини в їхній органічній єдності, а також її особистісні властивості і стани, включаючи здатність до навчання, характер, розумові і творчі здібності. Це має на увазі перелом стереотипів та установок, корекцію емоційно-вольової і спонукально-мотиваційної сфер, навчання справжньому спілкуванню, а значить, взаємосприйняттю і взаєморозумінню людей, що спрямовує до самосвідомості, саморозкриття і самоактуалізації кожної людини. Саме таким чином, таким шляхом і на такій основі навчання людина набуває іншомовного мовлення. Ця система тренінгів настільки ж є складною і багатофункціональною, наскільки складним і багатограним є само явище мовлення і людина, яка його пізнає. Кожною окремою стороною система співвідноситься з тими мовними аспектами, які потрібно формувати і розвивати, удосконалюючи і розвиваючи саму людину. Причому відбувається це в активній формі.

3.2. Лінгвопсихологічний тренінг як метод на засіб активного соціально-психологічного навчання іншомовному мовленню

Якщо звернутися до історії педагогіки, аж до її сучасного стану, то виявиться, що у навчанні переважали, та і переважають понині саме традиційні методи. Квінтесенція цих методів якраз і визначає їх як «пасивні», інформаційно-повідомляючі і догматичні [12].

Традиційне навчання, «цілеспрямовано не кероване» (немає оперативного зворотного зв'язку) і є суто «свідомим» (без застосування інтуїтивних, несвідомих процесів пізнання). Воно є також «позаконтекстним», тобто прямо не пов'язаним із майбутньою практичною

діяльністю людини, не моделюючим її (а, означає, відірваним від реального життя). На противагу «позаконтекстному» навчанню нині плідно розвивається навчання «контекстне», яке належить до активних форм навчання і в якому «моделюється предметний і соціальний змісти засвоєваної студентами професійної діяльності [67]. Позаконтекстне навчання будується за «дисциплінарно-предметним принципом [12].

Найбільший гріх колишньої школи був у тому, що жоден з її учасників не міг відповісти на питання, для чого вивчаються географія та історія, математика і словесність. Помиляються ті, хто вважає, що стара школа давала мало знань. Навпаки, часто вона повідомляла незвичайну кількість знань. Але тільки це був усякий раз скарб у пустелі, багатство, якому ніхто не міг дати належного застосування, тому що основна установка цих знань була повз життя та опинялася завжди у крайньому розладі із ним. Як діамант у пустелі, ці знання були не у силах вгамувати простих життєвих запитів самого пересічного і скромного учня. ... З особистого досвіду кожен легко пригадає, що майже єдине застосування, яке йому вдалося зробити з отриманих у школі знань, це більш менш точна відповідь на іспиті, і нікому ще знання географії не полегшили орієнтування у світі і не розширило кола вражень у подорожі, а знання астрономії не допомогло сильніше та яскравіше пережити велич неба [80]. Непогане володіння іноземною лексикою і граматикою ніяк не могло врятувати людину від мовної скутості, а часто не лише від неможливості відкрито висловити свої побажання, думки і почуття у бесіді з іноземцем або де-небудь за кордоном, але і навіть просто зрозуміти звучну іноземну мову.

Варто відмітити нові, сучасні методи навчання, зокрема, іноземній мові, які застосовуються у кращих навчальних закладах, багато з яких практикується вже роками, і до яких входять активні та інтенсивні форми навчання. Поняття «активне навчання», прийняте багатьма вченими-методистами, по самій своїй суті протиставляється поняттю «пасивне

навчання». Вільгельм Август Лай відмічає, що у дії лежить таємниця навчання, інтересу та уваги. Людина призначена для діяльності; дитина прагне до діяльності; її самоосвіта у грі є не що інше, як діяльність. Завдяки дії розвиваються її фізичні і духовні сили. Таким чином, активне навчання – це, передусім, навчання у дії. В основу виховного процесу має бути покладена діяльність учня, і усе мистецтво вихователя повинне зводитися до того, щоб спрямовувати і регулювати цю діяльність [80]. Проте активне навчання не вичерпується однією лише «діяльнісною» стороною, нехай і самим у ній головним.

Хоча деякі сучасні дослідники практично ототожнюють поняття «навчання діяльнісне» і «навчання активне», на наш погляд, останнє поняття є більш містким за своїм значенням. Діяльнісне навчання» як би входить до поняття «активне навчання» і являє його основний стрижень, проте, ці форми є дещо різними. Активність – це характеристика, властива усьому живому, це його динаміка, що є джерелом перетворення і підтримки життєво важливих зв'язків з середовищем. У людини, яка являє собою вищу форму розвитку живої матерії, активність проявляється на усіх рівнях її організації», від праці фізіологічних органів до інтелектуальної і поведінкової активності, особливо явно виступаючої при взаємодії людей, в їхньому спілкуванні [23]. Людська активність співвідноситься з діяльністю; діяльність – це сукупність дій, що викликаються потребою і мотивом, що мають ціль і предмет (матеріальний або духовний) [34]. Тобто діяльність - це форма активності людини, цільовим чином спрямована на пізнання і творче перетворення світу і самої себе, взаємодія із цим світом, включаючи інших людей.

Здавалося б, враховуючи вищезазначене, у навчанні обидва ці поняття можна було б об'єднати. Проте у людини, окрім цілеспрямованої діяльності, є і характеристики, властиві саме активності. Передусім, це відноситься до несвідомих і підсвідомих пластів її психіки. До недавніх пір вважалося, що усе, що відбувається у психічній і розумовій діяльності лю-

дини, повністю усвідомлюється нею. Тепер загальновизнано, що в процесі мислення і психічної діяльності самосвідомість є лише незначною частиною. Більшість наших дій обумовлено прихованими двигунами, що вислизують від нашої уваги.. Що стосується мовлення, то як діяльність воно, безумовно, пов'язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція воно працює у зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовленнєвих дій. До активності, але не до діяльності, можна віднести ненаправлене, інтуїтивне мислення, яке є потоком образів, а не понять. Можливо, таке мислення є непродуктивним із точки зору пристосування до зовнішнього світу, але необхідним для художньої творчості. Ненаправлене усвідомлене мислення теж, очевидно, можна віднести до активності, оскільки такі властиві діяльності фази як орієнтування, планування, реалізація плану, контроль у ньому є відсутніми. «Недіяльнісною» є також, наприклад, психічна активність, що проявляється у біоритмах людини (так, вважається, що пік працездатності людини доводиться зазвичай на 8-12 годин дня, а її спад – на 12-16 годин).

Така ж і так звана загальна активність людини – одна із сторін прояву її темпераменту, пов'язаного із мовленням. Загальна активність визначається інтенсивністю та обсягом взаємодії людини із середовищем – фізичним і соціальним; за цим параметром можна бути інертним, пасивним, спокійним, ініціативним, активним, стрімким і т. п. Очевидним є і те, що у навчанні такі речі не можна скидати із рахунків.

Специфічна особливість людської діяльності полягає у тому, що вона завжди є свідомою і цілеспрямованою. У ці «діяльнісні» межі, проте, неможливо укласти усе те, що належить до сфери несвідомого, афектного, емоційного, спонукального, інтуїтивного, але продуктивно бере участь у навчанні, будучи активністю людини. Сюди можна віднести практично усі психодинамічні процеси. Лише десята частина нашого психічного життя проходить свідомо, інша його частина здійснюється на підсвідомому рівні

[58].

Деякі дослідники вважають, що несвідоме психічне слід підрозділяти на дві категорії – підсвідомість і надсвідомість. До підсвідомості, належить усе те, що коли-небудь було усвідомлюваним або може стати таким за певних умов. До цієї категорії несвідомого вони включають усі автоматизовані навички і витиснені зі сфери свідомості мотиваційні конфлікти. Так, завдяки підсвідомості, створюється ілюзія природженості граматичних структур, засвоєних дитиною імітаційним шляхом задовго до того, як ці правила будуть усвідомлені нею на уроках граматики. Діяльність же надсвідомості, на відміну від першої категорії, з його точки зору, не усвідомлюється ні за яких умов. На зовні свідомості можуть виходити лише результати такої діяльності [45-48].

Дія цього принципу проявляється в усьому: від створення спеціального навчального простору і використання психотерапевтичних навчальних технік – до організації мовного матеріалу. За допомогою засобів психотерапії сувора навчальна обстановка перетворюється на вільну, зігріту людським теплом атмосферу, а мовний матеріал – у реальне живе мовлення. Таким чином, навчальні цілі, міцно переплітаючись з психотерапевтичними, стають спрямованими опосередковано, а тому залишають широке поле для творчого та інтелектуального розвитку людини. За цим принципом працюють усі без виключення психотехніки, задіяні в процесі нашого навчання іншомовному мовленню.

Наші почуття – це, дійсно, ворота до мозку. Тому, якщо за допомогою спеціальних вправ із залученням різних почуттів при подачі мовного матеріалу розвивати у людини усі модальності відчуттів, сприйняття і пам'яті: візуальні, акустичні (слухові), м'язові (рухові), тактильні, нюхові і навіть смакові, то їй буде легко як сприймати, так і обробляти і запам'ятовувати цей мовний матеріал, що побічно подається, подумки перетворюючи його на яскраві візуальні образи, що супроводжуються кольором, звуком, запахом, тактильними відчуттями і

відповідними емоціями. Такі образи, у створенні яких беруть участь усі наші почуття, з органічно вплетеним у них мовним матеріалом, надовго збережуться у свідомості і підсвідомості людини.

Наведемо лише один короткий і простий приклад такого роду вправ. Це вправа із застосуванням тактильних відчуттів, що налаштовують сенсорні канали цього виду сприйняття і тактильно-рухову пам'ять. Тут повною мірою проявляється також психологічний принцип активності сприйняття. Уявіть, що у повній і таємничій темряві, що сприяє мобілізації і загостренню усіх відчуттів, з'являється чорний мішок, в якому приховано різні незвичайні за формою, розміром, вагою, структурою поверхні і її температурою предмети. Кожній людині пропонується на дотик описати (на іноземній мові) усі ці параметри одного або декількох предметів і поділитися власними відчуттями, емоціями, враженнями з товаришами по групі. Опис предметів здійснюється, як правило, за допомогою прикметників: предмет великий, легкий, слизький, гладкий, м'який, прохолодний, довгий, прямокутний і т. п. Визначення для опису відчуттів підказуються педагогом, або згадуються, наприклад, з магнітофонного запису, прослуханого удома, або з попередньої «тренінгової» вправи на асоціації, коли кожна людина пропонує свою асоціацію на певне слово. Так, на прикметник «м'який» можуть бути висловлено такі асоціації: м'який пух, м'який килим, м'який погляд, м'яка людина і т. п. Повторені таким асоціативним чином багато разів і під музику прикметники зазвичай запам'ятовуються (при цьому не потрібно акцентувати увагу учнів на тому, що це вправа саме на запам'ятовування, воно просто має бути органічно включеною до занять і системи тренінгів). Але щоб сліди слів у пам'яті стали ще міцнішими і глибшими, їх можна закріпити за допомогою тактильної вправи «у чорному мішку». Підказка слів педагогом і товаришами по навчанню аж ніяк не забороняється. Головне, щоб слово неодмінно асоціювалось з відчуттями та емоціями (здивування, радощі, неприязнь і т. п.), які виникають при пальпації предмета, адже саме ці

відчуття із супроводжуючими почуттями та емоціями, їхнім образом, що зберігся, стануть згадкою на майбутнє.

Щоб підтримувати у групі інтерес до дійства, який сам є потужним засобом тренування уваги і пам'яті, інші учасники групи можуть по опису предмету пропонувати власні версії із приводу того, що заховано у мішку. У цьому випадку описувалась шовкова хустинка. Повз те, що описана вправа є лінгвопсихологічною, психотерапевтичною, це ще і засіб психокорекційний, оскільки тренує тактильне сприйняття і може його удосконалювати.

Ми дієво, але недирективно спираємося як на свідомі, так і підсвідомі сторони людської психіки, і розглядаємо навчання як єдність пізнаваного явища (розмови), людини, що пізнає його, і цілеспрямованого творчо активного навчального процесу, тому термін «активне навчання» стосовно нашої системи здається нам таким, що найбільш відображає його сутність. Оскільки розмова йде про навчання іноземним мовам, а точніше іншомовному мовленню: адже мова людям потрібна живою, дієвою, для спілкування і самовираження, то сенс «активності» закладений і у самому понятті «мовлення», оскільки мовлення – це мова у дії, це вища психічна функція людини, яка формується і розвивається у навчанні.

Навчання є активним тому, що у ньому активне саме пізнавальне явище – мовлення, у ньому активною є людина, що його пізнає, у ньому активними є тренінги, що допомагають у цьому людині. Проте якщо розглядати навчання вузько, лише як форму організації навчальної роботи, як це часто робиться викладачами, то термін «діяльнісне навчання» буде тут цілком доречним.

Ми розглянули наш підхід до терміну «активне навчання», а далі проаналізуємо інші точки зору на активні методи навчання. Найпоширенішим і спрощеним є розуміння активного навчання як навчання ігрового. Так, дискусії, ролеві, імітаційні ігри називаються активними методами навчання тому, що дозволяють занурити учнів в

активне контрольоване спілкування, де вони проявляють свою сутність і можуть взаємодіяти з іншими людьми. Тут підкреслюється, передусім, зовнішній – соціальний, а не внутрішньопсихічний стан активності.

У пам'яті відображається (за інших рівних умов) до 90% того, що людина робить, до 50% того, що вона бачить, і лише 10% того, що вона чує [89]. Для дорослих людей активні методи навчання виявилися найбільш ефективними, оскільки ці методи розумно враховують і використовують вікові особливості їхньої психіки, і так само їхній наявний професійний і життєвий досвід [89]. До таких активних методів вона відносить ділові ігри, мозкову атаку (групове рішення творчої задачі), метод конкретних ситуацій (учні працюють у межах не спрощених, а реальних ситуацій), тренування чутливості (різновид соціально-психологічного тренінгу) і метод «занурення» (навчання з елементами релаксації, навіювання і гри) [89]. Усі ці методи як складові частини, причому далеко не повні, входять до структури нашого інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу. Активне включення у дію, на чому заснований принцип роботи усіх вищеперерахованих методик, може містити у собі як свідомі моменти, так і дію на неусвідомлювану активність.

Іншими словами, вона робить наголос на зовнішньому аспекті активізації навчання [50]. Це положення знайшло своє віддзеркалення і у назві розробленого нею методу викладання іноземних мов, який звучить як Метод активізації можливостей особистості і колективу.

У викладанні іноземних мов «занурення» у буденному значенні часто розуміється (навіть самими педагогами) як занурення (immersion) у мовне середовище і навчання у ньому із застосуванням ігор і деколи релаксаційних прийомів, наприклад, аутогенних тренувань.

Подібне пояснення несе у собі момент істини, але є не повним, оскільки поняття «занурення», якщо розглядати його в іншому значенні – як «інтеріоризацію», має глибше коріння. Не лише буденний, але і цей глибинний сенс ми, передусім, і вкладаємо у наш метод навчання, який

теж належить до «занурювальних». Інтеріоризація – це психологічний феномен, процес формування внутрішніх структур психіки, обумовлений засвоєнням структур і символів зовнішньої соціальної діяльності. Іншими словами, занурення можна назвати процесом перетворення реальних дій з предметами у внутрішні, ідеальні.

Поняття було введене Ж. Піаже. Психічні функції спочатку формуються, спираючись на зовнішні, дії, а потім, по мірі тренування, реалізуються як внутрішні дії без зовнішніх опор. Саме таким чином, будучи психічною функцією, розвивається і мова людини, від «наочно-дієвої» зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Саме цей принцип занурення, властивий у природі, передусім, формуванню рідної мови дитини, ми використовуємо і відтворюємо у своєму навчанні іншомовного мовлення дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би «занурюються» (immerse), і потім «наочно – дієвим» чином зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки. У цьому випадку реальне зовнішнє вимовляння конкретних слів, пов'язане з тактильними діями, перетворюється на внутрішні тактильно-звукові образи, як би внутрішні ментальні відбитки дійства, що відбулося наяву. За допомогою зовнішніх прийомів мовлення стає явищем внутрішнім.

Одним з провідних принципів сугестопедії є «концертна псевдопасивність» з елементами релаксації.

Ця ігрова активність також має сугестивний ефект, оскільки вселяє учням віру у власні сили, у те, що вони вже активно володіють іншомовним мовленням і можуть ним користуватися. Навіть сама назва таких ігор – «сугестивно-комунікативні» – показує, що це – не формальні вправи із лінгвістичною спрямованістю, а активні дії, які стимулюють учня на мовні вчинки

Погоджуючись із вищезазначеним, ми повною мірою використовуємо «принцип єдності: усвідомлюване-неусвідомлюване» у

своєму навчанні, оскільки вважаємо, що сліди подразників, спрямованих на периферію свідомості, будуть міцнішими, якщо людина стане не лише пасивно сприймати інформацію, але і активно «пропустить» її через себе. Наприклад, вимовить слова, фрази і тексти із певними інтонаціями, мімікою, жестами, намалює їх, підбере до них мелодію або танець, помістить в яскравий незвичайний ігровий контекст, співвіднесе їхній семантичний образ із різними сенсорними і моторними відчуттями (як це відбувалося, наприклад, у вправі із чорним мішком). Тоді театр одного актора, тобто викладача, до якого схильні багато педагогів, перетвориться на справжній, воістину психологічний театр, де актором, як і в самому житті, стає кожен і де мова, яка опановується дієво та активно, неминуче трансформується у мовлення, бо мовлення – це і є мова у дії.

Слово, сприйняте лише пасивно, нехай і в атмосфері «концертності», нехай і краще через останнє згадуване, ніколи не стане по-справжньому живим, не вискочить «на кінчик язика», якщо не буде цією мовою активно випробувано і відчуте. Проте зовсім відмовлятися від «псевдопасивної концертності» не варто, бо вона сприяє такій необхідній для людського мозку і психіки релаксації, а також підживлює його душу емоціями, що хвилюють. Так, імпровізуючи у певний момент, людина, як правило, цілком усвідомлює власні дії і вчинки. Але те, що у той же час тренуються її пам'ять, мислення, уява, а також усуваються різні психологічні комплекси, набувається упевненість у собі, відпрацьовуються різні моделі поведінки, але, найголовніше, при цьому набувається іншомовне мовлення, людина може і не усвідомлювати.

Нами використовується не лише сугестія, яка «створює необхідні умови для розвитку схильностей і здібностей індивіда», але і ціла система не просто ігор, а психотерапевтичних і психокорегувальних тренінгів, які активно впливають на певні психічні структури і процеси, сприяючи народженню мовлення, цілеспрямовано коригуючи і розвиваючи їх [20].

Через неоднозначне відношення до сугестії, сугестопедія

неодноразово піддавалася всілякій критиці, неправомірно стверджувалося, що він використовує у навчанні і прийоми гіпнозу. Іноді поняття сугестії і гіпнозу практично змішувалися. Під навіюванням зазвичай розуміють таку дію однієї людини на іншу, яке впливає на рішення, установки, переконання останньої і навіть змінює їх, минувши бар'єр критичного аналізу і раціонального контролю. Таким чином, у психіці індивіда відбувається заміна власної оцінки на оцінку того, хто вселяє, наприклад, гіпнотизера [89].

Не зважаючи на те, що сугестопедія бореться за принцип єдності «усвідомлюване - неусвідомлюване», свідомість розглядається у сугестології і сугестопедії швидше негативно, як «уявна фортеця усвідомлюваної активності», як «бар'єр антисугестії», що перешкоджає прямому проникненню у психіку сугестивних дій. Цитуючи сугестопедичний постулат про те, що «сугестопедія уникає поведінкової псевдоактивності, яка, з одного боку, стомлює, а з іншого – не прискорює засвоєння нового матеріалу» і про те, що «вона розрахована на внутрішню активність, активність, яка виникає від добре мотивованого позитивного відношення до конкретного навчального процесу», підкреслюється, що це положення сугестологів є спірним і суперечливим, оскільки не відповідає фактичному стану справ [62].

Наше ставлення до методу сугестопедії не є таким негативним. Термін «десугестія» означає «контрсугестію», а сенс десугестивного навчання полягає у тому, що будь-яка сугестія є одночасно і десугестією, оскільки звільняє підсвідомість людини від інерції старого і віджитого, що існувало на рівні навіювання. Іншими словами, колишня сугестія замінюється новою, але суть лозановського вчення залишається при цьому непорушною.

Отже без зовнішнього і часто усвідомленого включення у дію, у тому числі поведінкову, ніяка активність не може стати внутрішньою, без включення у дію людині неможливо навчитися, ні говорити, ні музичити,

ні налагоджувати соціальні контакти. Але навчання може і навіть повинно включати елементи сугестії, які є в авторитеті викладача, особливій дружній атмосфері, радісному дусі занять, тимчасовою функціональною інфантилізацією, обов'язковому зворотному зв'язку. Створюючи наш метод, ми розробили систему спеціальних психотехнічних прийомів, які цілеспрямовано впливають на психічні процеси, активізуючи і розвиваючи їх. Таким чином, активізація процесу навчання у нашому випадку досягається не шляхом чистої сугестії, а шляхом групової психотерапії і психокорекції на основі спеціальних тренінгів.

3.3. Лінгвопсихологічний тренінг як інтегративний метод на засіб інтенсивного навчання іншомовному мовленню

Інтенсивне навчання можна коротко позначити як таке навчання, яке за мінімальний проміжок часу забезпечує максимально ефективні результати, при цьому учень не лише не відчуває перевантажень при навчанні, але, навпаки, проходить його досить легко і із задоволенням. Особлива ж необхідність у подібному навчанні відчувалася викладачами іноземних мов, до яких зверталися люди, що виїжджають за кордон: цим людям терміново потрібно було навчитися говорити по-англійськи, по-французьки, або по-німецьки. Створення інтенсивних методів навчання диктувалося практичними цілями і самим життям. Проте попередником інтенсивного навчання стало навчання прискорене. Нині існують декілька термінів, що означають швидке навчання іноземним мовам: короткострокове навчання, прискорене, або «акселероване» (accelerated) навчання і інтенсивне навчання.

Короткострокове навчання, як правило, є традиційним навчанням, лише формально скороченим за часом. Прискорене або «акселероване» навчання (від англ. acceleration – «прискорення») належить вже до нетрадиційних методів і припускає підвищення ефективності знань,

отриманих у стислі терміни (термін «акселероване» навчання звичний у США, де він, власне, і з'явився). Іноді «акселероване» навчання стає синонімом «інтенсивного» навчання, сенс якого полягає у тому, щоб знайти правильні і надійні механізми, які допомагають людям найрезультативніше, у найкоротші терміни і без напруги опановувати іноземними мовами. Але, на наш погляд, у термінах «акселероване» та «інтенсивне» навчання різниця усе-таки існує. У самому понятті «акселерація», якщо подивитися на нього з точки зору біології, закладено, в основному, зовнішнє і фізіологічне зростання. Так і прискорене навчання: при зовнішній видимості прискорення та ефекту воно іноді буває не цілком повноцінним із точки зору результату, оскільки не завжди задіює внутрішні механізми, які дозволяють людині досягти максимального прогресу в опануванні іноземної мови, тобто механізми «інтенсифікації» навчання.

Одним з перших до ідеї створення прискорених, або точніше, «акселерованих» курсів іноземних мов звернувся Максиміліан Д. Берліц. Його курси пропонували швидке навчання, передусім, іншомовному розмовному мовленню. Це навчання тривало 2-6 тижнів і вимагало 8-годинних занять щодня.

Метод М.Д. Берліца, названий за кордоном «прямим», а у нашій країні «натуральним», полягав у тому, що люди навчалися іноземним мовам у викладачів, для яких ця мова була рідною, тобто – у «носіїв мови». Заняття проходили, в основному, у формі бесіди викладача з учнями, причому, не дозволялося використовувати ніякої іншої мови, окрім тієї, що вивчається. Ця методика, в якій немає практично ніяких інших механізмів інтенсифікації навчання, за винятком прямого «занурення» (immersion) у середовище, не змінилася у своїй основі і за наступні 125 років її застосування послідовниками М.Д. Берліца. Проте, навіть єдиний – «оточуючий» – принцип навчання, застосований нині як стрижневий елемент майже в усіх інтенсивних методах, виявився набагато

ефективніше «граматико–перекладного», особливо, коли вимагалось практичне володіння мовою.

Л. Леше вважав, що для більшої навчальної ефективності необхідно будувати методику викладання так, щоб з самого початку навчання і до самого його кінця друга мова якомога менше «стикалася» з системою рідної у психіці учня. Він виходив з того, що в апараті мозку, його вербальній пам'яті можуть автономно співіснувати різномовні системи, які не інтерферують і не заважають одна іншій.

Особливий вклад до розробки «акселерованих» методів навчання іноземним мовам вніс Шарль Баллі. На самому початку ХХ століття Ш. Баллі викладав у Женевському університеті та організував короткострокові – «канікулярні» курси іноземних мов для іноземців, які можна описати так. У Швейцарії, у Женеві, кожне літо були шеститижневі курси французької мови для іноземців, викладачів французької мови у своїй країні. Ті, хто поступають на курси, як правило, пасивно знають французьку мову, але вимовляють погано, говорять неправильно, писати самостійно не вміють. Особливістю курсів був диференційований підхід до кожної національності, прекрасне знання особливостей фонетики, структури слова, їхнє сполучення у мовах, які потрібно долати представникові тієї або іншої національності, щоб опанувати французьку мову. Добре розроблені були методи подолання цих труднощів.

Ш. Баллі не був суворим прибічником «прямого» методу, його навчання органічно поєднувало «людський підхід» і пізнання усіх тонкощів лінгвістики, якій він приділяв найпильнішу увагу. Він бачив можливість навчати людей іноземним мовам за короткі терміни, спираючись на розвиток здібностей людини і її пізнавальних, у першу чергу, розумових, процесів під час навчання. Проте одним з важелів розвитку він вважав досягнення лінгвістичних нюансів, включаючи фонетику, граматику та особливо стилістику мови, що вивчається. З одного боку, він визнавав психічну сторону мови. Мова постає у вигляді

великої мережі мнемонічних асоціацій, схожих між собою в усіх суб'єктів, що говорять, – асоціацій, які поширюються на усі розділи мови. Наша думка фактично невпинно асимілює, асоціює, порівнює і протиставляє елементи мовного матеріалу, і як би не були ці елементи різні між собою, вони не просто протиставляються у пам'яті, а взаємодіють один з одним, що приводить, врешті-решт, до створення свого роду єдності. З іншого боку, будучи не лише сучасником, але і колегою Ф. де Сосюра Ш. Баллі поділяв точку зору останнього на те, що «єдиним та істинним об'єктом лінгвістики є мова, що розглядається у самій собі і для себе. З одного боку, він робив наголос на суб'єкті, що говорить, тобто самої людини, а з іншого – не поділяв поняття мови як лінгвістичної науки і поняття мови як навчального предмета.

Подібна двоїстість поглядів Ш. Баллі пояснюється самим часом – часом зміни психологічної парадигми у мовознавстві на парадигму структурного підходу. Проте, як не дивно це може здатися, у методичній системі Ш. Баллі обидві ці парадигми сформували деякий плідний симбіоз, що став «родзинкою» в його прискореному курсі навчання іноземним мовам. Ідеї Ш. Баллі корисні у застосуванні до навчання не «новачків», а тих, хто продовжує вивчати іноземну мову, і для кого лінгвістичні нюанси мають особливу цінність. Адже саме таких людей і, більше того, іноземців, які самі були викладачами французької мови у своїх країнах, він і навчав.

Сильний лінгвістичний початок у методичній системі Ш. Баллі проявлявся, в його переконанні, що перш, ніж потрапити у мовлення, слово повинне обрости усілякими асоціативними зв'язками, щоб сприйматися тим, хто говорить і хто слухає у системі асоціацій і контрастів: звукового, семантичного, стилістичного. Проте для цього він використовував психологічні прийоми, зокрема, систему мікроситуацій і щось, схоже на рольову гру. Ш. Баллі вважав, що заучування цілих фраз, а не окремих слів, як це пропонували прибічники «прямого» методу, веде до шаблонності мовлення. Така постановка питання являється, поза сумнівом,

спірною, бо на початковому етапі вивчення мови людині необхідно оволодіти якраз цілою системою певних мовних стереотипів, причому мовлення повинно подаватися саме синтетично – цілими фразами або, точніше, висловлюваннями, як того вимагають закони сприйняття. Проте на наступному етапі така лінгвістична «обробка» мовлення, якої дотримувався Ш. Баллі, була потрібною. Таким чином, істину, можна виявити десь посередині: були праві і «натуралісти» у своєму «прямому» методі, був правий і Ш. Баллі у своїх лінгвістичних дослідженнях. Об'єднання ж того і іншого проявляється у багатьох сьогоднішніх методах навчання іноземним мовам, як традиційних, так і прискорених.

Ж. Вандриес відмічав, що якщо на початку оригінальність ідей Ш. Баллі дивувала і навіть турбувала багатьох, то з часом стало ясно, що саме цим ідеям належить майбутнє. Сучасна освіта безперервно шукає шляхи своєї модернізації і, відповідно, нові методи навчання. Для цих цілей вона звертається до різних галузей науки і на їхній основі будує ті пояснювальні моделі, які дозволять зрозуміти, як можна зробити процес навчання максимально ефективним. Одним з таких методів є метод так званого «мозкового» або нейронавчання (brain-based learning and teaching), який будує свою пояснювальну модель на основі нейрофізіології. Цей метод навчання виник усередині 80-х років XX століття у США і отримав там велику популярність. Основоположником в його розробці і пропаганді вважається Е.Дженсен. У цьому методі за основу береться фізіологія людини, а точніше її мозок, налаштуванням на будову якого і пояснюється підвищення ефективності навчання, тобто його акселерація і інтенсифікація. На основі цього налаштування створюється, відповідно, уся техніка і прийоми навчання. Передусім, учні детально вивчають, як влаштований мозок і як функціонують складові його компоненти. Потім учням пояснюють, що треба робити для того, щоб «добре вчилася» кожна частина мозку, наприклад, обидві його півкулі, ствол і мозочок, кора, або підкірка. У цьому методі міститься багато здорового глузду, проте

присутня і певна однобічність цього методу. Навіть навчальні інструкції і тлумачення побудовано у ньому таким чином, що здається, ніби навчається не сама людина, а лише її мозок. Причому, робиться це якимсь рекламно-декларативним чином. У цьому методі медичний склад мозку як би «притягнутий» до достатньо тривіальних психологічних рекомендацій. Причому, робляться вони не на рівні технологій, а на рівні найзагальніших педагогічних принципів і порад.

Підвищення ефективності навчання досягається у нейрометоді, швидше, шляхом лозановської сугестії: після детальних пояснень із множиною наукових термінів, що таке мозок, людина переймається пошаною до наукового підходу цього методу і вірить у те, що її мозку саме таке навчання, дійсно, і потрібне. ІЛПТ також враховує нейрофізіологію людини, проте включає її до комплексного психофізіологічного, психотерапевтичного і психокорекційного підходу до людини та її навчання.

ІЛПТ прагне до розвитку та активізації усіх психічних функцій учня, що, у свою чергу, не лише призводить до інтенсифікації процесу навчання, але і є його основним механізмом. Саме розвиток і активність перетворюють ІЛПТ не лише на активний і розвивальний, але і на інтенсивний метод навчання. Тому термін «інтенсивне навчання» здається нам найбільш прийнятним для ІЛПТ. Так Інтеграційний лінгвопсихологічний тренінг, будучи психотерапевтичним засобом, у першу чергу дієво звільняє психіку людини від усіляких бар'єрів, стереотипів, застарілих установок, і співвідносячись з тими сторонами мовлення, які треба формувати, активно коригує і розвиває їх разом з усіма включеними у мовлення, пов'язаними із мовленням і впливаючими на мовлення психічними процесами і властивостями людини. Він як би вивільняє ті здібності людини, які до певного часу були приховані у ній або існували лише як задатки, і за допомогою спеціальної техніки спрямовує їх у потрібне русло, активізуючи, нарощуючи і розвиваючи їх.

Пізнавальні процеси, які отримали свободу, силу, міць і розвиток, здатні якісно і результативно переробляти такі об'єми інформації, які до того їм були не доступними. Такий у найзагальнішому і схемному вигляді механізм інтенсифікації, що працює в Інтеграційному лінгвопсихологічному тренінгу і що робить цей метод навчання інтенсивним [78].

Введення до навчання іноземним мовам групової психотерапії у формі психологічних тренінгів не лише кардинально видозмінило навчання і підняло його на рівень високих і тонких навчальних технологій, але і стало новим потужним двигуном його інтенсифікації. Таким чином народився новий метод навчання.

Надалі найпрогресивніша для того часу лозановська система навчання була схрещена із діяльнісним свідомо-практичним методом», що постало як «унікальна реалізація деяких прогресивних тенденцій у загальній педагогіці і дидактиці. Практично усі принципи сугестій, що спираються на функціонування людської підсвідомості, були замінені у цьому методичному гібриді на діяльнісне «створення емоційного клімату у колективі», його активну «виховуючу роль» і т. п. Від глибокого внутрішнього змісту лозановського методу збереглися, в основному, зовнішні атрибути.

Проте для швидкого та ефективного оволодіння людиною іншомовним мовленням її внутрішні резерви мають бути не лише активізованими, але й розвиненими, скорегованими і спрямованими у певне русло. Так, наприклад, пам'ять літньої людини можна не лише активізувати, щоб вона згадала багато що із забутого нею раніше; її пам'ять можна цілеспрямованим чином натренувати, причому використовуючи, як засоби на рівні свідомості, так і підсвідомості. І це не буде чистою сугестією, а особливим психологічним тренінгом – частиною ІЛПТ. Причому, ІЛПТ тренує не лише пам'ять – він розвиває людину комплексно: від простих реакцій і відчуттів до складної емоційної,

розумової і поведінкової сфер.

Кожна думка, кожне почуття, кожне сприйняття, кожен рух супроводжується комплексом не лише усвідомлених переживань, але і масивом переживань неусвідомлених, фонових, таких, що перебувають на периферії свідомості. Так само відбувається і з мовленням. Його сенс, його зміст потрапляє до самого центру свідомості, де піддається її критичній обробці. Проте людина реагує не лише на специфічне значення слова, вона реагує і на цілий набір супутніх слову неспецифічних подразників, кількість яких може бути незмірно великою. Сюди можна включити жести, ходу, міміку співрозмовника, вираз його очей, його інтонацію і дикцію, низку непомітних для свідомості ідеомоторних рухів, навколишнє оточення і взагалі усе те, що пов'язано у конкретний момент із вимовлянням слова.

Так, саме через такі екстралінгвістичні подразники людина не лише просодичу рідного мовлення, що миттєво відрізняє його від жителів іншої області або регіону, але також менталітет, культуру і звичаї свого народу. Таке стається і в дорослому віці: хто з нас не помічав, як людина, що багато років прожила, скажімо, в США, починала абсолютно мимоволі говорити з американським акцентом і думати, спираючись на зарубіжну ментальність?

Засоби мистецтва можуть не лише сугестувати, супроводжуючи навчання, але і бути його дієвим психотерапевтичним засобом, як, скажімо, музикотерапія. А також – джерелом культури, виховання і доброго смаку. Сугестопедичний процес навчання базується на трьох основних принципах: «принципі радості і розслаблення»; «принципі єдності свідомого і підсвідомого»; «принципі взаємозв'язку» сугестії. Перший принцип має на увазі, що навчання повинно проходити у приємній атмосфері і не супроводжуватися якою-небудь напругою. Розумова релаксація і внутрішнє зосередження, якщо їх правильно розвивати, приносять задоволення і знімають стрес.

Другий принцип означає, що разом зі свідомими чинниками,

діючими у педагогічному процесі, необхідно використовувати безліч чинників несвідомих. У захопленому інформацією сучасному світі було б не виправдано концентрувати нашу увагу лише на тій інформації, яка свідомо потрапляє до цієї категорії. Поза нею є інша інформація, яку ми засвоюємо завдяки периферійній перцепції.

Третій принцип припускає, що викладач повинен за принципом зворотного зв'язку отримувати інформацію про засвоєння учнями предмета уроку. При цьому він повинен спиратися на індивідуальний підхід до учнів, згідно їхнім здібностям.

Усі ці принципи повністю знайшли своє відображення і в ІЛПТ, проте, цьому методу цього виявилось не достатньо. Окрім трьох вказаних принципів, наша система навчання базується також і на цілому ряду інших положень:

- принцип єдності навчання і розвитку особистості на основі теорії довічного розвитку психічних функцій;

- принцип органічної єдності людини, мовлення і її навчання, тобто навчання мовленню не як предмету, а як розвитку людини і її мовлення у навчанні;

- принцип співвіднесеності усіх граней навчальної системи із відповідними аспектами мовлення, що підлягають розвитку і формуванню;

- принцип розгляду мовлення не суто лінгвістично, а із включенням його до єдиної системи психічних процесів, властивостей і станів особистості;

- принцип побудови системи навчання як психотерапевтичної, оскільки мовлення розглядається в єдності з людською особистістю – як невід'ємна частина її психіки, благотворний вплив на яку за допомогою психотерапевтичних засобів сприяє мовленнєвому розвитку;

- принцип побудови системи навчання як психокорекційної, оскільки засоби психологічної корекції припускають спрямовану дію на певні

психічні структури (мовні і пов'язані з ними) з метою їхнього ефективного розвитку;

- принцип побудови системи навчання як онтогенетичної, тобто за моделлю природного розвитку мовлення в онтогенезі;

- принцип побудови системи навчання як акмеологічної, тобто спрямованої на навчання дорослої людини із врахуванням її вікових психологічних характеристик;

- принцип побудови системи навчання як психолінгвістичної, орієнтованої на розвиток мовної і мовленнєвої здатностей, процесів сприйняття мовлення і відтворення мовлення через розкриття механізмів їхнього функціонування;

- принцип побудови системи навчання як лінгвопсихологічної, орієнтованої на загальні психологічні закони людини і її мовлення;

- принцип побудови системи навчання як інтегративної і міждисциплінарної, що має на увазі як опору на інтегративну модель мовлення, так і синтез міждисциплінарних навчальних засобів;

- принцип активності навчання, який має на увазі активність самого пізнаваного явища – мовлення (чи мови у дії), активність людини, що його пізнає, і активність засобів – тренінгів, що допомагають у цьому людині;

- принцип інтенсивності навчання, який забезпечується за рахунок активізації і розвитку усіх психічних процесів, що формують мовлення.

Відповідно до сугестологічної теорії розробляється спеціальний сугестопедичний курс навчання іноземним мовам, куди входить і особливий сугестопедичний підручник. Якщо ми хочемо зрозуміти, які особливості сугестопедичного навчання іноземним мовам, слід звернути увагу на основні психологічні (тобто «сугестологічні») завдання. Коротко ці завдання є такими:

- подолання бар'єрів антисугестій у тих, хто навчається із тим, щоб допомогти їм переступити за межі можливостей їхніх інтелектуально-мнестичних функцій, обмежених громадською нормою сугестії;

-здійснення цілісного підходу до особистості із метою впливу на неї психотерапевтичного, психогігієнічного і психопрофілактичного ефектів.

Психологічні завдання ІЛПТ є набагато об'ємнішими, що знайшло своє віддзеркалення в основних принципах навчання через ІЛПТ і його навчальних технологіях. І, звичайно, лише психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами в ІЛПТ справа не обмежується. Для вирішення своїх завдань у сугестопедичному курсі навчання передбачається:

-попередня психологічна підготовка» учнів, куди, зокрема, входить зустріч учнів із вчителем, який «свою поведінкою підказує упевненість у результатах навчання»;

-проведення психологічних і філологічних тестів, що «підказують глибоке і ретельне відношення до кожного учня окремо;

-ознайомлення з інструкцією сугестії відносно характеру навчання.

Ці положення ІЛПТ вважає важливими і з успіхом використовує, проте тести мають в ІЛПТ не лише значення сугестії: за їхніми результатами для учнів складаються індивідуальні багатопрофільні програми навчання, інкорпоровані до загального групового лінгвопсихологічного тренінгу. Таким чином, кожному учневі, не зважаючи на те, що він навчається у групі, забезпечується суто особистісний підхід.

Навчальний матеріал в ІЛПТ подається «глобально, великими шматками, без попереднього запам'ятовування окремих елементів, без зазубрювання лексики, граматики і моделей, переважає смисловий початок і негайне включення у комунікативну практику, а запам'ятовування окремих складових частин мається на увазі як би «на другому плані», хоча це не означає, що викладач не стежить непомітно за тим, як йде засвоєння окремих фонетичних, лексичних і граматичних елементів. Такий підхід використовується більшістю інтенсивних курсів, включаючи ІЛПТ. Сам навчальний процес будується на базі жорсткої ритуально-сугестивної

структури, яка пронизана безліччю елементів, узятих зі сфери мистецтва.

ІЛПТ також не уникає певної ритуальності, проте, навряд чи її можна назвати жорсткою ритуально-сугестивною структурою. Швидше, використовуються деякі ритуальні елементи, причому, достатньо гнучко. Так, наприклад, кожне заняття в ІЛПТ зазвичай починається із звуків дивної, музики, які лунають у напівтемряві аудиторії. Педагог бере у руки свічу, запалює її і говорить: «Це не просто свічка у моїх руках. Це світло і тепло мого серця, і я повністю дарую його вам. Зараз ми передаватимемо цю свічку по колу, і коли вона торкнеться ваших рук, то стане теплом і світлом ваших сердець». І усі передають цю свічку з рук у руки із найдобрішими побажаннями (звичайно, на іноземній мові). Так, як правило, починаються заняття, але у деяких випадках так вони можуть закінчуватися, а починатися якою-небудь бадьорою дією. Тут важливо за допомогою емпатії із перших митей «заняття зрозуміти настрій і самопочуття групи і застосувати ту психотехніку, яка потрібна «тут і зараз».

Структура лозанівського сугестологічного навчального процесу містить такі етапи: дешифрування – поверхове знайомство із новим матеріалом; активний сеанс – одноразове, з особливою інтонацією, читання викладачем нового матеріалу; концертний сеанс – прослуховування концерту із спеціально підібраних музичних творів, переважно із класики, при одночасному спокійному одноразовому читанні викладачем нового матеріалу; розробка – первинна і вторинна, репродукція і продукція, тобто активізація матеріалу за допомогою етюдів сугестій, нових ситуацій, завдань та ін.

При дешифруванні викладач підказує «на другому плані», що матеріал, хоча і великий за обсягом, неодмінно буде засвоєний і навіть вже частково засвоєний. У активному сеансі інтонація викладача («інтонаційні гойдалки» з їхнім «програмним», «м'яким» і «торжествуючим» вимовлянням матеріалу) підказує, що матеріал вже запам'ятався. Під час

концертного сеансу робиться установка на легке приємне запам'ятовування матеріалу одночасно із приємними концертними переживаннями. За допомогою невеликих етюдів і спектаклів досягається упевненість у собі, у тому, що можна здійснити комунікацію на базі пройденого в курсі матеріалу.

Тут усе підпорядковано єдиній меті – сугестії. ІЛПТ спирається на цей чинник, але він знову-таки не є у ньому вирішальним. В ІЛПТ, наприклад, відсутній етап «дешифрування», а усе починається прямо з «активного сеансу» – одноразового, з особливою артистичною інтонацією, прочитання викладачем нового матеріалу, що вводить учнів не лише у нову ситуацію, але і «занурює» їх (спочатку на рівні слуху) прямо в іншомовне мовлення. Потім відбувається «активна розробка» цього матеріалу (вже на рівні проговорювання) не просто за допомогою етюдів та ігор, а за допомогою особливої психотехніки – тренінгів, основна мета яких – не сугестія, а розвиток людини та усіх граней її мовлення: психічних, фізіологічних, діяльнісних, поведінкових і, звичайно, лінгвістичних. «Концертний сеанс» також не є панацеєю. Насправді, він замінений в ІЛПТ особливим курсом музикотерапії; крім того, як домашнє завдання учні слухають текст, покладений на спеціальну музику.

Важливу роль у лозанівському курсі відіграє сугестивний чинник «двоплановості», який містить такі «елементи мистецтва, об'єднані в одну систему: музика, інтонація, артистизм педагога, концертна і у той же час ігрова атмосфера.

Усе це є і в ІЛПТ. Проте наголос у нашому курсі робиться не на «концертність», а на «психологічний театр», і не стільки на артистизм педагога, скільки на те, щоб головними дійовими особами, акторами і творцями себе відчували, передусім, самі учні. Високий емоційний тонус, «осмислена інфантилізація», «безперервне практичне переконання у позитивному педагогічному і медичному ефекті, – усе це підтримує мотивацію і зростаюче бажання навчатися. Проте окрім цього, у результаті

застосування Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу, людина з першого дня занять відчуває та усвідомлює позитивні зміни, що відбуваються з нею, а разом з ними і те, як зароджується у ній іншомовне мовлення.

Таким чином, основним механізмом інтенсифікації навчального процесу у лозанівському курсі є сугестія, яка покликана активізувати ті ресурси людини, які приховані в її неусвідомлюваній психічній активності. ІЛПТ ж не лише активізує ці ресурси, але і цілеспрямовано розвиває і формує за допомогою особливої психотехніки ті психічні структури і процеси, які сприяють сприйняттю мовлення та відтворенню мовлення.

Для аналізу ефективності обох систем, наведемо такі факти. Сугестопедичний курс розрахований, у першу чергу, для учнів шкіл і ЗВО. Він розрахований на 120 учбових годин, у результаті яких людина оволодіває приблизно 1800 лексичних одиниць на основі усієї нормативної граматики; при цьому, заняття проходять по 4 години щодня, зазвичай вранці і з відривом від виробництва. Що стосується ІЛПТ, то цей курс дозволяє навіть літній людині за 100-110 навчальних годин опанувати 3-5 тисяч лексичних одиниць також на основі усієї нормативної граматики; і це при тому, що заняття проходять по 4,5-5 академічних години через день, вечорами, після робочого дня.

Проте якщо раніше для того, щоб активізувати внутрішні резерви людини, дійсно, вистачало сугестії, і було достатньо просто змінити форму навчання, наповнити її елементами мистецтва, гри і концертної діяльності, то сучасне життя, яке насичує і пересичує людину усім, чим тільки можна – від інформації до видовища, залишає для сугестії не так багато місця, і для отримання добрих навчальних результатів вимагає інших, тонших і ретельніших підходів до особистості. Саме такі підходи і пропонує ІЛПТ.

Якісна сторона інтенсивності полягає у тому, щоб створити ці високі технології і за їхньою допомогою знайти шляхи до розкриття та розвитку тих резервів людини, які забезпечать їй швидкий, ефективний і практично

безболісний результат. Лише після створення таких технологій, на які у творчого педагога, який постійно їх удосконалюватиме, може піти усе життя, можна буде говорити не стільки про «мінімізацію» зусиль учнів, скільки про їхню якісно нову творчу модифікацію, що послаблює напругу при переробці інформації, і про полегшення роботи педагога, яка, будучи творчою, ніколи не стане мінімальною.

Інтенсивним навчанням іноземній мові» є навчання, «спрямоване, в основному, на опанування спілкування на мові, що вивчається, яке опирається на психологічні резерви особистості і діяльності учнів які не використовуються у звичайному навчанні, особливо – на управління соціально-психологічними процесами у групі та управління спілкуванням викладача з учнями та учнів між собою, зазвичай здійснюване у стислі терміни.

Поза сумнівом, що «опанування спілкування на іноземній мові» є центральною проблемою навчання іншомовного мовлення, питання полягає лише у тому, наскільки вільно людині вдається цим спілкуванням оволодіти і наскільки глибоко іншомовне мовлення укорінятиметься у свідомості і підсвідомості людини. Вважаємо, що для вирішення останньої проблеми лише «спиратися» на невідомі невживані резерви особистості та її діяльності не є достатнім. Так само, як не достатньо управляти лише зовнішніми соціально-психологічними процесами у групі, не включивши механізми управління тими психічними процесами, які породжують мовлення «зсередини». Таке формулювання завдання, по суті, не пояснює роботи внутрішніх процесів, сприяючих формуванню мовлення.

Наша система інтенсивного навчання на основі ІЛПТ, яка прагне допомогти людям опанувати іншомовним мовленням практично як рідним, відрізняється від подібного підходу тим, що не лише намагається виявити такі приховані резерви у кожній людині, але і «запустити» внутрішні механізми сприйняття мовлення і відтворення мовлення. Вона пропонує конкретні шляхи не стільки опори на ці резерви, скільки ефективні

способи їхньої активізації, корекції і усебічного розвитку. При цьому під внутрішніми резервами особи розуміємо усю сукупність її психічних процесів і властивостей, (що перебувають як у зоні свідомості, так і підсвідомості), що найяскравіше проявляються у поведінці і діяльності людини, в її взаємовідносинах з іншими людьми. Це вводить проблему інтенсивного навчання іншомовного мовлення не лише у галузь соціальної психології, але і у галузь загальної психології і психології особистості.

Вищою точкою майстерності педагога можна вважати таку, коли педагогові вдається відпустити важелі управління і непомітно передати їх самим учням, створити таку атмосферу та умови творчості, коли учням здається, що усе дійство, яке відбувається на занятті, у першу чергу, справа рук їх самих. Але це абсолютно не означає, що педагогові нічого не треба при цьому робити, оскільки за нього усе зроблять учні.

ІЛПТ спирається на розроблену інтеграційну теорію мовлення і вводить у навчання групову психотерапію і психокорекцію, що перетинається з теорією особистості і колективу, але не ототожнюється з нею. У такому форматі можна говорити вже не лише про «психогігієнічний ефект» від навчання, а про психотерапію як про потужний методичний засіб навчання.

Розширюючи межі діяльнісного підходу до мовлення і його навчання до рівня інтеграційного, тим самим підкреслюємо не лише його зовнішній діяльнісний план, але і план внутрішній – психічний і психофізіологічний, такий, що містить як свідомі, так і несвідомі елементи формування мовлення. Такий широкий погляд на навчання йде від об'ємного розуміння самого явища мовлення. Ми розглядаємо мовлення не лише як засіб спілкування, але і як вищу психічну функцію людини, спеціальний психофізіологічний процес та особливий вид людської активності, де діяльність представляє лише одну з її форм.

ІЛПТ за допомогою цілого комплексу психотехніки активізує і розвиває у людині усі вказані грані мовлення, сприяючи, таким чином,

його інтенсивному формуванню. Як видно з наведеного вище визначення, особистісна спрямованість навчання розглядається тут суто через призму колективного. Традиційна методика навчання іноземним мовам, поки що недостатньо враховує «людський чинник», і з цим не можна не погодитися. Але далі слідує пояснення того, що мається на увазі під терміном «людський чинник» – це «основна характеристика спільного процесу діяльності – її суб'єкт, активність учнів у засвоєнні предмета діяльності», причому активність розглядається тут як явище суто зовнішнє.

Звичайно, групова форма роботи багато у чому сприяє розкриттю і розвитку особистості, але наш психотерапевтичний і психокорекційний метод такої роботи розрахований не лише на ефект від групової взаємодії (яка безперечно корисна), але і на спрямовану дію необхідної техніки і процедур на кожну окрему особу (та усі її психологічні характеристики). Тут необхідно відмітити, що благотворний груповий ефект приймається як основоположний практично в усіх існуючих інтенсивних методиках. Проте нам добре відомо, що проявляється такий ефект, якщо йому активно не сприяти або сприяти без застосування особливих психотерапевтичних прийомів, поступово і далеко не відразу.

Як би не посміхався і не прагнув бути доброзичливим викладач (особливо якщо він лише «зображує особисту зацікавленість» своїми учнями і навчальним процесом), як би не намагалися учні, що уперше зустрілися, бути доброзичливими і розкутими, усе одно для подолання їхньої тривожності і скутості, а іноді і внутрішнього відчуження знадобиться чимало часу [70]. Дорогоцінний час, який в інтенсивному курсі має бути максимально спресований і насичений мовною інформацією і психологічними прийомами, витрачався дарма із-за повільного притирання членів групи один до одного. А інформація засвоювалась далеко не так добре, як могла б, через внутрішній дискомфорт, викликаний у багатьох не зовсім контактних людей, як не дивно, тією ж самою групою, покликаною забезпечити людині

психологічний затишок і комфорт.

Часто такі групи бували аморфними, оскільки загальна мета – вивчення іноземної мови, що об'єднує групу, здавалася далекою і не зовсім надійною через приховану невіру в її здійсненність, а найближчі цілі і шляхи їхнього досягнення обиралися без достатньої мотивації. Крім того, незадоволеність результатами навчання призводила до того, що деякі люди пропускали заняття або кидали групу. А це миттєво дестабілізувало її і перетворювало на групу відкритого типу (вільно прийшов і пішов), що в інтенсивному навчанні не є бажаним, оскільки розриває тісний емоційний зв'язок між членами групи і утворює «протяг» у теплоті групової атмосфери.

Створюючи навчальний мікросвіт і мікроклімат, необхідно пам'ятати, що зібрання у групу людей ще не означає спілкування між ними, якому необхідно вчити, а сама група справляє цілющий і благотворний ефект лише у тому випадку, якщо її членів характеризує психологічна спільність, яку треба формувати. У грамотно організованих групах інтенсивного навчання така спільність усе таки утворюється багато у чому завдяки старанням педагога, його доброзичливості та артистизму. Проте справжній позитивний ефект і користь від групової діяльності реально досягається не лише за рахунок особистих якостей педагога, але і за рахунок розуміння ним феноменології малих груп і, найголовніше, розуміння механізмів міжособистісних стосунків у групах і застосування особливих технологій для їхнього формування.

На наш погляд, лише методи психотерапії, з їхніми багатогранно вигостреними прийомами, здатні практично з перших хвилин занять не лише налаштувати людей одне до одного, але і максимально їх розслабити, зняти з душі тягар страху і тривоги, залучити до взаємовідносин, визначених загальною метою. З початком застосування нами системного підходу і використання у навчанні психологічного тренінгу спілкування, для утворення такої атмосфери вимагалось вже декілька годин, а у міру

розвитку і нарощування тренінгового комплексу, перетворення його на ІЛПТ – усього декілька десятків хвилин.

Наступна принципова відмінність нашого розвивального, активного та інтенсивного методу навчання від інших полягає у тому, що ми йдемо не від перекладацького способу навчання, не від порівняння двох мовних систем у свідомості учня, що, поза сумнівом, усвідомлено або неусвідомлено в його голові усе ж таки відбувається. Ми прагнемо практично повністю відвести увагу учня від рідної мови, яка присутня у навчанні лише як тінь іноземної. Відмежування від рідної мови і перетворення іноземної на домінанту відбувається в особливій навчальній групі за допомогою спеціальних тренінгових технік. Це відбувається при груповій, але одночасно особливо спрямованій діяльності і, найголовніше, при активній участі у ній усіх і кожного. Цьому допомагають звуки музики, світло свічки, гра фарб, безглузда зворушливість реквізиту, м'який гумор, доброта, тактовність, взаємна зацікавленість і взаємопідтримка учнів. Відволікаючими чинниками є і самі тренінгові вправи, коли людина забуває, що вона вивчає іноземну мову, а не осягає процеси спілкування, розкриває для себе світ гри і мистецтва, насолоджується творчістю, пізнає саму себе і товаришів по групі.

Іноземна мова являється при такому навчанні не лише середовищем, але, будучи включеною до кожної окремої тренінгової техніки і за її допомогою, органічно прищеплюється кожній людині. Так, наприклад, до техніки спілкування на іноземній мові обов'язково і гармонійно входять тренінги з корекції і розвитку усіх психічних процесів: когнітивних (уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви – бо будь-яка творча думка ґрунтується на уяві), психодинамічних (емоцій, почуттів, афектів, спонукань), психофізіологічних (психомоторики і психосенсорики), і таким чином розвиваються загальні завдатки і здібності людини, що дозволяють їй швидко та ефективно опановувати іншомовне мовлення. У спеціально створених для такого навчання умовах, в атмосфері загальної ігрової

умовності і доброзичливості, людина на якийсь час як би повертається на рівень дитинства (відбувається те, що називають часовою функціональною інфантилізацією), що загострює для неї сприйняття світу та усього, що у ньому відбувається, і іншомовне мовлення починає сприйматися дорослою людиною і породжуватися у ній практично аналогічно тому, як це відбувається у дитини. Таким чином ми у своєму навчанні, і це момент принциповий, йдемо від реальних процесів сприйняття і зародження іншомовного мовлення у дорослих людей, а не від штучного їхнього моделювання.

У інших же навчальних системах ці процеси відбуваються не природно зсередини людини, а створюються як би їхні протези. Так, кероване оволодіння учнями іншомовним мовленням являє собою моделювання процесів утворення, смислового сприйняття і комунікативної взаємодії мовленнєвих висловлювань, і погоджується з деякими лінгвістами у тому, що «досконале опанування іноземною мовою – це процес наближення до мінімуму тимчасового інтервалу, займаного операцією перекодування, автоматизований процес переходу з рідної мови на іноземну. Тут, на відміну від нашої системи навчання, закладено, хоча і у завуальованій формі, усе той же перекладацький принцип, нехай і доведений до автоматизму, від якого ми увесь час (і достатньо успішно) намагаємося піти.

Мовлення – це не лише система знаків, не лише засіб спілкування, що набагато ширше за комунікацію, але і явище психіки і нейрофізіології людини. Тому ми ведемо мову про органічну єдність мовлення як багатогранного явища і процесу її вивчення, спрямованого на розвиток усіх аспектів цього явища і таким чином формувального мовлення.

Інтенсивне навчання – навчальний напрямок, що вже достатньо сформувався. І хоча механізми інтенсифікації в ІЛПТ багато у чому, а іноді кардинально, відрізняються від загальноприйнятих, проте, ми не відкидаємо, а навпаки вітаємо і використовуємо цілу серію методичних

принципів цього навчального напрямку, що зарекомендували себе як ефективні:

- навчання у малій групі у формі спілкування і у стислі терміни;
- принцип «занурення»;
- насиченість занять мовним і мовленнєвим матеріалом;
- відбір навчального матеріалу за тематичним і частотним параметрами (тобто за частотою появи у мовленні як самих розмовних тем, так і мовних конструкцій);
- побудова навчального тексту (як усного, так і письмового) у формі діалогу;
- використання психотерапевтичного прийому «Я – маска»;
- обмежене вживання мови–посередника;
- усне випередження, а саме: подача, сприйняття і використання тексту спочатку на слух і лише потім перехід до читання і письма;
- подання мовного матеріалу у мовному вигляді за формулою «синтез – аналіз – синтез», тобто первинно мовлення пропонується, як і у житті, у злитій формі – без розчленовування його на мовні елементи, далі по мірі необхідності може наступити період аналізу засвоєного, як самостійного, так і за допомогою педагога, і, нарешті, згортання проаналізованого матеріалу знову у синтетичну форму [50].

Саме ці принципи інтенсивного навчання можна назвати універсальними, оскільки вони є психолінгвістичними і лінгвопсихологічними і дозволяють, як в ІЛПТ, відтворювати навчання дорослої людини іншомовному мовленню і за моделлю онтогенезу. Проте і ці принципи наповнюються у кожній конкретній методичній системі власним змістом.

Інші методичні установки і вказівки, що часто подаються як обов'язкові, можуть такими і не бути, а складати основу і регламент окремих методичних систем. Така методична умова пояснюється, на наш погляд, тим, що інтерес і новизна навчання на початку курсу дозволяє лю-

дині на тлі підвищених позитивних емоцій сприйняти і переробити достатньо велику кількість наданої інформації. Потім настає період звикання до навчання; зі зникненням новизни і зниженням емоційного підйому, починається етап уповільнення процесування інформації і, як наслідок, пересичення нею і спад в її засвоєнні. Оскільки у другий період навчання надходження матеріалу знижується, людина отримує відпочити і услід за цим як би відкрити «друге дихання», внаслідок чого стає реальним знову збільшити концентрацію навчального матеріалу. Така установка є логічною і психологічно обґрунтованою, але вона є не універсальною, а виключно атрибутом вказаної інтенсивної системи навчання. Вона є саме такою, тому що не має прямого відношення до розвитку мовлення в онтогенезі.

У нашій методичній системі, яка по можливості відтворює закони природного мовленнєвого розвитку, при засвоєнні людьми мовного матеріалу працюють інші психологічні механізми. Інтерес, новизна, свіжість та яскравість навчання, що відбувається, безперервно посилюються у міру розвитку курсу, і у міру розгортання і наростання комплексу психологічних тренінгів, дозволяють не лише постійно загострювати сприйняття і покращувати роботу усіх когнітивних і психодинамічних процесів у учнів, але і поступово нарощувати швидкість та якість переробки інформації, яка подається, при тому, що і фізичні, і духовні сили організму не лише не виснажуються, але й зміцнюються. Використовуючи техніку функціональної інфантилізації, ми як би повертаємо дорослих людей на рівень дитинства (коли усі люди були не просто здатними і талановитими, але геніальними), до того глибоко чуттєвого пізнання навколишнього світу, неодмінною складовою якого є мовлення, і починаємо їх «виросити» разом з іншомовним мовленням.

Таким чином, розподіл навчального матеріалу по мірі його концентрації, яке вважається обов'язковим (велика порція матеріалу – мала – знову велика), стає у нашій системі навчання не потрібним і навіть

небажаним, оскільки створює «рваний» ритм занять. Оскільки у результаті роботи Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу розумовий, духовний і фізичний потенціали учнів неухильно зростають, то резонно, що і концентрація і складність цього навчального матеріалу, у нашому випадку, лише збільшуються. Зняттю неминучої втоми сприяє постійна зміна діяльності, її переключення з одного виду на інший, з неодмінним використанням прийомів релаксації. Такий психологічний механізм навчання не суперечить перебігу природного розвитку як самої людини, так і її мовлення, а навпаки, до нього наближається.

Проілюстровані зразки вторинних методичних установок є не єдиними у школі інтенсивного навчання, що вже склалася. Застосовані нами навчальні технології (під такими технологіями ми розуміємо сукупність знань про способи і засоби навчання, від грецького *techné* «мистецтво», «ремесло», «наука» + *logos* «поняття», «вчення») тому і є тонкими, що напрацьований ними прорив у результативності навчання забезпечується не стільки його загальними принципами, скільки конкретними деталями.

Таким чином, розроблений метод навчання, на відміну від інших інтенсивних методів, належить до навчальних технологій саме такого роду – він дозволяє домагатися значних результатів шляхом тонкої нюансованої дії на психічні процеси, структури і стани людини, які сприяють зародженню мовлення. І, на відміну від багатьох інших інтенсивних методів, він розроблений детально – від філософсько-методологічних підходів (що мають холістичну, інтеграційну спрямованість) і теорії (як сукупності узагальнених положень системи) до новітніх технологій і «ноу-хау» та їхнього практичного застосування. Таким чином, ми намагались скоротити той величезний розрив між теорією і практикою, існуючий у більшості інтенсивних методів, наповнивши його конкретним змістом, а саме: пояснювальними механізмами (тобто внутрішнім улаштуванням системи навчання, що роз'яснює її дію), навчальними технологіями (тобто способами, методами і прийомами навчання, спрямованими на досягнення

кінцевого результату), «ноу-хау» (тобто сукупністю наукових, технологічних і практичних знань, що забезпечують технологічний процес і досягнення кінцевого результату), а також уточненим розумінням практики як діяльності із втілення у життя технологій, яка неодмінно має бути особистісно центрованою, заснованою на індивідуальному підході до кожної людини – лише тоді вона зможе досягати поставлених цілей.

Усі ланки нашої системи навчання (методологія – теорія – механізми – навчальні технології – «ноу-хау» – практика) являють собою нерозривний ланцюг складових частин цієї системи, які, примушують цю систему функціонувати.

У нашому методі інтенсифікація навчання досягається не лише і не стільки за рахунок групового психотерапевтичного ефекту, але, передусім, за рахунок особливих системних механізмів, а також – високих і тонких технологій. На практиці вони є ретельно розробленою тренінговою технікою і процедурами, що дозволяють звільняти психіку людей від усіляких психологічних бар'єрів і стереотипів і на цій основі активізувати, коригувати і розвивати усі аспекти мовленнєвого процесу (психодинамічні, когнітивні, комунікативні, психофізіологічні), а також пов'язані із цим процесом властивості і стани особистості, які необхідні для формування і розвитку іншомовного мовлення і сприяють його активному та інтенсивному становленню.

РОЗДІЛ 4

ОНТОГЕНЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОС- ТІ ОСОБИСТОСТІ

4.1. Навчання іншомовному мовленню за моделлю природного розвитку мовлення в онтогенезі

Навчання дорослих людей іноземній мові (а точніше іншомовному мовленню, оскільки мовлення – це мова жива і діюча) відбувається не як предмету або інформаційному коду. Розглядаючи мовлення не лише як зовнішню систему знаків, яка служить для спілкування (що традиційно називається мовою і складає предмет навчання), але і як невід’ємну властивість самої людини, її психічну і психофізіологічну функцію, її активність і діяльність, вважаємо, що і іншомовне мовлення може формуватися і розвиватися (через відповідне навчання) у людині, подібно до рідного мовлення, у будь-якому її віці. Причому, не зважаючи на те, що еволюція іншомовного мовлення дорослої людини відрізняється від еволюції рідного мовлення в онтогенезі, тобто мовленнєвого формування і розвитку протягом дитинства, усе ж таки вона багато у чому її відтворюється і здійснює перебіг за тими ж законами.

Як відомо, у широкому сенсі онтогенез – це процес розвитку індивіда (на відміну від процесу розвитку виду – філогенезу). Проте у психології найчастіше онтогенез розглядається як формування основних структур психіки індивіда протягом його дитинства, а мовленнєвий онтогенез, відповідно, – як формування мовлення дитини. І у дитини розвиток мовлення опосередкований навчанням. Однак, для опанування справжнього слова необхідно, щоб воно було не просто вивчене, а в процесі вживання, задовольняючи реальні потреби того, хто говорить,

включалося в його життя і діяльність.

Розробляючи систему навчання, ми виходили із того припущення, що мовленнєвий розвиток дитини і дорослої людини (при опануванні ним мовленням іншомовним), слідує у своєму становленні і розвитку, нехай і з певними поправками, проте деяким загальним закономірностям, на яких можна будувати основні принципи навчання. Це положення і було покладено у фундамент розробки Інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу, методологічною основою якого є групова психотерапія і психокорекція, що спеціальною психотехнікою стимулює усі грані мовленнєвого процесу під час його формування (табл. 2.1). На базі цього положення було побудовано і навчально-методичний комплекс ІЛПТ, що містить навчальний (у першу чергу, мовленнєвий і мовний) матеріал, принципи його організації і способи подачі, а також створення особливого навчального середовища.

На відміну від деяких інших навчальних систем, де декларується моделювання процесів сприйняття мовленні і відтворення мовлення, ми у навчанні через ІЛПТ моделюємо, швидше, не самі ці процеси, хоча це навчання і можна назвати деяким аналогом натурального розвитку мовлення. Процеси сприйняття мовлення і відтворення мовлення, основою яких є мовленнєва здатність, насправді є складними. Розвиваючи мовленнєву здатність особливими умовами і психотехніками, ми моделюємо тим самим необхідні для розвитку мовленнєвого сприйняття і відтворення умови, мовленнєве середовище і мовленнєвий матеріал, а також використовуємо спеціальні способи допомоги вищезгаданим процесам в їхньому розвитку і функціонуванні, стимулюючи пов'язані з цими процесами психічні структури. При цьому ми опираємося на принципи природного утворення і розвитку мовлення в онтогенезі.

Ймовірно, що навчання іноземній мові дорослої людини, у якої психічні функції вже добре сформувалися повинно бути простіше, ніж навчання рідної мови дитини, у якої головний мозок, як основний орган,

що відтворює мовлення, ще не досконалий, і його дозрівання займає декілька років. Але це далеко не так. Розвиток усіх психічних функцій і мовлення, як одного з них, відбувається у людини одночасно. А це означає, що у дорослої людини, хоча усі психічні функції вже і сформовані, але сформовані вони на рідній мові і разом з цією мовою. Саме тому традиційні системи навчання іноземним мовам, які називаються граматико-перевідними, відштовхуються від рідної мови і йдуть шляхом перекладу лексичних і граматичних структур з однієї мови на іншу. І базуються такі системи зазвичай на тому, що у людини вже достатньо розвинені здібності до вольової концентрації уваги, хорошої пам'яті, строгої логіки.

Але чи про усіх дорослих людей, особливо у солідному віці або без належної звички інтелектуально працювати, можна сказати, що пам'ять у них вже така хороша, увага не розсіяна, логіка незаперечна, та і сили волі для посиленого вивчення досить? І чи засвоюватимуться суворі логічні мовні правила, парадигми і схеми у тих, хто достатньо здатний, у тому числі і до іноземних мов, але належить за типом мозкової діяльності не до логіків, а до більш творчого, художнього складу?

Створюючи систему навчання, ми виходили з того, що навчання чужій мові (а точніше іншомовному мовленню) дорослої людини по аналогії з осягненням дитиною рідної мови є можливим. Така постановка питання автоматично знімає проблему здібних і нездібних до мов людей. Якщо будь-яка здорова дитина у змозі дещо раніше або пізніше, дещо краще або гірше, але усе-таки опанувати рідним мовленням, то чому ж нормальна доросла людина не зможе зробити цього з мовленням іншомовним? Завдання полягає лише у тому, як їй у цьому допомогти.

Але яким же чином відбувається так, що діти, з їхнім недосконалим головним мозком і недостатньо розвиненими психічними структурами і функціями, можуть вже до двох років непогано лепотіти на рідній мові, а до 4-5 років вимовляти просторові монологи, тоді як інші дорослі

інтелектуали бувають не у змозі осилити іноземну мову упродовж усього життя?

Існують різні способи досягнення мови дитиною і дорослими при використанні традиційних методів навчання. Ми переконані, що ця несхожість була створена штучно, через те, що предмет навчання – мова виявилася начисто відокремленою від самого явища – мовлення. Це, у свою чергу, наводить на шлях повернення мови у русло мовлення при навчанні і необхідності співвідношення обох видів опанування мовленням – в онтогенезі і у дорослому житті. Хоча подібна ідея вже висловлювалася деякими лінгвістами, психологами і педагогами, ми збагатили її новим теоретичним і практичним змістом. Таким чином ми підійшли до створення навчальної системи для дорослих людей, не лише максимально наближеної до ходу природного мовленнєвого розвитку, але і такою, що прискорює, інтенсифікує його на основі використання переваг ІЛПТ, що додатково розвиває (в процесі групового спілкування) за допомогою особливої техніки вже сформовані психічні процеси дорослої людини, які мають колосальні резерви для подальшого зростання і вдосконалення.

Практика показала, що те, що вдається зробити дитині протягом декількох років, доросла людина може, при відповідній організації навчання, досягти менш, ніж за 100 академічних годин, причому її мовлення не лише відповідатиме її віку, але і вона сама наростить свій інтелектуальний, творчий і загальнолюдський потенціал.

Якщо шукати феномен прихованих резервів людини як би «первинне» пояснення на «клітинному рівні» або на рівні нейропроцесів, тобто роботи головного мозку, то ми прийдемо до загальновідомого факту про його практично необмежені можливості. Згідно з останніми нейропсихологічними дослідженнями, кількість нейронів головного мозку дорослої людини фактично безмежна – вона вимірюється десятками мільярдів [154]. Кількість же і варіативність зв'язків, які утворюються мільярдами нейронів між собою, на основі яких формуються психічні

функції, на думку цих вчених, є воістину астрономічною. Тому вони вважають, що не важливо, скільки клітин людський мозок втрачає упродовж життя – їхні запаси є практично невичерпними. Найважливіше ж, на думку американських дослідників, – це те, що упродовж усього життя зберігається гнучкість і пластичність мозку, які, як і нейронні зв'язку, можна і слід розвивати.

Не можна забувати, однак, про те, що безперечні, здавалося б, переваги дорослого перед дитиною можуть обернутися у навчанні і непрошеною перешкодою. Йдеться, у першу чергу, про потужну фортецю психологічного захисту, високі бар'єри якої постійно доводиться долати, про опір міцно укорінених стереотипів, перебудовувати які буває нелегко, але необхідно. Ці проблеми у нашому випадку успішно вирішуються за допомогою групової психотерапії.

Поза сумнівом і те, що людина у своєму розвитку проходить певні етапи, закладені самою природою. Після закінчення цих періодів ті або інші психічні і психофізіологічні структури і функції виявляються в основному сформованими і набувають стійких контурів. Подальший їхній розвиток, безумовно, можливий і навіть обов'язковий, що і складає основний постулат нашого дослідження і завдання ІЛПТ, але очевидно також і те, що робота над розвитком, а часом і корекцією цих структур і функцій буває не простою. Так, наприклад, якщо дитина, через затримку психічного розвитку до двох років і декількох місяців не заговорить, а це той період, коли у мові маленької людини починають формуватися основи граматики – системи відмінків, дієслівних часів і відмінювань, синтаксису, то надалі її мовленнєвий розвиток, як правило, буває складним, і ним неодмінно треба посилено займатися. Наприклад, неправильно сформовані в дитинстві звуки – частіше усього [р], [л], [з], [с], [ж], [ш] деякі інші, нелегко виправляти, якщо це не було зроблено у дошкільні і ранні шкільні роки. Недоліки такого спотвореного формування мовлення в усіх на слуху – останнім часом ними стали страждати навіть диктори телебачення. Але,

проте, позбавлятися від такого роду недоліків можна і потрібно у будь-якому віці. У нашому навчанні недорозвинення деяких психічних структур і процесів виправляється за допомогою психологічної корекції.

Констатуючи труднощі несвоєчасного навчання, можна навести наглядний приклад із спорту, коли тренери відмовляються працювати із дорослими дітьми, вважаючи їх неперспективними (фізичне дозрівання аналогічно психічному проходить свої етапи). Можна, очевидно, погодитися з тим, що навряд чи початківець 13-річна дівчинка стане великою балериною або спортсменкою, хоча такі випадки бувають. Але те, що вона за бажання і наполегливій праці зможе стати непоганою балериною і хорошою спортсменкою, це, поза сумнівом. Людина здатна розвиватися у будь-якому віці. Лише для цього необхідно докласти певні зусилля, а для їхнього полегшення розробляти і застосовувати нові навчальні програми і технології.

Недоліки і переваги роботи головного мозку дитини як би злиті воедино (те ж саме, але як би у дзеркальному відображенні справедливо і для людини дорослої). З одного боку, дитячий мозок і породжувані ним психічні процеси є незрілими. З іншого боку, свіжість та яскравість сприйняття дитиною оточуючого її світу обумовлені абсолютною новизною та інтересом, сприяють активному формуванню і мозкових структур, та усіх психічних функцій. Недосконалість інтелектуальної сфери заміщається у дитини загостреним чуттєвим сприйняттям, яке насправді лежить в основі роботи усіх когнітивних процесів.

У дорослому віці, із втратою новизни та інтересу, із появою життєвого досвіду чуттєве сприйняття світу у людини сильно притупляється. Досвід, з одного боку, дозволяє виробляти шаблони мислення, які сприяють його швидкості і зняттю з нього певного навантаження (мислити і діяти за шаблоном завжди простіше і легше). З іншого боку, разом із досвідом закріплюються сталі розумові стереотипи та установки, які перешкоджають розгляду проблеми під новим, незвичайним і незвичним

кутом і, отже, знаходженню свіжих, нестандартних творчих ідей і рішень. Дитина, позбавлена життєвого досвіду, діє почуттям, по натхненню, і це народжує у ній творця. Доросла людина прагне користуватися в основному логікою і це різко обмежує її інтелектуальний і творчий потенціали, бо в основі всякої творчої думки, передусім, закладено почуття.

Ми сприймаємо зовнішній світ почуттями ще до того, як наша думка починає обробляти інформацію, що надходить. За допомогою почуттів ми уловлюємо тисячі стимулів, що викликають у нас реакції різного роду, як емоційні, так і інтелектуальні [78]. Таким чином, діти осягають і вивчають світ переважно за допомогою почуттів, відчуттів і вражень. Стаючи дорослими, вони змінюють стиль сприйняття, орієнтуючись на логіку і, відповідно, інтелект, але інтелект від цього не стільки виграє, скільки втрачає.

Відомо, проте, що багато людей, видатних як творчим, так і розумовим даром, володарі феноменальної пам'яті зберігали добре розвинену здатність чуттєвого сприйняття упродовж усього життя. В зв'язку з цим Д. Лапп радить виховувати дітей так, щоб вони не втрачали цієї такої необхідної здатності і у зрілому віці. З іншого боку, дорослі люди можуть цю втрачену здатність відновити. Цьому і сприяє наша техніка навчання, оскільки важливість і первинність чуттєвого сприйняття, яке сприяє розвитку усіх когнітивних процесів на рівні емоцій, є одним з наріжних каменів навчального методу.

4.2. Онтогенетичні і психотерапевтичні принципи навчання іншомовному мовленню

Відтворюючи у навчанні природний перебіг мовленнєвого розвитку, необхідно, передусім, пам'ятати про те, що із перших хвилин свого народження дитина вже оточена мовленням, яким повинна поступово оволодіти. Її сім'я, а надалі суспільство, в якому вона росте, саме життя,

усе наповнене мовленням, яке постійно звучить, стає тим соціальним і мовленнєвим середовищем, з якого вона черпає як мовну інформацію, мовний матеріал для утворення власної, але зрозумілої світу і необхідною для спілкування з ним знакової системи, так і поведінковий, світоглядний, культурний і мовленнєвий досвіди. Величезне значення для мовленнєвого розвитку дитини має затишок рідного будинку, ніжна любов і турбота матері, тісний емоційний контакт із нею і з усіма близькими людьми, що опікають її, постійно, день у день, що розмовляють з нею і тим самим навчаючи її.

Мовленнєве середовище утворює не лише мова, що звучить, але і супроводжуючі її світло і колір, запахи і відчуття нового доброго світу. Глибоко інформативними є для малюка і усі знаки невербального спілкування, які виходять від рідних йому людей і є неодмінними мовленнєвими складовими: міміка, погляд, жести, дотики, а також ритм і гучність, тембр і мелодія, численні і багатолікі інтонації навколишніх голосів. Чуттєве сприйняття світу дитиною настільки гостре, свіже і яскраве, що за короткий термін їй вдається увібрати у себе величезну кількість інформації. Діти, позбавлені материнської любові, емоційного контакту із близькими людьми, звучання їхніх голосів, поміщені у безрадісну сіру казенну обстановку, діти, з якими рідко хто розмовляє, сильно відстають від своїх однолітків в психічному і мовленнєвому розвитку.

Навчаючи дорослих людей по аналогії із дітьми, ми за допомогою психотерапевтичної групи, основою якої, є «благотворна дія однієї людини на іншу», також прагнемо створити для них подібність сім'ї – особливу співдружність, атмосфера якої, як і у хорошій сім'ї, просочена теплотою, любов'ю і довірою.

Ми говоримо і про емпатії – проникливі чуттєві досягнення емоційного стану і переживань іншої людини, – яка у материнській формі (по відношенню до дитини) є природною, але якої так бракує у

формальному навчанні, і яку можна у людей розвинути. Ця якість не просто безцінна у житті, вона розкриває канали сприйняття, у тому числі міжособистісного, і є основою глибинного спілкування.

Дорослі люди не менше за дітей потребують емоційного тепла і контакту з іншою людиною. Це особливо необхідно, коли людина перебуває на порозі «незвіданого». Адже якраз таким – незвіданим, є для них наше навчання і те, що кожному з цих людей доведеться «зануритися» і досягнути – іншомовне мовлення. У такій групі людина не лише серед однодумців, що розділяють її цілі і мрії, хвилювання і надії, вона отримує від них увагу та усебічну підтримку, постійний зворотний зв'язок, шанс подивитися на себе із боку і можливість віддячити за це партнерам не меншою увагою і підтримкою. Викладач у цій «сім'ї» перебирає на себе роль «батьків», від яких виходить не лише мовна інформація, але і любов, доброта і тепло. Турботою викладача є створити у такій «сім'ї» світ яскравих фарб і світлих посмішок, ту основу, на якій буде розвиватися мовлення. Окрім відчуття сім'ї, така психотерапевтична група створює модель суспільства, в якому кожен з його членів буде набувати навичок спілкування, і у першу чергу – мовленнєвого, приймаючи на себе усілякі соціальні ролі і відточуючи, таким чином, і прийоми спілкування, і власну мовленнєву майстерність. Ця група є за своєю структурою «малою групою закритого типу» члени якої об'єднуються загальною метою і перебувають між собою у тісно емоційному зв'язку і дружніх контактах. Подібний зв'язок, безпосередні контакти, теплота атмосфери та її насиченість позитивними емоціями, як необхідні і підкріплюючі чинники мовленнєвого розвитку формуються у групі (як би поволі, непомітно для її членів) за допомогою спеціальних психотерапевтичних технік.

Партнери по групі, незважаючи на власну приналежність до дорослого покоління, – люди різного віку і професій, від 15-річних підлітків, яких лише умовно можна назвати дорослими, до літніх 75-річних учнів. Така вікова вибірка не зменшує, а навпаки посилює переваги групи.

Тут, немов у житті, створюються реальні умови для спілкування різних людей: як діти спілкуються і зі своїми однолітками, і старшими товаришами, і дорослими, так і ми у своєму житті спілкуємося з абсолютно різними людьми, несхожими один на одного, як за віком, так і за характером і соціальним положенням. У нашій групі, що імітує модель суспільства, виникає можливість поділитися із ближніми досвідом і знаннями, виявити по відношенню до них душевне тепло, увагу і терпимість, а часто і навчитися цьому, причому усе це відбуватиметься на іноземній мові і одночасно з її засвоєнням.

Початковий рівень мовної підготовки не має великого значення, оскільки навчання починається відразу з мовлення в його синтетичній формі, і кожен зможе засвоїти стільки мовного матеріалу, скільки захоче сам і скільки йому буде дано через природні завдатки і здібності, які, проте, будуть у величезній мірі розвинені в усіх. Для нашого навчання навіть краще не мати попередніх знань, можливо спочатку неправильних, щоб уникнути надалі хворобливої їхньої перебудови. Підлаштовувати при навчанні людей під один стандарт або, як тепер прийнято, під однаковий віковий і «мовний» рівень не лише не вірно, але і, на наш погляд, шкідливо.

Але яким же чином у такій психотерапевтичній групі створюється те мовленнєве середовище, з якого людина черпає мовний матеріал і яке оточує дитину вже з моменту народження? Згідно із моделюванням основних принципів онтогенетичного мовленнєвого розвитку, таке середовище у вигляді мовлення, наповнене мовною інформацією, повинне оточувати і дорослих людей з першого моменту навчання у групі.

Основним джерелом такої інформації є педагог, який відразу, із перших хвилин занять, починає звертатися до учасників групи на іноземній мові, що супроводжується, тихим, таким, що сприймається практично на рівні підсвідомості, перекладом. Проте переклад цей має бути не лише практично непомітним – як тінь, але і не послівним, і таким же

синтетичним за формою, як і цілі відповідні іншомовні фрази, а іноді і цілі відрізки тексту. Він повинен передавати лише сенс висловлювання і дозволяти сприймати оригінальність і автентичність іноземних мовних моделей, як правило таких, що відрізняються від рідної мови учнів. Це необхідно для запобігання бажанню дослівного перекладу з однієї мови на іншу, що неминуче виникає через мовну інтерференцію – накладення чужої мовної системи на рідну і їхнє змішення.

Вважаємо неприпустимим пред'явлення тексту у перекладі з української мови на іноземну, як це часто робиться. Це призводить до того, що у мозку учня відразу закріплюється перевідна модель, тобто і надалі вже практично на рівні підсвідомості людина продовжує перекладати з української мови на іноземну, а не намагається досягнути нову мову такою, яка вона є. Більше того, відштовхуючись від рідної мови, його увага фіксується не на іншомовному мовленні, а зосереджується на деталях перекладу. Із цієї ж причини ми ніколи не використовуємо лозанівський прийом «люльку»: рідна фраза – іноземна фраза – рідна фраза. Здавалося б, така подача мовного матеріалу повинна сприяти його міцнішому засвоєнню. Проте виходить так, що людина, яка звикла до цього прийому, як у стані аддикції, постійно чекає, що переклад повторюватиметься для неї, принаймні, двічі, і її мозок вже лінується працювати самостійно.

Ми прагнемо добитися автономії однієї мовної системи від іншої, які, як відомо, можуть існувати в апараті людського мозку паралельно [73]. Ми не вважаємо шлях повного викорінення рідної мови із навчання єдиною прийнятним і єдиною «природним». Справа у тім, що для такого «натурального» навчання вимагаються роки і роки. Недаремно люди, які повернулися з 2-х тижневої поїздки до Великої Британії, де були на вивченні іноземної мови як початківці, скаржаться, що усі ці тижні вони витратили виключно на саме первинне орієнтування в англійському мовленні і нічому не навчилися.

Навчаючись за нашою тренінговою системою, на початку із

тактовним і майже непомітним дублером, роль якого виконує рідна мова (подібний принцип ненав'язливого синхронного дублювання використовується у цілій низці інтенсивних методів, хоча у останньої сам чинник перевідного навчання повністю і не виключається), люди до кінця другого тижня бувають спроможні пасивно оволодівати не менше 1200 лексичних одиниць іноземної мови, а активно вживати не менше 70% від вказаного обсягу, причому на основі усієї нормативної граматики.

Ми не стверджуємо, що це відбувається виключно завдяки сприянню рідної мови орієнтуванню в іноземній, оскільки у навчанні задіяна величезна і потужна система тренінгів, стимулюючих усі психічні процеси людини і які розвивають усі грані мовлення. Проте, рідна мова, яка використовується лише як тонкий непримітний «прошарок» під основним «одягом», – мовою іноземною, надає допомогу в її швидкому розумінні. Тут можна було б заперечити, що використання у навчанні рідної мови, хоч і «за кадром», хоч і у мінімальному обсязі, порушує природний перебіг отримання людиною мовлення (хоча багато двомовних дітей опановують дві мови не синхронно, а із деяким відривом, і при цьому для засвоєння другої мови до певної міри використовується перша). Це дійсно так, але ми і не відтворюємо повністю розвиток мовлення в онтогенезі, ми говоримо лише про низку суттєвих аналогій, про важливі принципи, про деяке моделювання його основ, яке, як і кожна модель, має право на певні допустимі похибки. Крім того, раз вже ми спираємося у навчанні дорослої людини на усі її розвинені психічні функції, то не логічно і не правильно було б виключати з їхнього потужного арсеналу її рідне мовлення, якщо воно багато у чому може виявитися корисним.

На нашу думку, інтерференція різномовних систем у головному мозку дорослої людини, якщо одна з них вже стала, а інша лише засвоюється, у тій або іншій мірі та особливо на початковому етапі, усе ж таки є неминучою. Навіть якщо людина, що вивчає іноземну мову, повністю позбавлена її перекладу на рідну мову, а навчається лише за

допомогою наочних засобів, усе одно мозок цієї людини, переробляючи інформацію, що надходить, народжує ті чи інші асоціації, порівняння та аналогії із мовною системою, що вже функціонує в її свідомості. У людей, що володіють декількома мовами, мозок виробляє ще більшу і різноманітнішу кількість асоціацій та аналогій, що допомагає їм легше і швидше освоювати нову мову. Подаючи мовний матеріал у цілісному, синтетичному вигляді (нехай і за допомогою підказки у вигляді рідної мови), ми можемо досягти того, щоб такі мимовільні аналогії були більш образними, великими та об'ємними.

Такий спосіб подачі інформації схожий на природний і потрібний, щоб уникнути процесу калькування з однієї мови на іншу. Для того, щоб людина, яка опановує чужу мову, могла досягти того звичного неусвідомленого автоматизму, з яким вона оперує засобами рідної мови, ми повинні допомогти їй укоренити цілі мовні блоки не лише у свідомості, але і перевести їх до сфери підсвідомості. Ми повинні як би включити той надійний автопілот, який працює на рівні підсвідомості та управляє мовленнєвими діями, для чого і розробили цілий комплекс спеціальних психологічних тренінгів під єдиною назвою ІЛПТ.

Знайомство з іншомовним мовленням відбувається, передусім, на слух. Воно починається із звернення педагога до мовчазних, як маленькі діти, слухачів, які у конкретний момент лише і можуть, що мовчазно слухати якийсь текст. Насправді цей текст особливий. Він є мовним фрагментом, моделлю діючої мови, насиченою мовним матеріалом.

Мовний матеріал, хоч і є обмеженим, але зовсім не є бідним. Він містить у собі близько 5000 лексичних одиниць та основи усієї нормативної граматики (за аналогічним принципом організовані усі наші основні навчальні тексти для вивчення іноземних мов, з якими ми працювали: англійська, українська як іноземні, хінді). Ми маємо на увазі не лише той уривок тексту, який пред'являється в перший день, а увесь мовний матеріал у цілому. Він, як правило, розподіляється на 22 заняття по

4,5 академічних години (усього 100 годин), які проходять протягом семи з половиною тижнів, тричі на тиждень. Цей режим занять і кількість навчальних годин у заданих умовах, є для нашого курсу навчання оптимальними. Вони дозволяють не лише сформувати і розвинути у учнів мовлення (у межах вказаного вище обсягу знань), але і зберегти свіжість їхніх сил і високий тонус занять до самого завершення.

Обсяг отриманих знань завжди буває індивідуальним, у залежності від здібностей і досягнутої за час навчання міри їхнього розвитку. Але навіть самі нездібні, здавалося б, учні ніколи не засвоюють менш однієї третини матеріалу, а це за математичними розрахунками складає майже 1800 лексичних одиниць, чого, цілком достатньо, щоб вільно почувати себе у будь-якій сфері і з високою мірою вірогідності розуміти свого співрозмовника [72].

Якщо у дитини є декілька років, щоб разом із розвитком усіх психічних функцій осягнути систему і структуру мови і опанувати мовленням, то, спираючись на вже існуючі функції дорослої людини, стимулюючи і ще більше розвиваючи їх із застосуванням особливих психотерапевтичних і психокорекційних засобів, наш метод навчання на основі Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу дозволяє скоротити цей процес усього до декількох тижнів.

Отже, досягнення іншомовного мовлення дорослими людьми розпочинається і відбувається в атмосфері «групи - сім'ї», що створюється психотерапевтичними прийомами. Група до того ж, виявляється мікрокосмосом, суспільством у мініатюрі, що відбиває зовнішній світ і що додає інгредієнт реалізму у штучні взаємовідносини [75].

Навчання, за сприяння психологічних тренінгів, відбувається за моделлю мовленнєвого і мовного розвитку дитини, тобто за формулою: «розуміння – говорі – читання – писання». Тут, як і у дитинстві, людина починає спочатку розуміти і говорити, і лише тоді читати і писати, природно опановуючи при цьому практичну граматику.

Необхідно відмітити, що практично усі принципи побудови навчального процесу і комплексу методичних засобів мають одночасно як онтогенетичну (за аналогією із розвитком мовлення у дитячому віці), так і психотерапевтичну спрямованість, які один одному не суперечать, а лише взаємодоповнюються.

Навчальний текст, з якого учні отримують мовну інформацію, складається із 7 великих блоків (кожен блок розрахований на тиждень занять). Він представляє собою, як це зазвичай буває в інтенсивних курсах, історію про іноземних персонажів, зібраних в групу, що опинилась в Україні, де з ними відбуваються вірогідні і неймовірні пригоди. Наш текст так і називається «Неймовірні пригоди іноземців у Києві». Останній чинник, а саме вибір місця перебування групи, здається нам дуже суттєвим, оскільки поміщає учасників групи у звичне, а значить, комфортніше для них оточення, що само по собі вже має деякий психотерапевтичний ефект. Таким чином, невідомим для учнів стає лише іншомовне мовлення, яке належить осягнути у знайомому оточенні.

Той факт, що учні раптом уявляють себе цими іноземцями, і що пригоди відбуватимуться саме з ними, надає навчанню тон підвищеного інтересу і загадкової інтриги, що створюють одну з найсильніших навчальних мотивацій. Не секрет, що будь-яку людину, у першу чергу, цікавить власна персона і усе, що з нею пов'язане. Світ приломлюється у свідомості людини через власне «Я». У дитячому віці такий егоцентризм проявляється особливо яскраво, коли дитині здається, що всесвіт обертається виключно навколо неї і для неї. Навчання, розраховане на дорослих людей, але непомітно для них за допомогою особливих функціональних прийомів, повертає їх на рівень дитинства, цей «егоцентричний» чинник необхідно враховувати. Це аж ніяк не означає, що ми заохочуємо розвиток егоцентризму (навпаки, під час соціально-психологічних тренінгів ми прагнемо звести його у людині до мінімуму). У цьому випадку ми лише використовуємо наявність цього природного

чинника, для підвищення ефективності навчання. Ми швидше повертаємо цей чинник у бік ідентифікації, тобто самоототожнення людей із представленими персонажами, що дозволяє «пропускати» і текст (а значить, і мовлення персонажів), і описувані у ньому події, і усі дії, що відбуваються при навчанні, незалежно від ролевих перевтілень, через себе.

Близькою за значенням є думка Е.Дженсена, що лише тоді, коли навчання виявляється персонально спрямованим, особово-значущим, воно стає воістину цікавим, глибоким і міцним. Із цим узгоджується і прийом «Я – маска». Цей прийом, з одного боку, сприяє ототожненню учня із відповідним персонажем, який стає частиною його «Я», а з іншого боку, забезпечує (як психотерапевтичний ефект) почуття захищеності людини від зовнішнього середовища і обставин. Почуттю захищеності сприяє і театральний реквізит – неодмінний атрибут наших занять. У театральному костюмі, в ігровій масці людині, особливо дорослій, не страшно здійснювати помилки, у тому числі мовленнєві – начебто «говорю і дію не я, а маска».

Навчальний реквізит, роль якого часто виконують старі підручні засоби, речі і іграшки, що іноді не мають нічого спільного з їхнім теперішнім призначенням, сприяє розвитку фантазії і має те найважливіше ігрове значення «предметної діяльності», що дозволяє дорослій людині, як і дитині, опановувати мовленням швидше і краще.

Перші слова дитини, як і перші іншомовні слова дорослої людини являються за своїм характером і за термінологією «симпрактичними», тобто нерозривно пов'язаними із практичною дією. Результати розуміння мовлення бувають ще більш успішнішими, коли при навчанні дорослі люди, як діти, власними руками створюють багато предметів і матеріалів для навчання (шиють, ліплять, малюють і т. п.). Людина вчиться сама, завдання педагога – допомогти їй у цьому.

Від усіх інших текстів, які використовуються в інтенсивному навчанні, наш текст відрізняється, мабуть, найменшою серйозністю.

Наповнений м'яким гумором, він викликає постійну посмішку. Більше того, він навіть написаний, як добра пародія на один з текстів, призначених для інтенсивного навчання [30].

Гумор – це ще один з психотерапевтичних чинників, який не лише знімає психологічні бар'єри і затиски, але і є каталізатором розвитку продуктивного творчого мислення [26]. Над роллю сміху і гумору у житті людини замислювався багато вчених. Так, наприклад, над цією проблемою працює ціла лабораторія Стенфордського університету США, професором якої В.Фрай, який дослідним шляхом встановив, що людський організм реагує на сміх зміною біохімічного складу крові, регенерацією клітин організму, збільшенням нейронних зв'язків головного мозку, зміцненням імунної системи людини. Стосовно навчання наважимося припустити і навіть стверджувати, що у свою чергу, це веде до підвищення працездатності, появи позитивних емоцій, загострення сприйняття, уваги, пам'яті і мислення.

Як психотерапевтичний засіб гумор, використовується у медицині. А.Стоун розробив спеціальний курс сміхотерапії для лікування онкохворих. Вводячи сміхотерапію у навчання, розглядаючи людину та її проблеми опанування іншомовним мовленням комплексно (з точки зору педагогіки, мовознавства і психології), ми спостерігаємо такий же комплексний і позитивний ефект і у сфері психічного і фізичного здоров'я людей, і у сфері досягнення ними іноземної мови.

Усе вищезазначене має пряме відношення і до ігрової діяльності, у нашому випадку «ігротерапії», у формі якої проходять наші заняття. За допомогою гри ми можемо внести до навчання той елемент казки, фантастики, які дозволять зробити світ дорослої людини, як і світ дитини, інтригуючи новим, що закликає до пізнання. Якщо звичайні ігрові методи лише вводять гру як елемент навчання, як свого роду ігрові внески у навчальний процес, і ігри самі по собі, як правило, не мають між собою глибинного функціонального зв'язку і не складають єдиного

концептуального комплексу, то наш тренінговий метод повністю покладений на психотерапевтичну і корегувальну основи. Він є цілісною системою цілеспрямованої, взаємообумовленої і взаємодоповнюючої техніки, вправ і процедур, що проводяться в ігровій формі, яка охоплює усі мовні, комунікативні, когнітивні і психодинамічні сторони мовленнєвого процесу.

Наш навчальний текст побудований, так само як і изка інших текстів в інтенсивному навчанні, у формі діалогу або полілогу, тобто діалогічного спілкування багатьох персонажів.

Подача мовного матеріалу у перші 1-3 тижні навчання винятково на слух, у вигляді тексту, що звучить, сприяє розвитку слухових здібностей дорослої людини і розуміння нею іншомовного мовлення. Не секрет, що розуміння людиною оберненого на неї мовленнєвого масиву є чи не найголовнішим у досягненні іноземної мови. Якщо для того, щоб принаймні виразити власну думку, можна по розмовнику визубрити напам'ять відповідну ситуації фразу, то зрозуміти відповідь на неї, яка часто буває непередбачуваною, складно. Аудіо-тренування, що налаштовує вухо і примушує людину почати орієнтуватися у чужому мовленні, розвиває слухові сенсорні функції.

Якщо у дитини розвиток психічних функцій і процесів пов'язаний, у першу чергу, з морфологічним дозріванням, то відносно дорослої людини зазвичай говорять про розвиток психічних функцій за рахунок функціональних органів. І те, і інше залежить як від спадкових завдатків, так і від взаємодії з соціальним довкіллям. При багатократному відпрацюванні і закріпленні певної навички, нервовими центрами головного мозку людини виробляється ціла система особливо міцних зв'язків, яка функціонує і надалі. У цьому випадку така система нервових зв'язків працює на сприйняття, розпізнавання і розуміння мовлення.

Розвиток психічних функцій людини (або через морфологічні зміни, або через формування функціональних органів) відбувається лише тоді,

коли стимули для їхньої роботи і тренування надходять регулярно. Оскільки «занурення» у мовленнєве середовище під час занять відбувається лише тричі на тиждень, то для його штучного створення і підтримки у домашніх умовах вимагається неодноразове прослуховування іншомовного мовлення у записі, що є моделлю діючої мови. Запис прослуховується у двох варіантах: перший варіант – текст з тихим не послівним переведенням, другий варіант – текст без переведення накладений на музику, де кожен закінчений смисловий його відрізок співпадає із відповідним йому за змістом музичним супроводом, тобто мовленнєвий матеріал і супроводжуючий його музичний фон є рівними.

При подачі мовного матеріалу так само ми виходимо із лозанівського положення про те, що у мовленнєвому спілкуванні людина реагує не лише на слова, але і на цілий комплекс супроводжуючих ці слова подразників – інтонацію, жести, міміку, вираз очей і взагалі на усе те, що пов'язано із мовленням, яке сприймається. Чим яскравішими, новішими, чуттєвішими будуть ці подразники, чим більше вони відповідатимуть мовленнєвій інформації, що отримується, тим краще проходитиме сприйняття мовлення, тим глибшими залишаться сліди цієї інформації, що надходить у пам'ять людини.

У цьому випадку, за відсутності реального співрозмовника, таким супроводжуючим сильним і чуттєвим подразником є музика. Тобто і текст, і мелодія мають бути рівнозначними за цілою низкою параметрів. Тут може створитися додатковий емоційний і смисловий контраст, що лише загострює сприйняття та посилює увагу і пам'ять.

Музика, як і текст, таким чином, є носієм необхідної інформації. При такому використанні музики її допоміжний ефект, як психотерапевтичний – емоційно-стимулюючий, релаксаційний і сугестивний, так і інформативний, буде особливо значущим.

Інше значення музичного оформлення полягає у тому, що мовлення у цьому випадку, як і у реальному житті, не є ізольованим від супутніх їй

шумів і іноді перешкод. І людське вухо, як дитяче при оволодінні рідним мовленням, так і доросле при опануванні мовленням іншомовним, вчиться виділяти її з потоку інших сторонніх сигналів.

Слід сказати, що музичне оформлення тексту, коротко описане вище, є лише частиною загального курсу музикотерапії, застосованого в ІЛПТ. Навчання розмовній практиці починає здійснюватися експериментальним шляхом майже одночасно із слуховою практикою. Після 20-хвилинного звикання до іноземного мовлення, коли педагог, пред'являючи і артистично розігруючи текст, знайомить учнів з їхніми ролями і персонажами, а у цій якості і одного з одним, учні приступають до досягнення розмовного мовлення шляхом Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу. Тобто найнеобхідніші фрази і вирази починають тренуватися для засвоєння в умовах спілкування за допомогою спеціальних психологічних прийомів і засобів (що містять особливі ігри і вправи).

Психічні функції спочатку формуються, спираючись на зовнішні дії, а потім, по мірі тренування, реалізуються як внутрішні дії без зовнішніх опор. Саме таким чином, будучи психічною функцією, розвивається і мовлення людини, від «наочно-дієвої» зовнішньої форми до форми внутрішньої, інтелектуальної. Саме цей принцип занурення ми використовуємо і відтворюємо у своєму навчанні іншомовному мовленню дорослих людей. Створюється мовне середовище, в яке люди як би «занурюються», і потім «наочно-дієвим» чином зовнішні мовленнєві дії переводяться у внутрішній план, чому сприяють спеціальні психотехніки.

Це можуть бути, прийоми «ігротерапії» – наприклад, гра у «готель», «ресторан», «лікаря» або «подорож» (що має, у першу чергу, соціально-психологічне значення). Але головне – це вправи іншого, тренінгового, характеру. Проілюструємо це деякими вправами, що розвивають, наприклад, сенсорно-чуттєво-емоційну сферу. Так, скажімо, буває корисно виробити опис музичного уривка у кольорі, тобто мовою фарб. Чи

перевести у мовлення різні акустичні шуми: наприклад, до звуку двигуна автомобіля або пилососа, машинки, що друкує, або тирликання скрипки, води, що ллється, або тріску цикад буває цікаво підібрати назви професій людей, які можуть мати до цих шумів відношення, – водій, домогосподарка, слюсар, біолог і т.п. За допомогою таких психотехнік реальне зовнішнє вимовляння конкретних слів, фраз і текстів, пов'язане з певною предметною діяльністю, діями, сенсорними відчуттями та емоційними враженнями, перетворюється на внутрішні психолінгвістичні образи.

Зважаючи на важливу для роботи головного мозку і психічних процесів, роль сенсорної інформації і емоцій, особливе значення у тренінгу приділяється тонкому налаштуванню сенсорної і чуттєво-емоційної сфер людини, загостренню її почуттів. Як ми пам'ятаємо, діти вивчають світ, а разом з ним і рідну мову, за допомогою почуттів і лише входячи у доросле життя, починають спиратися на інтелект і логіку. Для відновлення у дорослому віці ефективного дитячого чуттєвого пізнання мовлення, необхідно розвивати чуттєве сприйняття і усю психодинамічну сферу людини.

Одним з найголовніших чинників навчання і потужним імпульсом до вивчення є мотивація, основу якої складають спонукання організму – усвідомлювані або неусвідомлювані психічні чинники, що схиляють людину до здійснення дій певної спрямованості і сприяючи досягненню поставлених цілей. У дитини, що пізнає новий світ і мовлення, як частину цього світу і спосіб спілкування з ним, мотивація найчастіше є природною. Саме тому освоєння дитиною мовлення відбувається так успішно та органічно. У разі навчання дорослої людини мотивацію неодмінно треба створювати – особливо ту ненав'язливу приховану її форму, яка, навіть будучи штучно привнесеним елементом, викликає природний інтерес і сильне спонукання до звершення певних дій і вирішення конкретних завдань. Однієї лише вольової рушійної сили «потрібно», буває

недостатньо.

Не важко здогадатися, що розмова буде короткою і нудною. Відповідь може бути «так» або «ні», але для подальшої бесіди завдання мотивацією практично не забезпечене. Ми ж пропонуємо такий варіант завдання: «Ви збираєтеся зупинитися у готелі з улюбленою болонкою. Зателефонуйте адміністраторові і з'ясуйте, чи є у них готель для домашніх тварин з усіма службами і зручностями – перукарнею, рестораном, сауною, салоном краси, медпунктом і т. п. Повідомите, що у собаки строгий режим дня і дієта: прогулянки уранці, вдень та увечері, що вона їсть м'ясо, свіжі овочі і фрукти, п'є молоко і апельсиновий сік». У цьому завданні наявна мотивація не лише для шліфування конкретної лексики, але і для великої невимушеної бесіди, яка може бути обмежена лише межами вашій фантазії (у цьому сенсі завдання є абсолютно вільним).

Для того, щоб і прийоми ігротерапії – ігри у «магазин», «ресторан» і т. п. були ефективнішими, у завданні або приблизній інструкції до них неодмінно має бути присутньою прихована мотивація, створити яку з успіхом допомагає викликаний інтерес гумору. Так, наприклад, якщо ви просто прийдете до магазину що-небудь купити – це не є цікавим, а значить, практично немає предмета для розмови. А ось якщо старіюча кінозірка-мільйонер (щоб не образити літню людину, її роль може виконати молоденька дівчина або навіть чоловік) приведе до магазину бідного молодого коханця із метою його «пристойно» одягнути, то мотивація для мовленнєвої діяльності буде цілком очевидною. Просто зімітувати замовлення їжі у ресторані, погодьтеся, є нудним, а ось якщо уявити собі анекдотичну ситуацію, коли за одним столиком раптом виявляться скромний священик, що постує, і дівця легкої поведінки на «веселому підпитті», то розмова може виникнути легко і природно.

Прийоми і засоби ІЛПТ спрямовані, у першу чергу, на мимовільну увагу, сприйняття, запам'ятовування і відтворення мовлення, тобто аналогічну тому, як дитина навчається у дитинстві. Ми маємо на увазі те,

що і запам'ятовування, і відтворення мовного матеріалу у мовленні відбувається без особливих зусиль з боку людини, майже автоматично – іншими словами, без постановки перед собою спеціальних мнемічних завдань на запам'ятовування, збереження, пізнавання або відтворення матеріалу.

Діалогічна форма мовлення, в якій написаний текст, з одного боку, контекстна, тобто мовлення є достатньо зв'язним у тому сенсі, що уся історія персонажів, розказана у діалогічному вигляді стає зрозумілою із самого контексту. З іншого боку, це мовлення ситуативне, тобто сенс окремо взятих ситуацій у тексті стає зрозумілим лише будучи узятим спільно із конкретною ситуацією. Нагадаємо, що мовлення дитини розвивається від ситуативної форми до зв'язкового його виду. Спочатку воно саме є ситуативним.

Іншомовне мовлення дорослих людей при навчанні через ІЛПТ, так само як і мовлення дітей, спочатку є ситуативним за характером, тобто воно пов'язане із певною ситуацією. Ситуативне мовлення повне міміки, пантоміміки, експресивних жестів, інколи утрируваних інтонацій, інверсій та інших засобів вираження, що доносять до партнерів сенс висловлювання. Лише потім, наслідуючи потребу розвитку спілкування і передачі партнерам по навчанню більш менш великого смислового цілого, мовлення дорослої людини набуває зв'язного, контекстного характеру; воно стає зрозумілим на основі власного предметного змісту.

Можна сказати, що одними з головних положень у навчанні через ІЛПТ є два психологічних і психолінгвістичних закони, які ми охрестили «формулами дитинства», оскільки вони передають сутність мовленнєвого розвитку дитини, так необхідну нам, щоб змодельовати цей процес вже при навчанні людей дорослих.

Перша формула – «розуміти – говорити – читати – писати», яку ми вже достатньо детально обговорювали, означає, що спочатку необхідно навчити людей розуміти іншомовне мовлення, потім говорити і лише після

цього читати і писати, тобто доросла людина у стислі терміни проходить на іноземній мові шлях мовленнєвого розвитку дитини.

Друга формула – «синтез – аналіз – синтез» означає, що доросла людина, як і дитина, спочатку вчиться сприймати іншомовне мовлення цілим потоком, потім починає його аналізувати і знову «складати» в єдине ціле.

Таким чином, в ІЛПТ засвоєння фраз при навчанні розумінню і розмові здійснюється цілком у синтетичному вигляді, що базується на природному законі цілісності сприйняття. Лише потім, набагато пізніше, мозок починає операцію самостійного процесування інформації: виокремлення елементів із цілого, визначення правил їхньої комбінаторики, здійснення повторного синтезу на новому етапі осмислення. Опанування граматики мови, як дитиною, так і дорослими людьми відбувається за аналогічним законом.

Навчання читанню і письму так само синтетично. Читання у нашому навчанні – це процес втілення добре відомих акустичних образів у зорову форму. Коли через певний час учні повертаються до знайомого на слух тексту, який вони багаторазово прослуховували і з яким багато грали і робили вправи, і бачать його на власні очі, трапляється диво: вони починають читати. Так само і дитина, що вивчила букви, на прогулянці із мамою раптом починає читати вивіски на будівлях: «Аптека», «Продукти», тобто ті слова, які вона багато разів чула і вимовляла сама.

Синтетичний, образний шлях навчання читанню, коли на перший план виходить семантичне ціле, а не окремі букви як графічне зображення звуків, позбавлені окремого значення і сенсу, є найбільш звичайним і продуктивним. Саме тому, ті діти, які прийшли до школи, не вміючи читати і яких там навчають читанню по літерах, так і залишаються іноді на усе життя поганими читцями. Так само вірно і те, що люди, які багато і із задоволенням читають, зазвичай добре і грамотно пишуть. У цьому випадку зоровий образ, народжений у психіці людини і підкріплений при своєму виникненні позитивними емоціями, легко відтворюється на папері.

Використання готових фраз як мовленнєвих стереотипів і свого роду шаблонів є цілком природним. Часом не усвідомлюють, наскільки часто користуємося ними у реальному житті. Ми говоримо, наприклад, «Добраніч»! і «Щасливої дороги»!, але вирази «Щасливої ночі»! і «Спокійного шляху»! без відповідного контексту здадуться нам дивними, тоді як фраза «Щасливого Різдва»! не викличе здивування. Мозок не лише засвоює запропоновані йому стереотипи, але і закріплює їх за допомогою особливих умовних зв'язків, узаконюючи або «забороняючи» ті або інші словосполучення.

Мозок людини у технічному, комп'ютерному визначенні є мультипроцесором. Отримуючи інформацію у синтетичному вигляді, він одночасно оперує нею на рівні звуку, форми, кольору, руху, тактильних відчуттів, смаку, запаху, ваги, розміру і багатьох інших параметрів. Він збирає «зразки» інформації, сортує її, аналізує і зв'язує у блоки, виводить значення із величезної кількості стимулів, що поступають до нього синхронно. Мозок працює паралельно у багатьох напрямках, рівнях свідомості, інтелекту та емоцій, причому роль емоцій в процесі переробки даних є величезною. Мозок не призначений для отримання голих схем і погано їх аналізує і засвоює. Саме тому традиційне навчання, що схиляється переважно до логіки і схематизації, не завжди буває ефективним – мозку для плідної роботи не вистачає необхідного стимульного підживлення. Навчання через ІЛПТ у цьому аспекті є надзвичайно дієвим і має великі резерви.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗА МОДЕЛЛЮ ОНТОГЕНЕЗУ

5.1. Мовна і мовленнєва здібності особистості як основа успішного розвитку іншомовної діяльності

Зупинилися на феномені мовної та мовленнєвої здатності тому, що саме з ним пов'язано сприйняття, розуміння і зародження мовлення. Більш того, саме розвиток мовної і мовленнєвої здатностей, процесів сприйняття мови і мовоутворення ми і маємо на увазі, коли говоримо про навчання іноземної мови. Крім того, так само як ми ведемо розмову, скоріше, не про навчання іноземній мові, а іноземної мови. Надалі ми оперуватимемо, в основному, поняттям мовленнєва здатність. Поняття мовленнєва здатність є ширшим: воно не лише охоплює собою і здатність мовну, але і точніше пояснює механізми опанування людиною мовленням.

Під навчанням іншомовному мовленню ми розуміємо розвиток мовної і мовленнєвої здібностей людини, а також процеси сприйняття і зародження мовлення за допомогою особливих психологічних і психолінгвістичних методів, що мають комунікативну основу, але зачіпають усі психічні процеси, властивості і стани особистості. Вважаємо за необхідне розібрати його детально і почнемо це з розгляду поняття мовної здатності, проте розширимо його надалі до поняття здатності мовленнєвої.

Психолінгвістичне поняття мовної здатності є найбільш вживаним і офіційно прийнятим у психології. На наш же погляд, людина опановує як мову, так і мовлення, причому одночасно, і у цьому відношенні є сенс говорити не лише про мовну, але і мовленнєву здатності.

Мова і мовлення найтіснішим чином пов'язані у своєму утворенні і

функціонуванні – мовлення існує лише на основі мови. Мова хоча і засвоюється від оточуючих людей, що розмовляють, тобто як би соціальним шляхом, після засвоєння належить самій людині (особистості) і тим самим стає частиною її функціонуючої психіки [9].

Можна зрозуміти і точку зору психолінгвістів-мовознавців, яких, передусім, цікавить не мовленнєва, а мовна здатність – в усьому різноманітті явища вони виокремлюють близький собі за духом лінгвістичний предмет. Тут бачимо, що, незважаючи на визначення мовної здатності як «мовленнєвого механізму», вона, проте, віднесена до сфери мови. Проте мовна здатність не існує, та і не може існувати сама по собі, без мовлення, навіть лише через свою природу.

Одна з них належить західній, і згідно з нею мовна здатність вважається закладеною у людині при народженні біологічно і розвивається у міру розвитку дитини. Інша точка зору, що відображає позиції психолінгвістики середини ХХ століття, підкреслює, що мовна здатність – це по суті своїй соціальна освіта, яка формується в процесі розвитку діяльності спілкування. Обидві ці точки зору мають право на існування, оскільки і та, і інша мають рацію. Більше того, з їхнього співіснування логічно виникає третя точка зору на цю проблему, якої дотримуємося ми. Необхідно відмітити також, що були і є психологи, які дбайливо ставилися до можливості співіснування зовнішніх і внутрішніх чинників у природі мовної здатності.

Мовна здатність, відносячись до мовленнєвого явища, є однією із психічних функцій людини. І як усі інші психічні функції, вона здатна до розвитку, який пов'язаний як із природженими завдатками, так і із зовнішніми чинниками – взаємодією людини з середовищем і навчанням, причому розвиток її не закінчується із завершенням вікових змін, а за сприятливих умов може тривати упродовж життя.

Важливо лише усвідомити, що, належачи психіці людини, мовна здатність просто не може бути нічим іншим як психічною функцією. Крім

того, маючи відношення до нейрофізіології, вона, природно, є і функцією психофізіологічною. Закладається мовна здатність біологічно і генетично, проте формується і розвивається вона соціально.

Говорячи про біологічну і генетичну природи мовної здатності, ми не маємо на увазі наявність певних природжених мовних схем у мозку дитини, які згодом підлаштовуються під ту або іншу мовну систему. Ми ведемо мову про особливі анатомо-фізіологічний і нейрофізіологічний устрої людини, відмінні від інших, скажімо, приматів, що дозволяє їй опановувати мову, або ширше – мовлення. Цей пристрій є необхідною базою і складовим компонентом внутрішніх мовленнєвих механізмів; він забезпечує можливість психіці людини відображати та узагальнювати зовнішні мовні коди, «переводячи» їх у коди внутрішні, і лише на таких біологічній і генетичній основах мовна здатність як психічна і психофізіологічна функція може існувати і функціонувати.

Щодо генетичної зумовленості мовної здатності необхідно враховувати як філогенез (історичний розвиток), так і генетику – спадковість, що надає мовній здатності індивідуальні відмінності: незважаючи на загальний шлях і принципи розвитку мовної здатності, різні діти і різні люди опановують мови із різною мірою легкості і різними темпами, не кажучи про інші особливості кожної окремої людини. Незаперечним є те, що мовна здатність формується і розвивається соціальним шляхом – в процесі спілкування і навчання.

Таким чином, ми б визначили мовну здатність як психічну і психофізіологічну функцію людини, закладену біологічно і генетично, але таку, що формується і розвивається соціально на основі особливих анатомо-фізіологічної і нейрофізіологічної організацій людини; функцію, що забезпечує можливість людській психіці відображати та узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних та усвідомлюваних правил мови. Крім того, не зважаючи на те, що зазвичай про розвиток мовної здатності говорять лише

стосовно опанування рідним мовленням дитиною, можна стверджувати, що мовна здатність – це елемент взагалі властивий людині; і вона має достатній потенціал для розвитку упродовж усього її життя і може розширювати власні межі при досягненні вже не рідного, а іншомовного мовлення, якщо для цього будуть створені необхідні умови. Ця здатність розвивається і формується у міру розвитку дитини і в процесі діяльності спілкування, але її розвиток не закінчується з морфологічним дозріванням людини, а може формуватися і розвиватися і у дорослих людей при оволодінні ними іншими, нерідними мовами (точніше - іншомовним мовленням). Зокрема, такий розвиток може здійснюватися на основі спеціального навчання: тренуванню психічних процесів і функцій, корекції психічних властивостей і станів особи, особистісного розвитку в процесі спілкування.

У структурі мовної здатності, розрізняються елементи і рівні, причому елементи, це відображені та узагальнені свідомістю елементи системи мови [37]. Величезна частина цієї роботи здійснюється у сфері несвідомого. Тому, якщо не розглядати свідомість як синонім психіки, точнішим було б визначення елементів мовної здатності як відображених та узагальнених психікою елементів мовної системи. Адже і узагальнення частково відбувається у зоні несвідомого. Тому уявлення про мовну здатність в образі системи як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних мовних правил у психіці людини, які формуються на основі особливої психофізіологічної організації мозку, здається нам дещо точнішим.

Із приводу цього її компоненту слід зазначити, що він якраз і відповідальний за первинне сприйняття мовлення, тобто початок процесу інформаційної переробки мовлення, який опосередковує його розуміння. Цей підрівень мовної здатності представляє собою відображений суперсегментний, або надсегментний підрівень мови з надбудовними фонетичними елементами, діючими додатково до фонемного складу мови. Не зважаючи на те, що просодичний підрівень буквально пронизує усі

рівні мови, він, проте, відносно від них незалежний. Це міркування може бути проілюстроване такими прикладами: так, українські люди, що довго прожили, скажімо, у США, непомітно для себе починають говорити на рідній мові із сторонньою для українців інтонацією американського англійського (при цьому лексична і граматична норми рідної мови зберігається); а іноземці, старанно і правильно вставляючи українські слова в українські граматичні конструкції, ніяк не можуть засвоїти просодичних моделей цієї мови, що у купі із неправильною артикуляцією робить їхню мову особливо важко-акцентною. І у тому, і в іншому випадках мовлення цих людей стає менш зрозумілим для партнерів по спілкуванню. Первинне ж сприйняття мовлення спирається на просодичний компонент мовленнєвої здатності тому, що просодія має загальну психологічну природу з іншими акустичними (немовними) сигналами (музичними, співом птахів і т. п.), а отже, мовленнєве сприйняття людини орієнтується у величезній мірі на загальне психологічне сприйняття як свою першооснову.

Просодія мовлення, її ритміко-інтонаційний малюнок – те, за що «вухо» людини при опануванні мовленням «чіпляється» у першу чергу. Дитина, що не вимовляє ще ні слова, тонко і точно модулює мовленнєві інтонації матері. Співаки, що не знають іноземної мови та іноді замінюючи реальне вимовляння слів «звуковою кашею», примудряються замаскувати цей пропуск у лінгвістичних знаннях справжнісінькою ритміко-інтонаційною «ковдрою». Те ж саме відбувається і з нашими учнями: не знаючи слів і граматики, вони на початковому етапі продукування іншомовного мовлення шляхом імітації спираються на його ритміко-інтонаційний малюнок і достатньо вдало відтворюють його за викладачем або плівкою, що прослуховується. Як діти, так і дорослі чутко реагують на усі емоційні і модальні прояви у мовленні. Саме тому викладачеві слід надавати своєму мовленню додаткову виразність за допомогою просодичних засобів, і магнітофонні записи, які використовуються у

навчанні, мають бути не лише чіткими в артикуляторному відношенні, але і добре інтонованими, емоційно забарвленими. Просодія в опануванні іншомовним мовленням природним чином або методом занурення – найперший орієнтир для людини. Нам неодноразово доводилося чути від учнів: «У моїй голові звучить поки лише мелодія мовлення». Більш того, просодія – це той рівень мови, який наші учні, як діти, набувають і засвоюють передусім (і той рівень, який практично неможливо освоїти шляхом традиційного навчання). Довірівшись своєму мозку, як найбільшому з усіх комп'ютерів, у подальшому учні починають сприймати і породжувати мовлення в усій його повноті. Просодія рідного мовлення – це та щонайперша і найважливіша лінгвістична складова, яка відповідає як за орфоепію, так і за семантику мовлення і прищеплюється людині «із молоком матері», і це те, від чого найважче усього доводиться позбавлятися при традиційному, граматико-перекладацькому вивченні мови нерідної. Тому, щоб ця просодія і ця мова у цілому стала якщо не рідною, то практично своєю – легкою і вільною у вживанні, її необхідно вивчати по моделі природного розвитку мовлення в онтогенезі [78].

Проте, що весь описаний вище поділ структури мовної свідомості на елементи, компоненти, рівні і підрівні є швидше аналітичною і пояснювальною модельною побудовою, яка прагне до детального і систематизованого пізнання зазначеного феномену. Як явище психіки і фундаментальну і невід'ємну частину мовлення, мовну здатність із повним правом можна назвати особливою психічною функцією головного мозку людини (яку, як і усі інші психічні функції, можна і треба розвивати).

Якщо уявити собі людський мозок у вигляді комп'ютерного аналога, то у технічному визначенні він є мультипроцесором і, отримуючи інформацію у синтетичному вигляді, він обробляє її симультанно, тобто відразу і одночасно на усіх рівнях. У мовному вираженні можна сказати, що уся фонетична, лексична, семантична, граматична, синтаксична інформація в абстрактній моделі мови розкладена на рівні і підрівні, в

апараті головного мозку працює одночасно, корпоративно і шари її як би вплетені, інтегровані один в одного.

При здійсненні мовлення, в його автоматичному варіанті, а це те, що ми буденно називаємо його вільним володінням і чого домагаємося при навчанні, продукт цього виробництва – мовлення є глибоко синтетичним і нормально на етапах свого продукування на складові елементи, рівні і підрівні не розкладається (це відбувається вже на етапі розумових операцій по конструюванню і поясненню внутрішнього устрою мовної системи). Проте, при побудові абстрактної аналітичної моделі мовної здатності можна визнати її багаторівневий, ієрархічний характер та умовно розкласти на вказані вище рівні і елементи. Більше того, мовна здатність людини не може функціонувати сама по собі, у відриві від мовлення, саме тому є прямий сенс ввести поняття мовленнєвої здатності як внутрішнього психофізіологічного і психічного механізму, що забезпечує сприйняття і продукування мовлення.

Мовленнєва здатність перебуває із мовною здатністю у тих же стосунках, що мовлення і мова. Ці здібності так само є «комплементарними», як мовлення і мова, тобто спаяні одне з одним. Мовна здатність тому не існує і не може існувати ізольовано, адже входить невід'ємною частиною до здатності мовленнєвої.

Належачи психіці людини, мовленнєва здатність є її функцією, яка наскрізь пронизана усіма існуючими психічними процесами, як когнітивними, так і емоційними, які не лише формують цю здатність, але і складають її невід'ємні компоненти. Проте, не можна заперечувати, що людина – це явище не лише соціальне, але і біологічне, розвиток якого неабиякою мірою зумовлений і її генами. Саме тому мовлення, що належить людині, і основа мовлення – мовна і мовленнєва здатності, будучи соціальними по характеру, не можуть не володіти і біогенетичним початком.

Таким чином, мовленнєву здатність, яка ширша за мовну і у складі

якої мовна здатність існує, можна визначити таким чином. Це психічна і психофізіологічна функція людини, закладена біологічно і генетично, але така, що формується і розвивається соціально на основі особливої анатомо-фізіологічної і нейрофізіологічної організації людини; функція, що забезпечує можливість людській психіці відображати та узагальнювати зовнішні мовленнєві явища, переводячи їх в особливі внутрішні мовленнєві коди. Ці коди містять не лише відображену систему мови з усіма її елементами і рівнями, але і ті коди, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність і які приводять цю систему у дію, примушують працювати, роблять її живою та активною. Тобто мовленнєва здатність забезпечує людині засвоєння і користування мовленням.

При навчанні людини мовленню, мовленнєву здатність і в її складі мовну здатність (а мовленнєва здатність, у свою чергу, є першоосновою складного психічного мовленнєвого процесу), як і будь-яку іншу психічну функцію можна і треба розвивати, для чого і створена нами навчальна система на основі ІЛПТ. Але, щоб мовленнєва здатність розвивалася у навчанні за природним принципом, це навчання необхідно будувати по моделі мовленнєвого розвитку в онтогенезі.

5.2. Психолінгвістичний тренінг як інструмент розвитку процесів сприйняття, розуміння і породження іншомовного мовлення

Мовленнєва здатність людини найтіснішим чином пов'язана з усією її нервовою діяльністю, з психофізіологією, тому опис процесів сприйняття мовлення і відтворення мовлення буде здійснюватися під психофізіологічним кутом, тим більше, що і сприйняття, і відтворення мовлення, а відповідно, розвиток, як розуміння мовлення, так і мовлення моторного, піддається дії схожих механізмів і має ті ж закономірності.

Щоб уявити, із чого починається розвиток мовленнєвої здатності і

процесів сприйняття мовлення і відтворення мовлення, найпростіше, буде знову звернутися до грубих, але достатньо адекватних технічних аналогій. Для цього ми пропонуємо порівняти головний мозок новонародженої дитини з новим комп'ютером, який має чисте і вільне від інформації внутрішнє наповнення, але який здатний і готовий до роботи – його лише треба поступово цією інформацією заповнити.

Повертаючись до головного мозку новонародженої дитини, можна зазначити, що хоча він теж ще практично чистий і вільний від інформації, біологічно і генетично він уже готовий і здатний до роботи – це те, що можна назвати біологічної і генетичної «закладкою» мовної здібності. Осередки пам'яті комп'ютера, за аналогією з нейронами головного мозку, завантажуючись усе більшою і більшою кількістю інформації, стануть з часом обростати і розростатись мережею внутрішніх зв'язків-кодів, необхідних для роботи на певній мові. Те ж саме буде відбуватися і з дитиною: отримуючи усе більше інформації з навколишнього середовища, в процесі предметної діяльності, спілкування і навчання, психофізіологічний апарат дитини стане виробляти усе більшу кількість внутрішніх нейронних зв'язків, так званих мовних кодів, які забезпечать їй оволодіння і опанування мовою – мовна здатність під впливом соціуму буде формуватися, розвиватися і діяти. Але комп'ютер, який вже працює на одній мові, здатний до функціонування і іншою мовою (до цього здатна і старша дитина, і навіть доросла особистість).

Перший спосіб навчити комп'ютер працювати на іншій мові – це ввести конкретні перекладацькі програми, і комп'ютер зможе за формальними моделям переводити з однієї мови на іншу. У педагогічній практиці подібне навчання людей називається граматико-перекладацьким – коли за формальними лінгвістичним схемами будується і вивчається система мови, і на основі цих даних, шляхом перекладу, іноді швидкого та адекватного, здійснюється мовна діяльність. Однак можна і повністю перепрограмувати усю мовну систему комп'ютера, ввівши нові складні

мовні коди, перевівши нову зовнішню мову у мову внутрішню – машинну, при цьому здатність комп'ютера користуватися колишнім мовою збережеться. Тут ми підійшли до того способу навчання, якому присвячена ця робота, – нам так само потрібно перепрограмувати психофізіологічний апарат людини, щоб він, розширивши мовленнєву здатність, виробляв нові нейронні зв'язки – мовленнєві коди із метою зробити мовленнєву діяльність людини на новій мові, близькій до природної.

Якщо продемонструвати основний принцип опанування людиною мовою і різні можливості її навчання іншій мові, в якому нас цікавить саме другий, глибинний спосіб повного внутрішнього психофізіологічного перепрограмування, відповідального за процеси сприйняття і відтворення мовлення. Це перепрограмування піде соціальним шляхом, через спеціально спрямоване навчання, але воно буде успішним лише у тому випадку, якщо зачепить і розвине усі необхідні психофізіологічні і психічні функції учня.

Мозок дорослої людини, не зважаючи на те, що він обріс вже цілою мережею нейронних змістовних зв'язків, що мають відношення до однієї мови, здатний виробляти і зводити у систему величезну кількість нових зв'язків, що мають відношення до іншої мови. І якщо їхнє утворення буде здійснюватися природним та ефективним шляхом, то ці системи (або навіть декілька систем) нейронних зв'язків зможуть існувати у мозку і психіці людини не перемішуючись і не у режимі інтерференції, а паралельно і незалежно. Таким чином, розвиток і формування мовної і мовленнєвих здібностей представляє собою процес нарощування, розгалуження і зміцнення мережі нейронних зв'язків головного мозку, відповідальних за сприйняття, розуміння і вироблення мовлення. Ці зв'язки утворюються у результаті багатократної і багатфакторної дії зовнішніх подразників (мовленнєвих і супутніх сигналів) на органи чуття і через них – на систему аналізаторів: складний нервовий апарат, що містить механізми від первинних рецепторів до кіркових зон головного мозку і що

здійснює функцію аналізу і синтезу подразників (сприйняття мовлення), причому для вироблення нервових зв'язків, відповідальних за розпізнавання мовлення, така дія має бути такою, що повторюється. Утворення зв'язків здійснюється також у результаті неодноразового відпрацювання мовленнєвих сигналів. Наприклад, можна безліч разів почути назву екзотичного фрукта, але так і не запам'ятати його. Проте, почувши спочатку назву, що нічого не каже, варто лише раз побачити цей плід, узяти у руки, понюхати і скуштувати його, отримавши при цьому позитивні емоції, тобто одночасно із лінгвістичним сигналом увібрати у себе стимули, що підкріплюють його, і назва фрукта міцно укоріниться у пам'яті.

Розвиток мовленнєвої і в її складі мовної здатності як психічної функції відбувається лише спільно за участю і розвитком усіх інших психічних функцій і процесів, як інтелектуальних, так і емоційних. Так, і сприйняття, і відтворення мовлення пов'язане із процесами уваги, пам'яті, розумовою діяльністю і залежить від великої кількості спонукальних, мотиваційних та емоційних чинників.

Користуючись наведеним вище прикладом з екзотичним фруктом, можна помітити, що увага, необхідна для сприйняття і запам'ятовування слова, включилася лише тоді, коли виникли потреба та інтерес, що викликають мотивацію. Усе це, а також сенсорні та емоційні стимули змусили, у свою чергу, працювати пам'ять, причому відбувалося це не лише на несвідомому рівні, але і на рівні осмислення і роздуму. Більш того, усі ці процеси, як лінгвістичні, так і психологічні, працювали не лише симультанно, але і інтеграційно, взаємно проникаючи один в одного, і один одного доповнюючи.

Мовленнєвий сигнал не поступає до мозку людини ізольовано, лише у вигляді мовних знаків і кодів, він завжди супроводжується безліччю екстралінгвістичних стимулів, і в його сприйнятті працюють відразу усі органи чуттів і усі види аналізаторів. Фонетичні, граматичні, синтаксичні,

лексичні явища постійно супроводжуються цілою гаммою чуттєвих і рухових відчуттів, у результаті чого нейронні зв'язки, які виробляються, і відповідають за мовленнєву здатність, є не лише «системою потенційних мовних правил», але її сплав з внутрішніми чуттєво-руховими кодами. Відрив мовного від психічного при подачі мовленнєвого сигналу (що найчастіше і відбувається у навчанні іноземним мовам) призводить до ламання механізмів автоматизму при сприйнятті і відтворенні мовлення.

Можливість розвитку і розширення мовної здатності у бік формування у ній іншомовної кодової системи, що функціонує паралельно із системою кодів на рідній мові і в режимі «автопілота», забезпечується саме тим, що вона створюється як би наново, разом з новими психічними стимулами і знаками (чуттєвими, руховими, емоційними та ін.) і закріплюється у психіці людини саме за їхньою допомогою. Можна доторкнутися лише до однієї ланки цієї складної системи, і у дію прийде увесь її механізм (так, лише тонкий натяк на запах може викликати у пам'яті назву квітки або згаданого вище екзотичного фрукта, а забута мелодія – цілу низку поетичних рядків).

Більше того, як доведено низкою психолінгвістичних експериментів, кожне слово має більше або менше коло пов'язаних із ним інших слів, яке називають асоціативним полем, тому при виникненні у пам'яті одного слова, воно може, при необхідності, потягнути за собою величезний словесний ланцюжок. Увесь комплекс вправ і психотехнік ІЛПТ, метою якого є навчити людину іншомовному мовленню практично як рідному, спрямований на вироблення в апараті її головного мозку цілої системи таких взаємопроникаючих, поліфункціональних (мовних і супутніх їм) мовленнєвих кодів та асоціативних полів.

При т. з. традиційному навчанні іноземним мовам також утворюються певні умовні зв'язки, але вони з'являються у результаті вольових, логічних, цілеспрямованих дій із заучування правил мовної системи і залишаються в апараті головного мозку у вигляді віддзеркалення

формальних схем та операцій. Такі зв'язки так і закріплюються у формі граматико-перевідних дій і не забезпечують ні автоматичного сприйняття іншомовного мовлення, ні такого ж автоматичного його відтворення.

Так, здібні до іноземних мов люди або студенти «мовних» вишів через зайнятість і велику кількість занять усе ж опановують іноземну мову, навчаючись їй як знаковій системі, але, проте, користуватися цією мовою через штучно прищеплені правила їм буває достатньо важко: щоб активізувати мову і привести її в діючу форму, вони потребують т. з. «занурення», тобто тих же психологічних умов, при яких вступають у дію психічні механізми мовлення. Інші ж люди при такому навчанні найчастіше терплять невдачу. Це відбувається тому, що вже згадані психічні чинники, які роблять мовну систему живої і приводять її в дію, або не враховуються, або ігноруються, що веде до неминучого відриву мовного від психічного і, відповідно, до ламання механізмів автоматизму при сприйнятті і відтворенні мовних знаків.

Мовлення – це поняття «синтетичне», воно сполучає у собі не лише власне мовні елементи, але і обов'язково психічні сили, що їх рухають. При формуванні у мовленнєвій здатності новоутворення – іншомовної кодової системи, опора лише на логічні зв'язки призводить до одностороннього функціонування цієї системи, її неповноцінності і малорухомості. Таке мовне новоутворення здатне працювати лише у режимі переключення одних мовних кодів на інші і лише із включенням логічних компонентів мислення, оскільки формувалися ці коди без необхідних для їхньої автоматизації психічних драйверів.

Слово вийшло у результаті і з метою узагальнення безлічі безпосередніх подразників, як би підсумовуючи і синтезувавши у собі усі ті відчуття, враження та уявлення, які дитина отримала від знайомства із дійсністю. Так дитина бачить домашню кішку, гладить її м'яку шерсть, чує нявкання і навіть відчуває біль від її кігтиків, і назва цієї тварини, яку повідомляє його мама, перестає бути для дитини просто пустим звуком, а

утілює у собі усі отримані від тварини відчуття і враження. Потім вона бачить схожих кішок у сусідів, на вулиці, по телевізору і на картинках у книжці і переносить слово «кішка» на нові об'єкти – слово набуває узагальнюючого значення і стає поняттям. Коли дитина знову чує слово «кішка» в її психіці оживають сліди раніше пережитих відчуттів і вражень, тому вже саме абстрактне слово, яке акумулювало у собі сенсорно-чуттєвий, моторний та емоційний досвіди, отримані дитиною під час його сприйняття, які стають потужним подразником для перцептивної системи – таким чином, слово стає «сигналом сигналів». І навпаки, навіть один з безпосередніх подразників, що супроводжували слово при його сприйнятті, може викликати у пам'яті саме це слово.

При навчанні іншомовному мовленню формальним шляхом, із використанням лише другої сигнальної системи, людина втрачає як би першооснови мовлення, тих додаткових, супутніх слову подразників, які на підсвідомому рівні роблять мовну систему живою і гнучкою. Так, внаслідок того, що друга сигнальна система на рідній мові буває у дорослої людини вже добре розвиненою, її навчання іншомовному мовленню за моделлю онтогенезу, тобто із включенням першої сигнальної системи, може відбуватися у стислі терміни, оскільки етап узагальнення мовленнєвих сигналів у цьому випадку виявляється як би пропущеним: якщо людина на рідній мові вже знає значення слова «кішка», вона зрозуміє це і на іноземній мові. Інша справа, що супутні сигнали допоможуть дорослій людині у потрібний момент оживити, активізувати необхідне слово, змусити його виникнути у пам'яті і вимовлятися автоматично. Саме тому у навчанні іншомовному мовленню дорослих людей, за строгими і, здавалося б, логічними схемами мовної системи, так важливо не забувати про те, що було на початку, а саме відчуття, емоції, почуття і чуттєві образи зовнішнього світу.

Розвиток і формування мовленнєвої здатності як дитини, так і дорослого, опанування людиною мовленням, якщо навчання її будується

на онтогенетичних основах, починається із процесів мовленнєвого сприйняття і розпізнавання мовленнєвих сигналів. Розібратися в основних положеннях роботи цих процесів важливо тому, що їхні механізми задіяні у розумінні чужого мовлення – найголовнішого етапу в опануванні іншомовним мовленням.

Щодо сприйняття мовлення необхідно відмітити, що іноді розрізняють його психофізіологічне і психолінгвістичне трактування. Так, у психофізіології цим терміном позначають процеси обробки мовленнєвого сигналу, що містять первинний слуховий аналіз, виділення акустичних ознак, фонетичну інтерпретацію. Як результат фонетичної інтерпретації розглядається створення моторного образу почутого сигналу [13]. У психолінгвістиці і психології мовлення цей термін означає систему процесів інформаційної переробки тексту, що опосередковують його розуміння [13]. Оскільки наше дослідження є міждисциплінарним, і у поняття психолінгвістики нами включається і психологія мови, і психофізіологія, то і наше розуміння сприйняття мови є більш широким – воно інтегрує у собі обидва описаних вище підходи до зазначеного явища. Більш того, ми не відокремлюємо мовне сприйняття від сприйняття загального, бо вважаємо перше складовою та органічною частиною загальної психічної функції. Ми розширюємо і саме поняття мовного сприйняття, виводячи його за межі відображення та усвідомлення суто лінгвістичних явищ, бо воно є і психічним, і психофізіологічним процесом і не може функціонувати у відриві від нервової системи і психіки людини.

Разом із мовними сигналами до мозку людини потрапляють сигнали супутні, без яких сприйняття і розпізнавання перших було б не лише ускладнене, але і не можливе. Сприйняття, яке у залежності від задіяних аналізаторів може бути слуховим, зоровим, тактильним, нюховим і смаковим (це т. з. модальності сприйняття), є віддзеркаленням предметів та явищ при їхній безпосередній дії на органи чуття. І хоча на перший погляд може здатися, що як дитина, яка робить перші кроки в освоєнні

рідного мовлення, так і доросла людина, яка починає навчатися мовленню іншомовному виключно на слух, користуються лише слуховим аналізатором, насправді це далеко не так. У засвоєнні людиною мовлення завжди, з найперших секунд, задіяні усі види наявних аналізаторів, тому сприйняття мовлення можна назвати полімодальним. Тому, навчаючи і дорослих людей, так важливо не забувати разом із розвитком мовлення розвивати у них як чутливість аналізаторів, розкриваючи і розширюючи усі можливі сенсорні канали, по яких поступає інформація, так і самі згаслі іноді почуття. Саме по цьому шляху слід йти і під час корекції різних спотворень сприйняття (у нашому тренінгу обидва ці завдання – навчання і психокорекція, вирішуються одночасно).

Сприйняття, розпізнавання і відтворення мовленнєвого сигналу завжди починається із просодичних засобів, тобто з ритміко-інтонаційного малюнка. А оскільки слухове сприйняття, а одночасно з ним увага і слухова пам'ять, спочатку спираються на мелодійні і ритмічні компоненти звукового сигналу, то буває доцільно при навчанні мовленню оформляти звучні тексти не лише інтонаційно, але і музично. Сприйняття завжди є цілісним, тобто образ сприймається як стійке системне ціле. Принцип цілісності сприйняття сходить до гештальтпсихології, у межах якої була висунута і експериментально обґрунтована ідея цілісності образу і не зведення його властивостей до суми властивостей складових елементів. Предмети та явища навколишнього світу сприймаються нашими почуттями не у вигляді окремих об'єктів, а інтегруються у цілісні образи. Так, почувши фразу, ми сприймаємо її цілісно, синтетично, а не як суму окремих слів, слово також сприймається єдиним смисловим цілим, а не сукупністю конкретних звуків. Саме тому при навчанні доцільно пред'являти мовленнєвий матеріал не в аналітичній, а у синтетичній формі – фразами і цілими текстами. Розкладання текстів, фраз і слів на окремі складові пов'язане з певними операціями у головному мозку.

Розуміння мовлення виникає тоді, коли починає відбуватися

розрізнення мовних одиниць (фраз, слів), які сприймаються та їхнє розпізнавання. Механізми цього процесу ґрунтуються на тому, що кора головного мозку виробляє нервові зв'язки, за допомогою яких різноманітні звукові образи (акустичні мовленнєві сигнали) виявляються пов'язаними при сприйнятті у певні блоки: слова – у надфразові єдності, фрази та особливі ритмічні групи (синтагми), звукосполучення – у слова. Справа у тому, що, наприклад, у фразах слова розташовуються не хаотично, а слідує один за одним у певному порядку. Те ж саме відбувається і із звуками у словах. Це призводить до встановлення між ними особливих стереотипних зв'язків (кожна фраза – стереотип поєднань слів, кожне слово – стереотип звукосполучень), які в процесі сприйняття знаходять своє віддзеркалення у встановленні відповідних зв'язків у корі головного мозку. Більш того, виникає і закріплюється ціла система таких нервових зв'язків, завдяки якій звукові образи сприймаються і упізнаються не розрізнено, а цілісно, пов'язані у фрази і слова.

Так само, як дитина спочатку починає розуміти непоодинокі слова, а цілі фрази (причому і фраза сприймається не сама по собі, а лише як частина якогось ще більш загального впливу на нервову систему»), і лише потім стає здатна здійснювати операції виокремлення дрібніших мовних одиниць із більших, так і розуміння іноземної мови дорослою людиною починається на рівні цілих фраз, і лише після цього настає етап розкладання їх на складові елементи [39]. Більш того, на початкових етапах навчання фрази сприймаються і розпізнаються разом, як єдине смислове ціле, як одне велике «слово» (наприклад, англ. *How-do-you-do* «здрастуйте», *How-are-you* «як ся маєте», *Don't-mention-it* «будь ласка»). Однак за допомогою усе тих же сталих нервових зв'язків, фрази ці, так само як і слова, здатні надалі розкладатися на мовні одиниці, особливо при включенні розумових операцій.

Далі для того, щоб як дитина, так і дорослий, навчилися сприймати, розуміти і, слідом за цим, відтворювати мову швидше і краще, необхідно,

щоб почуті звукові образи зв'язувалися при сприйнятті із цілим комплексом відчуттів, рухів та емоційних переживань, отриманих від об'єкта або предмета, які цим словом позначаються. Так, наприклад, фразу «Дощик!» дитина сприйме, зрозуміє, запам'ятає і розпізнає у наступний раз краще, якщо вона намочить під дощиком ручки, відчує запах цього дощу, почує його шум, побачить водяні струмені і навіть спробує їх на смак. Спогади будуть ще більш яскравими і міцними, якщо при знайомстві з дощиком вона буде відчувати радість і відчувати інші позитивні емоції. Саме за цим принципом розкриття усіх сенсорних каналів людини і налаштування його емоційної сфери побудовано багато вправ ІЛПТ. Навіть абстрактні, а не лише конкретні поняття можна пред'являти для сприйняття не лише на слух, а включаючи, задіюючи і розвиваючи інші, важливі для мовоутворення, сенсорні аналізатори.

При сприйнятті мовлення це відноситься як до внутрішньої роботи, так званих слухових і мовленнєвих м'язів, які, отримуючи мовленнєвий сигнал, реагують на нього внутрішніми непомітними оку рухами, посилаючи ці рухові імпульси до мозку і закріплюючи там інформацію, яка сприймається, так і до зовнішньої роботи усіх м'язів тіла. Якщо ми почуємо звук, то ми не лише, як правило, повернемо у напрямку до нього голову. У барабанній перетинці і тонкій мембрані внутрішнього вуха виникнуть легкі коливання, які передадуть інформативні роздратування на слуховий нерв, у м'язах нашої гортані непомітно станеться налаштування на силу, тональність, мелодику, ритм, тембр звукового подразника; органи, що породжують мовлення почнуть невидиму діяльність з артикуляторної обробки акустичного сигналу, готуючись до роботи з його відтворення. Ще лише сприймаючи сигнал, обробляючи його і відшукуючи у ньому сенс, мозок, який функціонує як мультипроцесор і завжди налаштований на продукт, вже готується до відтворення цього сигналу.

Сприйняття, пам'ять та інші пізнавальні процеси працюють краще, якщо при сприйнятті явищ, в нашому випадку мовленнєвих, людина

здійснює різні маніпуляції. Так дитині, пояснюючи назву предмета, обов'язково потрібно дати цей предмет подивитися, поторкати або пограти із ним. Те ж саме – і при навчанні дорослих людей. Згадаймо приклад з екзотичним фруктом, коли, сприймаючи, запам'ятовуючи і відтворюючи його назву, людина спирається на супроводжуючий слово чуттєво-руховий комплекс сигналів.

Наші почуття – це дійсно ворота до мозку. І сприйняття ніколи не працює самостійно. Сприймаючи, людський мозок одночасно налаштовує увагу, розкладає інформацію по відділах пам'яті, підключає мислення, активізує уяву. Тому, якщо при подачі мовного матеріалу, за допомогою спеціальних вправ розвивати у людини усі модальності відчуттів і сприйняття: візуальні, акустичні (слухові), м'язові (рухові), тактильні, нюхові і навіть смакові (що і відбувається в ІЛПТ), то при цьому неодмінно розвинеться і її пам'ять – людині буде легко не лише сприймати та обробляти, але і запам'ятовувати цей мовний матеріал, подумки перетворюючи його на яскраві візуальні образи, що супроводжуються кольором, звуком, запахом, тактильними відчуттями і відповідними емоціями. Такі образи, у створенні яких беруть участь усі наші почуття, з органічно вплетеним у ці образи мовним матеріалом, надовго зберезуться у свідомості і підсвідомості людини. Навіть потрапивши до підсвідомості або пасивних відділів пам'яті, ці образи з супроводжуваними їх мовними символами, можуть легко вийти із забуття, достатньо буде почути знайомий звук, побачити знайомий силует або рух, відчути знайомий запах, викликати знайомі відчуття, воскресити забуті емоції.

Для формування і розвитку моторного мовлення, тобто відтворення мовлення, потрібне постійне тренування усіх мовленнєво-творчих органів. Ще на стадії сприйняття мовленнєвий апарат людини починає готуватися до відтворення мовлення, реагуючи на звук відповідними непомітними оку рухами губ, язика, гортані та ін. При цьому голосові реакції як дитини при оволодінні нею рідним мовленням, так і дорослого при осягненні

іншомовного мовлення, починають формуватися швидше і краще, якщо тренування артикуляцій відбувається в атмосфері спілкування, і людина бачить очима артикуляторні рухи, міміку і жести іншого співрозмовника. Оскільки між звуковою артикуляцією, мімікою і жестами є прямий зв'язок, то правильні артикуляції виробляються швидше, якщо людина копіює не лише саму артикуляцію, але і супроводжувану її міміку, причому на перших порах допомагає і рух рук. Таким чином, між вимовним звуком та артикуляторною мімікою і жестами виникають особливо міцні і точні зв'язки (цей принцип, зокрема, закладений в основу, як самого мовлення глухонімих, так і його навчання). Ці звуко-мімічні зв'язки важливі і при відтворенні мовлення, і при його сприйнятті; вони продовжують працювати навіть тоді, коли спілкування відбувається дистанційним способом, наприклад, по телефону. Більше того, у разі відсутності особистого контакту із співрозмовником, прослуховування мовленнєвих аудіо записів, вони полегшують сприйняття мовлення. Тому для навчання моторного мовлення безпосереднє спілкування є важливим. При цьому голосові реакції стають виразними і стійкими, якщо спілкування відбувається на радісній, емоційно насиченій ноті. Крім того, для розвитку правильних артикуляцій і відтворення почутого мовлення, потрібне тренування не лише артикуляторного апарату, але і усіх мовленнєво-творчих органів, починаючи від руху м'язів черевного пресу, рук і навіть усього тіла, і кінчаючи тренуванням кіркових зон головного мозку через його психічні функції – таким чином виробляються, необхідні для утворення мовлення, психомоторні зв'язки. Тому до програми навчання мовленню, особливо при формуванні вимовних навичок, обов'язково треба включати «психомоторні» вправи, що супроводжуються позитивними емоціями. Так, буває корисно голосно і весело, навіть перебільшуючи артикуляцію, виспівувати пісні, супроводжуючи слова відповідними рухами рук і усього тіла і відбиваючи ритм мовлення ногами, у формі танцювальних рухів. Можна, набивши рот цукерками, розтягнувши

посмішку майже до вух і відчайдушно жестикулюючи, тренуватися у читанні віршів. При цьому для вироблення виразніших артикуляцій можна включити запис шуму моря або грози і, представивши себе на березі океану, намагатися його перекричати. Корисно тренуватися у вимовлянні фраз гучним шепотом або скоромовкою, на затримці або розслабленні дихання, посиляти голос у політ, замінюючи гучність протяжністю звучання голосних, не забуваючи при цьому супроводжувати мовлення мімікою, жестами і рухом. Так само, як і при сприйнятті мовлення, для вироблення і закріплення великого і багатого числа умовних зв'язків, необхідних для мовлення, його вимова повинна супроводжуватися цілим комплексом сенсорно-чутливо-рухових відчуттів, відбуватися на тлі радісних емоцій і виникати із власних потреб і бажань людини, хоча і останнє (за допомогою майстерно створюваної педагогом мотивації) можна регулювати. Таким чином, у розвитку моторного мовлення діють ті ж закономірності, що і у сприйнятті, розпізнаванні і розумінні мовлення. Усі ці принципи розвитку моторного мовлення знайшли своє віддзеркалення у створенні психотехнік ІЛПТ [28].

Як же відбувається освоєння граматики. Справа у тому, що освоєння граматичної і усієї мовної системи у цілому: фонетики, лексики, граматики, синтаксису при такому навчанні здійснюється за моделлю розвитку мови в онтогенезі – через розвиток мовної здатності (наращування змістовних нейронних зв'язків) – і тому схильне до дії усе тих же вищеописаних закономірностей. Лінгвістична інформація усіх рівнів, і граматична зокрема, вживлена у мовну і закріплюється у головному мозку людини за допомогою супутніх екстралінгвістичних сигналів, які допомагають не лише її переробці, але і відтворенню. Таким чином, можна сказати, що мовна система, і зокрема граматика іноземної мови, є такою, що «самоутворюється».

Те ж саме, практично, відбувається і з дорослою людиною при навчанні через ІЛПТ. При сприйнятті мовлення у психіці як дитини, так і

дорослого – в їхній мовній здатності, формуються особливо стійкі нейронні зв'язки, що мають відношення власне до мови, які вчений називає потенційними мовними еталонами.

У мовній здатності людини є декілька систем таких еталонів: «система еталонів на сприйняття ритміко-мелодичної структури, система еталонів на сприйняття коріння повнозначних слів, система еталонів на сприйняття словотворчих афіксів, система еталонів на сприйняття флексій, приводів, службових слів та ін. В процесі переробки прибуваючого мовного матеріалу головний мозок людини як би звіряє цей матеріал із вже наявними і закріпленими у ньому у вигляді нейронних зв'язків граматичними еталонами, і за їх моделлю будує і утворює схожі граматичні зразки. При цьому цей пізнавальний процес піддається загальним психологічним законам роботи усіх пізнавальних процесів, незалежно від їхнього характеру. Такими законами і їх послідовними стадіями є: цілісне синтетичне сприйняття предмета або явища, виокремлення основних частин цього предмета або явища і визначення взаємовідносин цих частин, виокремлення дрібніших деталей предмета або явища і встановлення їх співвідношення з основними частинами [29]. Таким чином, наприклад, виводиться граматична система мови.

При навчанні через ІЛПТ добре видно, що спочатку, скажімо, англійське мовлення дорослої людини, як і рідне мовлення дитини, має «телеграфний стиль» – людина користується лише основними частинами мовлення, часто випускаючи зв'язкові дієслова, дієслівні та іменні закінчення, артиклі, проте із часом усе стає на своє місце. При цьому помічено, що у синхронізації граматичної інформації бере участь, як свідомість, так і підсвідомість. Людина може свідомо виводити систему відмінювання зв'язкового дієслова «to be», користуючись мовленнєвим текстом, де представлені зразки усіх форм цього дієслова, наприклад: «I am a pilot. You are a painter. He is a cook. It is a table. (Я (є) пілот. Ти – художник. Він – повар. А це – стіл.); при цьому важливі емоційні і

мотиваційні моменти. А може майже несвідомо отримувати інформацію, яка потім переробляється як би сама, якщо перемкнути увагу людини на екстралінгвістичні чинники. Так це речення можна вимовляти, зображуючи усі наявні у ній персонажі пантомімою під музику, і при цьому пам'ять, спираючись на психомоторику та емоційні стимули, зафіксує не лише лексику, але і правильні граматичні форми дієслова, які надалі самі «вийдуть на кінчик язика» у потрібний момент. Важливо створити у мовленнєвій здатності людини систему потенційних мовних правил, із чутливо-сенсорно-руховими кодами, що неодмінно входитимуть до неї, які зроблять цю систему стійкою, гнучкою і автоматичною. Причому вірно і те, що переробка інформації, як на несвідомому, так і на свідомому рівнях у дорослих людей при їхньому навчанні іноземній мові, через розвиненість їхніх психічних процесів і вже наявної сформованої системи рідної мови, відбувається практично одночасно. Проте, чим більше допомоги буде зроблено саме несвідомій сфері, тим легше нова мовна система стане формуватися, тим гнучкішою і більш автоматизованою вона буде.

РОЗДІЛ 6

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ДРАЙВЕР РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

6.1. Розвиток психічних пізнавальних процесів в процесі опанування іншомовним мовленням

Не зважаючи на те, що проблема впливу мовлення на перебіг, становлення і розвиток тих або інших психічних процесів завжди була у полі зору багатьох дослідників, проте, вплив психічних функцій на процес становлення самого мовлення залишався практично не вивченим [33]. Наше навчання іншомовному мовленню виходило з того факту, що формування мовлення залежить від розвитку усіх без виключення психічних процесів, як когнітивних, так і емоційних, причому ці процеси є не лише взаємопроникаючими, або за термінологією Л.М. Веккера, «наскрізними», але і – неодмінними мовленнєвими складовими.

Мовлення, посідаючи особливе положення серед наскрізних психічних процесів, усе ж, як і пам'ять, уява та увага, належить до їхнього числа і тим самим пов'язана з усіма іншими психічними явищами [65]. Л.М. Веккер вказував, що зазвичай мовлення сполучають лише із мисленням, хоча це повинно бути не так. Мовлення фактично виявляється найтіснішим чином пов'язане зовсім не лише із розумовими процесами, із другосигнальним рівнем людської психіки. У такій же мірі вона охоплює усю психіку людини, здійснюючи у ній структуроутворюючу та інтеграційну функцію. Тому для правильного формування мовлення потрібний розвиток усіх супутніх йому психічних процесів. Відомо, наприклад, що чим більше розвивають пізнавальну та емоційну сфери у дитинстві, тим більш інтелектуальним, образним і лінгвістично правильним стає мовлення.

Щоб активно опанувати іншомовним мовленням, також вимагається тренування і розвиток усього комплексу психічних процесів (з неодмінним врахуванням закономірностей їхнього функціонування). Оскільки усі психічні процеси, і мовлення у тому числі, працюють у тісній взаємодії, у більшості випадків навіть відокремити один процес від іншого виявляється складною справою. І увага, і сприйняття, і пам'ять, і мислення, і уява, і емоції є не просто «попутниками» мовлення: глибоко проникаючи у мовлення, вони стають його невід'ємними компонентами.

Тренування психічних процесів набуває особливо важливої ролі в процесі дорослішання людини і, особливо, в її літні роки: із часом, наші пізнавальні механізми неминуче починають покриватися віковим «нальотом іржі». Абсолютно необхідним воно стає тоді, коли доросла людина приступає до не звичної для себе справи. Так, наприклад, у лікаря може бути відмінно розвиненою професійна пам'ять, і він без зусиль згадає назви усіх необхідних хворому ліків, у тому числі імпортованих – на іноземній мові. Проте, коли справа стосується, скажімо, побутового застосування іноземної мови, то пам'ять його раптом починає давати збій. Якщо у звичному вигляді діяльності цей лікар свою пам'ять постійно тренує, то в інших обставинах його інтелектуальні м'язи можуть виявитися нерозвиненими.

Як правило, опановувати іншомовним мовленням дорослій людині доводиться у стислі часові терміни, які ставить перед нею саме життя. У такому разі тренування того, що допоможе їй у цій непростій справі стає удвічі актуальним. Людині необхідно розвинути у собі усе, що допоможе іншомовному мовленню проникнути в її мозок і психіку, стати органічною складовою її тіла і розуму, її думок і почуттів, її свідомості і підсвідомості. Досягнення лише лінгвістичної сторони мовлення буває для цього недостатнім. Щоб мовлення стало живим і гнучким, потрібне тонке налаштування усіх психічних процесів, які пронизують це «нове», іншомовне, мовлення.

Щоб зрозуміти адресоване нам висловлювання, треба довільно або мимоволі налаштувати увагу, сприйняття, мислення, пам'ять, а для того, щоб на це висловлювання відповісти, треба також вільно або мимоволі віднайти у пам'яті необхідні слова, наповнити їх відповідними емоціями, включити розумову логіку. І абсолютно не важливо, чи відбувається багато чого із перерахованого свідомо, «на автопілоті» або зовсім підсвідомо. Головне, що усе це необхідне для спілкування, як на рідній мові, так і на іноземній.

Якщо у людини виникає проблема, наприклад, із концентрацією уваги або із роботою пам'яті, то вирішувати її, швидше за усе, треба комплексно, через тренування усіх психічних процесів. Особливо у разі опанування людиною іншомовним мовленням. Саме тому більшість вправ в ІЛПТ мають поліфункціональний характер.

Найчастіше дорослі та особливо літні люди, які приходили навчання, скаржаться якраз на послаблену пам'ять. Цих людей страхають спогади тих років, коли їм при вивченні іноземної мови доводилося заучувати напам'ять тисячі сторонніх слів і сотні граматичних правил. Але найнеприємніші їхні спогади майже завжди бувають пов'язані із тим, як важко ці механічно завчені слова і правила чужої мови уживалися з ментальністю мови рідної. Людей турбують великі побоювання, що знову пройти через подібні випробування їм в їхньому віці буде вже не під силу. Проте, на такий непростий крок їх штовхає гостра необхідність. Долати ж подібні страхи допомагає психотерапія, яка є методологічною основою нашого навчання іншомовному мовленню, і в навчально-оздоровчий комплекс якої включено і тренінги з розвитку пам'яті та інших психічних процесів.

Прості тести на перевірку різних видів пам'яті свідчать про те, що, наприклад, із 10 пред'явлених на слух або наочно слів багато із досліджуваних у змозі запам'ятати і повторити відразу лише 3-4, а після певного часу 2-3 слова, тоді як нормою вважається утримання у пам'яті не

менше 5-7 лексичних одиниць. При цьому слова пред'являються навіть не на іноземній, а на рідній мові. І запам'ятовуються вони найчастіше механічно, хоча матеріал надає можливість намалювати собі уявні картини і запам'ятати слова асоціативним способом. Так, лексичний ланцюжок «літо, вечір, море, будинок, кіт, стіл, пісня, вогонь, голка, годинник» дозволяє представити, наприклад, таке уявлення: дивний літній вечір і будиночок біля моря; хтось сидить у вогню каміна і, вишиваючи голкою, тихо співає пісню; на столі затишно згорнувся кіт, а на стіні мирно цокає годинник. Картина швидше запам'ятається, якщо людина внесе до неї особистий елемент, наприклад, побачить, що сидить біля вогню каміна себе.

Навчити людину такому мнемонічному прийому, як знаходити у матеріалі, який треба запам'ятати, асоціативні зв'язки і сполучати їх в уявні зорові образи – не єдине завдання. Це лише крихітний елемент із техніки, яка використовується в ІЛПТ. Проте якщо придивитися до цього прийому ближче, можна помітити, що він зачіпає не лише пам'ять у чистому вигляді: з'єднати окремі частини у стрункий зоровий образ – це завдання і уваги, і мислення, і уяви.

Можливість підтримувати пам'ять у робочому стані і вилучати із неї необхідну інформацію якраз і залежить від розвиненості усіх психічних процесів: відчуттів і сприйняття, уваги та емоцій, мислення та уяви. Так, відновивши наглядно ту асоціативну картину, яку подумки намальована у момент сприйняття слів і, виниклі у ту хвилину емоції і відчуття, із легкістю можна згадати потім і самі слова, які потрібно було зберегти у пам'яті. Тому для того, щоб навчитися активно володіти іншомовним мовленням, необхідно розвивати не лише пам'ять (важливу пізнавальну функцію), але і усі інші психічні процеси і функції, які супроводять мовлення і є його невід'ємними складовими.

Окремі приклади, що наводяться тут і далі потрібні для того, щоб прояснити принципи роботи окремих психічних процесів і шляхи їхнього

розвитку при навчанні дорослих людей іншомовному мовленню. Завдання цих прикладів не навчити викладачів іноземних мов конкретним прийомом і техніці, а допомогти розібратися у природних механізмах, які визначають дію психічних процесів.

У житті нас оточує велика різноманітність предметів, людей, явищ, подій, які ми одночасно сприймаємо і відчуваємо. Ми сприймаємо предмети і явища в їхньому складному цілому, а відчуваємо їхні окремі властивості і якості: звук, колір, запах, смак, форму, розмір, характер поверхні, температуру і т. п. Ми переживаємо також органічні відчуття, які отримуємо із рецепторів, розташованих у внутрішніх органах: наприклад, відчуття спраги, голоду, болю, тілесного холоду і жару, тиску крові, легкості або ускладненості дихання.

Відчуття і сприйняття найтіснішим чином пов'язані між собою. І одне, і інше є чуттєвим відображенням об'єктивної реальності, яка існує незалежно від свідомості, на основі впливу її на органи чуття: у цьому їхня єдність». Але сприйняття це зазвичай усвідомлення чуттєво цього предмета або явища; у сприйнятті перед нами зазвичай є світ людей, речей, явищ, виконаних для нас певного значення і залучених у різноманітні відносини, цими відносинами створюються осмислені ситуації». «Відчуття і сприйняття, таким чином, єдині і різні [17]. Відчуття і сприйняття «вони складають сенсорно-перцептивний рівень психічного віддзеркалення», т. з. образи, які виникають при безпосередній дії предметів і явищ на органи чуттів [24]. Це визначення якнайкраще вказує на безпосередній зв'язок сприйняття і мовлення. Так, Л.М. Веккер відмічав, що «слухові, зорові або кінестетичні образи слів – у прямому і точному сенсі цього поняття окремий випадок образів і, відповідно, окремий випадок психічних процесів» відповідають їхньому сенсорно-перцептивному рівню, але вже не предметного, а мовленнєвого сприйняття. А мовленнєве сприйняття, є невід'ємною частиною загального сприйняття.

Відчуття, або інакше сенсорика (від латів. *sensus* «почуття»,

«відчуття») завжди сполучаються із моторикою (від латів. *motus* «рух») – «усією сферою рухових функцій організму, що об'єднує біомеханічні, фізіологічні і психологічні аспекти [24].

Наші відчуття є різноманітними і багатогранними, у зв'язку з чим існують різні їхні класифікації. За характером органів чуття здавна прийнято розрізняти п'ять основних видів, або модальностей відчуттів: зорові; слухові; нюхові; дотикові; смакові. Часто до цих них додаються ще і такі види відчуттів: рухових і статичних; рівноваги і координації рухів; вібраційних; температурних; органічних. Проте і таку розширену класифікацію відчуттів не можна назвати вичерпною. Більше того, спеціалізація відчуттів не виключає їхніх всіляких взаємодій і комбінацій. Це проявляється, наприклад, в явищі синестезії – злитті якостей різних сфер чутливості, при якому якості однієї модальності переносяться на іншу, різнорідну [14]. Відносно формою синестезії, що часто зустрічається, є «кольоровий слух», коли якості зорової модальності переносяться на слухову. Явище синестезії знаходить своє віддзеркалення і у самій мові. Так, усім відомі вирази «холодний погляд» і «тепла посмішка», «гарячий заклик» і «бархатистий голос», «солодкий аромат» і «кричущі фарби» і т. п.

У органічних відчуттях, перцептивна, сенсорна чутливість зливається з афектною. Недаремно говорять «відчуття спраги» і «почуття спраги», «почуття голоду» і «відчуття голоду». Усі органічні відчуття мають більш менш гострий афектний тон, більш менш яскраве афектне забарвлення. Таким чином, в органічній чутливості представлена не лише сенсорика, але і афективність [11]. Проте, не лише органічні, але й інші відчуття можуть бути сплетені із різними сторонами психіки – з афектними та іншими психічними станами, емоційними і пізнавальними процесами.

Наші складні і багатоликі відчуття входять до структури сприйняття, які також мають види модальності, проте, оскільки ми сприймаємо речі та

явища в їхньому складному цілому, ці модальності визначаються по тому, який орган чуття, або аналізатор, відіграє у тому або іншому випадку сприйняття провідну роль. Таким чином, зазвичай так само виділяють слухові, зорові, дотикові, нюхові, смакові і рухові. Але таке трактування видів сприйняття, звичайно ж, є спрощеним, тому що будь-яке сприйняття, як правило – змішане – полімодальне: у ньому задіюються відразу усі можливі види аналізаторів.

Проте і таке пояснення сприйняття водоспаду є, на наш погляд, неповним, оскільки напевно ви відчуєте запах, прохолоду, вологість і смак водяних бризок. До вашого сприйняття, поза сумнівом, домісяться яскраві емоції, естетичні враження і переживання. Таке сприйняття вважатиметься вже складним. Будь-яке естетичне сприйняття є складним; до складних видів сприйняття належать також сприйняття простору і часу.

Ми сприймаємо той або інший предмет, те або інше явище на основі відчуттів, та усе ж сприйняття не вичерпується змістом цих відчуттів, що його створюють. Дійсно, в процесі сприйняття до наших відчуттів приєднуються певні емоції і почуття, уява і розуміння, образи фантазії, що виникали в нашому минулому досвіді. Іноді кажуть, що наше сприйняття є селективним. З усієї кількості речей та явищ ми вихоплюємо і сприймаємо у конкретний момент ті, що викликали найбільший інтерес та увагу. Сприйняття одних і тих же речей у різних людей може відрізнитися залежно від їхнього минулого досвіду, професії, інтересів.

Під впливом настрою, почуттів, емоцій, різних психічних станів сприйняття речей може виявитися різним у однієї і тієї ж людини. Так, сьогодні ви прокинулися у гарному настрої, і снігопад за вікном здався вам радістю, а наступного дня під впливом обставин ваш настрій погіршав, з'явився головний біль або простуда, і той же снігопад став сприйматися як прокляття долі. Подібну залежність сприйняття від минулого досвіду, емоцій, настрою, знань називають апперцепцією. Апперцепція робить сприйняття більш об'ємним, глибшим, змістовнішим, але іноді вона ж його

і обмежує, перетворює на дещо одностороннє, а іноді і спотворене. І проте, у кожному акті перцепції є факт апперцепції. Наприклад, навіть тоді, коли ми просто чуємо якийсь звук або бачимо якийсь колір, наш мозок, щоб їх сприйняти і розпізнати, автоматично звіряє цей звук або колір з тими «акустичними» і «колірними» еталонами, які вже були у ньому збережені.

Відчуття іноді називають каналами сприйняття: по них інформація про зовнішній світ і внутрішні стани людини надходить до її мозку, надаючи людині можливість вбирати цю інформацію та орієнтуватися у довкіллі. Нерідкими є факти, коли діти, у ранньому дитинстві поміщені до дитячих будинків або вузьких ліжечок лікарні і позбавлені можливості бачити, чути, нюхати і відчувати фарби, звуки, запахи і предмети великого зовнішнього світу, починали різко відставати від своїх однолітків у власному психічному розвитку. У дорослих же людей у подібному випадку ізоляції можуть розвинути психічні розлади, вони можуть впасти у стан сну або апатії. Добре відомо, наприклад, що таке явище як світлова депривація – нестача сонячного світла внаслідок довгої зими або іншої причини може викликати стан депресії. Для того, щоб сприйняття навколишнього світу було повним, яскравим, насиченим, для того, щоб мозок живився новою інформацією, наші канали сприйняття треба постійно «прочищати» і розширювати. Особливо необхідно це стає у дорослому та особливо літньому віці, коли починає спостерігатися природний процес звуження цих каналів.

Іншомовне мовлення прийде до нас по усіх каналах сприйняття, не лише у вигляді лінгвістичної інформації, але і у вигляді цілої низки супроводжуючих його відчуттів: звукових, зорових, нюхових, дотикових, рухових, які віллються у мовні образи, і закріплюють цю лінгвістичну інформацію у нашій пам'яті.

Для забезпечення ширшого і об'ємнішого сприйняття наші відчуття, почуття, та і самі органи чуття необхідно тренувати і розвивати. З цією метою в ІЛПТ і використовуються спеціальні психотехніки – вправи з

розкриття усіх каналів сприйняття, – які виконуються на іноземній мові і для її досягнення. Наведемо приклади таких вправ.

До теми вивчення назв кольорів ми підібрали різні музичні уривки, які попросили під час прослуховування побачити у кольорі (для більшого загострення почуттів і відчуттів прослуховування відбувалося у повній темряві). Зокрема, були запропоновані:

фрагмент «Іспанського танцю» (Е. Грандоса), який учні представили у потужних та яскравих фарбах, – червоних і помаранчевих, із спалахами золотого, рудого як вогонь кольорів;

фрагмент «Лебедя» (К. Сен-Санса), який був побачений у м'яких, пастельних, біло-блакитних і біло-рожевих тонах;

уривок з музичного твору Ж.-М. Жарра «Кисень», який викликав асоціації із складними відтінками бірюзового, прозорого як бульбашки повітря і глибокого синього як простір космосу кольору;

уривок з музики Р. Вагнера до опери «Загибель богів», який справив враження чогось темного, чорного, тривожного, страхітливого;

фрагмент симфонічної картини М. Чюрлениса «Ліс», який учні побачили у соковито-зелених і сонячно-жовтих фарбах.

Як можна помітити, ця вправа дає людині можливість відчутти синестезію звуку і кольору. Наступна вправа призначена для розкриття і розширення каналу нюхового сприйняття і збагачення його іншими модальностями перцепцій. Для більшого загострення почуттів і відчуттів вона також виконувалась у повній темряві. Сутність цієї вправи полягала у тому, що учням пропонувалося «всліпу» понюхати три різні аромати, пов'язати ці запахи з особистими спогадами або фантазіями і розповісти на їх основі коротку історію, а також зробити замальовку своїх асоціацій (вже, звичайно, при світлі) акварельними фарбами і кольоровими олівцями. Усі запахи були складними, неоднозначними, такими, що складаються із різних компонентів, а тому не прості для сприйняття.

На основі цих ароматів було придумано безліч історій, реальних і

казкових: про перше кохання – світле і сумне, про чарівні яблука, що дарували молодість і здоров'я, про підступну чаклунку, що варить на вогні своє страшне зілля. Було намальовано багато дивних малюнків: персикових садів, різдвяних пирогів, незнайомок і навіть банкету піратів. Тут ми виразно бачимо, наскільки складним і неоднозначним є наше сприйняття, наскільки пов'язано воно з іншими психічними процесами. І в наших силах зробити його ще багатшим і глибшим, а разом з ним і іншомовне мовлення, як важливу і невід'ємну його частину.

Одна з найдієвіших та улюбленіших учнями вправ або психотехнік із розвитку усіх видів відчуттів і сприйнять – «оживлення» відомих картин природи. Можна роздати учням, наприклад, репродукції відомих творів художників і попросити не лише описати ці картини на іноземній мові, але і передати настрій кожної картини, виразити ті емоції, які вона викликає у глядача. Треба, щоб вони відчували відчуття кольору і світла, холоду і тепла, вологи і сухості, які виходять з цієї картини, щоб почули у ній звуки, відчували у ній запахи. Ще один вид вправ – для розвитку слухового сприйняття – це вигадкування оповідань і розігрування сценок на основі черги прослуханих шумів. Шуми можуть бути такими, що добре впізнаються, наприклад, тупіт ніг по сходах і свист судді на футбольному полі, а також такі, які допускають різні тлумачення, наприклад, шипіння змії або масла на сковорідці. Тут до тренування вуха додається рух, і так же, як і у попередніх вправах, відбувається розвиток усіх інших психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення, уяви, які, у свою чергу, допомагають розвиватися мовленню.

Таким чином, усі наші вправи, хоч і мають певну спрямованість, скажімо, розвиток слухового або зорового сприйняття, відображають зв'язок і взаємозалежність усіх психічних процесів і, дійсно, є багатофункціональними.

Завдяки особливому облаштуванню наших органів чуття, ми здатні приймати і сприймати величезну кількість інформації, проте, ми

зосереджуємося на чомусь такому, що на конкретний момент викликає у нас найбільший інтерес, є важливим, значним, необхідним. Увагою і називається вибіркова спрямованість нашої свідомості і зосередженість її на значущих для нас об'єктах та явищах навколишньої дійсності, власних переживаннях. Увагою називають також процес і стан налаштування на сприйняття пріоритетної інформації.

Зазвичай виокремлюють два основні види уваги – мимовільну і довільну. Мимовільна увага, яка відома також як пасивна, виникає спонтанно, коли людину раптом щось цікавить, захоплює, надихає, чипає. Вона з'являється найчастіше у результаті якогось несподіваного та інтенсивного зовнішнього впливу. Довільна увага, як правило, – результат внутрішніх причин, вона керується і регулюється свідомо. Цей вид уваги вважається активним. Деякими дослідниками виокремлюється як вид також післядовільна увага. Так, людина може мимоволі зацікавитися чим-небудь, і тоді включиться її мимовільна увага, здатна за бажанням і волею людини трансформуватися у довільну. Проте в якийсь момент заняття може захопити людину настільки, що її довільна увага знову стане як би мимовільною, або післядовільною, але ця мимовільність викликана вже цілеспрямованістю і інтересом до роботи, повною захопленістю людини конкретною справою.

Як видно із визначення, увага людини тісно пов'язана з її свідомістю і, передусім, із сприйняттям. Свідомість людини, яку можна визначити як усвідомлення зовнішнього і внутрішнього світів, може бути представлена у вигляді особливого поля, що називається полем свідомості. Це поле є неоднорідним: воно має фокус (центр), периферію і межі, за якими починається вже зона неусвідомлюваного.

Увага забезпечує налаштування сприйняття на переробку не лише тієї інформації, яка потрапляє до центру свідомості, але і тієї, яка перебуває на периферії свідомості. Зазвичай людина приділяє більше уваги одним речам, ніж іншим, але це не означає, що вони не потрапляють до

поля її свідомості. Зосередивши власну увагу на чомусь для себе головному, людина, проте, усвідомлює і інші події, що відбуваються у той же самий час. Здійснюється як би паралельна обробка важливої і другорядної інформації, що стає можливим завдяки ще одному виду уваги – периферійній увазі. Так, наприклад, довільна або мимовільна увага людини може бути сфокусована на якомусь певному мовному сигналі, у результаті чого той поступає до центру поля свідомості і починає оброблятися. Проте периферійною увагою охоплюються і інші сигнали, наприклад, шум дощу за вікном, або шум вітру, які, зафіксувавшись на периферії поля свідомості, здатні надалі допомогти нашій пам'яті. Цілком можливо, що, почувши шум дощу або вітру знову, ми зможемо відновити у своїй пам'яті і той самий мовний сигнал.

Периферійна увага - це така увага, яка працює разом і з довільною, і з мимовільною увагою на периферії поля свідомості. На цьому феномені засновано і багато психотехнік ІЛПТ. Для навчання людини однаково важливою є уся інформація, що переробляється головним мозком: і та інформація, яка потрапляє до центру свідомості, і та, яка розташована на його периферії і навіть за межами свідомості. На цьому феномені засновані і інші психотехніки ІЛПТ.

Практично усі тренінги ІЛПТ проводяться на фоні ретельно підібраної під кожну вправу музики або іншого театральнo-шумового оформлення. На спеціальну музику для кращого засвоєння покладено і записи навчального тексту. Крім того, усі стіни аудиторії можуть бути оформлені кумедними і барвистими ілюстраціями і плакатами. Усе це призначено якраз для того, щоб впливати на периферію свідомості, де і працюють у зв'язці периферійна увага і сприйняття, які непомітно, але дієво допомагають вивченню іншомовного мовлення.

Важливу роль у теорії уваги і практиці її розвитку відводять інтересу. «Не підлягає сумніву, що залучення уваги до того або іншого об'єкту пов'язано з силою подразників, які він випромінює. Сильний,

різкий звук, яскраве світло, взагалі інтенсивне роздратування – за інших рівних умов – швидше притягне до себе увагу, чим слабше роздратування. Тому вона пов'язана із потребами особистості, з її спрямуваннями і бажаннями, із загальною її спрямованістю, а також з цілями, які вона собі ставить.

Виклик і підтримка постійного інтересу в учнів – це, мабуть, один з найголовніших принципів ІЛПТ. Оскільки увага нерозривно пов'язана із сприйняттям, то виокремлюють також модальності уваги: слухову, зорову, нюхову і т. п. Ці модальності уваги тренуються разом із різними видами сприйняття.

До основних же характеристик уваги відносять такі її властивості як концентрація уваги, стійкість уваги, розподіл уваги, об'єм уваги, можливість переключення уваги. Усі ці властивості уваги піддаються тренуванню і розвитку. Під концентрацією уваги розуміють високу міру її зосередженості, що вимагає певного вольового зусилля. Наведемо приклад простої вправи на розвиток у людини цієї властивості уваги. У цій вправі вона тренується у зоровій модальності. Припустимо темою заняття, або якоїсь його частини, є тема харчування. На столі можна розставити декілька композицій з різних овочів і фруктів, різнокольорові банки і пляшки з напоями, усілякі продукти і кулінарні блюда (звичайно, з використанням муляжів). Учням пропонується зосередити увагу на цьому впродовж 20-30 секунд і запам'ятати розташування усіх предметів. Потім їх просять закрити очі, і деякі предмети міняють місцями: наприклад, замість апельсина кладуть мандарин, замість кабачка – баклажан, банку з кока-колою міняють на пепсі-колу, червону кавову чашку ставлять на місце синьої і т. п. Коли учні розплющують очі, їх просять описати (на іноземній мові) усі зміни, що залишилися на столі. Так може тривати кілька разів, поки відповіді не стануть точнішими. Корисно влаштувати змагання «Хто помітить більше змін» – це покращить інтерес і мотивацію.

Стійкість уваги характеризується тривалістю, протягом якої

зберігається концентрація уваги. Найбільш суттєвою умовою стійкості уваги є можливість розкрити у тому предметі, на якому вона зосереджена, нові сторони і зв'язки. Для того, щоб увага до якого-небудь предмета підтримувалася, його усвідомлення має бути динамічним процесом. Предмет повинен розвиватися на наших очах, виявляти перед нами усе новий зміст.

Стійкість уваги учнів підтримується в ІЛПТ із боку педагога постійною зміною змісту заняття. І, не зважаючи на те, що для учнів цей процес триває начебто пасивно, проте, стійкість їхньої уваги не просто розвивається – вони навчаються тому, як підтримувати її самим. Проте є і конкретні вправи на підтримку стійкості уваги. Так, можна поставити перед учнями великий і яскравий надувний іграшковий телефон і попросити їх уважно описати (на іноземній мові) те, що вони бачать. Потім потрібно попросити їх побачити у цій іграшці новий зміст, і обов'язково хто-небудь помітить, що трубка телефону нагадує, наприклад, вуха слона, а цифровий диск – ніс поросяти і тому подібне. Таким чином, розвивається не лише стійкість уваги, але і уява учнів.

Розподілом уваги називається можливість утримувати у полі свідомості одночасно декілька різнорідних об'єктів або виконувати складну роботу, що складається із багатьох одночасних операцій. Розподіл уваги потрібний для людей багатьох професій. Проте потрібен він і взагалі для усіх людей, оскільки дозволяє сприймати навколишній і внутрішній світ об'ємніше. Вміння розподіляти увагу допомагає тим, хто оволодіває іншомовною мовою вбирати більшу кількість мовленнєвої (і такої, що сприяє їй) інформації.

Наведемо одну вправу з ІЛПТ, яка тренує в людині якраз цю якість. Усім членам навчальної групи, роздають картки, на яких написано по одній фразі різного змісту. Ці картки є «обривками» розмови, як би розрізаний на фрази текст, сенс якого необхідно буде згодом відновити. Пояснюється, що відбудеться гра у «Прес-конференцію», на яку нібито

запізнилася людина, що залишилася без картки. Ця людина йде за двері і з'являється в аудиторії у той момент, коли усі інші учасники гри починають «обговорення» вже прес-конференції, що нібито відбулася. Вони хаотично рухаються по класу, виразно і багаторазово звертаючись до кожного присутнього, у тому числі і до того, хто запізнився, зі своєю єдиною фразою. Обстановка стає схожою на гамір або гомін у залі, де з усіх боків лунають обривки розмови. Той, хто «запізнився», зосереджено до усього прислухається, прагнучи утримати у полі уваги якомога більше висловлювань; усі інші роблять те ж саме. Врешті-решт, обривки розмови починають складатися у головах учасників у певне єдине смислове ціле. Той, хто «запізнився» першим пропонує власний варіант відновленого із хаотичних висловлювань тексту, оскільки його завдання було дещо складнішим. Усі інші також пропонують власні варіанти. Виграє той, хто виявився уважнішим і точнішим.

Поняття об'єм уваги близько, по суті, до поняття розподілу уваги, проте об'єм уваги вимірюється кількістю однорідних об'єктів, що сприймаються одночасно. Об'єм уваги добре тренується, наприклад, при навчанні швидкому читанню, коли у полі уваги доводиться тримати велику кількість друкарських рядків.

Розподіл уваги як одна з її властивостей розвивається у учнів і мимоволі за рахунок особливого принципу побудови ІЛПТ. Так, наприклад, коли група починає працювати «парами» або «трійками», учням доводиться одночасно готувати своє завдання та уважно спостерігати та оцінювати те, що роблять у конкретний момент на інші. Окрім розподілу уваги, такий спосіб заняття розвиває і можливість переключання уваги, яка вимірюється швидкістю переходу з одного виду діяльності на інший. Педагог завжди повинен пам'ятати і про те, що властивості уваги можуть залежати у людини від її індивідуально-психологічних характеристик, зокрема від темпераменту.

Увага – важлива функція психіки людини. Вона є як би відправною

точкою роботи і сприйняття, і пам'яті, яка, у свою чергу, складає центральну ланку у ланцюжку психічних процесів, що переплітаються, які відповідальні за опанування людиною іншомовним мовленням. Для того, щоб мовленнєва інформація, а також супроводжуючі її екстралінгвістичні сигнали, образи і враження, в яких людина пізнає іншомовне мовлення, як можна міцніше закріплювалися в її свідомості і підсвідомості, в ІЛПТ було розроблено навчальну систему, що сприяє ефективній роботі пам'яті та її розвитку. Щоб пояснити, як діє ця система, передусім, потрібно розібратися, що таке пам'ять, як вона влаштована і які механізми її функціонування.

Пам'яттю називають психічну функцію запам'ятовування, збереження і наступного відтворення усілякої інформації (про стимули, образи, ідеї, враження, переживання, події і тому подібне), отриманої у минулому досвіді. Іноді пам'ять визначають як функцію свідомості, але, як це не дивно, наша пам'ять може функціонувати і без участі свідомості. Більш того, несвідомі процеси відіграють значну роль в організації роботи пам'яті. Людина не пам'ятає і навіть не усвідомлює того, як сформувався словник її рідної мови (можливо за рідкісним винятком яскравих і незвичайних слів), і яким чином необхідні слова виявляються у потрібний момент, отримані із її пам'яті.

Якщо запам'ятовування і відтворення інформації є свідомим цілеспрямованим процесом, то мова йде про довільний характер пам'яті. Якщо ж цей процес здійснюється мимоволі, а іноді і підсвідомо, то тоді пам'ять має мимовільний характер. Для того, щоб навчання не здавалося важкою непосильною працею, а було легким, радісною та ефективною, необхідно максимально використовувати можливості і резерви мимовільної пам'яті. Робота пам'яті заснована на функціонуванні усіх наявних процесів психіки: відчуттів і сприйняття, уваги, мислення, уяви, емоцій і почуттів. Тісно пов'язана пам'ять із мовленням. Передусім, мова сама містить механізми пам'яті. Вона, з одного боку, є символічною, а з

іншого, будучи психічним процесом, образною.

І словесні символи-коди, і образи слів існують на основі пам'яті. Пам'ять завжди бере участь в процесі формування мовлення, але, крім того, пам'ять сама може мати лінгвістичний характер – функціонувати у вербальних кодах і образах. Зв'язок пам'яті із сприйняттям, мисленням, уявою, мовленням, емоціями знаходять своє віддзеркалення і у наявних видах пам'яті. Так вважається, що гарну слухову пам'ять мають люди, які здатні достатньо точно запам'ятовувати і відтворювати різні звуки, наприклад, мовні, музичні і т. п. Цей вид пам'яті особливо важливий для людей, що опановують іноземну мову як рідну.

З метою розвитку цього виду пам'яті в ІЛПТ передбачено особливий навчальний цикл «Усне випередження». Впродовж початкових 1-3 тижнів заняття (часовий розкид визначається мірою мовної підготовки і психологічними властивостями учнів, які входять до складу групи) вони пізнають іноземну мову лише на слух без зорової «опори», тренуючи тим самим і вухо, і сприйняття, і слухову пам'ять одночасно. Крім того, таке «усне випередження» зберігається і упродовж усього курсу навчання: учні знайомляться із новим мовним матеріалом завжди спочатку на слух, і лише через 2-3 дні переходять до його зорового сприйняття і запам'ятовування.

Гарна зорова пам'ять, як правило, буває у людей з ейдетичним сприйняттям, тобто у тих, хто здатний до тривалого і живого збереження, сприйнятих раніше предметів, сцен, картин і т. п. Зорова пам'ять пов'язана зі збереженням і відтворенням образів і припускає, що людина має розвинену уяву. Процес збереження інформації за допомогою цього виду пам'яті базується на феномені того, що те, що людина може собі наочно представити, вона так само добре може запам'ятати і відтворити.

Для розвитку зорового виду пам'яті, в ІЛПТ використовується, зокрема, техніка візуалізації, тобто відтворення зорових образів. По-перше, візуалізація допомагає людині позбавитися від внутрішніх психічних затисків і досягти релаксації, необхідної для початку ефективної роботи

будь-якого виду пам'яті, а по-друге, відтворення візуальних образів корисне для безпосереднього тренування зорової пам'яті (а також мислення і уяви).

Важливим видом пам'яті є також рухова або моторна пам'ять, тобто запам'ятовування, збереження і відтворення різноманітних рухів. Для тренування і розвитку цього виду пам'яті на заняттях іноземною мовою корисно, наприклад, робити пантомімічні вправи. Так, можна роздати кожному учневі картки із завданнями показати без слів, пантомімою, але в усіх деталях, як кухар смажить яєчню, шофер заводить автомобіль, електромонтер міняє лампочку у під'їзді. Для виконання таких завдань треба згадати і точно відтворити усі необхідні у таких випадках рухи. Тим, хто спостерігає поряд, треба запропонувати прокоментувати на іноземній мові те, що відбувається. Коментар може бути зроблений і педагогом, тоді на сценарному образі і у русі відбуватиметься заучування іноземної лексики і іноземних виразів.

Часто зорову, слухову, нюхову, дотикову, смакову і рухову пам'ять об'єднують в єдине поняття образної пам'яті, тобто пам'яті на уяву. Помічено, що у різних людей можуть переважати різні типи образної пам'яті: у одних – зоровий, у інших – слуховий, у третіх – руховий, у четвертих – змішаний тип, який вважається найпоширенішим. Для опанування іншомовним мовленням за моделлю природного формування мовлення в онтогенезі важливо розвивати усі типи образної пам'яті, а також пам'ять емоційну, яка входить до структури будь-якого типу, або виду пам'яті. Бо чим більше видів пам'яті супроводжуватимуть мовленнєві сигнали в процесі їхнього сприйняття, запам'ятовування, збереження і відтворення, тим легше буде відбуватись і сам процес формування мовлення.

Особливим різновидом пам'яті вважається символічна, або вербально-логічна пам'ять, яка, як видно з назви, безпосередньо пов'язана із словом і логічною думкою. Вона має два основних підвиди:

-точне збереження і відтворення словесних виразів (фактично їхнє запам'ятовування напам'ять);

-запам'ятовування лише сенсу мовленнєвого тексту (усного або письмового) і передачу його своїми словами.

При навчанні іноземним мовам педагогові важливо знати, яким способом відбувається засвоєння мовного матеріалу у кожного конкретного учня, і враховувати це в процесі навчання. Як відмічають багато дослідників, люди, у яких переважає логічний компонент символічної пам'яті, добре виокремлюють, запам'ятовують і словесно відтворюють також сенс подій, що відбуваються, логіку усіляких суджень і доказів.

Як можна помітити, два великі класи пам'яті – символічний та образний (з їхніми численними видами і підвидами) – безпосередньо корелюють із самою природою мови: з одного боку, символічною, з іншого боку, образною. А тому для формування мови та її правильного функціонування розвиток і того, і іншого класу пам'яті так важливо. Крім того, залежно від того, як здійснюється перебіг сам процес запам'ятовування і відтворення інформації – із логічним осмисленням або формально, пам'ять можна підрозділити на логічну і механічну.

Існує декілька класифікацій форм пам'яті, які виокремлюються залежно від тривалості збереження у пам'яті інформації. Інформація, яка зберігається у миттєвій пам'яті на ці декілька секунд, не піддається довільному управлінню – її не можна затримати у пам'яті, зробити виразнішою і відтворити. Тому кажуть, що образ миттєвої пам'яті не має константної [96]. Іноді миттєву пам'ять ще називають сенсорною. Чим краще працюватимуть наші органи чуття і канали сприйняття, тим більше слідів інформації зможе бути залишено у цій пам'яті.

Та частина інформації із миттєвої пам'яті, яка потрапляє у короткочасну пам'ять, утримується у ній вже протягом декількох хвилин, але об'єм її невеликий і складає приблизно сім елементів. Для

короткочасної пам'яті вже є можливим довільне управління, наприклад, шляхом повторення [96]. Проте самим кращим способом утримання інформації у цьому виді пам'яті є, на наш погляд, щирий інтерес, що підтримує високу мотивацію до запам'ятовування, стійкість і концентрацію уваги; а також організація самої інформації, її чуттєва, інтелектуальна та емоційна види обробки.

Оскільки об'єм короткочасної пам'яті обмежений, інформація виводиться із неї у т. з. буферну, або проміжну пам'ять, де вона піддається «очищенню» і зберігається впродовж декількох годин до перекладу у довготривалу пам'ять [96]. Не є таємницею, що важливіша і добре структурована інформація має нагоду потрапити у довготривалу пам'ять.

Об'єм довготривалої пам'яті практично необмежений, як необмежено і час зберігання у ній інформації. При необхідності використати із неї які-небудь відомості ті переводиться знову до короткочасної, або оперативної (робочої) пам'яті [96-97].

Без миттєвої, короткочасної і буферної видів пам'яті нормальне функціонування довготривалої пам'яті неможливе: ці види пам'яті виконують роль своєрідного фільтру, який пропускає у довготривалу пам'ять потрібну інформацію. Іншими словами, у довготривалу пам'ять може проникнути і надовго у ній зберегтися лише та інформація, яка перед цим потрапила до миттєвої і, закріпившись у короткочасній і проміжній видах пам'яті, пройшла там необхідну обробку, відбір і фільтрацію.

Саме сховище описує Д. Лапп системою із трьох пластів. Верхній пласт розташований зовсім близько до рівня свідомості. Він містить відомості, корисні у повсякденному житті, до яких доводиться часто звертатися. Мені особисто цей пласт бачиться блакитним та ясним як день. Саме у ній знаходиться, наш активний розмовний словник, постійно згадувані імена, номери телефонів і т. п. Це активна область, з якої безперервно видається потрібна інформація.

Середній пласт містить «пасивний» матеріал, до якого ми

звертаємося рідше. Щоб витягнути звідси інформацію, доводиться прибігати до допоміжних асоціацій (у тому числі до мнемонічних прийомів). Цей пласт є зоною іржавого кольору, де наші спогади, як би покриті іржею, відлежуються у спокої. З віком, у міру зниження життєвої активності, цей другий пласт збільшується за рахунок зменшення першого. Саме у цьому другому шарі зберігаються колись вивчені іноземні мови, які ми рідко використовуємо.

Самий нижній пласт примикає до сфери несвідомого. Мені він бачиться сірим як деяка зона невідомого. Це, можливо, найбільший з усіх трьох пластів – адже кожен із нас реєструє у думці мільйони вражень з дня свого народження.

Спогади далекого минулого як би чекають того, щоб їх розбудила сильна емоція. Нам, як у театрі потрібний суфлер, який нагадав би нашій свідомості про давні події. Найчастіше таким суфлером буває яке-небудь чуттєве сприйняття, що спричиняє за собою послідовність образів, слів і відчуттів, збережених в пам'яті у давно минулі дні.

Зазвичай, коли пояснюють, як функціонує пам'ять, пропонують, передусім, схему роботи довільної пам'яті. Коротко її можна описати так: в основі будь-якого зусилля пам'яті лежить потреба або інтерес, які створюють мотивацію, необхідну для привертання уваги до того, що бажано запам'ятати. В процесі запам'ятовування потрібно цю увагу сконцентрувати і виконати певну інтелектуальну і чуттєво-емоційну роботу щодо організації того матеріалу, що запам'ятовується. Найефективнішою такою роботою вважається переклад інформації, що поступає, в яскраві візуально-ментальні образи із підбором асоціацій, зв'язування їх з чуттєвим сприйняттям, відчуттями та емоціями, що вимагає як логіки, так і уяви. Відзначається також важливість певного психологічного настрою на запам'ятовування або відшукування у пам'яті необхідної інформації, тому що поганий настрій, занепокоєння або депресія, пригнічуючи будь-який інтерес або мотивацію, не дають

можливості концентрувати увагу і виконувати необхідну роботу розуму і почуттів. Ці принципи лягли в основу багатьох методик тренування і розвитку довільного виду пам'яті, створення усіляких мнемотехнік. Застосовуються ці принципи і методики і в ІЛПТ. Проте головний акцент у наших заняттях робиться на дії мимовільної пам'яті, механізми якої є більш прихованими і складними, і саме на ефективній стимуляції роботи цього виду пам'яті, де великі резерви для прискореного та інтенсивного опанування людиною іншомовним мовленням.

Методик по її управлінню майже не існує (у кращому разі педагогам просто даються рекомендації максимально використати цей вид пам'яті, але, як це робити конкретно, зазвичай не роз'яснюється), і у цьому сенсі досвід, теорія і практика ІЛПТ можуть виявитися корисними. Загальні принципи роботи як довільної, так і мимовільної пам'яті є у певному значенні універсальними, але усе ж таки із тією значною відмінністю, що у першому випадку учневі самому необхідно застосувати свідомо вольове зусилля і знання, щоб управляти процесом запам'ятовування і відновлення інформації із комор пам'яті. У другому ж випадку, навпаки, саме педагогові потрібно так організувати навчальний процес і матеріал, щоб запам'ятовування пішло практично непомітно для учня, тобто мимоволі.

Найголовнішою умовою і передумовою гарної роботи пам'яті є комфортна психологічна обстановка і комфортний стан душі людини. Якщо вона чимось стурбована або заклопотана, якщо вона перебуває у владі негативних емоцій або депресії, якщо вона втомилася, і на неї тиснуть жорсткі зовнішні обставини, а обстановка занять не приносить радості і психологічної розрядки, то не варто і думати про те, що ця людина зможе хоч щось успішно запам'ятати.

Методи психотерапії, які покладені в основу ІЛПТ, покликані забезпечити цей так необхідний людині комфорт. Дія спрямована, у першу чергу, на емоційну сферу учнів, вміння викликати у них сміх і піднесений настрій, відвернути їх від тиску проблем і створити атмосферу теплоти і

довіри. Будучи терапевтичними чинниками, вони готують і гарантують ефективну роботу пам'яті. Будучи звільненою від негативних емоцій, прихованих тривог і сумнівів, психологічних затисків і бар'єрів, зашкарублених установок і стереотипів, людина стає спроможною переробити і запам'ятати таку кількість інформації, про яку досі, можливо, і не мріяла.

Як довільне, так і мимовільне запам'ятовування починаються із збудження інтересу і включення емоцій, які створюють мотивацію і привертають увагу, так необхідні для роботи пам'яті. Але якщо методики тренування довільної пам'яті закликають саму людину бути свідомо небайдужою до того, що вивчаєш, змусити себе малювати в уяві картини і співпереживати, навіть якщо це таблиця з 16 дієслівних часів, зайнятися самонавіюванням для переконання себе у тому, що без того, жити не можливо, то для включення механізмів роботи мимовільної пам'яті педагогові необхідно зробити так, щоб матеріал сам по собі, підсвідомо, викликав у учнів потужний інтерес та яскраві емоції, щоб малювання уявних картин або створення ментальних образів відбувалося природним чином як невід'ємна та органічна частина дійства, що відбувається, причому на тлі не самонавіювання, а легкої сугестії, що забезпечується (як і інтерес) самою формою і змістом заняття.

Якщо допомогти людині розвинути усі види пам'яті – зорову, слухову, нюхову, дотикову, смакову, рухову, тобто розвинути пам'ять на уявлення, то їй буде легко і просто відтворювати яскраві уявні образи того, що бажано запам'ятати. У створенні таких образів беруть участь усі наші почуття, відчуття, емоції, уява, інтелект. Коли людина асоціює образ із чуттєвими сприйняттями і відчуттями, живими емоціями і думками, то якість запису інформації у пам'яті багаторазово покращується; крім того, це полегшує роботу процесів згадування, або т. з. ефект впізнавання.

Існує теорія, що ефективність впізнавання і згадування залежать від міцності слідів у пам'яті, які і лишаються завдяки усіляким образам,

наповненим почуттями, переживаннями, відчуттями. Те, що нас сильно схвилювало, було наповнено яскравими емоціями, пов'язано із чуттєвими сприйняттями, пізнано в активній дії, залишає у пам'яті міцніші і глибші сліди, ніж події та інформація нейтрального характеру, ніж те, що ми просто пасивно споглядали.

Що стосується засвоєння іноземної мови, то її символізм просто необхідно переводити у різноманітну і багатоліку форму живих образів. Зробити це не так вже і складно, тому що мова сама по собі має психічну природу: якщо слова є формою кодів (мовних), то образи слів є психічне відображення цих кодів. Щоб іншомовні слова міцно укорінялися у пам'яті, необхідно щоб їхні образи були якомога багатшими, яскравішими, незвичайними і міцно зв'язувалися з усією гаммою чуттєвих і рухових сприйнять, а також з широким спектром емоцій.

Якщо уявити собі, що вивчаються, наприклад, пори року, природа і погодні явища, то можна включити неголосну виразну музику, і попросити зв'язати цю музичну картину із візуальними картинами різних сезонів, описати їхні фарби, запахи, звуки, настрій, відчуття тепла або прохолоди і т. п.. Навіть якщо усі учні під враженням певної музики раптом одночасно побачать осінь, то картини цієї осені, як правило, у кожного будуть різними, як би «пропущеними» через себе, через власне неповторне «я», власне бачення і власні почуття: у когось осінь може бути золотою, теплою і сонячною, повною яскравих бурхливих фарб; у іншої людини осінь може бути сумною, наповненою запахом прілого листя і дощів; у третьої людини осінь може бути вітряною і непогідною. Такі яскраві чуттєві образи слова «осінь» міцно закріплять його не лише у короткочасній, але і у довготривалій пам'яті, а також і інші слова, що означають явища природи і представляючи елементи цього образу: листя, дощі, птахи та ін.

Важливим чинником запам'ятовування є і почуття руху – кінестетика, що забезпечує зв'язок між м'язами тіла, відчуттями і руховими образами. Під бадьору музику можна запропонувати учням

встати, вишикуватися у ряд один за одним, а потім уявити, що у них за плечима великі рюкзаки, з якими вони зараз відправляться у похід. Спочатку шлях пролягатиме по дорозі, що звивається між полів і залитій яскравим сонцем, і усім буде тепло і радісно (треба показати усе це у русі і голосно хором повторювати слова і вирази, що означають навколишню природу, погоду, свої відчуття і настрій, зв'язуючи їх із моторикою, наприклад: дорога, поля, сонячно, тепло, радісно і тому подібне). Потім ми увійдемо до лісу, де раптом почне накрапувати дощик, стане прохолодно і сиро (рухом потрібно зображувати свої відчуття від зміни погоди і повторювати слова: ліс, прохолодно, сирі і тому подібне). Далі ми підійдемо до підніжжя гори і станемо на неї підійматись, потіючи під важким вантажем, повторюючи слова гори, жарко, важко та ін. На вершині гори нас застане снігова завірюха, мороз і вітер, ми усе це зображуватимемо в русі і, діставши лижі, з ентузіазмом кинемося вниз у долину. Такі рухомо-чуттєво-візуальні образи допоможуть весело і легко запам'ятати слова, що означають явища природи і погоди, і помістити їх у довготривалу пам'ять.

Як видно вже із попередньої вправи, образи можуть бути не лише ментальними, візуальними, але і активними, театральними. Не варто також зменшувати роль інтелектуально-розумового процесу в процесі запам'ятовування. Адже відомо, що, чим більший попередній обробці піддається інформація, тим правильніше вона записується, що глибока думка залишається у пам'яті набагато довше, ніж швидкоплинне або поверхнєве судження [24]. Лише під час мимовільного запам'ятовування людину до глибоких роздумів можна непомітно і грамотно підвести. Цей непомітний шлях може бути забезпечений як самим цікавим дійством, так і тонкими навідними питаннями педагога.

Щоб відкласти у пам'яті іноземні назви таких абстрактних понять як щастя, тривога, біль і тому подібне, можна попросити учнів намалювати уявні картини цих понять, а потім поміркувати на тему того, що ж це таке

щастя або біль. Буде зовсім не погано, якщо це обговорення перерветься на якійсь високій ноті, тому що перервані дії схильні запам'ятовуватися також добре.

Для підготовки пам'яті до плідної роботи потрібно прийти до стану душевної релаксації. Це важливо як для процесу запам'ятовування, так і для процесу згадування.

Велика увага в ІЛПТ приділяється дихальним вправам і м'язовому розслабленню. Необхідність таких вправ стає очевидною, якщо згадати про те, що ми займаємося навчанням іноземної мови, а мова сама є частиною нашої фізіології і безпосередньо пов'язана із диханням і рухом тілесних м'язів. Налаштувати нашу пам'ять і мову на роботу допомагає аутогенне тренування, коли розслабляються ступні, пальці ніг, гомілки, коліна, стегна, живіт, груди, руки, шия, особа, щоки, щелепи, рот, мова, очі, повіки, брови розслабляємося повністю. Можна також «перетворюватися» на гумові іграшки та інші предмети, повільно «надуваючись», а потім також повільно «здуваючись». Можна навчатися співати, правильно дихати і т. п.

Допомагає мимовільному запам'ятовуванню підібрана рима і гармонійне поєднання звуків слів. Так, у навчальних текстах-діалогах нами зарифмовано і гармонізовано у звучанні усі імена персонажів: *Walter Dark from Winter Park, Holly Wood from Hollywood ...* і т. п.

Добре і мимоволі запам'ятовується інформація особиста, саме тому усім учням корисно перетворитися на персонажів із тексту, події якого відбуватимуться як би з самими учнями. Мимовільні процеси допомагають працювати і довільній пам'яті, будучи її органічною складовою. Наведемо як простий приклад добре відому вправу-гру «снігова куля». Припустимо, йде вивчення усе тих же явищ природи. Слова, що означають ці явища, можна спробувати запам'ятати за допомогою цієї гри практично довільним способом. Гра полягає у тому, що одна людина називає слово, наприклад, сонце (*sun*), друга людина повторює це слово і називає своє: сонце і небо

(sun and sky), третя повторює усі попередні слова і придумує власне: сонце, небо, хмари (sun, sky and clouds) і т. д. Слова наростають, як снігова куля, майже до безкінечності, точніше до тих пір, поки учні не втомляться «накручувати словесні кола». Ми не дарма сказали «практично довільним способом» тому що, не зважаючи на те, що процес запам'ятовування здійснюється із застосуванням волі, у ньому присутні і елементи мимовільного запам'ятовування.

По-перше, сам дух гри мимоволі викликає інтерес і мотивацію, по-друге, якщо учень не здогадався або не зробив це мимоволі, треба підказати учневі, що для того, щоб запам'ятати слово, його краще асоціювати це слово із людиною, яка його вимовляє: адже потім, подивившись на неї, буде легко згадати, яке слово ця людина говорила (тут знову спрацьовує механізм «слово-образ-асоціація»); по-третє, мимовільне запам'ятовування забезпечується самим багатократним повторенням слів, причому, повторення йде протягом гри постійно, як вголос, так і «про себе». Відмітимо, що якщо на початку курсу учні зазвичай долають колективно 12-15 слів, то надалі вони стають в змозі з легкістю запам'ятати в одній грі до 120 слів і більше.

Багато чого у механізмах мимовільного запам'ятовування ґрунтується на недирективній дії на психіку, на периферійній увазі і периферійній перцепції, на комбінації свідомих і підсвідомих чинників, силу яких і важливість яких важко переоцінити.

Уява присутня у механізмах сприйняття, пам'яті, мислення і, звичайно ж, мовлення, та усе ж воно не тотожне цим психічним явищам, а являє собою окремий психічний процес. Оскільки, з одного боку, уява завжди в якійсь мірі спирається на минулий досвід, – а з іншого – образне відтворення звичайне у якійсь мірі перетворить відтворне, між уявою та образною пам'яттю, безперечно, існує зв'язок. Але не менш безперечно і існування між ними відмінностей. Образи пам'яті – це відтворення минулого досвіду. Уява ж – це відліт від минулого досвіду, це перетворення

даного і утворення на цій основі нових образів, які є і продуктами творчої діяльності людини і прообразами для неї.

Відмінність уяви від сприйняття полягає у тому, що образи уяви можуть не відповідати реальності, будучи по самі вінця наповнені вигадкою і фантазією. Недаремно деякі психологічні словники трактують поняття «уява» і «фантазія» синонімічно [55]. Уява складає також основу образного і творчого мислення. Завдяки уяві людина творить, розумно планує власну діяльність та управляє нею. Майже уся людська матеріальна і духовна культури є продуктом уяви і творчості людей. Уява виводить людину за межі миттєвого існування, нагадує їй про минуле, відкриває майбутнє. Маючи багату уяву, людина може «жити» у різному часі, що не може собі дозволити ніякі інші живі істоти у світі [61].

Уявою іноді, у найширшому сенсі, називають будь-який процес, що відбувається в образах. Тому більш ніж очевидним є зв'язок уяви і з промовою: якщо самі слова, впливаючи на аналізатори людини як другосигнальних подразників, представляють собою типову форму кодів, то психічна сторона мовлення представляє собою образи цих слів – слухові, зорові, кінестетичні та ін., а, отже, містить і уяву.

Уява – це універсальна властивість і здатність людської психіки до створення нових цілісних образів шляхом переробки чуттєвого, інтелектуального, емоційно-сміслового і практичного досвіду. Розвиток уяви сприяє мовленню у тому сенсі, що самі мовленнєві образи, стаючи у результаті уяви яскравішими і багатшими, набагато краще закріплюються у людській пам'яті. Але крім того, уява, яка супроводжує формування мовлення, робить пов'язані з мовленням психічні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення) більш гнучкішими, а процес формування мовлення більш творчим.

Вважається, що уява має такий вигляд:

-активна уява, за допомогою якої людина свідомо може викликати у себе відповідні образи;

-пасивна уява, образи якої можуть виникати спонтанно, окрім бажання і волі людини;

-репродуктивна уява, яка «копіює» реальність в усіх деталях;

-продуктивна уява, в образах якої, створюється щось нове, творче.

В процесі опанування іншомовним мовленням корисно розвивати усі види уяви, проте нас із цілком природних причин цікавить, у першу чергу, активна і продуктивна (творча) види уяви.

Уява завжди формується в процесі творчої діяльності, а тому і навчання іншомовному мовленню неодмінно повинне мати творчий характер. Не буде перебільшенням сказати, що робота Інтеграційного лінгвопсихологічного тренінгу повністю заснована на творчості. Передусім, на творчий лад учнів налаштовує сама побудова занять і навіть навчальний текст, що дає можливість для усіляких інтерпретацій, коментарів, але найголовніше, що надає широке поле діяльності для імпровізації, гри і фантазії.

Творчими виявляються кожна вправа і завдання, навіть домашнє. Одним із таких завдань є так зване спрямоване слухання аудіозапису. Наприклад, чоловікам, які навчаються, пропонується наступного разу прийти і зробити усім жінкам комплімент. Матеріал для цього компліменту треба буде вилучити із прослуханого удома аудіо запису із текстом, що не має ніякого відношення до висловлювань компліменту. Це, наприклад, може бути текст на тему «Супермаркет», проте у ньому, напевно, будуть присутніми рум'яні помідорчики, бліді курочки, чарівні тістечка тощо.

Виконуючи завдання, учням доводиться буквально вживатися у створені образи, уявляючи при цьому, яким може бути голос у зображеного ними дідуса, якими можуть бути його інтонації, рухи, міміка, контури фігури. При прослуховуванні музичного твору, можна попросити учнів намалювати уявні картини, пов'язані з характером музики. А ще перед прослуховуванням музики можна поставити питання: що розповіла вам ця музика? Якщо музичний твір добре відомий учням, треба

попросити їх абстрагуватися від того, що вони знають і віддатися на волю почуттів, емоцій і відчуттів.

А ось вправа з хореотерапії, «балетна». На певну тему, наприклад, «Для кохання немає перешкод» декілька учнів створюють балет, тобто розповідають придуману ними історію в образах танцю. Усі інші члени навчальної групи, спостерігаючи за цими образами, намагаються відгадати тему балету і пишуть власні версії лібретто.

Необхідність розвитку мислення в процесі навчання іншомовного мовлення визначається тим очевидним фактом, що мислення і мовлення найтіснішим чином пов'язані між собою. Нерідко навіть кажуть, що мислення і мовлення є двома сторонами одного явища. Це, звичайно ж, не зовсім так хоч би тому, що мислення може протікати і не у мовленнєвій формі. Таке, наприклад, наочно-дієве мислення дитини, а також дорослого, зайнятого конкретною практичною справою.

Не тотожність мислення і мовлення доводиться і тим, що одну і ту ж думку людина може виразити різними словами і граматичними засобами.

Пізнання людиною об'єктивної дійсності починається із численних відчуттів і сприймання. Але якщо відчуття і сприйняття віддзеркалюють окремі сторони явищ у більш менш випадкових поєднаннях, то мислення співвідносить дані відчуттів і сприйняття – зіставляє, порівнює, розрізняє, розкриває стосунки та абстрактні властивості речей, виявляє їхні взаємозв'язки, і тим самим глибше пізнає сутність дійсності. Завдання мислення якраз і полягає у тому, щоб «виявити суттєві, необхідні зв'язки, засновані на реальних залежностях, відокремивши їх від випадкових збігів по суміжності у тій або іншій приватній ситуації». Всяке мислення здійснюється в узагальненнях. Мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, який веде від окремого до загального і від загального до окремого. Мислення – це опосередковане – засноване на розкритті зв'язків, стосунків, опосередкуванні – та узагальненні пізнання об'єктивної реальності [39]. Мислення як вища психічна функція людини – це

настільки складне і багатогранне явище, що підходити до його опису можна під різними кутами і з різних сторін. Саме тому існують і різні класифікації видів мислення.

Усяке мислення здійснюється у більш менш узагальнених, абстрактних поняттях, і в усяке мислення включаються більш менш наочні чуттєві образи; поняття та образ-уявлення, які дані у ньому в нерозривній єдності. Людина не може мислити лише у поняттях без уявлень, у відриві від чуттєвої наочності; вона не може також мислити одними лише чуттєво наочними образами, без понять.

Крім того, традиційна психологія завжди ділила мислення на теоретичне і практичне — наочно-дієве, оскільки виходила з протиставлення мислення і практичної діяльності людини.

Певно не слід вважати теоретичним (абстагованим, абстрактним) лише понятійне (логічне) мислення. Таким же теоретичним, абстрактним, а не лише наочним, може бути і мислення образне, яке, хоча і засноване на наочному уявленні, здатне виводити образ далеко за межі наочності. Виходячи із зазначеного вище, доцільно спиратися на достатньо поширену і звичну класифікацію мислення, яка містить такі його види, як логічне (понятійне) мислення, образне мислення і наочно-дієве мислення.

Розподіл мислення на логічне та образне добре співвідноситься із психофізіологією людини, із розподілом півкуль її головного мозку на «логічну» ліву та «образну» праву. І хоча обидві півкулі головного мозку людини працюють у тісній єдності, часто спостерігається функціональне переважання однієї півкулі над іншою, що визначає переважний спосіб мислення конкретної людини, або, іншими словами, її розумовий тип. Поза сумнівом, що заслуговує на увагу також і інтуїтивне мислення, механізми дії якого багато у чому визначаються підсвідомістю. Проте найпродуктивнішим видом мислення, мабуть, слід вважати мислення творче або нестандартне, яке створює якісно нові цінності і засноване на уяві. Постановка нових питань, виявлення нових можливостей, погляд на

старі проблеми під новою точкою зору – усе це вимагає творчого мислення і уяви [15].

Природа уяви – це образ, причому не лише наочний, але і найчастіше немислимий, фантастичний, і саме на ньому ґрунтується творче мислення. Вже з однієї цієї причини можна вважати невиправданим виключати образне мислення із поняття мислення теоретичного і вважати образне мислення лише наочним.

Е. де Боно пропонує взагалі класифікувати мислення лише за двома категоріями: мислення вертикальне (традиційне, звичайне) і мислення латеральне (як би «бокове»), тобто творче, нестандартне. Латеральне мислення тісно пов'язане з інтуїцією, творчими здібностями і почуттям гумору [9]. Дослідник надає інтуїції величезного значення, вважаючи, що інтуїтивне перегрупування даних дозволяє здійснювати справжні скачки вперед, завдяки ідеям, які йдуть попереду інформації [10].

Е. де Боно вважає, що про розумовий механізм людини зручно говорити як про деяку «машину» з обробки інформації, що нагадує комп'ютер. Ця «комп'ютерна» система здатна самоорганізовуватися і створювати набір певних моделей і стереотипів, якими користується наше звичайне мислення, і які забезпечують його ефективність. Проте, окрім величезної продуктивності, використання моделей і стереотипів має і деякі недоліки. Вони проявляються тоді, коли вимагається прийняти нестандартне рішення. У таких випадках стереотипи починають бути не акселератором, а гальмом розумового процесу. Іншими словами, стереотипи є сутністю звичайного, стандартного мислення.

Творче, латеральне мислення не протистоїть вертикальному, потрібні обидва види мислення – вони доповнюють один одного. Латеральне мислення примушує засумніватися у будь-якому строгому виборі, зробленому вертикальним мисленням, яким би виправданим та обґрунтованим цей вибір не здавався. Латеральне мислення розширює можливості вертикального мислення. Сутність латерального мислення –

генерація ідей. Вертикальне мислення розвиває і поглиблює ідеї, народжені при латеральному мисленні.

Основним завданням ІЛПТ є розвиток творчого мислення, що забезпечує гнучкість і плідну роботу усіх пізнавальних процесів, у тому числі і мовлення. Творче мислення містить як невід'ємну частину уяву, а значить, і обов'язкову образність. Існує думка, що мовлення, яке тісно зв'язане із логічним мисленням, не має зв'язку з образним мисленням.

У цьому твердженні відбулось зміщення понять мови і мовлення. Мова – це, дійсно, знак і код. Але мовлення – це поняття більш ширше: окрім сторони знакової, у ньому присутня ще психічна сторона. Мовні знаки і коди, що впливають на аналізатори людини, відображуються у психіці людини у вигляді образів і деяких схем.

Мовні засоби можуть відображатися у психіці людини як в образах, так і у вигляді певних «схем». Саме тому можна стверджувати, що із мовленням співвідноситься як логічне, так і образне мислення. Мислення у першу чергу пов'язане із внутрішнім мовленням. Таким чином, для формування мовлення важливо розвивати не лише логічне, але і образне мислення, а також мислення творче, яке «окриляє і розум, і душу». Здатність встановлювати зв'язки і співвідношення, іноді дивні і навіть шокуючі, лежить в основі усякого творчого розуму.

З метою розвитку цієї здатності в ІЛПТ застосовується ціла серія «сценічних» вправ, завданням яких є створення міні-спектаклю із незвичайними героями у незвичайних обставинах. Учні діляться на групи по 3-4 людини та отримують картки:

-із темою, на яку вони повинні придумати міні-спектакль (наприклад, «Час – гроші»);

-випадковим набором ролей (наприклад, актриса, астронавт, мавпа, професор лінгвістики, психіатр, детектив і т. п.);

-місцем дії спектаклю (наприклад, Ахматоваої вул., 43, психіатрична клініка, кругосвітня подорож, борт літаючої тарілки і т. п.); може бути

заданий також жанр спектаклю (комедія, трагедія, детектив, бойовик, дитяча казка, опера і т. п.).

Учням необхідно з'єднати усе це в єдине осмислене, закінчене дійство і представити на сцені. Щоб налаштувати творче мислення на роботу, можна передувати цьому (чи іншому) завданню простою, достатньо відомою, але корисною вправою. Треба попросити учнів встати колом, широко розставити ноги, нагнутися, подивитися в простір між ніг, а потім відповісти на питання: Для чого ми це зробили? Рідко, хто дає правильну відповідь, що це ми зробили для того, щоб побачити звичний світ під новою точкою зору.

Для того, щоб мислення учнів розвивалося, практично будь-яка вправа в ІЛПТ є, на перший погляд, до дивності незвичайною і містить проблемну ситуацію або питання, що вимагає рішення. Такі були і вищеописані вправи.

А ось, наприклад, інша гра. Замкнений простір – ліфт, який несподівано застряє між поверхами. У ньому скупчилося багато людей, і усім їм терміново треба вийти. У ліфті їде домогосподарка, яка вирішила вибігти на хвилинку до магазину за морквиною, а на плиті у неї вариться обід; дівчинка із собакою, якому терміново треба на прогулянку; пара коханців: її в будинку чекає чоловік, а його – ревнива дружина; співачка з опери, що спізнюється на свій спектакль; інженер-винахідник, хворий на грип, який хотів дістати з поштової скриньки газету; злодій-рецидивіст, що обкрав хвилину назад квартиру; ветеринарний лікар, що поспішає на виклик до хворого кота; фокусник-ілюзіоніст, у якого скоро почнеться циркове шоу. У кожного з цих людей – своя проблема, але усі разом вони повинні розв'язати проблему загальну: як вибратися із ліфта, оскільки диспетчерська не відповідає. Для повноти відчуттів і моделювання ситуації закритий простір має бути змодельований: наприклад, частина аудиторії обставлена стільцями так, щоб усередині людям було достатньо тісно. Кожен з учасників гри повинен поводитися відповідно до отриманої ролі,

проте із наміром, так або інакше, вирішити виниклу проблему, пропонуючи виходи із ситуації, що склалася, і виносячи їх на колективне обговорення. Супутньо можуть бути вирішені проблеми другорядного характеру, які утворилися спонтанно, – протягом дії, завдяки вигадці і гумору акторів: наприклад, співачка може сподобатися фокусникові, і тоді закрутиться роман; а коханці можуть остаточно і навіки розійтись.

Для розвитку образного і логічного мислення можна застосувати такий творчий підхід. Групі учнів з 5-6 чоловік пропонується створити «сімейну фотографію». Учасники гри повинні придумати і розподілити між собою сімейні ролі, а потім втілити їх у конкретні образи. Так, наприклад, одна група учнів вибрала ролі старого дідуся, мами-професора, дочки-фотомоделі, дитини у пелюшках, собаку – улюбленця сім'ї і т. п. Згідно із завданням «фотографія» має бути аматорською і спонтанною, тобто відображувати момент повсякденного життя людей, фрагмент їхніх взаємин, ненавмисно збережений у кадрі. Для цього потрібно вигадані персонажі помістити у певну ситуацію. Люди із «фото» повинні прийняти характерні пози, зображувати потрібні жести і міміку, і на мить завмерти. Після цього «фотографія» несподівано «оживає», герої фото як би повертаються у збережене у кадрі минуле і починають робити свої незавершені справи, вести розмову і з'ясовувати стосунки.

Логічне мислення добре розвивають вправи, в яких вимагається знайти суттєві ознаки речей: наприклад, можна запропонувати слово «обручка» і декілька слів, що мають до неї безпосереднє відношення, – алмаз, діаметр, проба, печатка, округлість. Суттєвими ознаками предмету «обручка» виявляться лише діаметр і округлість. Усе інше – це ознаки другорядні, бо обручки бувають різними: можуть бути без алмазу, але з аметистом, смарагдом або зовсім без каменю; вони можуть не мати проби і печатки, або взагалі не бути ювелірним виробом, як, наприклад, кільця баскетбольні, гімнастичні, деревні або кільце від гранати.

Корисні для логічного мислення також вправи на кшталт

«тлумачного словника», коли просять роз'яснити і дати визначення таким поняттям, як дружба, ненависть, любов, ніжність і т. п. Попросіть учнів пояснити різницю (якщо така, на їхній погляд, є) між поняттями горе і біда, щастя і радість, заздрість і ревності, жах і страх, терпіння і терпимість.

Не зважаючи на те, що усі наведені вправи покликані розвивати мислення, вони, поза сумнівом, зачіпають і чуттєву сферу людини. Мислить не «чиста» думка, а жива людина, тому в акт думки у тій чи іншій мірі завжди включається і почуття. Коли в єдності інтелектуального та афектного емоційність підпорядкована контролю інтелекту, включення почуття надає думці велику напруженість, пристрасність, гостроту. Думка, загострена почуттям, глибше проникає у свій предмет, ніж «об'єктивна», байдужа думка [23]. Розвиваючи як образний, так і логічний види мислення, усе одно потрібно розвивати мислення творче, збагачуючи його усіма фарбами і відтінками почуттів, емоцій і відчуттів, наповнюючи його новими ідеями, несподіваними рішеннями та інтуїтивними осяяннями.

6.2. Іншомовна діяльність обдарованої учнівської молоді: чинники та механізми розвитку

Термін «емоція» походить від латинського слова *emovere*, що означає рухати, збуджувати, підбадьорювати, хвилювати. Значення терміну точно передають саму сутність емоцій, оскільки емоції приводять у рух пускові механізми когнітивних процесів, будучи їхньою складовою і невід'ємною частиною. Емоційні процеси, таким чином, ніяк не можуть протиставлятися процесам пізнавальним як зовнішні; як протилежності, що виключають одна одну. Самі емоції людини є єдністю емоційного та інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай утворюють єдність інтелектуального та емоційного.

Формування мовлення людини як пізнавального процесу нерозривно

пов'язане з емоціями, тому і навчання іншомовного мовлення дорослих людей за моделлю природного формування мовлення в онтогенезі неодмінно повинне розвивати і їхню емоційну сферу. Багато дослідників відмічають, що емоційна функція мовлення генетично належить до первинних її функцій, що яскраво проявляється, наприклад, при різних афатичних розладах: тоді як вище за своїм рівнем «інтелектуальне» мовлення засмучене «емоційне» мовлення, тобто емоційні компоненти мовлення іноді зберігаються. Так, деякі хворі бувають не спроможні повторити слова якої-небудь пісні, але можуть добре її проспівати.

Неправильно було б цілком інтелектуалізувати мовлення, перетворюючи його лише на знаряддя мислення. У ньому є емоційно-виразні моменти, що проступають у ритмі, паузах, інтонаціях, модуляціях голосу та інших виразних, експресивних моментах, які завжди є в мовленні, – особливо в усному, позначаючись, втім, і у письмовому мовленні у ритмі і розставлянні слів. Виразні моменти мовлення проявляються далі у стилістичних особливостях мовлення, у різних нюансах і відтінках. Живе людське мовлення не є лише «чистою» формою абстрактного мислення; воно не зводиться лише до сукупності значень. Воно зазвичай виражає і емоційне відношення людини до того, про що вона говорить, і часто до того, до кого вона звертається. Будучи засобом вираження, мовлення є у той же час і засобом дії. Людина говорить для того, щоб впливати на поведінку, на думку або почуття, на свідомість інших людей.

Формування мовлення маленької людини починається з емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього світу та емоційно-чуттєвого контакту із навколишніми людьми. Емоції глибоко проникають в усі пізнавальні процеси, що супроводжують формування мовлення і що входять до мовлення складовими компонентами: увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява; емоції так само органічно і глибоко проникають і у саме мовлення. Для того, щоб допомогти дорослій людині опанувати

іншомовним мовленням як рідним, необхідно розширити канали її чуттєвого сприйняття і «включити» потрібні емоції.

Змінюючи, підвищуючи чутливість сенсорних входів, емоції сприяють припливу нової, можливо вирішальної для досягнення мети інформації, тобто забезпечують перехід до реагування на розширений діапазон сигналів. З емоціями пов'язана не лише зміна чутливості сенсорних систем. Одночасно може підвищуватися роздільна здатність сприйняття сигналів внутрішнього середовища і, отже, більше сигналів поступає із пам'яті при опитуванні і перегляді її вмісту.

Почуття та емоції входять до кожного сприйняття людини нарівні із мисленням; відображаючи дійсність, сприйняття робить це не «суто дзеркально», а через заломлення усього психічного життя особистості, її почуттів, емоцій, думок, її минулого досвіду. Сприйняття людини є єдністю чуттєвого і логічного, чуттєвого і смислового, відчуття і думки. Почуття і емоції виконують роль і у налаштуванні уваги; вони усіляко допомагають працювати пам'яті: речі, явища, події, які нас хвилювали, залишають у пам'яті набагато глибший слід, ніж ті, до яких ми були байдужі.

Уява під впливом почуттів створює цікавіші образи, але почуття можуть зіграти з уявою і у небезпечну гру: іноді, керуючись емоціями, ми можемо приписати дійсності і, зокрема, людині уявні нами риси і потім гірко розчаруватися. Роль почуття у розумовому процесі буває різною і залежить від того, яке співвідношення встановлюється між почуттям і думкою, проте часто трапляється і так, що мислення починає цілком підкорятися логіці почуттів.

Потрібно пам'ятати, що вплив емоцій на пізнавальні процеси може бути двояким: емоції можуть як підвищувати тонус, енергію роботи пізнавальних процесів, так і знижувати, гальмувати її. Саме тому у навчанні іншомовному мовленню важливими є засоби психотерапії, що нейтралізують рівень негативних, руйнівних емоцій і стимулюють емоції

позитивні, творчі. Емоційні моменти, поза сумнівом, відіграють важливу конструктивну роль в процесах уваги, сприйняття, мислення, запам'ятовування: емоційно забарвлений матеріал переробляється і засвоюється набагато краще, ніж емоційно байдужий, або по характеру нейтральний. Проте, емоції можуть відігравати і дезорганізуючу роль, причому це властиво не лише негативним, але і деяким позитивним емоціям. Коли, наприклад, той же матеріал приводить вас у надмірно підвищене збудження, у стан хоч і радісної, але неконтрольованої ейфорії, то це ускладнює і послабляє роботу усіх психічних процесів. Такий же деструктивний вплив на пізнавальні процеси чинять і, навпаки, пригнічений стан, почуття занепокоєння або заклопотаності. Тому у навчанні важливо знайти ту золоту середину емоційного впливу на людину, коли емоції допомагатимуть, а не заважати навчальному процесу.

Емоційна сфера у структурі особистості, залежно від типу темпераменту людини, може мати різний характер. Так, холерик (від грецького *chole* – жовч) – це типовий екстраверт, схильний до різких змін настрою, поривчастий, запальний, нетерплячий, він буває схильний до емоційних зривів, а іноді і агресії. Людина, що має холеричний темперамент, є емоційно нестабільною, неспокійною, імпульсивною, мінливою, але у той же час оптимістичною.

У сангвініка (від латинського *sanquis* – кров) емоції переважно позитивні. Людина із сангвінічним типом темпераменту є емоційно стійкішою, у зв'язку з тим, що збудливі і гальмівні процеси його нервової системи достатньо врівноважені. Вона товариська, цікавиться і захоплюється тим, що їй приємне, що приносить задоволення, але почуття її недовгі і непостійні. Легковірна і довірлива, така людина любить будувати «повітряні замки», але незабаром про них легко і без жалю забуває.

Меланхоліка (від грецького *melas* – чорний і *chole* – жовч) відрізняє висока емоційна сензитивність, глибина і стійкість емоцій і почуттів при слабкому зовнішньому їхньому прояві, причому емоційний тон зазвичай

має «негативне», песимістичне, а іноді і депресивне забарвлення. Така людина є підвищено образливою та емоційно вразливою. Якщо зачепити її почуття, то навіть від легкого дотику вони почнуть «звучати» хворобливо і довго.

Флегматик (від грецького *phlegma* – слиз), так само як і меланхолік – інтраверт, проте у нього переважає рівний, спокійний, мирлюбний настрій; почуття і настрої флегматика, фактично за відсутності їхнього зовнішнього вираження, зазвичай мають стабільність. Флегматик схилений до скептицизму. За несприятливих же умов його емоції, як правило, набувають млявості і блідості, а сам він рятується виконанням звичних, одноманітних справ.

Будь-якому педагогові обов'язково необхідно знати тип темпераменту учнів, тому що від нього залежить характер роботи не лише емоційних, але і пізнавальних процесів. Увага у холериків швидко виснажується і погано переміщується від одного до іншого; флегматики мають увагу стійку, але з уповільненим переключенням; меланхоліки слабо концентруються і занадто відволікаються; а сангвініки швидко зосереджуються і легко переносять увагу з одного на інше. Необхідність врахування даного чинника у навчанні більш ніж очевидна.

Особистості із сильною нервовою системою (сангвініки, флегматики) більш стійкі до перешкод при виконанні інтелектуальних завдань», вони «більш витриваліші у стресі і виграють при запам'ятовуванні великих обсягів інформації». У людей зі слабкою нервовою системою (меланхоліків) «обсяг матеріалу, що запам'ятовується, обмежується швидким розвитком гальмування, але якщо можна допомогти собі у запам'ятовуванні попередньою смисловою обробкою матеріалу, то вони успішно конкурують з особами, що мають сильну нервову систему.

Холерики, як люди, із сильним неврівноваженим типом нервової системи приступають до виконання справ із повною віддачею і, здавалося б, із невичерпною енергією. Проте, ця енергія швидко виснажується, і у

людини з'являється в'ялий, «плаксивий» настрій. Часто люди з цим темпераментом, сильно захопившись, не вміють розраховувати власні сили і допрацьовуються до знемоги. Будучи нетерплячими від природи, вони насилу виконують роботу, що вимагає довготривалого сидячого положення, точних і плавних рухів. Темп їхнього мовлення так само швидкий і стрімкий, як і рухи. При вивченні іноземних мов часто трапляється так, що їхнє мовлення починає «бігти» попереду думки, вони квапляться щось сказати, ще навіть, не встигнувши обдумати і внутрішньо «пережити» власні думки.

Сангвініки – люди працездатні, витримують великі навантаження і, якщо втомлюються, то швидко відновлюються. Проте виконувана ними робота неодмінно має бути цікавою, інакше їх охоплює нудьга. Сангвініків також відрізняє швидкий темп мовлення, але мовлення їхнє більш врівноважене.

Меланхоліки характеризуються уповільненим темпом перебігу усіх психічних процесів; такі люди є слабо витривалими, швидко стомлюються, погано переносять тривалу напругу, перевантаження і стреси, губляться на іспитах і публічних виступах. Проте меланхоліки, будучи високо чутливими людьми, мають хорошу інтуїцію, чітко орієнтуються у світі «нюансів» і «тонких матерій»; вони часто мають виражені творчі здібності (художні, музичні, літературні, акторські і т. п.). Через глибоко розвинену чуттєву сферу вони мають гарне «почуття мови», уміють добре бачити і тонко чути, а тому часто обдаровані здатністю до вивчення іноземних мов.

Флегматики сильні працездатні особистості, але «важкі на підйом». Вони насилу відмовляються від вже вироблених звичок і стереотипів. Скептицизм їхньої натури можна «розбити» не емоцією, не почуттям, які у них самих є слабо вираженими, а швидше доказом та аргументом. Люди із таким темпераментом, як і меланхоліки, мають уповільнені реакції, але ця властивість компенсується у них ретельним плануванням, педантизмом і продуманістю дій. Це люди-одинаки, працювати вважають за краще не у

колективі, а самотійно; навчаються, у тому числі і іноземним мовам, повільно, проте достатньо ефективно.

Оскільки основною функцією мовлення є функція спілкування, важливо знати, як проявляють себе люди різного темпераменту у спілкуванні. Холерики і сангвініки, будучи екстравертами, легко вступають у контакт; коло їхніх знайомств, як правило, широке, але поверхневе. Якщо сангвінік непостійний у власних уподобаннях через мінливість власної натури, то холерик може втрачати контакти і псувати стосунки із людьми через власну неврівноваженість. Меланхоліки і флегматики – інтроверти, важко вступають у контакти з іншими людьми, коло їхніх знайомств мале, вибіркове, але постійне. Оскільки зовнішній прояв емоцій у них слабкий, інші люди часто їх помилково вважають «неемоційними» і «нечутливими». Це особливо стосується меланхоліків, людей надмірно сензитивних і схильних переживати емоційні сплески і вибухи усередині себе. Флегматиків ця обставина стосується менше, часто вони і самі, не володіючи емпатією, не помічають емоційного стану інших людей.

Не зважаючи на те, що властивості темпераменту людини закладено природою, усе ж вони, певною мірою, піддаються корекції, зокрема за допомогою засобів поведінкового тренінгу, тренінгу сензитивності, рольового тренінгу і тренінгу спілкування, чому в ІЛПТ відводиться важливе місце. Страх, заклопотаність, тривога не лише напружують і сковують усе тіло людини, але можуть фактично паралізувати його. Тому створення радісної атмосфери, спеціальні релаксаційні, знімаючі напругу, вправи потрібні у навчальній аудиторії. Радісна людина фізично і душевно розслаблена, у такому стані її психічні процеси максимально готові до роботи.

Навчаючись виразним рухам, людина навчається не лише м'язовому розслабленню. Виразні рухи є компонентами наших емоцій, які, будучи випущеними на волю, дарують людині радість відчуття свободи власного

тіла і душі. Але крім того, виразні рухи і міміка людини, наповнені емоційним сенсом, виконують важливу і актуальну функцію – функцію спілкування. Іноді ледь помітна посмішка, що на мить освітила обличчя людини, може стати подією, здатною визначити усе особисте життя іншої людини, дещо помітно зрушені брови можуть виявитися ефективним засобом для запобігання якому-небудь поганому вчинку, ніж інші міркування і фізично виснажливі дії.

Міміка і виразні рухи є невід’ємними компонентами самого мовлення. Але перш, ніж заговорити на іноземній мові, людині необхідно опанувати мови невербального спілкування, як би включити «безмовну», але експресивну комунікацію, яка прямо приведе її до іншомовного мовлення.

Однією із таких вправ з виразними рухами є вправа «Музичний характер». Учням пропонується прослухати декілька різних за характером музичних уривків, а потім попросити втілити ці характери у людські персонажі і показати кожного із них пантомімою. Показ повинен супроводжуватися вже прослуханою раніше музикою, а інші члени групи можуть коментувати показаний на сцені пантомімічний образ (звичайно ж, на іноземній мові).

Музика і взагалі мистецтво є одним з найпотужніших засобів дії на емоційну сферу людини. За допомогою різної музики можна створити будь-яку емоційну атмосферу в аудиторії: радісну, таємничу, довірчу, романтичну і т. п. Музика здатна не лише викликати певні емоції, але і через емоції стати каталізатором роботи усіх психічних процесів. Музика здатна налаштувати увагу, загострити чуттєве сприйняття, стимулювати мислення, активізувати уяву. Саме тому в ІЛПТ розроблено і широко застосовується спеціальний курс музикотерапії. Таким же сильним засобом дії на емоції людини є образотворче і театральне мистецтво і, як наслідок, складовими елементами ІЛПТ стали арттерапія та акторський тренінг.

Навчання іншомовному мовленню – це навчання спілкуванню на іноземній мові. А будь-яке спілкування повинне починатися зі встановлення контакту із партнером, у тому числі емоційного. Тому при навчанні іншомовному мовленню важливі вправи, які розвивають емпатію – т. з. емоційне розуміння іншої людини. Для цього на початку чергового заняття, під час вітання, коли усі стоять по колу, можна попросити кожну людину уважно подивитися на свого сусіда і, спробувавши проникнути в його емоційний стан, описати його настрій, думки і почуття.

Насправді у буденному житті люди рідко помічають настрій і внутрішній стан оточення. Адже саме від цієї спостережливості багато у чому залежить успішність спілкування, а то і успіх певної справи. Спробуйте, наприклад, звернутися із проханням до начальника, коли він перебуває не у дусі – ви, неодмінно, переживете декілька неприємних хвилин. Тому буде добре, якщо ви заздалегідь помітите настрій цієї людини.

Хорошим тренуванням для вироблення звички звертати увагу на настрій інших людей може знову-таки стати пантоміма. Кожному члену групи можна роздати картки, на яких буде написана фраза з навчального тексту, яка означає деяку ситуацію, що приводить людину у певний емоційний стан або настрій. І ситуацію, і настрій вимагається змалювати пантомімою, а тим, хто спостерігає не лише вгадати фразу із тексту, але і зрозуміти емоційний стан людини. Наприклад, ви вивчаєте тему «Готель», тоді такими завданнями можуть стати такі:

«Ви задоволені: номер великий, світлий і навіть чистий»!;

«Ви обурені: «Який жахливий вид з вікна»!;

«Вам весело: Ваш сусід – музикант»!;

«Ви схвильовані: у номері є двоспальне ліжко»!;

«Ви ображені: у номері немає гарячої води, а туалет у коридорі»!;

«Ви щасливі: у номері є розетка для гоління»!;

«Ви приголомшені: номер коштує 10000 гривень на добу»! і т. п.

Ця вправа може одночасно послужити і хорошою перевіркою того, як учні вдома слухали (з магнітної плівки) або читали навчальний текст.

Емоційному почуттю, виразним рухам і міміці, умінню бути у контакті з партнером вчить і вправа «Дзеркало». У цій вправі учні працюють у парах, де одна людина зображує дзеркало, а інша – емоційний стан, написаний на його персональній картці: це може бути стан гніву або повного щастя, очікування любові або глибоке нерозуміння, синдром уранішнього похмілля або стан нудьги і т. п. Людина повинна буквально «вжитися» у цей емоційний стан і виразити його мімікою і жестами. «Дзеркало» ж зобов'язане у точності до щонайменшого руху повторити усе те, що робить людина, яка навпроти. Спостерігаючим за цим дійством пропонується відгадати, в якому стані людина перебуває, і які емоції прагне передати.

Описана вище вправа може бути прелюдією до сценки, в якій учням пропонується увійти до образу людей, що представляють собою різні типи людських характерів: завзятого оптиміста, істеричної людини, розсіяної людини, підозрілої людини, панікера, сором'язливої людини, «командира», доброї (що утихомирює) людини і т. п. Учнів слід розділити на групи по 3-4 особи; кожна група отримує випадковий набір «людських характерів», які їм належить зіграти. Учням видається також картка, на якій написано місце дії, тобто ті екстремальні обставини, в яких повинні опинитися їхні герої. Місце дії може розгортатися: на самотньому плоту в океані; у літаку під час катастрофи; у заваленій каменепадом печері; у диких джунглях; у хатині, відрізаний від світу проливними дощами; у туристичному наметі, накритому сніговою гірською лавиною і т. п. По тому, як люди розмовляють, рухаються, жестикулюють, які виражають емоції, спостерігаючим за дійством пропонується вгадати, які типи людських характерів прагнули створити їхні партнери. Ця вправа не лише відпрацьовує мови вербального і невербального спілкування. Вона також навчає ідентифікації – ототожненню себе з іншою людиною на основі

внутрішнього емоційного зв'язку, що розглядається як один з найважливіших механізмів соціалізації, який полягає у вмінні поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти і прийняти її.

Усі без виключення вправи ІЛПТ містять компоненти, що розвивають емоційні процеси та емоційну сферу людини, тому що емоції – це ті психічні драйви, які примушують людину відчувати, сприймати, пам'ятати і думати.

РОЗДІЛ 7

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ СПІЛКУВАННІ

7.1. Забезпечення соціально-психологічної спрямованості психо-лінгвістичного тренінгу

Мова – це не лише система знаків, не лише частина фізіології і психіки людини, яка зв'язана з усіма когнітивними і психодинамічними процесами, але і явище соціальне. Мова – це особливий інструмент, який потрібний людині для вираження власних думок і почуттів у спілкуванні зі світом і іншими людьми і який сам створюється і шліфується у цьому спілкуванні. Психічні процеси людини не можуть розвиватися без соціальних чинників, так само як соціалізація людей буде неповноцінною без їхнього адекватного психічного розвитку.

Поведінка і діяльність людини, у тому числі мовленнєва, є зовнішнім проявом її внутрішньої психічної активності; вони утворюють невід'ємну частину внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини: її почуттів та емоцій, свідомості і підсвідомості, здібностей та інтелекту, характеру і темпераменту, потреб і намірів, мотивів і цілей. Проте соціальні чинники, і в їхньому числі навчання, здатні не лише впливати на психічний розвиток людини, але і формувати його. Це особливо справедливо для психотерапевтичного і психокорегувального навчання у вигляді групових психологічних тренінгів, оскільки цей вид навчання спрямовано впливає на внутрішні психічні структури і функції людини, забезпечуючи їх необхідний розвиток і корекцію.

Навчанню іншомовному мовленню може відбуватися у соціально психологічному тренінгу – тренінгу спілкування, який складає ядро і основу ІЛПТ. Звичайно, і розвиток мовленнєвої здатності, і тренування

пізнавальних та емоційних психічних процесів відбувалися у спілкуванні. Такий стан справ пояснюється тим, що ІЛПТ – тренінг інтеграційний, усі його психотерапевтичні складові утворюють єдиний і нероздільне поєднання цілей і засобів, спрямований на те, щоб допомогти людині активно і у короткі терміни опанувати іншомовним мовленням. Необхідно звернути увагу на зовнішньому аспекті розвитку мовлення і тих соціальних процесах, які потрібні для його формування. Крім того, усі психотерапевтичні складові ІЛПТ, без виключення, не лише працюють на основі іноземної мови (3-5 тисяч лексичних одиниць та усієї нормативної граматики), але і одночасно із психологічними цілями мають цілі лінгвістичні: відпрацювання у «відволікаючих» психологічних вправах усіх мовних структур і введення їх у загальну систему мови, яка вивчається. Проте найголовнішим завданням є перетворення цієї іноземної мовної системи на живе мовлення – в особливий живий організм, який вимагається безболісно і майже непомітно прищепити людині.

Запорука успішної роботи будь-якої психотерапевтичної групи (у т. ч. і навчальної) полягає, передусім, у створенні довірчої атмосфери, особливого клімату взаємин, які формуються завдяки досягненню учасниками дійства взаємної довіри, емоційної відкритості і внутрішньої психологічної свободи. Рівень довіри є вирішальним чинником у будь-якому навчальному середовищі. Страх викликає захисні реакції і заводить у глухий кут розвиток усякої соціальної системи [25]. І це стосується як сім'ї – первинного «осередку суспільства», так і більш крупнішої соціальної освіти, у нашому випадку – навчального співтовариства. Зняття тривожності і подолання бар'єрів психологічного захисту – перший крок до підвищення рівня довіри, до встановлення контакту між учасниками групи, так необхідного для початку міжособистісної взаємодії. Крім того, людині необхідно «ввійти» у групу, відчути свою приналежність до неї. В процесі міжособистісних взаємовідносин і, особливо, у незвичній для себе справі і незвичній обстановці (якою є і тренінговий вид навчання

іншомовному мовленні) людина відчуває потребу в емоційному теплі і контакті з іншими людьми: їй потрібні їхні співчуття і увага, допомога і розуміння, прийняття себе як рівного партнера і, як наслідок, відчуття внутрішнього, душевного, комфорту, який має величезне значення для успішного навчання.

Людині також важливо отримати від партнерів по групі зворотний зв'язок, тобто реакції у відповідь на свої слова, дії і вчинки, які здатні скорегувати її поведінку, її думки і почуття, її відношення до життя. Зворотний зв'язок може здійснюватися не лише у формі різних зауважень або схвалень, але і у формі посмішок, кивання і похитування головою, знизування плечима, значущих поглядів і т. п.

Атмосфера довіри починає формуватися поволі вже на етапі попередньої бесіди педагога із кожним учнем з приводу майбутнього навчання. Ця бесіда має роз'яснювальний і, в якійсь мірі, сугестивний характер. Довіра продовжує формуватися і під час подальших індивідуальних психологічних тестів, що виявляють ті властивості і здібності особистості, які необхідно буде під час навчання скорегувати і ті, які можна розвивати. Проте найважливішим в аспекті формування атмосфери довіри є перше тренінгове заняття, завдання якого полягає, передусім, в об'єднанні розрізнених і тривожних індивідів в єдину згуртовану і вільну від психологічних бар'єрів групу. Щира, доброзичлива, упевнена в успіху майбутньої справи поведінка педагога, його тепле відношення до учнів є стержнем створення такої атмосфери. До того ж і ігрова форма занять, і гумористичний характер навчального тексту вносять свій вклад до формування довірчих взаємовідносин і радісного, піднесеного настрою групи.

Свою причетність до нового співтовариства людей людина починає відчувати вже під час «входження» у навчальну ситуацію, тобто подання педагогом початкової частини тексту, який цю ситуацію змальовує в усіх фарбах і нюансах. Отримуючи по ходу розгортання дійства псевдоніми –

своєрідні ролі-маски, вже об'єднані сюжетною лінією у деяку співдружність персонажів, відчуття приналежності до колективу, який формується, у людей усе більше зростає. Проте, провідну роль у створенні атмосфери довіри, у встановленні контакту між людьми, у подоланні бар'єрів їхнього психологічного захисту відіграють відповідні тренінгові вправи і психотехніки [63]. Ці психотехніки представляють собою особливі фізичні вправи, які покликані зарядити учасників тренінгу енергією, зламати їхні психологічні захисні бар'єри шляхом трансформації страху і тривожності, їхньої певної недовіри один до одного у фізичну активність. Часто ці вправи містять елементи дотику до іншої людини, у них можливі обмацування тіла і рук партнера, відчуття їхнього тепла, пильні погляди очей в очі і т. п. Хоча такі прийоми у більшості людей спочатку викликають переляк, вони допомагають «розтопити лід», переступити через умовність і створити відчуття безпосередньої участі у тому, що відбувається [75].

Прикладами цього можуть послужити так вправи. Група ділиться на дві частини та утворює два кола: внутрішнє і зовнішнє. Ці кола починають рухатися під веселу музику у протилежні боки (одне коло за годинниковою стрілкою, а інше – проти неї). Коли музика несподівано зупиняється, людям також треба зупинитися і вступити у контакт із партнером з іншого кола, який виявився у конкретний момент напроти. Для цього, вперше, треба представитися один одному (на іноземній мові) з обов'язковим міцним рукостисканням:

Доброго дня, мене звуть Оскар Форд, я професор з Оксфорда.

Доброго дня, приємно познайомиться. Мене звуть Крісті Крісталл, я журналістка з Бристоля.

Під час знайомства бажано попросити учнів уважно подивитися один одному в очі і запам'ятати їхній колір. Коли музика зупиниться вдруге, учасникам тренінгу треба буде покласти праву руку на плече партнера, а ліву – на його лікоть, вимовляючи при цьому іноземну фразу:

«Приємно познайомитися з вами»! Під час третьої зупинки музики, партнерам доведеться обернутися один до одного спиною і постаратися сісти у такому положенні навпочіпки, називаючи один одного іноземними іменами. У завершальній частині вправи усі учасники дійства просто рухаються під музику, торкаються кожного рукою, кажучи при цьому на іноземній мові: «Привіт, Оскар! Радий зустрічі, Крісті»! і т. п.

Інша вправа може нагадувати звичайні «Піжмурки», проте у ній, окрім поставлених психологічних цілей, відпрацьовуватимуться вже не фрази первинного знайомства, а фрази дещо інші, але що мають до знайомства безпосереднє відношення, наприклад: «Якщо я не помиляюся, ви Оскар»?; «Так, ви не помиляєтеся, я Оскар»!; «Ні, ви помилилися, я Крісті»! і т. п. Для виконання цієї вправи обирається ведучий, який із зав'язаними очима повинен упіймати когось з бігаючих навколо нього та ухиляючихся від його рук партнерів, і який, обмацавши одяг, волосся, тіло і руки «узятої у полон» людини, повинен за цими ознаками здогадатися, кого він упіймав, вимовляючи вищезгадану фразу: «якщо я не помиляється, ви...?». У тому випадку, якщо він чує у відповідь: «Так, ви не помиляєтеся...», спіймана людина стає ведучим.

Важливим чинником для успішного спілкування є також встановлення емоційного контакту між людьми, розвиток у них емпатії, прийняття і розуміння почуттів і переживань іншої людини. Ми виконували вправу із вказаними цілями на початку заняття: під час вітання, коли усі стоять у колі, можна попросити кожну людину уважно подивитися на свого сусіда і, спробувавши проникнути в його емоційний стан, описати його настрій, думки і почуття. При цьому, природно, необхідно отримати зворотній зв'язок, тобто почути думку самої людини, опис якої відбувається, стосовно висловлених припущень, а також інших членів групи: що думають вони із цього приводу.

Корисним для встановлення контакту із партнером є вправа «Комплімент». Не секрет, що через свій характер і виховання багато людей

не вміють приймати компліменти; часто вони червоніють, починають виправдовуватися. А іншим людям, навпаки, буває важко подарувати людині добре слово. Вказана вправа вчить і тому, і іншому, тобто із гідністю приймати компліменти і щиро їх дарувати, причому, на іноземній мові. Вправа може виконуватися у різних варіантах, але ми наведемо лише одну із них.

Під спокійну музику треба попросити членів групи вишикуватися у дві шеренги один навпроти одного. Потім партнери повинні витягнути вперед руки, покласти їх на долоні один одного і, відчувши тепло цих долонь, зробити один одному комплімент. Наприклад: «Крісті, ви чарівна і розумна жінка»!; «Спасибі за комплімент, Оскар. Мені приємна ваша увага»!; «Оскар, ви сьогодні чарівні у новому костюмі»! (вона помітила на партнерові новий костюм!); «Велике спасибі, Крісті, я щиро задоволений»! і т. п. Потім партнери починають переміщатися по шерензі так, щоб кожен зробив іншому комплімент.

Як видно із наведених вище вправ, усі вони єя одночасно і психологічними, і лінгвістичними. Тобто у психологічну техніку, яка переслідує цілі подолання захисних бар'єрів, створення довіри один до одного, відчуття приналежності до групи, вступи у контакт із партнерами, вбудовано фрази на іноземній мові, які людина у цій техніці мимоволі відпрацьовує і мимоволі запам'ятовує.

Перш ніж заговорити на іноземній мові, людині необхідно включити безсловесну, але експресивну комунікацію, яка надалі приведе її до іншомовного мовлення. Іншими словами, людині необхідно опанувати усіма мовами невербального спілкування (мімікою, жестами, позою, інтонацією, виразними рухами), які у реальному житті використовуються як особливі засоби комунікації як у складі мовлення, так і самі по собі. Навіть забувши в який-небудь критичний момент усі іноземні слова, людина, володіючи такими засобами, буде спроможною висловитись. Звичайно, після проходження нашого курсу навчання, подібні ексцеси

трапляються достатньо рідко, але саме усвідомлення того, що людина не беззбройна перед обличчям невідомості, створюватиме, відчуття спокою та упевненості у собі.

Для зазначених цілей у тренінгу спілкування застосовуються безмовні вправи – виконання пантомімічних дій з уявними предметами (із реальних предметів іноді дозволяється використовувати лише стільці). Такі вправи виконуються спочатку однією людиною, і лише потім пропонується робота у парі із партнером для відпрацювання координації взаємних дій і навчання уваги один до одного.

Під час виконання завдань людина отримує можливість на власному досвіді відчувати і прослідкувати зв'язок психіки із моторикою: т. з. психомоторний зв'язок – відповідність мимовільних рухів тим образам, уявленням і переживанням, які існують в її психіці. Шліфуючи і відточуючи власні рухи, роблячи їх точнішими і впевненішими, людина покращує якість зареєстрованих в її пам'яті образів та уявлень, у т. ч. мовленнєвих (не зважаючи на те, що вправи є безмовними, наше мислення усе одно функціонує на основі внутрішнього мовлення). Тобто безмовні дії забезпечують перехід до зовнішнього мовлення.

Вченими доведено, що під впливом рухів відбувається активізація роботи обох півкуль головного мозку, стимулювання їхньої розумової діяльності. Крім того, як відомо, моторика безпосередньо пов'язана із мовленням, і тренування рухових функцій людини безпосередньо впливає і на якість мовлення, що формується. Під час опанування іншомовним мовленням, для кращого його закріплення і збереження у психіці такі пантомімічні вправи бажано виконувати із внутрішнім, уявним, промовлянням на іноземній мові того, що відбувається у дії. Для соло-пантоміми корисними є вправи типу «художник малює портрет своєї коханої», «артист переодягається із вечірнього смокінга у халат і домашні капці» і т. п. Для пантоміми у парі підійдуть образи подружжя, що переставляють меблі або спортсменів, що грають у настільний теніс. Із

лінгвістичного і психологічного боків подібні вправи корисні і тим, що таким чином запам'ятовується нова іноземна лексика: доки йде ознайомлення, члени групи намагаються згадати необхідні слова і фрази, щоб описати дійство, що відбувається на сцені.

Одним з різновидів тренінгу спілкування є рольовий тренінг, в якому людина навчається вільному, ненапруженому, не тривожному стану у ситуації публічності і спрямованої на неї уваги, програючи усілякі ролі. В основу цього тренінгу була покладено психодраму Я.Л. Морено, проте на відміну від психодрами, у рольовому тренінгу індивідуальна спрямованість на публічну переробку різних проблем та їхнього інтимного переживання було згладжено, а діапазон завдань значно розширено. Нами цей тренінг був творчо переосмислений та усебічно модифіковано із метою пристосування його для навчання дорослих людей іншомовному мовленню. У такій модифікованій формі його, разом з іншими психотехніками: прийомами перцептивного тренінгу, тренінгу асертивності, груп зустрічей, гештальт-терапії і інших, було включено складовою частиною в ІЛПТ.

«Проживання» ролей у різних проблемних ситуаціях, що і визначило назву «рольового» тренінгу, надає людині, із психологічного боку, можливість скорегувати власні небажані характерологічні особливості, а також «переробити» певні почуття і стани: знизити інтенсивність негативних переживань і навчитися управляти собою в атмосфері позитивно забарвлених емоцій. Рольовий тренінг забезпечує прищеплення навички, (що переходить у звичку і потребу), спрямованої уваги до іншої людини, доброзичливого відношення до неї, незалежно від міри знайомства, соціального статусу і тієї ситуації, в якій відбувається спілкування. У тренінгу люди вчаться розумінню іншої людини, розумінню особливостей її характеру і того стану, в якому людина перебуває у конкретний момент, навіть якщо вона свідомо не надає про це ніякої інформації.

У рольовому тренінгу відбувається навчання орієнтуванню у ситуації, тобто навчання є легким, без ускладнень, виокремлення основних елементів, що створюють ситуацію, і відділення їх від елементів другорядних, що не входять до структури ситуації; а також навчання успішному прогнозуванню динаміки ситуації, передбаченню її благополучного результату і вирішення. В процесі тренінгу люди навчаються швидкому плануванню можливих варіантів діяльності в умовах дефіциту часу і в особливо складних ситуаціях, коли користуватися звичайними, звичними, освоєними «шляхами» не є можливим.

Важливим моментом тренінгу є освоєння і аналіз самопочуття і різного забарвлення переживань, пов'язаних із проблемами, що найчастіше зустрічаються при психологічній кризі: проблемами взаємовідносин і конфліктів у сім'ї; проблемою поколінь; проблемою прав і обов'язків, а також толерантності у професійній сфері керівництва і підпорядкування; різними морально-етичними проблемами та установками, що містять доброту, порядність, чесність, співпереживання, допомогу, сумлінність, щирість, заздрість, ревності і т. п.

7.2. Забезпечення єдності мовного, психічного і соціального у лінгвопсихологічному тренінгу розвитку іншомовної діяльності

Під час тренінгу, в умовах спільної діяльності, відбувається поглиблене ознайомлення членів групи один з одним, що часто переходить надалі у міцну дружбу, що особливо важливо для самотніх людей і профілактики їхнього стану ізолюваності від суспільства. Але найголовніше, тренінг створює умови для здійснення творчої спонтанності і досягнення оздоровлення в процесі групової взаємодії, що найкращим чином впливає на процеси навчання. З лінгвістичного боку, людина отримує можливість мимовільним чином відпрацювати необхідні іноземні фрази, фонетичні моделі, граматичні конструкції і нову лексику у

природному спілкуванні, займаючись при цьому проблемами особистого зростання, що сприяє покращенню роботи усієї пізнавальної сфери людини, у тому числі, і мовленнєвої.

Для виконання вищезгаданих завдань у тренінгу пропонується моделювання різних проблемних ситуацій, яке виробляється на основі мовленнєвого спілкування на іноземній мові. Метою таких вправ є вирішення поставленої проблеми (найчастіше колективне) шляхом знаходження гідного виходу з ситуацій, що утворилися. Передусім, моделюються ситуації, в яких тренуються вже згадані раніше операції вступу у контакт. Такі вправи особливо корисні людям сором'язливим, що переживають у момент спілкування стан скутості, тривоги і напруги. Матеріал та обставини цих ситуацій мають бути звичними і добре відомими учасникам тренінгу – у більшості випадків це ситуації побутові. Наприклад, людина відстала від потягу під час зупинки і залишилася роздягненою на станції, без грошей і документів. Вона може звернутись зі своєю проблемою із метою її вирішення до будь-якого члена групи, який у конкретний момент виконує відведену йому роль: начальника залізничної станції, поліцейського, продавця, прибиральника, водія вантажівки і т. п. Услід за цим розбираються ситуації, складні за структурою, з введенням якого-небудь непередбаченого елемента, що вносить момент несподіванки у звичайну і звичну обстановку. Такі ситуації за своєю сутністю мають емоційно-нейтральний характер.

Наприклад, ви є керівником групи іноземних туристів і привозите їх до містечка, повного історичних пам'яток, але це крихітне містечко, де є один єдиний готель. Номери у цьому готелі вами заброньовано, але після прибуття з'ясовується, що адміністратор не може вас у них розселити: попередня група іноземців не змогла їх ще звільнити і здійснити виліт з причини складних погодних умов. Разом з адміністратором готелю, який, по суті, був зобов'язаний надати замовлені номери вам, необхідно розібратися у ситуації і знайти з неї вихід: розмістити, як вдасться, групу,

що приїхала. Члени групи можуть реагувати на ситуацію, що склалась, і поводитися, як завгодно.

Наступна категорія проблемних ситуацій – це ситуації, емоційно насичені за структурою, які моделюються також на основі знайомого «матеріалу». Наприклад, перед вами подружня пара, що одружилося близько року тому. Дружині здається, що чоловік змінився, можливо, розлюбив або навіть зустрів іншу жінку. Необхідно поговорити із чоловіком, з'ясувати стосунки. Учасникам сцени треба уявити, які у них характери і кожному триматися у цьому характерному образі. Заздалегідь про свої «ідеї» нікого повідомляти не слід, і з партнером домовлятися не можна. Реакції на те, що запропонує партнер, мають бути природними, оскільки цей не театральний виступ за написаною п'єсою, а спонтанне реагування на слова, дії і вчинки партнера.

Ще один клас вправ складають проблемні ситуації, моделювання яких спрямоване на підвищення чіткості уявлень, що стосуються обговорюваної проблеми та активізацію пошуку шляхів її вирішення в усіх можливих варіантах. Прикладом такого роду вправ може бути така ситуація. Ви молода подружня пара, яка одружилася зовсім нещодавно. Через обставини вам доводиться жити у малогабаритній квартирі разом із батьками дружини. Ви ніяк не можете усамітнитись, оскільки вам відведена прохідна кімната, а теща із тестем люблять до ночі дивитися телевізор і пити чай, проходячи час від часу повз вас на кухню і назад. Крім того, теща постійно втручається у ваше сімейне життя, роблячи його майже нестерпним. При вирішенні цієї проблеми слід звернути увагу і на такий момент: до якої міри людина має право втручатися у життя інших людей, нехай навіть близьких їй, нехай навіть і з добрими намірами.

До особливого класу вправ належить відпрацювання ситуацій морально-етичного вибору. Ці вправи покликані допомогти людині займати ясну, чітку, принципову позицію, яка відповідає вимогам морально-етичних принципів, які керують життям соціуму. Наприклад,

вам стало відомо, що дружина вашого кращого друга його обманює. Вас мучать сумніви, чи повідомити друга про це, яким словами і навіщо? Порадьтеся із цього приводу із близькими вам людьми. Або інша ситуація: ваша подруга поділилася з вами особистим: вона пише вірші. Ви прочитали декілька її віршів і зрозуміли, що вони погані. Як сказати їй про це, якими словами, і чи варто взагалі говорити таке?

Остання група проблемних ситуацій є вправами, розрахованими на самостійність і прояв творчої активності. Такі вправи розвивають творчий елемент психіки людини, її винахідливість, кмітливість, незалежність в ухваленні рішень; вони підвищують рівень використання будь-якого роду інформації, яку має людина. Ці вправи можуть виконуватися у вигляді конкурсних завдань – твору і виконання різними групами учнів завдань, темою яких можуть послужити прислів'я: «Хорошій пораді ціни немає», «Друг пізнається в біді», «Тихіше їдеш – далі будеш» і т. п. Завдання може бути ускладнене додатковою темою: «щасливий випадок», «непередбачена обставина» і т. п. Іноді добре попросити учнів внести до реалістичної ситуації який-небудь абсолютно фантастичний елемент. Можна запропонувати розібрати та обіграти філософські теми, наприклад, «Що я даю людям і що чекаю від них», «Серед рідних і чужих», «Захист і напад» і т.п. Варіантів такого роду вправ може бути велика кількість; головне, що вони тренують творчо-розумову діяльність людини і формують її переконання у тому, що безвихідних ситуацій майже не буває.

Описані вище проблемні ситуації, як і усі без виключення вправи ІЛПТ, покликані вирішувати не лише психологічні, але і лінгвістичні завдання. Усі психологічні вправи виконуються на іноземній мові. Мовний матеріал для такої роботи надходить, переважно, із навчального тексту.

Не зважаючи на те, що усі психотехніки ІЛПТ мають як психологічну, так і лінгвістичну спрямованість, у нашому тренінгу існують вправи, покликані, у першу чергу, формувати структуру і систему іноземної мови. Виконуються такого роду вправи інтерактивно, у

спілкуванні. Наприклад, щоб вивчити простий минулий час неправильних англійських дієслів (у значенні звичайного оповідання або констатації факту), можна використати виразні рухи (окрім виконання рухів, дозволяється видавати також різні звуки). Ця вправа є аналогом відомої дитячої гри «Де ми були ми не скажемо, а що робили – покажемо». Кожна людина отримує картку із завданням зображувати пантомімою одно з наступних дій: як він «лежав на літньому лузі і пив воду з гірського струмка» (англ. lie – lay, drink – drank), або як вона «плавала у крижаній ополонці» (англ. swim – swam), або як він «літав у хмарах на дельтаплані» (англ. fly – flew) і т. п. Тому, хто спостерігає з боку, треба не лише вгадати, що відбувається на сцені, але і на слух назвати необхідні англійські дієслова у формі простого минулого часу: She swam in icy water! Вона плавала у крижаній воді!, He flew in the sky! Він літав у небі! Самим же виконавцям під час презентації пантоміми бажано промовляти форми цих дієслів про себе.

Емоційно насичений контекст – найважливіша річ для запам'ятовування будь-якого граматичного матеріалу. Якщо вам необхідно, щоб учні засвоїли нову граматичну структуру, то не обов'язково навіть повідомляти їм про це: у правильному контексті, наповненому емоціями, учні запам'ятають цю конструкцію мимоволі і будуть нею вільно користуватися; аналіз же прийде пізніше і лише за їхнім власним бажанням. Наприклад, фразу I am sorry, I am late варто використати у такому контексті:

- наглядач зоопарку запізвився нагодувати голодного тигра;
- попелюшка запізнилась вчасно повернутись із балу.

Як вимовить цю фразу (I am sorry, I am late) наглядач зоопарку чи бідна Попелюшка? І як відповість голодний тигр чи добра фея: I am sorry, you are late? (Мені прикро, що ти запізнився?).

Інша вправа ілюструє мимовільне вивчення англійського умовного способу II-ої міри (Subjunctive Mood II). Вправа може реалізуватися у

декількох варіантах. У першому варіанті кожному членові групи можна ставити питання, типу: «Якби ви були твариною (птахом, квіткою, деревом і т. п.), то яким»? Слід підказати тому, хто відповідає лише форму відповіді: «If I were an animal, I'd be...». («Якби я був твариною, я б був...»), а далі людина сама вільна обирати собі образ будь-якої тварини, рослини і т. п. Наприклад, відповідь повністю може звучати так: «If I were an animal, I'd be a dolphin» («Якби я був твариною, то я був би дельфіном»). Від партнерів по групі необхідно отримати зворотний зв'язок, тобто висловлювання їхньої думки про те, чи бачать вони цю людину в образі дельфіна, а якщо ні, то чому і в образі якої тварини вони його бачать.

Багаторазове (8-12 разів) і мимовільне повторення вказаної граматичної конструкції зазвичай призводить до того, що учні без зусиль її запам'ятовують і відтворюють. Крім того, під час цієї вправи можна визначити, хто із людей здатний до ідентифікації – ототожнення себе з іншою істотою (що показує деякий рівень інтелектуального та емоційного розвитку), а хто до ідентифікації не здатний, і кому під час тренінгу варто цьому навчитися.

Другий варіант цієї вправи є складнішим із точки зору психологічного завдання – побачити в образі тварини, рослини і т. п. не себе, а іншу людину. У цьому варіанті вправи кому-небудь з учнів пропонується описати одного із партнерів по групі англійською мовою «асоціативно», тобто фразами типу: «Якби ця людина була твариною (птахом, квіткою, деревом і т. п.), то вона була б жирафом (орлом, гладіолусом, кипарисом і т. п.)». Група по висловлених асоціаціях повинна відгадати, хто з її членів був описаний так само, і або погодитися з цим, або ні. Лінгвістичні і педагогічні завдання у цій вправі ті ж, що і у першому її варіанті.

Закріпити вивчення цієї форми умовного способу можна фольклорною піснею, в якій вказана граматична конструкція є присутньою у кожному рядку. Пісню бажано виконувати хором у супроводі будь-якого

«живого» інструменту: «If I had a song, I'd sing it in the morning, I'd sing it in the evening all over this land». («Якби у мене була пісня, я б співав її в ранці, я б співав її у вечері, щоб вона звучала по усій цій землі...»).

Справа у тому, що ціла низка психологічних і психолінгвістичних досліджень виявили певний зв'язок емоційної і когнітивної сфер людини із ритмічною активністю її фізіологічних систем, здатних за допомогою органів чуття реагувати на зовнішні дії ритму, у тому числі музичного і мовленнєвого, і корелювати з ним. Ці експерименти засвідчили, що ритмічна активність мозку і зовнішні ритми, у тому числі ритмічна організація мовлення, взаємодіють найчастіше не на рівні свідомості, а у сфері підсвідомості, причому, сприйняття ритмічної структури мовлення зазвичай супроводжується активізацією моторики людини, а також активізацією резервів її пам'яті та інших пізнавальних процесів. На цей «ритмічний» феномен неодноразово вказували багато учених.

Ми також приділяємо цьому феномену заслужену увагу і вважаємо, що подання лексичних і граматичних явищ у віршованій і пісенній формах, що супроводжується музикою, виразними рухами і навіть танцями у стилі хороводу і т. п., є надзвичайно ефективним.

Так, наприклад, в курсі української мови для іноземців у віршованій (чи пісенною) формі ми пропонуємо вивчати відмінювання дієслів: у бібліотеці, я читаю, ти читаєш, він читає і позіхає, ми читаємо, усі читають, а потім і засинають. Або таким же чином запам'ятати лексику, що означає предмети одягу: вирушаємо у вояж, і збираєм саквояж: куртка, брюки, светр, шапка, бріджі, джинси і пальто, майка, шарф, халат і тапки, сукня, туфлі і манто. Щоб нові слова запам'яталися краще, варто тренуватись із ними у відомій грі «снігова куля».

Звичайно, завжди треба пам'ятати і про те, що зовнішній ритм, зокрема музичний, як і будь-який стимулятор може діяти і негативно – деструктивний вплив на людину: ритми, що вводять людину у стан трансу; ритми сучасної неякісної, дешевої музичної продукції, які не загострюють

когнітивні, процеси, а притупляють і пригнічують їх, активізуючи при цьому «тваринні» пристрасті та афекти. Що стосується ритміки мови, то монотонний мовний ритм може усипляти людину, а «рваний» мовний ритм викликати різкі негативні емоції. Тому у навчанні важливою є міра та якість використовуваних ритмічних засобів, як музичних, так і мовних.

Що стосується фонетики, то чудовою вправою з вироблення гарної дикції на іноземній мові може бути вимовлення скоромовкою, гучним шепотом або із посмішкою, розтягнутою «до вух», прислів'їв і приказок, наприклад, англійських: «Haste makes waste»! («Поспішиш - людей насмішиш!»); «Birds of a feather flock together»! (Дослівно: «Птахи одного оперення збиваються у зграю»); «Business before pleasure»! (Дослівно: «Справа раніше задоволення»); «The sooner, the better»! («Чим раніше, тим краще»!) і т. п.

Корисною фонетичною ті водночас знімаючою внутрішню напругу вправою є психотехніка зі збільшення гучності звучання і покращення якості вимовлення звуків шляхом розтягування голосних у складах слів. У цьому знову-таки може допомогти «емоційний» контекст. Нехай дві людини, уявлять собі швидку і шумну річку. На одній стороні річки стоїть хлопець, на іншій – дівчина. Він звертається до дівчини: Н – і – і – і – і – і – і – і! І – І – І – І – І а – а – а – а – am М – і – і – і – ike! (Hi! I am Mike! – Привіт! Я Майк!). А вона відповідає до нього назустріч: Н – і – і – і – і – і – і – і! І – І – І – І – І а – а – а – а – am Li – і – і – і – in – da – а – а – а – a! (Hi! I am Linda! – Привіт! Я Лінда!). А двоє інших учнів можуть виявитися, наприклад, замерзлими альпіністами, що підкорили сусідні вершини гір і бажають познайомитися. Наступна ж пара учнів може стати парашутистами, що насолоджуються польотом, але не знають один одного, яких під час вітання розносить у різні боки сильний вітер і т. п.

Працюючи над лексикою іноземної мови і, зокрема, її семантикою, можна попросити учнів пояснити усі значення таких слів як «зірка» і «перлина»; знайти семантичні відмінності у таких поняттях як «спонсор»,

«меценат» і «філантроп», а також в поняттях «донжуан» і «ловелас» і т. п.

Із метою удосконалення почуття мовної стилістики можна запропонувати учням прочитати три вірші, один з яких належатиме одному авторові, а два – іншому. Після прочитання віршів треба попросити визначити якщо не імена поетів, то, принаймні, чи належать усі твори одному перу або декільком. А також по звучанню віршів, спожитій у них лексиці і граматиці, їхній стилістичній формі попросити учнів визначити епоху написання творів.

Звичайно, у межах невеликого розділу показано лише короткі витяги деяких застосованих нами вправ. Більше того, вирвані із контексту тренінгу, ці вправи не несуть і малої долі тієї сили, яку можуть мати, будучи включеними до комплексної навчальної лінгвопсихологічну системи – ІЛПТ.

РОЗДІЛ 8

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Курс англійської мови, яка вивчається за допомогою ІЛПТ і який частково буде подано у цьому розділі, складає 3-5 тисяч лексичних одиниць на основі усієї нормативної граматики і розрахований на 22 аудиторні заняття з 4-5 академічних годин кожен. Заняття проводиться вечорами, після трудового дня, що є додатковою вимогою для тренінгу: учні не лише повинні знову відновити свою працездатність, але і бути спроможними засвоювати «на ніч» великі об'єми інформації.

Для кожного заняття, яке проводиться у формі психологічного тренінгу, розробляється особливий сценарій, що об'єднує усі вправи/ігри і психотехніки, які мають подвійну (психологічну і лінгвістичну) спрямованість і глибинний зв'язок, загальною сюжетною лінією. ІЛПТ має свою структуру і лінію розвитку, згідно якої складність вирішуваних психологічних і психолінгвістичних завдань постійно зростає.

Нижче вибірково, у схематичному вигляді наведено частини трьох навчальних сценаріїв: першого дня заняття у курсі англійської мови, середини цього курсу і кінця курсу, що наочно показують, як відбувається розвиток тренінгу, а у ньому – психологічне і мовне зростання людей, які навчаються. У сценарії також вибірково і частково, як приклад, будуть розміщено уривки із навчального тексту – основного джерела лінгвістичної інформації.

Навчальна група, яка проходить такий курс, є психологічною групою закритого типу і складається із 8-12 осіб. Це оптимальна кількість учнів, оскільки при меншій кількості учасників занадто швидко настає стомлення; при більшій кількості людей група стає важко керованою.

Мінімальний склад учасників такої групи може складати 6 осіб, максимальний – 16. Курс англійської мови, що представлений в ІЛПТ, призначений для початківців, тобто людей, які ніколи не вивчали цю мову раніше або вивчали її давно і погано. Аудиторія прикрашена малюнками-плакатами, що ілюструють мовний матеріал першого уроку. Звучить музичний вступ, що налаштовує учнів на заняття. Характер музики, з одного боку, ігровий і загадковий, а з іншого боку, урочистий. Учасники тренінгу розсаджуються півколом на обрані ними місця навколо сцени майбутнього дійства. Музика стає трохи тихішою, продовжуючи звучати фоном, що створює потрібний настрій, і викладач звертається до усіх присутніх зі вступним словом англійською мовою, яке супроводжується неголосним перекладом:

Good evening, dear Ladies and Gentlemen! Welcome to the world of English! Please, make yourselves comfortable and listen to the beginning of a fine story, the characters of which you'll suddenly find yourselves. Now just listen and enjoy the melody of the English speech... (Приємного усім вечора, дорогі леді і джентльмени! Ласкаво просимо у світ англійської мови! Розсаджуйтеся, будь ласка, зручніше і послухайте початок цікавої історії, учасниками якої ви несподівано виявитесь самі. А тепер просто слухайте і насолоджуйтеся мелодією англійської мови).

Музика на секунду завмирає і міняє свою тему: починає звучати музичне оформлення першого тексту, семантичним чином (як музична п'єса) підібране під смисловий зміст навчального тексту. Учасники міжнародного конгресу «Грінпіс», люди різних професій і національностей, але об'єднані однією ідеєю – зберегти зелену планету, їдуть до Франції з усіх країн світу.

Викладач, під музику, що звучить, починає читати текст, який вводить присутніх у навчальну ігрову ситуацію. Він артистично звертається по ходу дії до учнів (немов залучаючи їх до цієї ситуації),

роздаючи їм при цьому ролі і знайомлячи один з одним під новими іноземними іменами.

Витяг із навчального Тексту № 1 (скорочено):

UNIT 1

«Paris Orly Airport»	«Аеропорт Орлі» Париж, Франція
<i>Announcement</i>	<i>Оголошення</i>
Attention, please! Flight Delta-30 has landed. Excuse me, are you waiting for me? No, I am waiting for my wife. Are you Mr. Walter Dark from Winter Park, Florida, the USA?	Будь-ласка, увага! Здійснив посадку рейс Дельта-30. Вибачте, Ви на мене чекаєте? Ні, я чекаю свою дружину. Ви містер Волтер Дарк із м. Вінтер Парк в Флориді, США?
Unfortunately, I'm not. You are mistaken. Oh, terribly sorry! Hello! I am Mr. Walter Dark! How do you do! Are you a Congress participant? Yes! How did you guess? Birds of a feather flock together! Let me introduce myself. My name is Irene Greene. I'm also from the States, from Silver Spring. Happy to meet you! The group is waiting for us at the Information desk. Oh! How do you know? I'm a brilliant detective! Kidding! I am from the Organizing committee. Here is my visiting card, just in case. Let's hurry! Haste makes waste! Slow but sure! Are you married, Irene Greene? I see no wedding ring! It's my little secret! Women and secrets go hand in hand!	На жаль, немає. Ви помилилися. О, я страшно вибачаюся! Здрастуйте! Містер Дарк - це я! Здрастуйте! Ви учасниця Конгресу? Так! Як ви здогадалися? Рибалка рибалки бачить здалека! Дозвольте представитися. Мене звуть Айрин Грін. Я теж з Штатів, р. Сильвер Спринг. Щасливий познайомитися з Вами! Група чекає нас у Довідкового бюро. О! Звідки Вам це відомо? Я блискучий детектив! Жартую! Я з Оргкомітету. Ось моя візитна картка, про всяк випадок. Давайте поспішимо! Поспішиш, людей насмішиш! Повільно, та вірно! Ви у шлюбі, Айрин Грін? Я не бачу обручки! Це мій маленький секрет! Жінки і секрети нерозлучні! Ах, ось ви усі де! Познайомтеся з босом, друзі! Вітаємо Вас!

Ah, here you are! Meet your boss, friends! Hi! Delighted! What!.. Holly Wood? A famous film actress from Hollywood? I don't believe it! Small world! What an attractive woman! You are so beautiful! Thank you for the compliment. I know it. And I know you, Mr. Dark! You are a well-known film producer! Oh! I'm flattered! Will you star in my next film! Maybe. Sounds good. And who is this pretty woman? This is my friend, Winnie Peg, a geographer from Canada, from Winnipeg. Glad to meet you, Miss Peg. Let me hold your heavy bag! How nice! I sprained my leg! Don't worry, I can help! I'm a doctor. My name is Sydney Kidney. I'm from Australia, from Sydney. Are you an orthopedist, a surgeon, or a physician? I bet, he is a gynecologist or a dentist! I'm neither, in fact. I'm a psychiatrist...	Дуже раді! Невже!.. Холли Вуд? Знаменита актриса з Голлівуду? Не можу повірити! Як тісний світ! Яка приваблива жінка! Ви такі красиві! Спасибі за комплімент. Я знаю це. І я знаю Вас, містер Дарк. Ви відомий кінорежисер! О! Я вдоволений! Будете зіркою мого наступного фільму? Можливо. Звучить принадно. А хто ця красива жінка? Це моя подруга, Винни Пег, географ із Канади, з м. Вінніпег. Радий зустрічі, міс Пег. Дозвольте потримати вашу важку сумку! Як мило! Я "потягнула" ногу! Не хвилюйтеся, я можу допомогти! Я лікар, мене звать Сідней Кидней. Я з Австралії, із Сіднея. Ви ортопед, хірург або терапевт? Тримаю парі, він гінеколог або стоматолог! Взагалі-то, я ні те і ні інше. Я психіатр...
--	---

Тут наведено лише витяг із тексту, який демонструє, яким чином сформовано сам текст і як відбувається відрекомендування членів групи один одному. Окрім того, що текст є джерелом лінгвістичної інформації, він має і велике психологічне навантаження. Маючи елементи сугестії, він покликаний розслабити аудиторію і створити у ній гарний настрій. У тексті легко «відчуваються» характери персонажів: так, очевидно, що

кінорежисер є дамським угодником, але оскільки прямої вказівки із цього приводу немає, то людина, що отримала цю роль, може поводитися так, як їй зручно – прийняти запропоновану їй маску, або, прикрившись цією маскою, залишатися самим собою. Ця роль може допомогти і тій людині, у якої є труднощі контакту із протилежною статтю: перебуваючи у подібній ролі, людина зможе набути упевненості у собі і відпрацювати нову модель поведінки. Саме із цієї причини до початку заняття так важливо провести психологічне тестування людей. Це треба не лише у вузько спеціальних цілях – перевірити людину, яка навчається, роботу її пізнавальних процесів, її здатність до іноземної мови, але і для того, щоб, за потреби, в процесі тренінгу психотерапевтично скорегувати індивідуальні особливості учня, що позитивно позначиться як на досягненні ним іншомовного мовлення, так і на його подальшому житті.

Імена персонажів і місця, звідки вони прибули, у тексті теж мають своєрідне психолінгвістичне навантаження: по-перше, вони по можливості римуються, а по-друге, вони семантично є значущими. Так, наприклад, Айрин Грін, майже Рина Зелена (ця роль відведена викладачеві) – член оргкомітету партії «Зелених». Волтер Дарк, чиє прізвище означає «темний» («темна конячка»), приїхав з р. Вінтер Дарк (Зимовий Парк), що дійсно у Флориді, і де, дійсно, є кіностудія, а також Дісней-Ленд, який заснував Волт (Волтер) Дісней. Ім'я актриси Холлі Вуд не лише римується із Голлівудом, але і означає «галявина з колючих кущів» – за сюжетом наша актриса не раз випускатиме свої «колючки». Ім'я лікаря Sydney Kidney теж говорить – лікар Нирка, оскільки по-англійськи Kidney означає нирка. Далі по тексті ще будуть біолог Flora Lyons from Lyons – дослівно Флора Львова з Лиона, і Candy Brown from Capetown – Кэнди («Цукерочка») Браун (Коричнева) з Кейптауна в Південній Африці, та багато-багато інших.

Під час вистави і розподілу ролей, кожен учасник групи отримує картку, яку вішає собі на груди, і яка на перших заняттях допомагає йому

не забути своє нове ім'я, а також імена усіх учасників дійства. Після знайомства із повним текстом і його героями, а також після короткої, але важливої паузи знову починає звучати музика – цього разу для офіційного оголошення усіх «персонажів». Під звуки цієї музики педагог одно за іншим називає іноземні імена учасників «конгресу» і той, хто упізнав своє ім'я, повинен встати і без слів ввічливо, але виразно вклонитися:

Walter Dark from Winter Park! *Волтер Дарк із м. Вінтер Парк!*

Holly Wood from Hollywood! *Холлі Вуд із Голлівуда!* і т.д.

Ця вправа вже починає ламати «кригу» душевної і фізичної скутості людини. Достатньо складно у незнайомій аудиторії, наповненій незнайомою мовою, і ще лише прислухаючись до звучання свого нового імені, встати і вклонитися аудиторії. Але той, хто зробив це, – вчинив перший крок до подолання самого себе. По закінченню цієї вправи педагог знову вітає учасників групи тепер уже в урочистій тиші: Good evening, friends! How do you do once again! Welcome to Paris! Добрий вечір, друзі! Ще раз здрастуйте і ласкаво просимо до Парижу!

Відбиваючи долонями ритм (чи допомагаючи собі певним музичним інструментом), педагог вимовляє ім'я кожного учасника групи і просить повторити ці імена за ним хором. Той, кому музичних інструментів не дісталось, теж використовуватиме долоні. З одного боку, ця вправа також знімає психологічну напругу і примушує, нехай спочатку у хорі, почати звикання, як один до одного, до групи, так і до іноземної мови, і не боятися ні того, ні іншого (вимовити свої перші слова разом з усіма, коли твій голос втрачається серед інших голосів, набагато легше, ніж зробити це одному перед усією аудиторією). З іншого ж боку, ця вправа знайомить учнів з просодичною структурою англійської мови, привчає їх до її ритміки, допомагає відточувати артикуляцію вимовних звуків. Потім настає момент першої самостійної вимови англійських фраз (з метою підвищення концентрації уваги учнів вже подальші вправи бажано виконувати без музичного супроводу).

Спочатку треба попросити членів групи стати по колу і виконати такі дії:

приклавши до власних грудей долоню і сказати: I'm Sydney Kidney, a doctor from Sydney, Australia! Я Сідней Кидней, лікар з Сіднея, Австралія! Кожен по черзі називає своє ім'я, місто, країну і професію;

уважно подивившись на партнера і направивши у його бік вказівний палець, сказати те ж саме, вживаючи займенник you/Ви-ти): You are Winnie Peg, a geographer from Winnipeg, Canada! Ви Вінні Рябий, географ з м.Вінніпег, Канада.

потім слідує вказівний жест у бік партнера великим пальцем руки і разом з цим фраза: He is Walter Dark, a film producer from Winter Park, the USA! Він Волтер Дарк, кінорежисер з м. Вінтер Парк, США. Або: She is Holly Wood, a film actress from Hollywood, the USA! Вона Холлі Вуд, кіноактриса з Голлівуду, США!

Ці вправи виконуються по колу до тих пір, поки не будуть названі усі учасники. Коли після цього дійства усі сядуть, треба вибрати пару учасників тренінгу і попросити їх пройти по аудиторії із словами: We are Holly Wood and Walter Dark! Ми Холлі Вуд і Волтер Дарк! Усі інші хором коментують: They are Holly Wood and Walter Dark! Вони Холлі Вуд і Волтер Дарк! І так, парами, по черзі. Далі знову-таки по колу, із положення сидячи треба (по одному) встати з місця, з посмішкою, підняти брови високо вгору, і радісно сказати: My name is Irene Greene! Моє ім'я Айрін Грін! І знову сісти.

Потім керівник обирає пару учнів і «розводить» їх по кутах аудиторії, на велику відстань один від одного, так щоб вони, повільно зближуючись у русі і не зупиняючи свій крок, у момент перетину з партнером вимовили: Your name is Walter Dark! Вас звуть Волтер Дарк! Your Name is Winnie Peg! Вас звати Вінні Пег! Наступна фраза буде сказана на вухо партнерові справа про партнера ліворуч гучним шепотом (як плітка): Her name is Holly

Wood! Її звуть Холлі Вуд! Або: His name is Sydney Kidney! Його ім'я Сідней Кидней! І так по колу.

Увесь описаний вище комплекс вправ із психологічної точки зору покликаний зламати захисні бар'єри психіки людей, практично незнайомих один з одним, при їхніх перших контактах під час спілкування, а також при їхньому першому самостійному знайомстві з англійською мовою, тобто так званий «мовний» бар'єр. Цей психотехнічний комплекс потрібний для створення атмосфери довіри у групі, заряджання учасників тренінгу енергією, а також «перекладу» їхньої внутрішньої напруги у форму фізичної і мовної активності.

Важливим психологічним чинником є проведення заняття у русі, бо, м'язове почуття посилює усі відчуття і допомагає зв'язати їх в єдине ціле. Під впливом руху відбувається активізація роботи обох півкуль головного мозку, а рухи пальців рук безпосередньо пов'язані з його мовними центрами.

Саме тому при вивченні людиною іншомовного мовлення так потрібна розминка пальців рук, а також вправа з ручними та іншими жестами. Насправді уся кінестетика людини зв'язана з її промовою. Можна навіть сказати, що як людина рухається, так вона і говорить: по швидких, поривчастих, квапливих рухах людини ймовірно, що саме такою і буде її промова, причому не є важливим, на якій мові вона говоритиме. Те ж саме можна сказати і про повільну у рухах людини. Тому вправи із промовою у плавному русі є корисними для «квапливих», а флегматикам при навчанні іншомовного мовлення корисно робити рухові вправи із поступовим збільшенням їхнього темпу: подібне тренування м'язових відчуттів, що мають прямий «вихід» у мовну сферу, дозволить мові таких людей не здаватися так загальмованою.

Жести, хода, міміка – це не лише невербальні засоби спілкування. Їхнє навантаження набагато багатофункціональніше. Так, міміка людини здатна передати її душевний стан, розповісти про почуття і думки

несловесною мовою, але, крім того, виконуючи мімичні вправи, людина тренує мовні м'язи обличчя, адаптуючи їх до вимовлення іншомовних звуків. Окрім цього міміста, жести, емоції є мовними засобами «другого плану», тобто тими, які закріплюють власне мовну інформацію у пам'яті людини. Як можна помітити, описані вище вправи розвивають пам'ять мимовільним чином: багатократне (8-12 разів) вимовлення і прослуховування певних мовних моделей, тоді як люди зайняті психологічним тренінгом, дозволяє запам'ятати іншомовні висловлювання легко і надовго.

Чергування вправ із музичним оформленням і без нього також є спланованим моментом. Якщо музика піднімає настрій, створює необхідний емоційний фон, розслабляє, то раптове її припинення примушує людей концентрувати власну увагу на певних речах, які педагог хоче підкреслити. У цьому питанні важливим є дотримання потрібних пропорцій: проведення 4–5-годинного заняття без музичного супроводу, у стані постійної концентрації уваги, надзвичайно стомливо для учнів; проте проходження усього заняття під музику може занадто розслабити людей, і велика частка інформації буде для них втраченою.

Що стосується суто лінгвістичних завдань, які вирішує описаний вище комплекс вправ, то вони були такими: у вказаних вправах «тренувалися» англійські фрази-«формули» початкового етапу знайомства людей, назви міст, країн, професій і т. п. Крім того, у цих вправах була представлена і відпрацьовувалася уся парадигма дієслова *to be* «бути» в особистий формі простий теперішній час, а також увесь особистий і присвійний займенники.

Наступна група вправ переслідує усі вже вказані вище цілі, а також і дещо інші. Один із учнів називає по-англійськи яку-небудь професію і кидає м'яч партнерові на власний вибір; так відбувається до тих пір, поки м'яч не прилетить до кожної людини, і бажано не один раз. Крім того, що ця вправа вирішує вже відмічені завдання, воно є хорошим розігріванням,

а також тренує реакцію людини у сукупності із його пам'яттю. Потім учням можна знову запропонувати сісти півколом і потренувати пам'ять на англійські назви професій у грі «снігова куля»: перша людина називає професію: а doctor; другий її повторює і називає свій варіант професії: а doctor and a film producer; третя людина повторює усе, що було сказано раніше і додає ще одну назву професії: а doctor, a film producer and an actress; і так майже до нескінченності.

Щоб закріпити матеріал і відпрацювати виразні рухи, бажано влаштувати показ професій пантомімою: актриса приймає поздоровлення і роздає глядачам автографи, лікар-психіатр проводить сеанс масового гіпнозу і т. п. Ця вправа повинна виконуватися по одному. Допомогати собі підручними предметами не дозволяється. Потім людей добре знову підбадьорити грою у м'яч, цього разу на країни, міста і континенти, а услід за тим подивитися який-небудь відеофільм на ту ж тему: членам групи треба відгадати і сказати англійською, яке місто або країну вони бачать. Краще за усе змонтувати фільм самим, використавши уривки із кінокомедій.

Чергування «сидячих» і рухових вправ є надзвичайно важливим для підтримки високого тону і відвертання почуття втоми у людей, а, отже, для збереження позитивної енергетики заняття. Проте не можна забувати, що усі ігри, вправи і психотехніки обов'язково мають бути сполучені єдиним сценарієм. Крім того, за законом тренінгу, вони повинні розпочинати із вирішення простіших психологічних завдань і поступово переходити до вирішення завдань складніших (наприклад, проблемних або конфліктних ситуацій і т. п.).

Після перегляду фільму, що забезпечує деяку релаксацію, можна знову перейти до вправ, що тренують формули знайомства. Тепер кожен по черзі повинен піднятися і з місця, вклонившись, самотійно представитися англійською: My name is Sydney Kidney. I am a doctor (a psychiatrist) from Sydney, Australia. Мене звуть Сідней Кідней. Я лікар

(психіатр) з Сіднея, Австралія і т. д. Потім завдання декілька ускладниться: усі хором повинні промовити і вивчити фразу: *Let me introduce myself...* Дозвольте представитися... і можливі відповіді на неї: *Glad to meet you, happy to meet you, nice to meet you, etc.* – Радий познайомитися, щасливий познайомитися, приємно познайомитися і т. п.

Озброївшись тільки що отриманими знаннями, одному з учнів потрібно буде встати зі свого місця, вибрати людину, яка сподобалась і підійти до неї, щоб голосно і чітко представитися: *Let me introduce myself. My name is Sydney Kidney. I am a psychiatrist from Sydney, Australia.* – Дозвольте представитися. Мене звуть Сідней Кідней. Я лікар (психіатр) з Сіднея, Австралія. У відповідь партнер теж повинен встати і, потиснувши «психіатрові» руку, сказати: *Glad to meet you, nice to meet you* або *happy to meet you.* – Радий познайомитися, приємно познайомитися або щасливий познайомитися. Після цього партнери міняються місцями: той, хто відповідав, обирає нову людину, щоб до неї підійти, а той, хто відрекомендувався, сідає на її місце.

Це корисна вправа для тренування вступу у контакт і відпрацювання необхідних для цього англійських фраз; корисно також мінятися з партнерами місцями, щоб змінити звичне оточення людей на нове. Цю вправу добре виконувати під приємну спокійну музику, бажано під ту ж, що звучить із цими фразами у тексті уроку. Коли кожен член групи представиться, підійде час для вправи «знайомство у два кола». Ця вправа зазвичай дивовижним чином піднімає настрій людей, викликаючи позитивні емоції. Після цього у піднесеному настрої учасники тренінгу знову розсаджуються по місцях і розучують фразу *Let me introduce my friend (Meet my friend)...* – Дозвольте мені представити свого друга/подругу..., знайомлячи (по колу) свого сусіда зправа з сусідом ліворуч (ця вправа виконується вже без музики).

Необхідно пояснити учням, що комунікативну функцію виконують не лише слова, але і жести, міміка, інтонація. Можна продемонструвати їм на

прикладі якої-небудь фрази, яка здатна складатися з одного єдиного слова, як сильно міняється її сенс залежно від того, з якою інтонацією фраза говорить, і скільки різних, глибоко нюансованих семантичних відтінків може бути закладено в інтонації людського голосу. Проте потрібно додати, що сьогодні, у перший вечір заняття, відпрацьовуватимуться лише веселі, радісні, щасливі і добрі інтонації.

Попросіть кожного учня, по колу, голосно, весело і радісно звернутися до свого найближчого партнера: Holly?! Відповідь теж має бути радісною і дещо здивованою, так, щоб брови обов'язково злетіли вгору: Yes?! Ця вправа підготує учасників тренінгу до першого вільного виступу у незвичайному образі. Попри те, що усі учні отримали ролі з тексту, у цих ролях їм не доводилося сильно відступати від власного «я». Наступна ж вправа повинна дещо змінити їхнє амплуа. Учням, використовуючи щойно відрепетирувані фрази, жести, міміку та інтонацію, належить зіграти такі театральні міні-сценки:

на світському прийомі лорд представляє графині свого приятеля – маркіза (пані може сидіти, проте незалежно від настрою, вона повинна мило посміхнутися і протягнути руку для поцілунку);

пані представляє свою молоду подругу престарілому чоловіку (роль літньої людини добре відвести юнакові, але відповідати йому треба із старечою інтонацією); донька представляє батьку нареченого; зарозумілий дворецький представляє непроханого гостя хазяїну і т. д.

Ця вправа дозволяє зламати бар'єри психологічного захисту, відпрацювати усі засоби спілкування – вербальні і невербальні, процедуру вступу у контакт, почати розвиток ідентифікації і зарядити учасників тренінгу позитивною енергією.

На закінчення першої половини заняття добре, погасивши світло, запалити свічки, включити музику і запропонувати учасникам групи вільно, як на вечірці, поспілкуватися один з одним англійською, тобто підійти до кожної людини, не пропустивши нікого, і ще раз представитися.

Дозволяється говорити англійською усе, що людина на конкретний момент може і хоче сказати. Не буде зайвим, якщо люди трохи потанцюють. Під час перерви можна запропонувати усім учасникам тренінгу випити чаю по-англійськи. Разом із чаюванням добре запам'ятовуються фрази застільного етикету.

Оскільки має відбутися ще одна половина заняття, зазначимо, що як домашнє завдання учням буде запропоновано прослухати аудіозапис навчального тексту у двох варіантах: з перекладом і без перекладу, але із музикою. У тексті, який записаний без перекладу, їм належить відшукати і впізнати усі англійські фрази, які вивчалися на занятті і, за бажанням, потренуватись із ними удома.

Заняття 10 (1-ша частина: 2-2,5 години).

Коли усі збираються, в аудиторії гасне світло, і її простір заповнюється музикою, наприклад, Ф. Шуберта «Ave Maria». Викладач запалює свічку і з побажаннями тепла, добра і любові (warmth, kindness, love) відправляє свічку по колу, яку учні передають із рук в руки з цими словами. Потім свічка ставиться на підлогу у центр кола, а учасники групи обіймають одне одного за плечі або, схрестивши кисті рук, тримають один одного за руки. Викладач пропонує їм зробити глибокий вдих і повільний тривалий видих, подумки побажавши при цьому усім людям на Землі усього самого найкращого. На другий вдих і видих учні бажають удачі своїм партнерам по групі, а на третій – успіхів собі самим. Ця вправа є ритуальною, тобто вона проводиться на початку кожного заняття, і є в якійсь мірі сугестією. Вправа знімає психологічну напругу і м'язові затиски, налаштовує людей на добре відношення один до одного і на успіх у початій справі, готує розумові і емоційні процеси до роботи, а фізіологічний, у тому числі дихальний, апарат - до вимови іншомовних звуків мовлення. Оскільки така «вправа зі свічкою» проводиться регулярно, для її музичного супроводу можна підібрати і інші твори. Це можуть бути, наприклад, «Орфей і Евридика» Х. Глюка, Інтермецо з опери

Ж. Массне «Таїс», «Сумний вальс» Я. Сибеліуса, «Лебідь» К. Сен-Санса і т. п.

Оскільки, окрім усього іншого, описана вище вправа пробуджує в учасників почуття теплоти один до одного і гармонії, тому потім, вже під більш бадьору, але теж красиву музику можна провести вправи: вітання; асоціації. Обидві вправи виконуються по колу із м'ячем. У «Вітанні» учні кидають один одному м'яч із словами: Hi, Holly! Glad to see you gain! You look wonderful! (Привіт, Холлі! Радий тебе бачити знову! Ти виглядаєш прекрасно!). Ця розігрівна вправа, яка також учить увазі до людей: важливо назвати кожну людину по імені, не пропустити нікого і усім сказати добрі слова.

«Асоціації» – це вправа, коли на певне слово (із навчального тексту) кожна людина вигадує власну асоціацію. Наприклад, викладач називає слово *divine* «божественний» і кидає м'яч учневі, який вигадує, що може бути божественним – *divine* (скажімо, *divine music* – божественна музика), потім м'яч летить до іншого учня, і той пропонує свою асоціацію – *divine weather* (божественна погода) і т. д. Ця вправа розвиває увагу, мислення і пам'ять, тренування яких можна продовжити тим, що після закінчення вправи згадати по порядку усі висловлені раніше асоціації. У іншому варіанті цієї вправи асоціація підбирається до останнього вимовленого слова, наприклад: *divine – weather – spring – love, etc.* (божественний – погода – весна – любов і тому подібне). Після завершення такого варіанту вправи також корисно згадати увесь ланцюжок асоціацій.

Вказана вправа дозволяє також простежити глибину розумових процесів людини, так асоціації можуть бути поверхневими, наприклад: *red* (червоний) – *lamp* (лампа), і глибшими: *red* (червоний) – *rage* (лють). При регулярному виконанні такого роду вправ люди вчаться сприймати і розуміти речі глибше та об'ємніше.

Створивши за допомогою вказаних вправ атмосферу свята, доброзичливості і працездатності, можна перейти до художньої подачі

нового учбового тексту (кожен текст містить від 200 до 500 нових слів, граматичні явища, що постійно ускладнюються, і розрахований на три дні заняття; нова лексика поступає також з додаткових текстів і навчальних матеріалів).

Проте перш ніж приступити до оголошення тексту, треба обов'язково привітати учнів із тим, що вони успішно наблизилися до середини курсу. А також із тим що, хоча пройшло усього 9 занять, вони вже можуть англійською мовою достатньо багато: познайомитися з іноземцями, підтримати із ними невимушену розмову, зробити комплімент, забронювати номер та оселитися у готелі, замовити обід у ресторані, зробити діловий візит і прийняти гостей, поговорити з ними про їхні і свої інтереси, про власну сім'ю, будинок, робота і т. п. А потім можна повідомити учнів, що сьогодні на їх чекає поїздка за місто, де вони говоритимуть про погоду, природу і екологію.

Відривок із навчального тексту 4 (у скороченні):

UNIT 4

«BEFORE IT'S TOO LATE» What is the weather today? It's very important. We are going for a vacation along the river to the Bay of Joy on a ship. How splendid! There is a wonderful forest there. And strawberry fields among green hills! And is there a beach? Gentlemen, don't forget your swim trunks! Be careful! The water is still cold and the weather is changeable. It's breezy on the ship. Take some warm clothes and umbrellas with you. It might rain! There's no bad weather, there are bad clothes!	«ПОКИ НЕ НАДТО ПІЗНО» Яка сьогодні погода? Це дуже важливо. Ми вирушаємо на відпочинок по річці у Бухту Радощі на теплоході. Як чудово! Там дивовижний ліс! І суничні поляни серед зелених пагорбів! А пляж там є? Джентльмени, не забудьте плавки! Будьте обережні! Вода ще холодна, і погода мінлива. На теплоході вітряно. Візьміть теплий одяг і парасольки з собою. Може піти дощ! Не буває поганої погоди, є поганий одяг!
---	---

I'll take only necessities: a striped swimming suit, a gray rain-coat, a deep purple evening dress, an orange robe, lace underwear, a pink nightgown, a lilac sweater, velvet pants, blue jeans and a leather belt, a checked skirt, a polka-dot blouse, black stockings, yellow socks, transparent tights, white gloves, a scarlet hat and a green jacket; and footwear as well: fancy shoes, suede brown boots, light beige sneakers, golden sandals, multicolored slippers, and some packages with food. No objections, sweetheart. Guys! Let's organize a picnic! I hate canned food! For myself, I'll set up one easy day without cooking! Whatever you say, honey! I hope, there'll be no storm. I'm a bad sailor. What a divine ship! Snow-white! Three whole decks! It's gorgeous!	Я візьму усе тільки найнеобхідніше: смугастий купальник, сірий плащ, темно-пурпурну вечірню сукню, помаранчевий халат, мереживну білизну, рожеву нічну сорочку, ліловий светр, оксамитові штани, сині джинси і шкіряний ремінь, спідницю в клітину, блузу в горошок, чорні панчохи, жовті шкарпетки, прозорий колготки, білий рукавичка, яскраво-червоний капелюх і зелений жакет; а також взуття: святкові туфлі, коричневі замшеві черевики, ясно-бежеві кросовки, золотисті сандалі, різноколірні тапки і декілька пакетів з їжею. Ніяких заперечень, дорога. Хлопці! Давайте організуємо пікнік! Ненавиджу консерви! Для себе я влаштую один розвантажувальний день без готування. Як скажеш, золотко! Сподіваюся, шторму не буде. У мене морська хвороба (я поганий моряк). Який божественний теплохід! Білосніжний! Цілих три палуби! Він прекрасний!
--	---

If I had the chance, I'd talk to the captain: I can't swim! If I were you, I wouldn't worry. There are life-savers, life-belts and life boats. Good advice is beyond price! Do we have private cabins? No doubt! There are also a swimming pool	Якби у мене була можливість, я б переговорив з капітаном: Я не умію плавати! На вашому місці, я б не хвилювався. Тут є рятівні круги, рятувальні жилети і шлюпки. Хорошій раді ціни немає! У нас окремі каюти? Без сумніву!
--	--

and a solarium. And can we send a radiogram to our relatives? Are we pushing off already? Look out of the porthole. What muddy water! Nevertheless, they drink this water. I read, there were the times when the water in this river was crystal pure and even good fish swam in it. And now the river is totally covered with oil. Plants and factories pour their industrial waste and dirt into the river. Do you see the smoke? It's from their pipes and stacks. They've polluted and poisoned the whole atmosphere! I heard that there's a nuclear reactor not far from here! They say, the explosion in Chernobyl was more powerful than that of a nuclear bomb. We can't allow such a tragedy to occur again. One can't forgive the irresponsibility, the carelessness and the cruelty of those responsible. Innocent children have been i from the radiation. Nature is All this is very sad. I feel my spirits: Cheer up! After rain comes fair weather! Soon we'll come to a meadow, make a camp-fire and sing a song!	Тут є також басейн і солярій. А можна послати радіограму родичам? Ми вже відчалуємо (відпливаємо)? Подивіться в ілюмінатор. Яка брудна (каламутна) вода! Проте, вони цю воду п'ють. Я читав, що були часи, коли вода в цій річці була кристально чистою, і в ній навіть водилася хороша риба. А тепер річка суцільно покрита мазутом. Заводи і фабрики зливають сюди свої промислові відходи. Бачите дим? Це з їх труб. Вони забруднили і отруїли усю атмосферу! Я чув, тут недалеко є ядерний реактор! Кажуть, вибух у Чорнобилі був потужніший за атомну бомбу. Ми не можемо дозволити подібної трагедії статися знову. Не можна пробачити безвідповідальність, безпечність і жорстокість відповідальних осіб. Безневинні діти продовжують помирати від радіації. Природа гине. Усе це дуже сумно. Я відчуваю, як падає мій настрій. Вище ніс! Після дощу настає ясна погода! Скоро ми приїдемо на луг, розведемо вогнище і заспіваємо пісню!
--	--

После ознакомлення із текстом добре розучити і заспівати з учнями під гитару пісню, що підходить по смислу, наприклад, «Imagine» Джона

Леннона, або «In the Country» («За містом»), яку виконує відомий англійський співак Кліфф Ричард:

When the world in which you're living Gets a bit too much to bear, And you need someone to lean on, When you look there's no one there. <u>Приспів:</u> You 're gonna find me, hey, out in the country! Where the air is good, And the day is fine, And a pretty girl Has a hand in mine, And the silver stream Is a poor man's wine. In the country, in the country!	Коли світ, в якому ви живете Стає майже нестерпний І вам треба на когось спертися Але ви бачите, що нікого немає. <u>Приспів:</u> Ви напевно знайдете мене за містом! Де повітря хороше А день прекрасний І де красива дівчина Тримає мене за руку І де срібний струмок Як вино бідолахи. За містом, за містом!
--	--

Після таких пісень можна зіграти у гру «Якби я був Чарівником, то... (зробив би для людей і природи те або інше)». У цій грі кожен член групи повинен закінчити фразу If I were a magician, I'd ... (Якби я був Чарівником, я б...). Зазвичай учні пропонують найрізноманітніші висловлювання: «Якби я був Чарівником, я б повернув природі її початковий вигляд», «Якби я був Чарівником, я б розфарбував хмари на небі в усі барви веселки» і т. д. Окрім того, що ця вправа розвиває фантазію, вона мимоволі тренує володіння складною граматичною конструкцією. Потім гра може плавно перейти у бесіду проте, хто в яких країнах побував і яку природу бачив. Викладач може нагадати, як по-англійськи називаються ті або інші природні явища: ліси, поля, гори, долини, водоспади і т. п. Потім світло повільно гасне і під тихі звуки музики, у неяскравому світлі свічки педагог просить учнів подивитися у далекий кут аудиторії та уявити, як там з'являється маленька блакитна повітряна куля, як вона починає плавно наближатися до них, стаючи все

більше і більше, як несподівано вона огортає їх і, відірвавшись від землі, непомітно піднімає у повітря. Шар починає летіти у небо усе вище і вище. «Які картини виникають перед вами, що відчуваєте ви, перебуваючи у польоті»? – може запитати педагог.

Кожного разу у різних групах ця вправа викликає всплеск емоцій і купу фантазій. Один бачить поля пшениці із волошковими острівцями, інший – густий ліс, повний запашних трав, спів птахів, третій – переливання синьо-зелених хвиль і корабель з яскраво-червоними вітрилами, а четвертий милується панорамою білосніжних храмів із позолоченими куполами і насолоджується дзвоном дзвонів. І кожного педагога переповнює відчуття радості і справжнього дива: адже учні не лише розмовляють англійською, вони фантазують на цій чужій для них мові.

Оскільки декілька вправ поспіль виконувалися у сидячому положенні, то корисно провести невелику «зарядку» – рухові вправи, які, знімають стомлення і забезпечують зв'язок між м'язами тіла, відчуттями і руховими образами. Під бадьору веселу музику можна запропонувати учням встати, вишикуватися у ряд один за одним, а потім уявити, що у них за плечима великі рюкзаки, і відправитися у похід по горах і долинах. Подібна «зарядка» може плавно перейти у наступну проблемну гру.

Втомившись від подорожі по горах і лісах, змерзнувши від дощу і вітру, подорожуючі заходять у маленький, але затишний будиночок, розташований далеко від дороги. У будиночку нікого з хазяїв немає. У одного члена групи у поході пошкоджена нога, а іншого мучить сильна застуда з кашлем. Мандрівники розпалюють вогонь у каміні, знаходять в аптечці ліки, а у холодильнику продукти. Розташувавшись у вогню, усі приступають до трапези, і тут несподівано з'являється власник будиночка. Як поведуться власник і туристи? Що скажуть один одному? Які вони виберуть для себе характери? Завдання цієї гри – так чи інакше вирішити створену проблемну ситуацію. Для повноти картини у грі можна

використати звукове оформлення – голоси природи: шум дощу і вітру, гуркоти грому, крики нічних птахів і т.д.

Найкращим виходом із ситуації, що склалась, буде той, в якому власник будиночка надасть допомогу туристам, а туристи не поводитимуться занадто зухвало. Будиночок може знаходитися, скажімо, десь біля Карпатських гір, і тоді ситуація може розвиватися, наприклад, таким чином: власник будиночка – лісники та охоронці природи посприяють захисникам природи в організації зустрічі із місцевим керівництвом або із дирекцією целюлозно-паперового комбінату. У такому разі виникне спонтанна розмова про екологію і пов'язані із цим проблеми. «Місцеве керівництво» або «дирекція» заводу повинні відстоювати власні інтереси, а захисники природи – свої: їх хвилює загибель природи та її мешканців.

Після довгих і серйозних бесід викладач може запропонувати учням самим відчувати себе як таких природних мешканців. Він роздає усім учасникам тренінгу картки із назвами різних тварин: рожевий фламінго, черепаха, змія, верблюд, жаба, ведмідь, лев і т. д. Учням необхідно вийти на подіум і зображувати пантомімою конкретну тварину, причому схожість має бути не лише зовнішньою, але і внутрішньою, з врахуванням психології тварини, що виражається в її звичках і поведінці. Ті, хто спостерігає повинні здогадатися, яка тварина була зображена.

Представлена вище вправа готує учнів до подальшого дійства, педагог просить кожного учня не просто уявити, а буквально відчувати себе якою-небудь твариною, птахом, рибкою, комахою, деревом, квіткою, травичкою і від їх особи виголосити промову на захист природи. Ця складна психологічна вправа поліфункціональна: вона потребує достатнього розвитку емоційної і розумової сфери людини, її здібностей до ідентифікації, налаштовує і примушує працювати усі психічні процеси, як когнітивні, так і психодинамічні, які зрештою реалізуються в утворенні іншомовного мовлення.

Наступним перед перервою дійством стане твір і показ сценок-спектаклів на англійські приказки і прислів'я. Учасники тренінгу діляться на три групи. Кожна група отримує картку з назвою прислів'я, що стане темою міні спектаклю: «Before it's too late» – «*Поки не дуже пізно*», «Good advice is beyond price» – «*Хорошій поради ціни немає*» и «After rain comes fair weather» – «*Після доща настає ясна погода*». Учням видаються також картки із назвами персонажів, яких їм належить зіграти, наприклад: доктор Айболіт, Вінні-пух, розкидистий дуб, ромашка, русалка, луна, зайчик, Бармалей, бджола, сонечко, сова, снігова людина, дощик і т. д. І прислів'я, і персонажі тримаються у секреті від членів інших груп. Завдання виконавців – проявити максимальну творчу активність і самостійність у творі спектаклю, в якому повинні органічно з'єднатися тема і герої, і який повинен мати закінчений сюжет. Показ трьох таких міні-спектаклів проходить у формі конкурсу. Глядачі (вони ж актори у власному спектаклі) повинні чесно та об'єктивно оцінити, наскільки усе було цікавим, артистичним, наскільки повно у ньому використовувався навчальний текст і наскільки добре, правильно і чітко учасники спектаклю говорили англійською. За результатами перегляду усіх сценок-спектаклів оголошується переможець конкурсу. На такій високій і урочистій ноті викладач може оголосити невелику перерву на «англійський» чай. Після закінчення усього заняття як домашнє завдання можна запропонувати учням знайти або вигадати поетичний або прозаїчний текст, до якого необхідно підібрати відповідну по сенсу музику. Наступного разу кожен учень продекламує власний текст під вибраний їм музичний супровід. Такого роду вправа не лише розвиває фантазію і творчість, вона розвиває слух, почуття рифми і ритму, почуття стилю і взагалі почуття мови у цілому.

Заняття 20 (2-га частина: 2-2,5 години). Це заняття, хоча і ілюструє кінець курсу, не є останнім: попереду у учнів ще два вечора зустрічей. Представлений нижче текст був «введений» на попередньому занятті, а

його аудіоверсія вже прослухана удома. Текст (як і усі інші текстові уривки) наводиться у скороченому варіанті і лише для того, щоб було зрозуміло, на якому матеріалі – лексичному, граматичному, тематичному, семантичному побудована описана частина уроку. І, звичайно ж, цей текст – це лише середовище для мовного «проникнення» і поле для учбової творчої імпровізації.

Відривок із навчального текста 7 (у скороченні):

UNIT 7

«LIVE AND LEARN!» What a gloomy, gray morning! And my mood is blue. Listen to the strange dream I had. I'm lying in bed and suddenly the door opens with a nasty creak... A woman comes in ...in white like a ghost... What a nightmare! You scared me to death! (Knocking at the door. A maid in white apron comes in:) Excuse me, are you leaving today? My main request is: return your bedding before 12 o'clock. That's the check out time. Certainly, without fail. Your dream was prophetic. My! I should have known better!. Our stay in Kiev is coming to an end. What a nuisance! Don't be cranky! It's impossible to turn the clock back! The telephone is ringing! I'll get it!	«СТОЛІТТЯ ЖИВИ, СТОЛІТТЯ ВЧИСЯ!» Який похмурий, сірий ранок! І настрій у мене неважний. Послухай, який дивний я бачив сон. Лежу я у ліжку, і раптом відкриваються двері із жахливим скрипом ... Входить жінка ... у білому, як привида... Який кошмар! Ти злякав мене до смерті! (Стук у двері. Входить покоївка у білому фартусі:) Пробачте, ви сьогодні від'їжджаєте? У мене прохання: поверніть білизну до 12 годин. Цей розрахунковий час. Звичайно, обов'язково. Твій сон - в руку (віщий). Ну та! Я повинен був пам'ятати краще! Наше перебування у Києві добігає кінця. Яка досада! Не бурчи! Неможливо повернути час назад! Телефон дзвонить! Я візьму трубку!
--	--

Hello, is that you Sydney? Holly Wood speaking. We are going to have a farewell stroll along Kreschatik and Andrey's lowering. Would you, boys, mind to join us? With great pleasure! Is 9.30 O.K.? (Singing:) Half past nine will suit us fine! (At Kreschatik) Oh, Holly, you are in red! A lady in red at Kreschatik! (Singing like Chris de Burgh:) I hardly know this lady by my side, I never will forget the way you look tonight! You're amazing! You better have a look at Mihailov Cathedral! It takes my breath away! The church was built during the old times. The Cathedral is striking because of the originality of its architecture and the richness of its colors. Its creators were true masters. Well, live and learn. We've got some time left. We could stop by CUM to buy some gifts and souvenirs for home. (They go into a big multistoried department store.) Heavens! How crowded it's here! One could get lost in such a mess! (Announcement:) If you lose each other in our department store, meet in the center of CUM. It's my-first time here. And I've been to the Kreschatik before. It has changed so much! Is it better or worse? It's hard to say.	Алло, це ти, Сідней? Говорить Холлі Вуд. Ми збираємося на прощальну прогулянку Хрещатиком і Андріївським спуском. Чи не хочете, хлопчики, до нас приєднатися? Із превеликим задоволенням! О 9.30 нормально? (Наспівує:) Половина десятого влаштує нас прекрасно! (На Хрещатику) О, Холлі, ти у червоному! Леді у червоному на Хрещатику! (Співає як Кріс де Бург). Я ледве упізнаю цю красуню поруч Мені ніколи не забути, як ти сьогодні виглядаєш! Ти приголомшлива! Поглянь краще на Михайлівський собор! Дух захоплює! Церква була побудована у давнину. Собор вражає оригінальністю своєї архітектури і багатством фарб. Його творці були істинними майстрами. Століття живи, століття вчися! У нас залишилося трохи часу. Ми могли б заглянути до ЦУМу, купити додому подарунки і сувеніри. (Вони входять у великий багатоповерховий універмаг) Господи! Яке тут стовпотворіння! У такій товкотнечі можна загубитися! (Оголошення:) Якщо ви втратили один одного у нашому універмазі, зустрічайтеся у центрі ЦУМу.
--	---

I liked the old one better. Now it looks like a fair. Every person has every right to express his own opinion. I must say, I like it here! It's fun, many people, street artists and musicians! Let's take pictures of ourselves as a remembrance. It would be advisable to have a bite to eat. Let's drop into this small restaurant! How sad is it to part! I'd like to propose a toast to you all. These days in Kiev I'll remember forever. I've met many wonderful friends here. I'm grateful to everyone one of you for your kindness, warmth, attention, for your open hearts. I've sincerely become attached to you all. And I'll miss you all very much. I'm looking forward to seeing you all again one day. Cheers! Good luck to you all! To you! To our friendship!	Я тут уперше! А я вже бував на Хрещатику раніше. Він так сильно змінився! Став кращий або гірший? Важко сказати. Мені подобався більше старий. Тепер він схожий на ярмарок. Кожна людина має право висловлювати свою власну думку. Повинен сказати, мені тут подобається! Весело, багато народу, вуличні художники і музиканти! Давайте сфотографуємося на пам'ять. І перекусити б не заважало. Давайте заскочимо у цей маленький ресторанчик! Як сумно розлучатися! Я б хотіла запропонувати тост за усіх вас. Ці дні у Києві запам'ятаються мені назавжди. Я зустріла тут багато чудесних друзів. Я вдячна кожному із вас за вашу доброту, теплоту, увагу, за ваші відкриті серця. Я щиро прив'язалася душею до усіх вас. І мені усіх вас дуже не вистачатиме. Я із нетерпінням чекаю нової зустрічі із вами. Будьте здорові! За вас! За нашу дружбу!
---	---

Друга половина заняття починається при світлі свічки. Звучить романтична музика. Викладач пропонує учням на декілька хвилин закрити очі та уявити, що сьогоднішнє заняття є останнім і більш того – воно вже закінчилося. Він просить їхньої уявити, що кожна людина йде додому і

згадує про те, що вона хотіла сказати своїм товаришам по групі, але так і не встигла. Потім педагог просить учнів розплющити очі і поділитися один з одним власними думками і почуттями. Ця достатньо відома вправа пробуджує сильні емоції, стимулює учасників тренінгу до чуйного відношення до своїх партнерів. Вона навчає дорожити кожною прожитою миттю, а також тим, що відбувається «тут і тепер». Вона вчить тому, як важливо вчасно сказати другу або близькій людині добрі слова, причому зараз, а не завтра, не потім.

Дозволивши учням усвідомити цінність і неповторність проведеного на занятті часу, педагог може сказати, що місце цього заняття, та і саме заняття було чарівним – по суті, це була країна «Забутих нематеріальних речей», якими учасники групи колись володіли, але просто із перебігом життя необережно їх десь розгубили або ненавмисно втратили. А у цій незвичайній країні учням вдалося виявити втрачене. Педагог просить кожного учасника поділитися із партнерами по групі тим, що йому вдалося знову знайти і придбати у цій країні.

Хтось з учнів обов'язково скаже, що знову набув здатності відкрито і від душі сміятися, у когось, як у дитинстві, «виросли крила» і він навчився літати уві сні і наяву, хтось знайшов у собі дар малювати, співати, танцювати або грати на музичних інструментах, а хтось, як дитина, грати і насолоджуватися грою. Але найголовніше, багато хто скаже, що вони не лише придбали віру у власні сили і можливості, але і навчилися тонко відчувати і розуміти, слухати і чути, відчувати красу світу і людей, що оточують їх.

У цій країні, може сказати педагог, існує також диво-магазин, де кожен може обміняти непотрібну йому якість на те, яке б він хотів мати. Хтось запропонує, наприклад, поміняти власну лінь на невичерпну енергійність. Але тоді педагог зобов'язаний буде запитати, чи ні крапельки не потрібна цій людині лінь, тому що, як же людина зможе прожити, постійно лише витрачаючи власну енергію, у діяльності, що не припиня-

ється ні на мить? Чи не буде це нагадувати білку у колесі, якій одного разу захочеться відпочити? Або, якщо хтось захоче поміняти власну агресію на спокій, треба поставити питання: чи зовсім забрати цю непотрібну йому якість? А як тоді бути із здоровим почуттям спортивного або кар'єрного азарту, в якому агресія певною мірою, нехай і у модифікованій формі, усе ж є присутньою? Кожній людині доведеться замислитися над тим, що на що і у якій мірі вона захоче у цьому магазині обміняти, і поділитися власними роздумами із друзями.

Потім педагог може запитати учнів, чи не хотілося їм одного разу на якийсь час, на день або нехай навіть на мить помінятися долею з ким-небудь із людей, що нині живуть або жили раніше? Це можуть бути відомі в історії люди, цікаві особистості. Запропонувавши замислитися над цим питанням, педагог просить членів групи поділитися власними думками. Відповіді бувають самими різними: когось притягає життя Клеопатри, когось Наполеона, а когось перевтілення у шевченківську Катерину. Такі вправи заохочують людей до саморозкриття, до відвертого вираження власних емоцій і почуттів, розвивають фантазію і мислення. Інтерес до обговорюваних питань мотивує продукування іншомовного мовлення, запрошуючи людей до розмови, а абстрагованість від суто лінгвістичних завдань дозволяє зробити це у невимушеній формі.

Після обміну думками про те, якими історичними особистостями кожному хотілося б побувати, можна запропонувати учням на ділі втілитися в історичні персонажі. Група ділиться на 2-3 підгрупи, і їм пропонується створити «скульптуру з історичних осіб». Кожен член підгрупи обирає собі історичний персонаж, який повинен стати складовою частиною «скульптури». Усі персонажі пропонується розташувати у характерних для них позах, які виражають фрагмент взаємовідносин зображуваних людей, а усі разом вони повинні створювати єдину скульптурну композицію. У якийсь момент «скульптура» може ожити і заговорити. При демонстрації «скульптури» важливо виходити із натури

цих персонажів, у міміці, русі, мові йти від психології цих людей, пропустити їхні образи «через себе», наділити персонажі характерними висловлюваннями. Така психодраматична вправа, включивши мислення, фантазію, емоції, усі засоби невербального спілкування, мотиваційні механізми для виробництва мови, здатна добре підготувати учасників тренінгу до подальшого дійства, яке після подібного тренування і розігрівання передбачається зробити повністю мовним.

Для цих цілей можна знову-таки вибрати міні-спектакль, який треба створити на тему різних прислів'їв і приказок: «Every person has every right to express his own opinion» (Кожна людина має право висловлювати свою власну думку), «It' s impossible to turn the clock back» (Неможливо повернути час назад), «Live and learn» (Вік живи, вік вчися), за участю персонажів, які навряд чи могли зустрітися один з одним у своєму житті. Подібного роду вправи – це не лише хороша гімнастика для тіла, розуму та уяви, але і широке поле для прояву усіх інтелектуальних і творчих здібностей людини, включаючи, звичайно ж, мовні.

Після закінчення такого активного дійства, як зміну виду діяльності можна запропонувати спокійне письмове завдання: наприклад, написати невелику статтю або есе на захист того або іншого історичного часу. Ця стаття повинна містити роздуми людини на тему того, коли, в якому столітті і у якій країні людина хотіла б жити, і ким би вона хотіла у цьому часі бути. Хоча багато хто обирає для себе минулі віки та інші країни, також є чимало людей, які вважали за краще б жити сьогодні і у своїй державі.

Оскільки навчання письмової мови у такому короткому інтенсивному курсі не є головною метою, під час виконання цього завдання дозволяється користуватися усіма можливими навчальними матеріалами. Зазвичай учні з інтересом грають і у гру під умовною назвою «Емігранти», що моделює таку проблемну ситуацію. Америка, приватний будинок, в якому зібралася велика сім'я та їхні гості. Глава сім'ї і його дружина – емігранти, що

покинули батьківщину більше 30 років тому, але що усе ще відчують сильну ностальгію і живуть власними спогадами; на батьківщині ці люди відтоді жодного разу не були. Їхня дочка, яку дитиною привезли до США і яка виросла у новій країні, і її чоловік – американець. Дочка із чоловіком нещодавно побували на батьківщині і діляться про цю подію власними враженнями. У вітальні є присутніми також онуки емігрантів – патріоти-американці, яких побоялися взяти у подорож, але які самостійно хотіли б відправитися на батьківщину, щоб випробувати власні сили в екстремальній, як їм здається, ситуації. Дочка із чоловіком привезли гостей – подружню пару: він мріє отримати у США політичний притулок, а дружина із цим не згодна, оскільки любить рідну країну і вірить в її майбутнє. Якщо навчальна група велика, у гру може бути введено і додаткових персонажів, наприклад, сестра чоловіка-американця – фермерша, яка хотіла б відкрити власну справу і цікавиться перспективами.

Мета гри – організувати плідну дискусію у межах заданої ситуації. Учасники гри вільні вибирати собі будь-які характери, повертати дискусію у будь-яку сторону і відкрито висловлювати власну думку. Після цієї гри педагог може попросити членів групи поділитися із партнерами власним найсильнішим враженням у житті або моментом найбільшої самотності. В істинно згуртованій групі, в якій панують доброзичливість, теплота і довіра, така щирість не лише можлива, але і має психотерапевтичний ефект.

Уявіть собі, говорить педагог, пізній вечір. Ви спокійно йдете вниз по невеликій вуличці маленького містечка. Що ви бачите? Які до вас доносяться звуки і запахи? Поділіться, будь ласка, власними думками і враженнями. Хтось скаже, наприклад, що вечір цей весняний, що наповнений він свіжим запахом бузку після дощу і світлом туманних ліхтарів. Ви йдете далі, продовжує педагог, і раптом бачите старий покинутий магазин; скло його вітрини покрите багаторічним пилом, але все таки за цим склом вашу увагу привертає якась річ. Вглядіться у неї

попильніше. Що це за річ? Опишіть її, будь ласка. Хтось побачить, наприклад, плюшеву іграшку, хтось – стару скрипку, а хтось – старовинний годинник. Що ви відчуваєте, дивлячись на ці предмети, запитує педагог, що ви думаєте? Часто відчуття та описи бувають достатньо абстрактними, наприклад, що годинник дорогий і красивий, що здається, ніби вони ось-ось проб'ють північ, і що від них віє вічністю. Тоді несподівано відбувається диво (продовжує педагог): ви самі раптом перетворюєтеся на цю забуту на вітрині річ і починаєте говорити від її імені. Постарайтеся відчути, як це бути покинутим усіма. Опишіть власні почуття і думки: що ви відчуваєте, що ви думаєте? Часто, кажучи від імені, скажімо, годинника, людина починає розповідати довгу і сумну історію життя, про те, як, врешті-решт, опинилася у цій вітрині і наскільки самотньою вона себе зараз відчуває. Несподівано усе повертається на свої місця (говорить педагог): ви знову стаєте самими собою, і знову дивитеся на знайому вже річ через скло. Чи змінилося ваше відношення до цієї речі, чи змінилися ваші почуття? Нас завжди тішить, якщо людина, відчувши на собі усю безвихідь подібної самотності, раптом повідомляє, що хотіла б купити цю річ і подарувати їй нове життя, у власному будинку, із людьми, що люблять її.

У цій вправі, запозиченій із практики гештальт-терапії і пристосованій для потреб навчання іншомовного мовлення, важливо, щоб кожна людина мала можливість ідентифікувати себе з яким-небудь забутим предметом і висловити власні думки і почуття. Ожививши свої відчуття і сприйняття, змусивши працювати усі види пам'яті, пустивши у політ фантазію, людина отримує можливість не лише вільно самовиражатися іноземною мовою, але й одночасно за допомогою проективної техніки ідентифікувати і коригувати деякі аспекти власної особистості.

Після подібної вправи, перед тим, як розлучитися до наступного заняття (а попереду їх ще два), можна запропонувати учням заспівати

підходящую к случаю песню, например, «Lonely Street» («Самотню вулицю»), яку зазвичай виконує Енді Вільямс.

Where is this place called lonely street? I'm looking for that lonely street. I've got a sad, sad tale to tell. I need a place to go and weep. Where's this place called lonely street? ... That place where there's just loneliness, Where dim lights bring forgetfulness, Where broken dreams and memories meet. Where's this place called lonely street?	Де це місце, що називається самотньою вулицею? ... Я шукаю ту безлюдну вулицю. Хочу повідати їй сумну, сумну історію. Мені треба місце поплакати. Де це місце, що називається самотньою вулицею? ... То місце, де є лише самотність Де тьмяні ліхтарі приносять забуття Де зустрічаються розбиті мрії і спогади. Де це місце, що називається самотньою (безлюдною) вулицею?
--	--

Як домашнє завдання варто попросити учнів ще раз подумати над тим, які добрі слова вони хотіли б сказати своїм друзям при розлученні, а також вигадати письмове послання тим, хто прийде після них навчатися у подібну групу. Вправи, представлені у сценарії цього заняття, є складними, як із психологічної, так і з мовної точок зору. Не можна забувати про те, що усі вони виконуються іноземною мовою і з метою її опанування. Для багатьох невідготовлених до подібного виду діяльності людей такі вправи є важкими навіть на рідній мові. Тому навіть просто із короткого опису цієї психотехніки можна зрозуміти, наскільки великим буває психологічне і мовне зростання тих, хто навчається за допомогою ІЛПТ.

ВИСНОВКИ

1. Мовлення представляє собою не лише семіотичну систему, що використовується як засіб спілкування, але і вищу психічну функцію, психічний і фізіологічний процес, форму діяльності і поведінки, а також властивість особи в органічній єдності усіх цих аспектів. Цей підхід до мовного феномену можна назвати *інтеграційною теорією мовлення*.

Формування мовлення відбувається інтеграційно через комплексний розвиток усіх вищезгаданих мовних граней. Причому формування мовлення залежить від розвитку усіх супутніх йому психічних процесів, як когнітивних, так і емоційних, і ці процеси не лише взаємопроникні (Л. М. Веккер), але і є *неодмінними мовленнєвими складовими*.

2. Інтеграційний лінгво-психологічний тренінг може вважатися оптимально дієвим засобом формування іншомовного мовлення тому, що співвідносившись кожною своєю методичною гранню з відповідними сторонами мовного процесу, здатний цілеспрямовано впливати на їх внутрішні мовленнєві механізми.

Розвиток психічних функцій – *а разом з ними і в їх числі мовлення* – пов'язано як з вродженими завдатками, так і із зовнішніми чинниками (взаємодією людини з соціальним середовищем, навчанням), але не закінчується із завершенням вікових морфологічних змін, а може при сприятливих умовах і за рахунок функціональних органів тривати все життя.

3. Формування іншомовного мовлення дорослої людини через розвиток її психічних функцій в основних рисах співпадає з формуванням мовлення в онтогенезі, що дає можливість говорити про загальні закономірності і механізми формування мовлення. Так як мовленнєвий сигнал не поступає в мозок людини ізольовано, лише у виді мовних знаків і кодів, а завжди акомпанується гамою екстралінгвістичних стимулів, на додаток до ключового поняття психолінгвістики «мовна здатність» доцільно ввести поняття «мовленнєвої здатності» як основи оволодіння людиною мовлен-

ням. Для правильного мовленнєвого розвитку і формування мовні сигнали повинні супроводжуватися сенсорними, руховими і емоційними стимулами.

Відрив мовного від психічного при поданні мовленнєвого сигналу, що частіше всього і відбувається в навчанні іноземним мовам, призводить до ломання механізмів автоматизму при сприйнятті та відтворенні мовлення.

4. Можливість розвитку і розширення мовленнєвої здатності в сторону формування в ній іншомовної кодової системи, функціонуючою паралельно з системою кодів на рідній мові і в режимі «автопілота», забезпечується саме тим, що вона створюється як би заново, разом з новими психічними стимулами і знаками.

При дотриманні «онтогенетичних» правил формування іншомовної системи, мовна система рідної мови, вже укорінена в мовній свідомості дорослої людини, може не лише не заважати функціонуванню системи іншомовної, але і навпаки, сприяти їй в цьому, оскільки на основі системи рідної мови мозок породжує значну кількість мовних порівнянь, асоціацій і аналогій, прискорюючих оволодіння мовою іноземною.

Дослідження показало, що формування мови як діючої семіотичної системи у відриві від мовлення є неможливим. Дія ІЛПТ як засобу психотерапії і психокорекції на психіку людини, його психофізіологія та активність із метою формування іншомовного мовлення підтвердила гіпотезу про те, що мова є не лише системою знаків, яка використовується для спілкування, але і її вищою психічною функцією, психічним і психофізіологічним процесом, активністю і діяльністю в органічній єдності. Формування мови відбувається інтеграційно через комплексний розвиток усіх зазначених мовних сторін. Причому, як діяльність мовлення пов'язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція воно працює у зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовних дій.

Підтвердилася і гіпотеза про те, що формування мови залежить від розвитку усіх інших психічних процесів, як когнітивних, так і емоційних, причому, ці процеси не лише є взаємопов'язаними, але і є неодмінними мовними складовими. У цьому сенсі наша гіпотеза співпала із теорією Л.М. Веккера про єдність усіх психічних процесів. ІЛПТ виявився оптимально дієвим засобом формування мовлення тому, що, впливаючи кожною своєю методичною складовою на відповідні сторони мовного процесу, він цілеспрямовано діяв на їхні внутрішні мовні механізми. При цьому вплив на формування мовлення був одночасно і особливим, і комплексним, в єдності усіх мовних аспектів.

Крім того, результативне навчання іншомовного мовлення дорослих людей через систему дії на їхні психічні функції довело вірність концепції про те, що розвиток психічних функцій пов'язаний як із природженими завдатками, так і із зовнішніми чинниками (взаємодією людини із соціальним середовищем і навчанням), але не закінчується із завершенням вікових морфологічних змін, і може тривати усе життя. Було доведено, що формування іншомовного мовлення дорослої людини через розвиток її психічних функцій в основних своїх рисах співпадає із формуванням мови в онтогенезі, що дає можливість стверджувати про загальні закономірності і механізми формування мовлення.

5. Введення до ключового поняття психолінгвістики «мовна здатність» поняття «мовленнєва здатність» як основи оволодіння мовленням показало свою доцільність, оскільки експериментально було підтверджено, що мовленнєвий сигнал не поступає до мозку людини ізольовано, лише у вигляді мовних знаків і кодів, а завжди супроводжується масою екстралінгвістичних стимулів. Фонетичні, граматичні, синтаксичні, лексичні явища супроводжуються цілою гаммою чуттєвих і рухових відчуттів, нейронні зв'язки, що внаслідок цього виробляються, відповідають за мовну здатність, є не лише «системою потенційних мовних правил», але її поєднанням із внутрішніми чуттєво-

руховими кодами. У сприйнятті, розпізнаванні, розумінні і зародженні мови діють одні і ті ж закони: для правильного мовного розвитку і формування мовні сигнали повинні супроводжуватися сенсорними, руховими та емоційними стимулами.

Відрив мовного від психічного при поданні мовленнєвого сигналу (що найчастіше і відбувається у навчанні іноземним мовам) призводить до руйнування механізмів автоматизму при сприйнятті мовлення та відтворенні мовлення. Ми вважаємо, що можливість розвитку і розширення мовної здатності у бік формування у ній іншомовної кодової системи, що функціонує паралельно із системою кодів на рідній мові і у режимі «автопілота», забезпечується саме тим, що вона створюється як би із початку, разом із новими психічними стимулами і знаками. При цьому рідна мовна система, вже укорінена у мовній свідомості дорослої людини, може не лише заважати функціонуванню системи іншомовної, але і навпаки, при дотриманні «онтогенетичних» правил формування останньої, сприяти їй у цьому, оскільки на основі системи рідної мови мозок породжує значну кількість мовних порівнянь, асоціацій та аналогій, які прискорюють оволодіння мовою іноземною. У людей, що володіють декількома мовами, мозок виробляє ще більшу і різноманітнішу кількість асоціацій та аналогій, що допомагає їм легше і швидше оволодіти новою мовою.

Одним з основних призначень лінгвопедагогічної психології ми завжди вважали допомогу цієї міждисциплінарної науки людям в їхньому оволодінні іноземними мовами. Це завдання стало актуальним у зв'язку з інтеграцією нашої країни у світову спільноту. Тема інтеграції, яка стосується усіх аспектів сучасного життя, як громадського, так і наукового та освітнього, отримала широкого поширення.

6. У центрі навчальної системи на основі ІЛПТ завжди стояла людина, особа, не в абстрактному розумінні цього терміну, а у самому конкретному. На навчання приходили дорослі люди, кожен із власними

сумнівами і тривогами, сподіваннями і надіями, яким потрібно було не просто допомогти вивчити мову, але допомогти психологічно. Нами рухало переконання, що не мовленнєві дослідження, ні навчання мовленню ні у якому разі не можна відривати від самої людини, оскільки мовлення є не просто системою знаків, яку людина використовує для спілкування, але і частиною її самої – її фізіологією і психікою, її активністю і діяльністю. Саме тому, представлене у дисертації комплексне мовленнєве дослідження, присвячене вивченню механізмів мовлення і розробці методів її формування, спирається на психотерапію і психокорекцію і вбирає у себе дані цілу низку пов'язаних із людиною і мовленнєвою галузей науки.

Такий холістичний, підхід дозволив не лише по-новому, широко і неупереджено підійти до самого феномену людського мовлення і його дослідження, проникнути до самих глибин його народження і функціонування, розкривши складний апарат його механізмів, але і розробити на основі цих механізмів методи формування мовлення, а саме: створити ефективно працюючу систему навчання іншомовному мовленню, що є одним із зразків сучасних високих і тонких лінгвопсихологічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімова Н.А. Психологічні умови формування та засвоєння мови як знакової системи: дис... канд. психол. н. / Н.А. Алфімова. – Х., 2000. – 205 с.
2. Багрій Г.А. Психологічні особливості розвитку професійних іншомовних здібностей майбутніх фахівців–товарознавців у митній справі: дис. ...канд. психол. н. / Г.А. Багрій. – Хмельницький, 2012. – 180 с.
3. Белоусова Р.В. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності: дис. ... канд. психол. н. / Р.В. Белоусова. – О., 2004. – 176 с.
4. Болтівець С.І. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л. А. Чепа, Н.В.Чепелева ; за ред. М.-Л. А. Чепа. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – 302 с.
5. Бондар С.І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: автореф. дис. ...канд. психол. н. / С.І. Бондар. – К., 2003. – 20 с.
6. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Ябло-нько. – 2-е вид. – К. : Професіонал, 2005. – 224 с.
7. Веніт Н.М. Формування мовленнєвої компетенції старшокласників: автореф. дис. ...канд. пед. н. / Н.М. Веніт. – К., 2001. – 16 с.
8. Вєрезуб О.М. Довільне та мимовільне запам'ятовування англomовного тексту учнями середнього шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. н. / О.М. Вєрезуб. – Х., 1999. – 17 с.
9. Вінніченко Н.А. Вплив проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови на психологічні характеристики тих, хто навчається: автореф. дис. канд. психол. наук / Н.А. Вінніченко. – Х.,

1995. – 18 с.
- 10.Войтюк О.А. Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів: дис. ...канд. психол. н. / О.А. Войтюк. – Хмельницький, 2009. – 178 с.
 - 11.Волобуєва О.Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала: дис... д-ра психол. н. / О.Ф. Волобуєва. – К., 2010. – 570 с.
 - 12.Гордієнко-Митрофанова І.В. Психолінгвістика в сучасному світі / І.В. Гордієнко-Митрофанова, А.А. Сипко // Тези ІХ Міжнар. наук.-практ. конф., 23-24 жовт. 2014 р., м. Переяслав-Хмельницький. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во КСВ, 2014. – С. 45 – 56.
 - 13.Гоцуляк Н.Є. Психологічні особливості розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: дис. ...канд. психол. н. / Н.Є. Гоцуляк. – Хмельницький, 2007. – 210 с.
 - 14.Гринчишин О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: дис. ...канд. психол. н. / О.М. Гринчишин. – Хмельницький, 2003. – 150 с.
 - 15.Грішко-Дунаєвська В.А. Особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі вивчення іноземної мови у вищих військових навчальних закладах: дис. ...канд. психол. н. / В.А. Грішко-Дунаєвська. – Хмельницький, 2016. – 237 с.
 - 16.Долинська Л.В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами іноземної мови : навч.-метод. посіб. / Л.В. Долинська, О.О. Козачук. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 101 с.
 - 17.Дорожко І.І. Розв'язання лінгвістичних мислительних задач підлітками засобами фразеології: дис. ...канд. психол. н. / І.І. Дорожко. – Х., 1998. – 213 с.
 - 18.Дубовий К.В. Психологічні умови розвитку комунікативних і

- когнітивних компонентів іншомовних здібностей студентів: дис. ...канд. психол. н. / К.В. Дубовий. – Хмельницький, 2012. – 165 с.
19. Жовтюк Н.П. Психолінгвістичні аспекти формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької / Н.П. Жовтюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія : Педагогіка. – 2012. – №3. – С. 101 – 107.
 20. Зажирко М.П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): автореф. дис. ...канд. психол. н. / М.П. Зажирко. – К., 1998. – 16 с.
 21. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
 22. Засєкіна Л.В. Психолінгвістична діагностика / Л.В. Засєкіна, С.В. Засєкін. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2008. – 188 с.
 23. Засєкіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: дис... канд. психол. н. / Л.В. Засєкіна. – Луцьк, 2000. – 206 с.
 24. Іванченко А.О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти: дис. ...д-ра психол. н. / А.О. Іванченко. К., 2017. – 440 с.
 25. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. / Л.О. Калмикова. – К. : Слово, 2017. – 448 с.
 26. Калмиков Г. Дискурс як мовленнєвий вплив / Г. Калмиков // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика : зб. наук. праць. – Серія: Психологія. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2018. – Вип. 23(1). – С. 112 – 127.
 27. Карабан В.І. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з

- української мови на англійську) / В.І. Карабан, О.В. Борисова, Б.М. Колодій, К.А. Кузьміна. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 208 с.
28. Касаткіна О.В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови): автореф. дис... канд. психол. н. / О.В. Касаткіна. – Івано-Франківськ, 2007. – 18 с.
29. Кікілик І.В. Психологічні особливості актуалізації мовних здібностей у слухачів вишів у процесі навчання іноземним мовам: дис. ...канд. психол. н. / І.В. Кікілик. – Хмельницький, 2006. – 170 с.
30. Клименко В.В. Психологія творчості / В.В. Клименко. – К. : Науково-літературний центр, 2006. – 460 с.
31. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. ...канд. пед. н. / С.В. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.
32. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) / І.В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2000. – 448 с.
33. Крушевський М. Замовляння як вид народної поезії / М. Крушевський. – Луцьк : Вісник К, 2002. – 192 с.
34. Кузнєцова О.О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах: дис. ...канд. психол. н. / О.О. Кузнєцова. – К. : Острозька академія, 1998. – 160 с.
35. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови): дис. ...канд. психол. н. / І.В. Кукуленко-Лук'янець. – К., 2003. – 259 с.
36. Лефтеров В.О. Методологічні основи і принципи психологічного тренінгу / В.О. Лефтеров // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2007. – Вип. 2. – С. 49 – 59.

- 37.Лешкова Н.В. Сучасна психолінгвістика: напрями, аспекти і концепції / Н.В. Лешкова // Система і структура східнослов'янських мов. – 2012. – Вип. 6. – С. 97 – 105.
- 38.Лиля М.В. Психологічні фактори успішного засвоєння учнями сьомих-дев'ятих класів іноземної мови: дис. ...канд. психол. н. / М.В. Лиля. – К., 1996. – 151 с.
- 39.Макарова Т.М. Психолінгвістика: теоретико-методологічний дискурс / Т.М. Макарова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 1. – Т.1. – 2017. – С. 74 – 78.
- 40.Матеюк О.А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності : монографія / О.А. Матеюк. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2006. – 278 с.
- 41.Мащенко О.П. Психологічні особливості формування стратегій оволодіння іноземною мовою майбутніми філологами: дис. ...канд. психол. н. / О.П. Міщенко. – Хмельницький, 2012. – 183 с.
- 42.Михальчук Н.О. Аргументативний дискурс як механізм оволодіння студентами іноземною мовою / Н.О. Михальчук, Н.О. Хупавцева // Психологія: реальність і перспективи. – 2013. – С. 86 – 88.
- 43.Міщиха Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: дис. ...д-ра психол. н. / Л.П. Міщиха. – К., 2015. – 397 с.
- 44.Мороз Л.І Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця : монографія / Л.І. Мороз. – К. : Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.
- 45.Москалець В.П. Розвивально-педагогічне спілкування / В.П. Москалець, С.Б. Коваль. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – 48 с.
- 46.Немиринский О.В. Личностный рост в терапевтической группе / О.В. Немиринский. – М. : Смысл, 1999. – 112 с.

- 47.Олександренко К.В. Психологія розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин: дис. ...д-ра психол. н. / К.В. Олександренко. – К., 2014. – 537 с.
- 48.Онуфрієва Л.А. Психологічні умови самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування на початковому етапі навчання (на матеріалі досліджень студентів першого курсу немовних факультетів): дис... канд. психол. н. : 19.00.07 / Ліана Анатоліївна Онуфрієва. – К., 1998. – 202 с.
- 49.Орап М.О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія / М.О. Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480 с.
- 50.Пілішек С.А. Психосемантичні особливості лінгвокраїнознавства при вивченні іноземної мови у військовому вузі: дис. ...канд. психол. н. / С.А. Пілішек. – Хмельницький, 2005. – 147 с.
- 51.Психологія мовлення і психолінгвістика / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В. – К. ; Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут : Фенікс, 2008. – 235 с.
- 52.Румянцева І. Психолінгвістика: погляд нового часу / І. Румянцева / Психолінгвістика. – 2009. – Т.1. – С. 27 – 40.
- 53.Цимбал С.В. Групова психотерапія і психокорекція у формі психологічних тренінгів як методологічна база навчання іноземним мовам: ретроспективний аналіз / С.В. Цимбал // Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького : зб. наук. праць. – Серія : педагогічні та психологічні науки. – № 58. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. – С. 129 – 134.
- 54.Цимбал С.В. Групова психотерапія і психокорекція у формі соціально-психологічних тренінгів як методологічна база навчання іноземним мовам / С.В. Цимбал // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

- України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 13. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 606 – 616.
55. Цимбал С.В. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатфункціонального підходу / С.В. Цимбал // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 516 – 527.
56. Цимбал С.В. Інтегративний варіант психотерапії як методологічна основа навчання іншомовного мовлення / С.В. Цимбал // Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького : зб. наук. праць. – Серія : Педагогічні та психологічні науки. – № 52. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – С. 143 – 148.
57. Цимбал С.В. Інтеграційна модель мови і її зв'язок із навчанням / С.В. Цимбал // Наукові записки : зб. наук. праць. – Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – С. 309 – 319.
58. Цимбал С.В. Інтеграційна теорія мовлення як багатфункціональний підхід до вивчення мовленнєвої діяльності / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Вип. 16. – Т. Х. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 574 – 582.
59. Цимбал С.В. Інтеграційний лінгво-психологічний тренінг у контексті систем навчання Г. Лозанова і Г.О. Китайгородської : порівняльний аналіз / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

- України / за ред. С.Д. Максименка. – Вип. 17. – Т. X. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. – С. 485 – 496.
- 60.Цимбал С.В. Лінгвопсихологічний тренінг як модель суспільства і його синергетичний ефект від поєднання психотерапії і психокорекції / С.В. Цимбал // Правничий вісник Університету «Крок» : зб. наук. праць. – Вип. 22. – К., 2016. – С. 191 – 198.
- 61.Цимбал С.В. Мовна і мовленнєва здатності як основа опанування людиною мовленням / С.В. Цимбал // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : зб. наук. праць. – Серія № 12. Психологічні науки. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 34 (58). – С. 26 – 32.
- 62.Цимбал С.В. Навчання і розвиток як система координат розвиваючих методів навчання / С.В. Цимбал // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 6. – К., 2010. – С. 367 – 376.
- 63.Цимбал С.В. Навчання іншомовного мовлення за моделлю природного розвитку мовлення в онтогенезі за допомогою ІЛПТ / С.В. Цимбал // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. Серія : педагогіка, психологія, філософія. – Вип. 23. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – С. 344 – 348.
- 64.Цимбал С.В. Онтогенетичні і психотерапевтичні принципи навчання іншомовному мовленню засобом ІЛПТ / С.В. Цимбал // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – Вип. 2 (21). – К. : НУОУ, 2011. – С. 244 – 249.
- 65.Цимбал С.В. Про психолінгвістичні універсалії: мовленнєве і психічне, індивідуальне і соціальне / С.В. Цимбал // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології іме-

- ні Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 4. – К., 2010. – С. 422 – 432.
- 66.Цимбал С.В. Психодинамічні та змістовні аспекти інтеграційного лінгво-психологічного тренінгу / С.В. Цимбал // Правничий вісник Університету «Крок» : зб. наук. праць. – Вип. 21. – К., 2015. – С. 165 – 170.
- 67.Цимбал С.В. Психологічне обґрунтування використання принципу активності при навчанні іноземним мовам / С.В. Цимбал // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 897 – 908.
- 68.Цимбал С.В. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери в ІЛПТ / С.В. Цимбал // Наукові записки : Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 17. – С. 359 – 367.
- 69.Цимбал С.В. Психологічні особливості розвитку уваги і пам'яті в ІЛПТ / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. В.О. Моляко. – Вип. 12. – Т. 12. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 416 – 423.
- 70.Цимбал С.В. Психологічні особливості розвитку уяви і мислення в освітньому просторі / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 27. – Т. VII. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 459 – 467.
- 71.Цимбал С.В. Психолого-педагогічний аналіз впливу школи Г.О. Китайгородської на формування і розвиток ІЛПТ / С.В. Цимбал // Наукові записки : Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-

- во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 16. – С. 291 – 302.
- 72.Цимбал С.В. Психолого-педагогічні витoki інтеграційного лінгво-психологічного тренінгу (ІЛПТ) / С.В. Цимбал // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України : за ред. С.Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 7. – К., 2010. – С. 463 – 472.
- 73.Цимбал С.В. Психотехнологія формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгвопсихологічний тренінг / С.В. Цимбал // – Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онufрієвої. – Вип. 33. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 543 – 556.
- 74.Цимбал С.В. Розвиток мовної і мовленнєвої здатності, процесів сприйняття, розуміння і породження іншомовного мовлення за допомогою ІЛПТ / С.В. Цимбал // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки» / За ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип. 6. – Т. 2. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – С. 280 – 286.
- 75.Цимбал С.В. Роль і місце інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу серед розвивальних методів навчання / С.В. Цимбал // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки» / За ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип. 5. – Т. 2. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 292 – 298.
- 76.Цимбал С.В. Теоретичні підходи до побудови багатовимірної психолінгвістичної моделі мовлення / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка

- НАПН України. – Вип. 13. – Т. XII. – К. : Вид-во «Фенікс», 2011. – С. 436 – 443.
- 77.Цимбал С.В. Формування іншомовного мовлення в процесі ІЛПТ як чинник особистісного розвитку / С.В. Цимбал // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Вип. 25. – Т.7. – К. : Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2011. – С. 185 – 191.
- 78.Цимбал С.В. Формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу / С.В. Цимбал // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 32. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 512 – 522.
- 79.Цимбал С.В. Щодо науково-історичних передумов психолінгвістики / С.В. Цимбал // Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького : зб. наук. праць. – № 48/2. – Ч. II. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. – С. 189 – 192.
- 80.Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К. : Высшая школа, 1987. – 110 с.
- 81.Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
- 82.Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
- 83.Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
- 84.Arnold R. Writing Development / R. Arnold // Magic in the Brain. / M. Keynes. – Philadelphia : Open University Press, 1991. – 136 p.

85. Birren J.R. Psychology of Aging / J.R. Birren. – N.-Y. : Prentice-Hall, 1964. – 303 p.
86. Cattell R.B. Abilities: their structure, growth and action / R.B. Cattell. – Boston : Houghton Mifflin company, 1971. – 583 p.
87. Ervin-Tripp S.M. Psycholinguistics / S.M. Ervin-Tripp // Annual Review of Psychology. – 1966. – V. 17.
88. Expression of the Emotions / ed. by P.H. Knapp. – N.-Y. : Academic Press, 1963. – 207 p.
- 89.343. Jensen E. Brain-Based Learning & Teaching / E. Jensen. – Del Mar, CA, USA : Turning Point Publishing, 1995. – 397 p.
90. Lewin K.A. Dynamic Theory of Personality / K.A. Lewin. – N.-Y. : McGraw Hill, 1935. – 286 p.
91. Moreno J. Group Method and Group Psychotherapy / J. Moreno. – N.-Y., 1932. – 240 p.
92. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of affects / D. Rapaport // International Journal of Psychoanalysis. – 1953. – V. 34. – P. 77 – 198.
93. Reber A.S. The Penguin Dictionary of Psychology / A.S. Reber. – London : Penguin Books, 1995. – 880 p.
94. Reich W. Character analysis / W. Reich. – N.-Y. : Farrar, Straus & Giroux, 1970. – 516 p.
- 95.349. Sullivan H.S. Conceptions of Modern Psychiatry / H.S. Sullivan. – N.-Y. : W.W.Norton & Co., 1966. – 296 p.
96. Tsymbal S.V. Gamified training sessions as means of enhancing students' motivation in learning English / S.V. Tsymbal // Психологічний часопис : електронне фахове видання. – [Електронний ресурс]. – Т. 17. – № 7. – 2018. – С. 151 – 161. – Режим доступу: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/404/259>
97. Tsymbal S.V. Enhancing students' confidence and motivation in learning English with the use of online game training sessions / S.V. Tsymbal // Information Technologies and Learning Tools. – [Електронний ресурс]. –

Vol. 71. – № 3. – 2019. –Режим доступу :
<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2460>

98. Tsymbal S.V. Overcoming language anxiety among the English language learners: psycho-pedagogical aspect / S.V. Tsymbal // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Вип. 7/CLX – Одеса : Вид-во Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, 2017. – С. 102 – 106.
99. Vandryes J. L'oeuvre linguistique de Charles Bally. Cahiers F. de Saussure, VI. Geneve, 1947.
100. Watson J. Behaviorism / J. Watson. – Chicago, 1930. – 306 p.

Наукове видання

**Цимбал Світлана Володимирівна
Завацька Наталія Євгенівна
Гейко Євгенія Вікторівна
Добровольська Наталія Анатоліївна
Завацький Юрій Анатолійович**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Оригінал-макет *В.Ю. Завацький*

Підписано до друку 28.02.2023 р.

Формат 60×84/16 Папір типограф. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Умов. друк. арк. 13,6 Обл.-вид. арк. 15,4

Тираж 300 прим. Вид. № 75. Замов № _____. Ціна договірна.

Видавництво Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.2003

Адреса видавництва: 01042, м. Київ, вул. Іоанна Павла II, 17.

e-mail: uni.snu.edu@gmail.com; <http://www.snu.lg.ua>