

The sentences including other people's speech are of great emotional value. To transmit someone else's speech, the personage can resort to the following methods: 1) to completely preserve the speech of another character, transmitting it in the form of direct speech; 2) transform someone else's speech, resorting to indirect or represented speech.

The choice of the method of transmitting someone else's speech depends on the writer and the goal that he wants to achieve. In this work of art, there is a tendency to preserve the direct speech of other personages in diary entries. The personage who writes the diary entry does not assimilate other people's speech, but takes it as a whole and subordinates it to his own task.

Thus, in the text of the artistic work, the written speech, represented by personages' diary entries, functions as an effective means of personages' self-characterization, and the linguistic organization of diaries is determined by the conditions of speech production and the type of addressing.

1. Arutyunova, N. D. (1981). *Faktor adresata*. Izvestiya AN SSSR. T. 40. № 4. (Seriya: Literaturny i yazyka). S. 356-367.
2. Bahtin M. M. (1996). *Problemy rechevnykh zhanrov*. Sobr. soch. M.: Russkie slovari. T. 5: Raboty 1940-1960 gg. S. 159-206.
3. Zueva E. V. (1990). *Pragmaticheskie aspekty vzaimodeystviya plana avtora i plana personazha v hudozhestvennom tekste*. Pragmaticheskiy aspekt predlozheniya i teksta. L.: LGPI. S. 22-30.
4. Kuharenko V.A. (2002). *Interpretatsiya teksta*: Uchebnyk dlya studentov filologicheskikh spetsialnostey. 3-e izd., ispr. Odessa: Latstar. 292 s.
5. Lotman, Yu. M. (2006). *Avtokommunikatsiya: «Ya» i «Drugoy» kak adresaty*. Semiosfera. SPb.: Iskusstvo-SPb. S. 163-177.
6. Skirgaylo T. O. (2006). *Metodika obucheniya rabote nad sochineniyami netraditsionnykh zhanrov*. M.: Russkoe slovo. 349 s.
7. Cheever J. (1957). *The Wapshot Chronicle*. New York: Harper and Brothers. 368 p.

ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ганна Кулинич
викладач

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Соціальний розвиток і прогрес суспільства базуються на знаннях: їх отриманні, накопиченні, організації, розвитку, збереженні, передачі наступним поколінням. Види знань різноманітні, кожної формі суспільної свідомості відповідають специфічні знання. Методи придбання знань теж різні і зазнавали певних змін в своєму історичному розвитку.

Ми спробуємо розглянути процес розвитку теорій навчання іноземної мови, особливостей професійно – орієнтованого навчання іноземної мови і звернути увагу на мотивацію до навчання, засновану на цільових потребах.

Сьогодні визначаються кілька основних етапів у розвитку теорії навчання. Першим з них є біхевіористська теорія навчання, розроблена на основі досліджень, проведених російським фізіологом І.П. Павловим і американським психологом Б.Ф. Скіннером (Burthus Frederic Skinner). Основним постулатом теорії було те, що вчення є механічним процесом формування досвіду шляхом багаторазового закріплення відповідної реакції на певний стимул. Ця теорія знайшла широке застосування в психології навчання в цілому і в навчанні іноземної мови зокрема. Вона стала основою широко використовуваного аудіолінгвального методу в 50-60-х рр. минулого століття, деякі прийоми якого використовуються викладачами іноземної мови до сих пір:

Text et culture. Випуск 5.

- не перекладай;
- послідовність вивчення мови: слухай, говори, читай, пиши;
- ефективно навчання засноване на частому повторенні;
- всі помилки повинні виправлятися негайно.

Однак в цьому методі, метою якого була систематизація даних про мовну поведінку людини, не враховувалися задіяні в процесі механізми людської свідомості, він зводився до створення узагальнюючої поведінкової моделі і нескінченного механічного повторення і завчання граматично правильних речень.

В середині 60-х рр. минулого століття американський лінгвіст О.М. Хомський (Avraam Noam Chomsky) піддав критиці поведінкову теорію. Здатність людини володіти мовою розглядалася А.Н. Хомським як одна з особливостей людського мозку, що відрізняє людину як біологічний вид. Мозок людини на відміну від мозку тварини не просто реагує на стимул, а формує, тестує і модифікує певну гіпотезу. А.Н. Хомський запропонував радикально змінити наші уявлення про мову: він став розглядати його як частину вродженої генетичної програми. В результаті з'явилася теорія «генеративної граматики». Використовуючи мову як засіб спілкування, ми як ніби працюємо з конструктором Lego: різновидів деталей не так багато, але вони дозволяють створити численні комбінації. Ми не усвідомлюємо алгоритмів, застосовуваних при генерації рідної мови, а користуємося ними автоматично. Однак повинні існувати якісь універсальні обмеження на трансформацію, які і формують мовну компетенцію людини. Ці універсальні обмеження на різні граматичні явища роблять можливим засвоєння будь-якої мови.

Останнім часом багато вчених когнітивістів і лінгвістів відмовилися від теорії універсальної граматики А.Н. Хомського після того, як нові дослідження різних мов, в тому числі дослідження механізмів оволодіння рідною мовою маленькими дітьми, довели неспроможність його концепції. У цих дослідженнях виражена принципово інша точка зору, згідно з якою засвоювати свою першу мову дитині допомагає не вроджений граматичний модуль, а механізми людської свідомості, які можуть бути взагалі не пов'язані з мовою, такі, наприклад, як здатність розподіляти об'єкти і явища навколишнього світу за категоріями (люди, предмети і т. д.) і розуміти їх взаємозв'язок. Поєднання цих здібностей з унікальним людським умінням вгадувати комунікативний намір співрозмовника становить основу формування перших мовних навичок. Результати останніх досліджень вказують на те, що справжнє розуміння того, як діти (і не тільки вони) засвоюють мови, лежить за межами теорії О.М. Хомського.

Наступним етапом стала когнітивна теорія навчання, яка передбачає розуміння учнями структури мови. Представники цієї теорії Дж.С. Брунер, У. Ріверс (Jerome Seymour Bruner, William Rivers) особливу увагу приділяли принципу свідомості в навчанні і декларували необхідність пояснення особливостей досліджуваного іншомовного явища. Уже в 70-і рр. ХХ ст. учень розглядається не як пасивний одержувач інформації, а як її активний обробник і користувач. Навчання йде через обдумування, осмислення і усвідомлення того, що ми бачимо, чуємо, відчуваємо, вивчаємо, причому важливу роль набуває виконання проблемних завдань. Учень стає центром процесу навчання, його ініціатором і мислячим, активним учасником, який вивчає те, що для нього важливо і значимо. Орієнтація на потреби студента, індивідуалізація навчання, безумовно, була важливим кроком у розвитку методики викладання.

Не слід забувати про те, що людина не тільки істота розумна, а й емоційне, отже, освітній процес є емоційним, і почуття, які його учасники відчувають, призводять до його успіху або невдачі. Якщо когнітивна теорія стверджувала, що процес навчання буде успішним, коли учні активно думають, то теорія емоцій стверджує, що перед тим, як почати думати, вони повинні забажати робити це. Те, як учень сприймає навчання, визначає, яким воно буде. Позитивна емоційна реакція є необхідною умовою успішного когнітивного процесу. Т. Хатчінсон і А. Уотерс (Tom Hutchison, Alan Waters) представили наступний цикл позитивного вчення: учень хоче вчитися – учень використовує пізнавальні зусилля для

придбання знань – процес навчання проходить успішно – компетенції учня розвиваються – придбані компетенції полегшують процес оволодіння знаннями – учень сприймає навчання як позитивний процес, який приносить самі радість і задоволення – учень хоче вчитися.

Позитивні емоції тісно пов'язані з мотивацією, значимість якої переоцінити неможливо. Особливо важлива роль мотивації в процесі навчання професійно орієнтованою іноземною мовою. У 70-і рр. ХХ ст. Р.С. Гарднер і У.С. Ламберт (Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert) ідентифікували два види мотивації: інструментальну і інтегративну. Перша форма мотивації є відображенням зовнішніх потреб. Мова вивчається учням не тому, що він хоче цього, а тому, що це необхідно з тих чи інших причин, тобто це потреба, а не бажання. Друга форма мотивації базується на особистому бажанні учня вивчити мову, а не на якійсь необхідності. Як правило, обидві форми мотивації присутні в учня, але їх значимість і вплив варіюються в залежності від ряду факторів: віку, життєвого досвіду, соціальних і професійних потреб. Мотивація являє собою складний механізм, який має індивідуальні характеристики, і дати відповідь на питання, що конкретно мотивує учня, дуже складно.

Що стосується потреб у вивченні мови для професійних цілей, то їх можна розділити на цільові потреби і потреби процесу. Перший тип потреб є те, що потрібно вивчити і згодом використовувати в професійній діяльності, другий – те, чим потрібно володіти для здійснення процесу навчання, тобто прийоми і методи.

Цільові потреби включають в себе три позиції: необхідність (певних знань і компетенцій у певній сфері), недолік, або відсутність (певних знань і компетенцій у певній сфері), і бажання (отримати певні знання і компетенції в певній сфері).

Необхідність є те, чим потрібно володіти в певній ситуації, щоб ефективно функціонувати в ній. Наприклад, якщо ми працюємо зі студентами, які вивчають фінанси, економіку, бізнес, їм для успішної роботи треба розуміти фінансову документацію іноземною мовою, вести переговори, робити презентації, працювати з діловою кореспонденцією і т. ін., а для цього необхідні: певний набір лексичних одиниць і граматичних структур, знання стилю офіційного спілкування, які використовуються в даній сфері. Недостатньо визначити тільки необхідність отримання конкретних знань. Для викладача дуже важливо мати уявлення про те, якими знаннями і вміннями студент вже володіє, які прогалини в знаннях необхідно заповнити, а не механічно слідувати навчальній програмі, вивчаючи те, що студент вже знає, в результаті чого втрачається час і пропадає інтерес до предмету. Якщо деякі граматичні структури вже вивчалися і студент ними володіє, правильно вживаючи їх в усній і письмовій мові, чи варто їх знову повторювати? Якщо студент володіє умінням складання ділових листів, чи варто включати цю тему в курс? В даний час студенти мають високий рівень мовної підготовки, і цей факт не можна не враховувати при вивченні професійно орієнтованої мови.

Розуміння потреб і потреб студента підвищує мотивацію навчання, але процес визначення конкретних, відсутніх, необхідних в даній області діяльності знань, компетенцій повинен здійснюватися не тільки викладачем, але і самим студентом. Дуже часто їх точки зору не збігаються, і конфлікт посилюється при необхідності враховувати думку роботодавця і його вимоги до рівня підготовки фахівця. Ця ситуація є типовою, і знайти вихід з неї, задовольняючи вимоги всіх сторін, не так просто, але головний учасник процесу навчання – студент, і ігнорування його думки і бажань призводить до знищення мотивації. Саме розуміння, посилення і заохочення бажання студента вчитися є каталізатором досягнення поставлених навчальних цілей. Відчуваючи відсутність або недолік певних знань і компетенцій, усвідомлено розуміючи їх необхідність в майбутньому і маючи бажання їх отримати, студент починає працювати і досягає того результату, який планується і очікується усіма учасниками освітнього процесу.

В даний час широко обговорюється значення формування в учнів компетенцій критичного мислення, креативного мислення, автономної діяльності, які сприяють досягненню високих результатів у навчанні. Людина, у якої сформовано критичне мислення, вміє логічно міркувати, давати об'єктивну оцінку, відмовлятися від упереджень, висувати

нові ідеї і знаходити нові можливості при вирішенні проблем. Студент, який володіє компетенціями автономної діяльності, бере на себе відповідальність за планування і здійснення освітньої діяльності, регулярно аналізує і оцінює її ефективність, так як навчальна автономія є здатність суб'єкта самостійно здійснювати свою навчальну діяльність, активно і усвідомлено керувати нею, здійснювати рефлексію і корекцію навчальної діяльності і, накопичуючи індивідуальний досвід, відповідально і незалежно приймати кваліфіковані рішення щодо власного навчання в різних навчальних контекстах при визначенні ступеня відособленості, незалежності від викладача і прийнятті на себе його функцій.

Необхідно також брати до уваги емоційний фактор процесу навчання. Навчання повинне не відхилятися студентом, а приносити йому позитивні емоції. В даний час завдяки розвитку інформаційних технологій ми маємо величезний арсенал засобів, що дозволяють інтегрувати в навчальний процес аудіо- і відеоматеріали, різноманітні електронні тренажери, величезна кількість інформаційних джерел і т. ін. Все це збагачує освітнє середовище, підвищує якість освіти, робить процес навчання оснащеним інноваційними технічними засобами, що, безумовно, захоплює, вражає студентів і полегшує процес придбання і засвоєння знань.

Деякі теорії не отримали свого подальшого розвитку і залишилися в минулому, інші продовжують досліджуватися і розвиватися в даний час. У кожній теорії, навіть непопулярної зараз, можна знайти корисні і актуальні ідеї, які в синтезі з особистим досвідом викладача можуть допомогти успішному здійсненню навчання і отриманню високих результатів. Так, при вивченні фонетики (вимови і інтонації) необхідно сконцентруватися на поведінкової складової, при вивченні граматики використовувати когнітивний підхід, а при відборі контенту слід взяти до уваги емоції учнів. Навчання – це комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів, їх вміле поєднання і використання є ефективним способом досягнення запланованих результатів в освітньому процесі. Успішне досягнення поставлених цілей неможливе без індивідуалізації процесу навчання, яка має на увазі розвиток компетенцій критичного мислення та автономної діяльності учнів, використання інноваційних комп'ютерних технологій.

1. Baecker, Jochen, Borg-Laufs, Michael, Duda, Lothar, & Matthies, Ellen. (1992). Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie. In Siegfried J. Schmidt (Hg.) (1992), Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. S. 116-145.

2. Gardner R.C., Lambert W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in second language learning*. Newbury House. 312 p.

3. Hutchinson T., Waters A. (1996). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 184 p.

4. Götze, Lutz. (1997). *Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen?* Neue Erkenntnisseder Gehirnphysiologie zum Fremdsprachenerwerb. Zeitschrift für InterkulturellenFremdsprachenunterricht [Online], 2, 15 S. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/goetzel.htm.

5. Wolff, Dieter (1990). *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Die Neueren Sprachen 89(6). P. 610-625.

6. Захарова Е.А. (2017). *Методы обучения иностранному языку в историческом контексте и их значимость в современной практике иноязычного образования*. Наука и Школа. № 3. С. 174-183.