

Існує чимало й інших методик, стратегій і тактик творчого пошуку. За необхідності їх порівняно неважко відшукати. Ми не ставили собі за мету представити всі відомі з них не тільки тому, що цього неможливо досягнути в рамках статті, а й тому, що вони часто є варіаціями одного і того ж задуму.

Отже, як бачимо, «навчити творчості» неможливо. Але цілком можливо створити такі психолого-педагогічні передумови, які б сприяли формуванню у підростаючої особистості чи майбутнього фахівця рис характеру людини-творця серед них: уміння та бажання використати певну складну проблему як тест для виміру потужності не тільки власного креативного потенціалу, а й емоційно-вольових здібностей; здатність до використання «згорнутої логіки» інтуїції; сміливість дії в зонах хаосу, випадковостей та нестабільності.

Це важливо, з одного боку, з огляду на те, що, як вважають представники медичної галузі знань, потреба в пошуку – «...це потреба в процесі постійних змін. Відмова від останнього, пасивно-оборонна позиція знижують адаптаційні можливості організму, а ... недостатній розвиток творчого мислення може бути причиною невротичних та психосоматичних розладів» [4, с. 20]. А, з другого боку, як впевнені психологи, усе людське життя є сукупністю процесів, з яких лише незначна частина «вирішується свідомо» [1, с. 86].

Вважаємо, що за зразком представлених прикладів творчого пошуку можна технологізувати шляхи вирішення різної складності та спрямованості навчальних проблем як у середній, так і у вищій ланках національної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления: сб. переводов / под. ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1965. – 234 с.
2. Лукаш В. Педагогіка евристики / В. Лукаш // Рідна школа. – 2002. – № 8–9. – С. 7–9.
3. Эфроимсон В. П. «Божий дар» или естественный феномен? / В. П. Эфроимсон // Народное образование. – 1991. – № 3. – С. 130–135.
4. Психология: словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Каструбин Э. М. Ключ к тайнам мозга / Э. М. Каструбин. – М.: Триада, 1995. – 215 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК : 378+811.111

Н. Н. ПРИМИНА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ ЧТЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ЛОЦИЙ

Проанализированы психологические особенности обучения будущих судоводителей чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации. Рассмотрены психологические основы понимания печатной информации вообще и иноязычной в частности. Освещены процессы восприятия текстовой информации и осмысления зрительно воспринятого материала. Исследованы языковые уровни понимания иноязычного текста. Выявлены особенности перцептивной переработки иноязычной информации в процессе чтения англоязычных лоций.

Ключевые слова: чтение англоязычной профессиональной аутентичной документации, перцептивная переработка иноязычной информации, будущие судоводители, лоции.

Н. Н. ПРИМІНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ЛОЦІЙ

Проаналізовано психологічні особливості навчання майбутніх судноводів читання англomовної професійної автентичної документації. Розглянуто психологічні засади розуміння друкованої інформації загалом та іншомовної інформації зокрема. Показано процеси сприйняття текстової інформації та усвідомлення зором сприйнятого матеріалу. Досліджено мовні рівні розуміння іншомовного тексту. Виявлено особливості перцептивної переробки іншомовної інформації в читанні англomовних лоцій.

Ключові слова: читання англомовної професійної автентичної документації, перцептивна переробка інішомовної інформації, майбутні судоводії, лоції.

N. N. PRIMINA

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE NAVIGATORS READING ENGLISH AUTHENTIC SAILING DIRECTIONS

In the given article the psychological peculiarities of teaching future navigators reading English professional authentic documentation have been analyzed. The psychological foundations of understanding printed information in general and foreign information particularly have been disclosed. The processes of textual information perception and visual material perception comprehension have been analysed. The language levels of foreign text comprehension have been examined. The peculiarities of perceptual transformation of foreign language information while reading English sailing directions have been found out.

Keywords: reading English professional authentic documentation, perceptual transformation of foreign language information, future navigators, sailing directions.

Вследствие политических, экономических и социальных изменений Украина стала открытой для делового международного сотрудничества. Успешное решение профессиональных задач в морской сфере диктует необходимость иметь в распоряжении квалифицированных специалистов-судоводителей, умеющих читать профессиональную литературу на едином международном языке – английском. Это обуславливает потребность в качественной профессиональной подготовке будущих судоводителей, способных быстро и эффективно решать поставленные задачи в сфере мореплавания.

В последние десятилетия в лингводидактическом направлении обучения английскому языку для специальных целей (English for specific purposes) сформировалась самостоятельная отрасль – обучение морскому английскому языку (Е. В. Зими́на, В. Н. Зыкова, О. Б. Соловьева, В. Ф. Тенищева, Е. В. Цибульская, М. З. Шишло). Однако попыток обучения будущих судоводителей чтению англоязычных аутентичных профессиональных текстов, а именно лоций, не наблюдалось, что и обусловило тему нашего исследования.

Методологические основы обучения чтению разрабатывали: Л. И. Зильберман, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, Р. Ю. Мартынова, Е. И. Пассов, О. Б. Тарнопольский, С. К. Фоломки́на и другие ученые. Проблемы чтения профессионально-ориентированных текстов разнопрофильными специалистами решались в работах таких методистов, как Г. В. Барабанова, О. В. Бирюк, Ю. В. Дегтярева, А. С. Малюга, О. Л. Полякова, С. В. Радецкая и др. Однако ни один из вышеперечисленных ученых не рассматривал психологические особенности процесса обучения чтению будущих судоводителей англоязычной профессиональной аутентичной документации.

Целью статьи является выявление психологических особенностей процесса обучения чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации.

Объектом исследования стал процесс обучения будущих судоводителей чтению англоязычной профессиональной аутентичной документации, а предметом – психологические особенности процесса обучения чтению англоязычных лоций.

Изучение теоретического аспекта проблемы дало нам возможность рассмотреть психологические основы понимания печатной информации вообще и иноязычной в частности. Установлено, что психологи (В. П. Зинченко, Ю. А. Сорокин, М. С. Шехтер) рассматривают понимание читаемого в виде двух процессов: 1) восприятие текстовой информации и 2) осмысление зрительно воспринятого материала. Однако необходимо отметить, что подобное разграничение носит условный характер, поскольку на практике перцептивная и смысловая обработка воспринятого текста происходит одновременно и в тесной взаимосвязи. Для исследователей изучение сущности каждого этапа понимания имеет принципиально важное значение, так как позволяет раскрыть специфику изучаемого феномена и разработать рекомендации по организации обучения понимания текста в целом.

Это становится особенно важным, если речь идет о понимании аутентичного иноязычного текста, где оно осложнено не только отсутствием прочных навыков декодирования зрительных знаков в смысловые блоки информации, но и отсутствием в

сознании человека иноязычной формы выражения знакомых смысловых понятий. Другими словами, студенты при чтении иноязычных аутентичных текстов затрудняются как в технической стороне чтения, так и в семантизации незнакомых языковых явлений.

Именно поэтому считаем целесообразным рассмотреть сущность перцептивной и смысловой переработки информации в отдельности. В данной статье проанализируем детально процесс перцептивной переработки информации.

Начальным моментом понимания текста при чтении является его зрительное восприятие. Органы зрения человека выполняют функцию сенсорного инструмента, с помощью которого осуществляется передача сигналов из источника информации (текста) в мозг, где уже с поступлением первых сигналов запускаются психологические механизмы их смысловой обработки. В процессе чтения, утверждает Ю. А. Сорокин, читатель вступает во взаимодействие с некоторой знаковой продукцией – текстом, представляющим собой систему визуальных сигналов, интерпретируемых реципиентом и, как результат, образующих у него систему представлений – смыслов [8, с. 6]. Описанные процессы должны осуществляться автоматизировано, т. е. быть неосознаваемыми самим участником данного вида речевой деятельности. В противном случае декодирование зрительных символов в звуковые будет тормозить восприятие смысла, так как внимание читателя будет концентрироваться не на содержании действия, а на его форме.

Узнавание смысла слова по его графическим символам является значимой составляющей процесса перцептивной переработки печатной информации. По данным исследований В. П. Зинченко и М. С. Шехтер, этот процесс представляет собой сличение опознанного слова с его образцом – эталоном, хранящемся в долговременной памяти читающего и на этой основе его идентификацией [3; 9]. Зрительное восприятие слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в памяти слов является, по мнению Н. И. Жинкина, «двигательный стереотип». «Только то слово может быть признано и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» [2, с. 132]. Другими словами, оно проговаривается во внутренней речи и носит редуцированный (свернутый) характер. Именно поэтому скорость чтения про себя в 2–3 раза превышает скорость чтения вслух [10, с. 9].

Необходимо отметить, что рефлексия говорящего или читающего над речью – это осознание всех составляющих ее лингвистических операций и контроль над ее порождением (10, с. 154). Следовательно, чтобы речь состоялась, а в нашем случае письменная речь в такой ее форме, как «чтение», необходимо прежде всего знать весь языковой материал, составляющий тексты. Для приобретения его знания необходима концентрация внимания как на его форме, так и на его смысловом содержании, что соответствует выполнению с этим материалом сознательных операций. Из психологии порождения речи (А. А. Леонтьев) известно, что только те операции сознательные, если они производятся целенаправленно. На основе таких операций могут возникнуть действия более сложного порядка, подлежащие сознательному контролю [5, с. 160].

Но существуют и операции, возникшие путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания. В нашем случае – это обучение чтению значительно отсроченное во времени по отношению к устной речи, т. е. основанное на интуитивно усвоенном языковом материале. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, неспособны сознательно контролироваться без специального условия. Это условие состоит в том, что интуитивно сформированные операции должны также стать предметом актуального осознания, т. е. предметом целенаправленного действия. В противном случае они будут продолжать существовать в обучаемых лишь в форме так называемого «чувства языка».

Итак, языковой материал, составляющий тексты для чтения и тем более такие тексты, как логии, подлежит осознанному усвоению на этапе формирования техники чтения, т. е. в период обучения перцептивной переработке информации. А так как языковой материал представляет собой лексемы во всех их грамматических формах, то единицей обучения иноязычному чтению на данном этапе должно быть слово в его лексическом аспекте и грамматическая форма в ее грамматическом аспекте. При этом следует подчеркнуть, что их взаимосвязь незыблема. Ведь

можно знать смысл слова, но оказаться в затруднении понять его в требуемой контекстом форме. Например, слово «bearing» ассоциируется у будущих судоводителей с его основным значением «пеленг», а выражение «to bring to bear» может вызвать затруднительную семантизацию, если не знать, что «bearing» является производным от «to bear» в значении «привести в створ по пеленгу».

Психологи обращали столь пристальное внимание на понимание иноязычных языковых явлений, составляющих текст, так как их многочисленные эксперименты показывали, что обучаемые могут знать значения всех слов в предложениях, но не понимать их смысла. Такие выводы делает А. Н. Соколов при исследовании речевых обобщений и речевых семантических комплексов при переводе иностранных текстов. Ученый установил причины нарушения семантической логики при восприятии читаемого на иностранном языке. Ими являются невозможность семантизации языкового явления в его нестандартном значении или неизвестной грамматической форме, а также в случае его сочетания с другими, пусть даже известными по смыслу словами, но в комплексе создающими выражение, неадекватное по сути каждому из входящих в него лексических элементов [7, с. 65–70]. Такие явления в лексикологии принято называть устойчивыми словосочетаниями или идиоматическими выражениями.

Именно поэтому языковую ступень понимания иноязычного текста З. И. Клычникова подразделяет на три уровня: первый – это уровень понимания отдельных слов или «понимания категориально-познавательной информации»; второй – это уровень понимания словосочетаний, т. е. понимание категориально-познавательной и частично ситуативно-познавательной информации текста; третий – предполагает понимание отдельных предложений и всех трех планов сообщения: логического, эмоционального и побудительного [4, с. 135].

Рассмотрим каждый из названных уровней детально.

Первый языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется тем, что реципиент идентифицирует только отдельные объекты (предметы и явления), о которых сообщается в тексте. Реализация этого уровня возможна при слабом владении иностранным языком или чрезвычайно сложном сообщении, суть которого с трудом распознается при семантизации ключевой лексики [4, с. 136].

В процессе обучения иностранному языку слово вводится вне контекста, что соответствует методической точки зрения И. М. Бермана, П. Б. Гурвича, Р. Ю. Мартыновой, В. М. Плахотника. Эти ученые считают, что изолированное слово в его начальной форме позволяет усмотреть в нем не только основной смысл, но и основу для образования производных лексем (to read – reader, to play – playing, quick – quickly). Однако оставлять изолированное слово в сознании учащихся на длительное время противоречит психологическому механизму его осознания, так как осознание, по определению психологов, состоит в способности его соединения с другими изученными словами, но только теми, которые могут быть объединены с новым по лингвистической форме и по смысловому содержанию [6]. Именно поэтому вышеописанный первый уровень понимания текста предопределяет второй, который состоит в понимании словосочетаний как свободных, так и устойчивых.

Второй языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется пониманием связи предметов и явлений и требует уже знания грамматики данного иностранного языка, так как в словосочетаниях слова либо изменяют свою форму, либо в них появляются дополнительные слова – предлоги, частицы, артикли. Названные языковые явления обеспечивают лингвистические и смысловые отношения между словами, поэтому читающий прочитывает текст про себя по синтагмам, воспринимая часть слов, входящих в них [4, с. 136].

При этом следует отметить, что конкретное содержание всей фразы не представляет собой суммы предметного значения отдельных слов. Чаще всего оно складывается из значительно большего числа компонентов, одним из которых является смысловое отношение слов между собой.

Как показывают наши наблюдения, понимание связи слов зависит от ее языковой выраженности и от степени совпадения средств выражения этой связи в родном и иностранном

языках. Чем явственнее выражена связь между словами, тем легче понять конкретное содержание фразы.

Необходимо отметить, что следует формировать механизм осмысления сочетаемости слов. Он состоит в развитии у читающего «умения проникнуть во внутреннюю форму слова и на основе этого антиципировать лабильность его связей с другими словами. Элементарным подтверждением необходимости развивать это начальное умение чтения, граничащее с его навыком, могут быть часто наблюдаемые трудности в установлении сочетаемости слов, которые отдельно хорошо знакомы. Например, курсанты третьего курса хорошо знают слово *light* – *огонь* и слово *flash* – *вспышка*, однако словосочетание «*a flashing light*», обозначающее «*проблесковый огонь*», труднодоступно им для понимания.

Третий языковой уровень понимания текста. Этот уровень характеризуется семантизацией более сложных грамматических явлений, чем те, которые имели место в словосочетаниях. Эта сложность, по определению И. М. Бермана, состоит в обучении студентов механизмам структурирования линейного ряда предложений с их расчленением на словосочетания и слова, что соответствует аналитическим умственным операциям, а затем объединением вычлененных, уже семантизированных структур в целостные смысловые группы, что соответствует синтезированным умственным операциям [1, с. 90].

Для выполнения этих умственных операций грамматического характера студентам следует научиться опознавать иноязычные грамматические явления на основе грамматических признаков, которые выступают показателями семантизируемых явлений. К таким грамматическим признакам И. М. Берман относит следующие:

1. Положительные и нулевые признаки (положительными признаками принято называть маркированные, а нулевыми – немаркированные) Например, *I steer- I steered*. В первом случае глагол характеризуется нулевым признаком, что означает его начальную форму, во втором случае, глагол характеризуется положительным признаком, так как он маркирован окончанием *-ed*, что означает выражение им действия в прошедшем времени.

2. Омонимические признаки. Они представляют собой трудность при овладении пассивной грамматикой английского языка. Омонимия распространяется не только на грамматические аффиксы: *I ask – they ask; I ask – if I ask*; но и на строевые и служебные слова: *since (adv.), since (conj.), since (prep.)*.

3. «Ложные признаки». Эти признаки представляют собой явления, вызванные случайным совпадением в положении букв или слов, которые в действительности грамматическими показателями не выступают. Так, например, конечная “*s*” у существительного *a lens* - *оптическое стекло*. В процессе обучения «*ложные признаки*» должны быть превращены в неграмматические сигналы; и такие явления в предложениях подлежат анализу и запоминанию.

4. Коррелятивные признаки. Если у грамматического признака отсутствуют омонимы, то он может рассматриваться в качестве *независимого*, не требующего соотнесенности с другими признаками для его однозначной идентификации. Например, суффикс *-ize* не требует соотнесения с другими признаками для опознавания по нему глагола. А значение словоизменительных суффиксов (*-s, -ed, -ing, -er, etc.*) в связи с их омонимичностью может быть установлено только в корреляции с другими признаками. При опознавании морфологических форм в качестве коррелятивных выступают синтаксические признаки строя предложения, которые различаются как *достаточные* (в том числе необходимые и вариативные) и *дополнительные*. Отправными при обучении являются всегда признаки *необходимые*, которые в каждом случае сочетаются с соответствующими или достаточными [1, с. 94].

Приведенные примеры наглядно демонстрируют важность знания грамматики, понимание смысла грамматических форм для адекватного восприятия излагаемого иноязычного материала. К такому выводу пришел и А. Н. Соколов. Ученый доказал, что для семантизации предложения читающий прежде всего обращает внимание на ключевые слова, к которым он интуитивно относит существительные и глаголы, а при их первичной семантизации понимает их значение в начальной форме, т. е. без учета имеющихся у них окончаний, суффиксов, или их положения в предложениях относительно других вспомогательных слов. Такая первичная семантизация чаще всего приводит к искаженному смыслу фразы, что

доказывает неправомерность восприятия слова вне его формы, представленной в тексте. Результаты исследований А. Н. Соколова показали, что связь между опорными словами и характером их грамматических категорий не только имеется, но и является важным признаком семантизации. Поэтому первичная неадекватная семантизация фразы на основе понимания смысла начальной формы существительных и глаголов трансформировалась в адекватную путем осмысления грамматических форм не только ключевых, но и вспомогательных слов.

Отсюда следует, что возможность непосредственного понимания иноязычного текста должна основываться на том, что все стороны значения слов – лексическая, синтаксическая и контекстная – объединяются в сознании читателя в единое значение или смысл. А сопровождающие иноязычное чтение такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, умозаключение, смогут проходить в редуцированной, т. е. свернутой форме внутренней речи лишь в том случае, если все грамматические формы слов в предложении будут бегло восприниматься читателем на основе их предварительного детального изучения и осознания [7, с. 65–73].

Итак, особенности перцептивной переработки иноязычной информации в процессе чтения иноязычных лоций состоят в следующем: 1) в знании значений всех слов, употребляемых в профессиональной морской документации, а именно лоциях; 2) в знании значений всех грамматических форм, ключевых и вспомогательных языковых явлений; 3) в способности бегло идентифицировать грамматические формы языковых явлений по их грамматическим признакам; 4) в способности бегло семантизировать смысл предложения на основе беззатруднительного понимания значений всех составляющих его элементов.

Смысловая переработка англоязычных лоций также имеет свои отличительные специфические особенности, о которых мы будем говорить далее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку / И. М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание; / под ред. В. П. Зинченко Б. Г. Мещерякова – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 130 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на английском языке / З. И. Клычникова. – М.: 1973. – 198 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
6. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов // Український патент. – № 48831. – А, 2002.
7. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
8. Сорокин Ю. А. Психолінгвістическі аспекти вивчення тексту / Ю. А. Сорокин. М.: Наука, 1985. – 168 с.
9. Шехтер М. С. Зрительное опознание / М. С. Шехтер. – М.: Педагогика, 1981. – 264 с.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

УДК 796 : 613.7

І. В. ШЕРЕМЕТ

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДОВА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Подано визначення поняття здорового способу життя, розглянуто його складові. Доведено взаємозв'язок фізичної культури та спорту як одних із найбільш вагомих засобів, що сприяють формуванню здорового способу життя. На основі аналізу літератури розкрито зміст поняття «оптимальний руховий режим». Окреслено ефективні методи формування здорового способу життя.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'я, фізична культура, фізичне здоров'я, фізичні вправи.