

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ
ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ
ДИСКУРС

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2022

УДК 159.98:371.132

Ф 56

Рецензенти:

ГВолошина В. В. — доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Корнієнко І. О. — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Мірошник З. М. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 12 від 29. 12. 2021 року)*

Філософія освітнього простору вищої школи (психологічний та Ф 56 психолінгвістичний дискурс) : колективна монографія / під ред. Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2022. – 468 с.

ISBN 978-611-01-2490-4

Робота присвячена психологічним питанням життєдіяльності вищої школи, підготовки фахівців психологічних та педагогічних спеціальностей; висвітлюються результати психологічних спостережень за формуванням професійних компетенцій здобувачів вищої освіти, їх особистісним та професійним зростання у процесі навчання та оволодіння освітніми компонентами психологічного спрямування. У монографії акумульовано нові надбання психологічної науки з питань вікової та педагогічної психології, медіапсихології, конфліктології, психолінгвістики, психології вищої школи.

Матеріали монографії будуть корисні для здобувачів вищої освіти, викладачів, практикуючих психологів, вчителів.

УДК 159.98:371.132

ISBN 978-611-01-2490-4

© Колектив авторів., 2022.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2022.

допомогою евристичної бесіди на занятті дозволяє активізувати іншомовну діяльність студентів, підвищити роль іноземної мови в інтелектуальному розвитку студентів, підсилює виховне значення предмету.

Ернест Івашкевич, Алла Яцюрик

Психологічні засади сприймання та розуміння студентами філологічних факультетів іншомовної форми

*Для вивчення мови вільна допитливість
набагато важливіша за грізну обізнаність*

Аврелій Августин

Сучасний світ неможливо уявити поза сучасних інформаційних технологій, поза засобів зв'язку та міжкультурних комунікацій. В умовах зближення багатьох країн світу постає проблема міжнародного спілкування та обміну інформацією. Тому вивчення та розуміння іноземної мови є одним з головних чинників розвитку, взаєморозуміння та інтеграції народів у сучасний простір глобалізованого світу. Проблема навчання читанню іншомовної літератури останнім часом є досить актуальною як в нашій країні, так і за кордоном. Інтерес до цієї проблеми є цілком зрозумілим, оскільки однією з головних завдань вивчення іноземної мови спеціалістів різного профілю є створення в них автоматичних навиків читання з безпосереднім сприйняттям інформації з прочитаної іноземної літератури.

Сучасна психологія [285; 286] розглядає вивчення іноземної мови як аналіз мовленнєвої діяльності. Практичною метою викладання і вивчення іноземної мови є оволодіння системою мовленнєвих навиків і вмій, що забезпечують можливість участі студентів у спілкуванні. Згідно з програмою, кінцевою метою вивчення іноземної мови у будь-якому закладі вищої освіти є

читання оригінальної літератури за спеціальністю для отримання відповідної інформації та можливість здійснення вербального спілкування в обсязі опанованого матеріалу. Проте, слід наголосити, що жоден курс іноземної мови не передбачає навіть часткового опанування всього словника даної мови. Це практично неможливо, оскільки неможливо оволодіти всім обсягом накопичених людством знань та досвіду, віддзеркаленням яких і є словарний запас. Словник постійно поповнюється новими словами і значеннями з огляду на зростання знань та набуття досвіду як кожної окремої людини, так і всіх носіїв даної мови. Тому проблема розуміння іноземних текстів є досить актуальною. А отже, все більше уваги слід приділяти вивченню і розробці ефективних механізмів більш якісного сприйняття та розуміння студентами іноземних текстів, які не передбачають попереднього вивчення мовного матеріалу. Тому ця проблема обрана темою даного дослідження.

У програмі вищих навчальних закладів читанню текстів у процесі вивчення іноземної мови надається одне з домінуючих місць. Адже саме читання текстів має широке застосування в майбутній професійній діяльності майбутніх фахівців. Як і будь-яка інша діяльність, читання спрямоване на отримання певного результату; таким результатом є розуміння змісту тексту. Тому читання завжди має бути орієнтованим на отримання цього результату і має оцінюватись, у першу чергу, за цим показником. Однак для того, щоб студенти сприймали читання як діяльність, яка відповідає рівневі їх інтелектуального розвитку, необхідно дотримуватись таких умов:

1. Вся робота з читання текстів, у тому числі – поезії, повинна бути спрямована на створення у студента впевненості в тому, що він може читати іноземною мовою. Для цього мають бути підібрані відповідні матеріали для читання та завдання для перевірки їх розуміння.

2. Зміст текстів, що вивчаються, має обирати сам студент серед декількох однакових за важкістю текстів. Вибір тексту – це

ситуація, в якій студент повинен сам визначити для себе значущість текстів. Цей вибір супроводжується поясненням причин відхилення текстів із числа запропонованих.

3. Фактичний матеріал, що міститься в текстах, написаних іноземною мовою, має бути підібраний таким чином, щоб він міг використовуватися студентами і в іншій галузі освітньої діяльності. Наприклад, у випадку узгодження з профілюючими кафедрами, студенти читають той чи інший матеріал, необхідний їм для написання курсових або випускових робіт.

4. Завдання, що ставляться перед читанням тексту на іноземній мові, мають бути відповідні щодо тих, з якими студент зустрічається і у випадку читання тексту, написаного рідною для студента мовою, – отримати певну інформацію, оцінити точку зору автора тексту, пояснити факти, що наводяться в тексті і т.ін.

5. Студент має чітко усвідомлювати результат, який від нього очікують внаслідок його діяльності, інакше кажучи, він повинен бути впевнений, що від нього вимагається розуміння тексту, а не щось інше (наприклад, відтворення змісту тексту). Тільки у цьому випадку можна розраховувати на те, що завдяки цим вправам у студента поступово напрацюються навички зрілого читання. Подібна впевненість з'явиться лише в тому випадку, якщо викладач, перевіряючи ступінь розуміння тексту, дещо зупинить роботу над лінгвістичним матеріалом і спрямує всю увагу студента на розв'язання завдань, пов'язаних із розумінням прочитаного.

Зрештою для того, щоб студенти сприймали читання на іноземній мові як мовленнєву діяльність, а не як виконання певної окремої вправи, необхідно дотримуватися і деяких організаційних моментів: текст завжди повинен бути цілісною змістовою одиницею, тому бажано читати його повністю і за один раз.

Окреслимо тепер план змісту іншомовного тексту, який є досить-таки складним за своєю системною будовою. Основними компонентами змісту є лексичні одиниці, що фіксуються в мові

своїми значеннями поняття і уявленнями щодо предметів і явищ навколишнього світу. Однак сукупність значень ще не становить зміст тексту і навіть окремої фрази. Необхідним є здійснення цілої системи кодових перетворень, за допомогою яких з окремих значень змістових комплексів, що «охоплюють» фрази, їх лексичні єдності, формується цілісний текст. У результаті першого кодового переходу утворюється відносно сформований зміст фрази, потім – змістовий блок, що охоплює поєднання фраз і мікро-текстів, і, зрештою, як наслідок – формування у цілісному тексті деякого змістового поля (або змістової моделі). Слід враховувати, що художній текст містить також свій власний ідейно-смісловий зміст. Він може бути експліцитно представлений у тексті або тільки матись на увазі, складаючись із елементів контексту і підтексту. У будь-якому випадку ідея поетичного тексту – це головний його компонент, до експлікації якої автор спрямовує свої зусилля в інформаційному і комунікативному планах, заради чого і створюється цей текст. Повноцінне сприйняття та розуміння іноземного тексту відбувається тоді, коли читач оволодіває певним кодом ідей. Код ідей також сприяє найбільш узагальненому, компресованому й мобільному зберіганню в пам'яті та використанню текстової інформації. Усі тексти, написані іноземною мовою, мають між собою багато спільного, вони підпорядковуються правилам структурної і смислової організації, відповідають деяким схемам композиційної будови. Разом з тим, кожен текст є неповторним з огляду на набір своїх структурних елементів, мовних одиниць і з урахуванням його змісту. Розвиток навиків орієнтуватися в текстовому полі позитивно позначається на повноцінному сприйнятті і продуктивній переробці лексико-граматичного матеріалу, його адекватній смисловій інтерпретації.

Однак, слід визнати, що неможливо безпосередньо керувати психічними процесами студента, які мають місце під час читання. Можна лише враховувати чинники, що впливають на читання, та, використовуючи їх, певним чином впливати на студентів,

створюючи багато разів певні умови та вимагаючи певного результату, перед цим навчивши їх, із використанням вправ, необхідним операціям. Розуміння іноземного тексту залежить не тільки від його змістовності, композиційно-змістової структури і мовного вираження змістових відносин. Розуміння визначається також тим, наскільки лексика і граматики тексту відповідають здатностям студента розуміти їх, наскільки характеристики іноземної мови наближені до рідної мови реципієнта.

У практиці навчання читанню досить рідко буває так, щоб студент знав та розумів абсолютно усі слова, що зустрічаються в поетичному тексті. Практика свідчить про те, що реципієнт може зрозуміти текст, який містить деякий відсоток незнайомої лексики, адже окремі слова самі по собі характеризуються певною вірогідністю розуміння. Крім того, в іноземному тексті може зустрітися незнайома або забута студентом граматична конструкція. Основою для розуміння нового граматичного явища в іноземній мові можуть бути також і граматичні явища в межах самої мови, що вивчається. Вони також можуть бути аналогічними за формою і значенням щодо вже вивчених форм, або щодо форм рідної мови, бути частково аналогічними чи не мати ніякої аналогії з явищами рідної та іноземної мови, що вивчається. Таким чином, у процесі навчання читанню потрібно давати іноземні тексти, що частково включають незнайому лексику і граматику. Причому одні явища будуть зрозумілі легшою мірою, інші – важче. Одні з них будуть зрозумілими без перекладу і не будуть погіршувати розуміння всього тексту, інші вимагатимуть їх перекладу. Необхідно, щоб студенти напружували звичку розуміти іншомовний текст без перекладу, включаючи незнайомі їм мовні явища на основі здогадки щодо лексичного значення даної конструкції. Для цього слід розробити систему вправ, де вимагається здогадка для розуміння контексту, що містить незнайому лексику або певні граматичні явища. Але для цього потрібно з'ясувати, що саме

впливає на якість сприйняття та розуміння іншомовної форми на психологічному рівневі.

Отже, коли студент читає іноземні тексти, він може створювати або сприймати цю різновидність мовлення тільки в тому випадку, коли він досить-таки чітко уявляє особливості їх звукової організації. Тому метою викладача іноземної мови постає «оживлення» даного тексту. Викладач має усвідомити сам і показати студентам, що глибоке розуміння ідеї автора є неможливим поза глибокого розуміння діалектичного зв'язку між усною та письмовою формами певного іноземного твору, на що ми і звернемо особливу увагу в даній праці. Сприйняття та розуміння іншомовного матеріалу (або форми) залежить як від багатьох індивідуально-психологічних особливостей читача, так і від забезпечення умов для розуміння тексту. Проте, спільними характеристиками є те, що процеси сприйняття та розуміння постають невід'ємною частиною процесу читання, з одного боку, та психологічної налаштованості реципієнта – з іншого. Тому розглянемо ці процеси у хронологічній послідовності більш детально.

Сприйняття іншомовного тексту, за твердженням багатьох вчених (P. Adachi & T. Willoughby, 2015 [212]), є процесом, зворотнім до процесу відтворення. Якщо відтворення характеризується загальною спрямованістю «від думки до тексту», то процес сприйняття має зворотню спрямованість «від тексту до думки». Однак, у випадку сприйняття поетичного тексту, порядок послідовності в загальному ланцюжку перцептивно-ментальних актів суттєво відрізняється від відповідних процесів за умов відтворення тексту. Слід зазначити, що термін «сприйняття іншомовного тексту» тлумачиться досить широко, включаючи не тільки перцептивні дії, розуміння і всю подальшу розумову переробку інформації, взятої з тексту, але й ураховуючи попередні етапи сприймання та розуміння тексту. Таке розуміння терміну «сприйняття» поділяють більшість сучасних вчених (V. Berninger & Abbott, 2010 [224]). Однак, вчені

зазначають, що сам по собі термін «сприйняття» має подвійне значення. Він означає, з одного боку, образ предмету, який виникає внаслідок процесу сприйняття, проте, з другого боку, він означає також і сам по собі психічний процес. Для того, щоб правильно зрозуміти сприйняття, необхідними є обидві ці сторони – акт і зміст сприйняття в їх гармонійній єдності (R. Dale & Duran, 2011 [238]).

Загалом у процесі сприйняття виділяють декілька фаз. Опишемо їх. *Перша фаза – фаза мотивації*, яка, як і у випадку відтворення, визначає початковий мотиваційно-спонукаючий рівень процесу сприйняття. *Друга фаза – інтенція*, стосується в основному процесів безпосередньої взаємодії реципієнта з текстом, а також найближчих ментальних процесів з переробки отриманої інформації. *Третя фаза – фаза усвідомлення*, пов'язана з глибинними процесами розуміння поетичного тексту, які можуть викликати зміни (розвитку) як тезауруса, так і концептуальної системи особистості реципієнта (M. Greco, P. Canal, V. Bambini & A. Moro, 2020 [256]). Як бачимо, розуміння іншомовного тексту є лише останньою фазою процесу сприйняття.

Процес сприйняття іншомовного тексту реципієнтом відбувається наступним чином: елементи тексту сприймаються аудіовізуальними рецепторами і транслюються в пам'яті реципієнта. З іншого боку, з пам'яті реципієнта надходять дані щодо набутого мовленнєвого досвіду. Співвідношення цих двох інформаційних потоків надає можливість читачу спочатку розпізнати слова, тобто ідентифікувати послідовність текстових елементів як окремі лексичні одиниці, потім надати цим словам відповідні значення (тобто, осмислити їх). Однак тут виникає запитання, яким чином людина, що сприймає текст, у безперервному потоці мовленнєвих сигналів досить швидко встигає проаналізувати і осмислити всі багаточисельні зв'язки та сприйняти послідовність речень як текст? Однозначної відповіді на це запитання в сучасній науці не існує. Наприклад, вчені (S. Dubovyk, A. Mytnyk, N. Mykhalchuk, E. Ivashkevych &

N. Hupavtseva, 2020 [243]) стверджують, що для того, щоб послідовність речень сприймалась як цілісний текст, достатньо лише встановити хоча б один зв'язок певного речення, яке сприймається в даний момент, з одним із попередніх речень. Проте, яким чином встановлюється цей зв'язок, та як саме слід його контролювати або спрямовувати в потрібному напрямі вчені не пояснюють. Втім, відповідь на це питання зробимо спробу дати в цій науковій публікації.

Дослідники (G. Cui, Y. Wang & X. Zhong, 2021 [236]) на основі своїх психологічних досліджень стверджували, що одиниці сприйняття мають тенденцію зберігати свою цілісність, і їм не властиві розриви або лакуни. Отож, вчені вважали речення основною лінгвістичною одиницею сприйняття. Ми (N. Mykhalchuk & E. Ivashkevych, 2021 [288]), надаємо реченню особливий статус для сприйняття іншомовного тексту, зазначаючи, що людина запам'ятовує речення не просто як ланцюгову послідовність слів, а як конкретне речення, побудоване на основі певної граматичної закономірності, яке краще запам'ятати, ніж випадкову послідовність цих слів. Крім того, речення з відхиленнями від норми набагато складніше зрозуміти та запам'ятати, ніж правильні змістові речення. Звідси зрозумілим є те, що найбільш цілісним є той текст, де речення-носії основного змісту занадто не обтяжені складністю синтаксичної структури та граматичних конструкцій.

Однак і сам процес читання має свої психологічні характеристики. Відомо, що пам'яті не є властивим тривале зберігання інформації, тому природним є те, що під час читання великих текстів віддалені речення через певний проміжок часу забуваються. При цьому не слід очікувати, що вони відновляться в пам'яті згодом. Це пояснюється тим, що в процесі сприйняття іншомовного тексту речення як такі в пам'яті не зберігаються. Зокрема, вчені (L. Ehri, S. Nunes, D. Willows, B. Schuster, Z. Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001 [246]) вказують, що відтворювати інформацію можна лише шляхом багаточисельних

повторювань, тобто завчити ці речення, і тоді пам'ять зможе їх відтворити. Але в такій операції, стосовно іноземних текстів, досить мало сенсу. Проте, сам процес сприйняття іншомовного тексту повинен мати певний результат. Адже людському мозку властивим є сприйняття певного відсотку з потоку незрозумілої інформації. Вчені таким чином коментують це питання, стверджуючи, що якщо неможливим постає буквальне відтворення щойно сприйнятих речень, то цілком можливим є відтворення за змістом (El-Zawawy, 2021). З нашої точки зору відтворення за змістом має за результат побудову змістової моделі іншомовного тексту (тобто, уявлення його змісту). Саме змістова модель, яку реципієнт вибудовує в процесі сприйняття іншомовного тексту, і являє собою той ментальний об'єкт, який зберігається у пам'яті адресанта.

З цього можна зробити такий висновок, що якщо адресант у процесі сприйняття речення не може встановити зв'язок цього речення з попередніми конструкціями, то він починає шукати зв'язок між даним реченням та побудованою на базі раніше сприйнятої частини іншомовного тексту змістової моделі. На цій основі встановлюється зв'язок речення зі всією попередньою частиною тексту. Саме таким чином і відбувається процес сприйняття.

Процес розуміння та інтерпретації також можна розглядати як взаємостосунки між особою, що сприймає повідомлення, та особою, яка посилає повідомлення, тобто відносини між читачем та автором з урахуванням психічного стану першого на момент прийому повідомлення. Цілком очевидним є те, що рівень розуміння тексту залежить від ступіню його наближення до досвіду адресанта. Крім того, воно є більш парадигмальним у залежності від його досконалості.

Структурно-вербальне розуміння базується на розумінні структури речення, граматичного зв'язку слів та знанні значень окремих слів чи термінів. Розуміння змістове є розумінням сутності, пов'язаним зі знанням предмету, що вимагає глибокого

осмислення висловлювання. При цьому структурно-вербальне розуміння є відмінною умовою розуміння змістового. Проте, в цьому випадку слід визначитись, якому розумінню слід навчати. На перший погляд більшою мірою логічним буде навчати змістовому розумінню іншомовних текстів. Але викладач іноземної мови, що навчає розумінню іншомовних текстів, не може одразу навчати змістовому розумінню; він навчає лише засобам наближення до такого розуміння, тобто лексичним одиницям та граматиці іноземної мови – структурно-вербальному розумінню, завдяки якому читач може дійти до змістового розуміння за наявності у нього інших знань та вмінь.

Загально-психологічний розгляд процесу розуміння і його рівнів не може бути безпосередньо перенесений на розуміння іншомовного тексту, адже останнє опосередковане системою мови в самому об'єкті розуміння. Іноземний текст ми розуміємо як змістовність, що закодована за допомогою тієї чи іншої мовної системи. Тому процес розуміння залежить від його основного компоненту – мови, яка постає в межах і формах, які використав автор тексту. А це означає актуалізацію ролі типологічного співвідношення системи рідної та іноземної мови і ступеню володіння читачем останньою. Це положення відноситься нами і до рівнів розуміння іншомовного тексту. Причому було встановлено, що в розумінні іншомовного тексту роль рідної мови змінюється залежно від ступеня володіння іноземною мовою і конкретних особливостей тексту.

Отже, розуміння іншомовної форми опосередковано системою мови і вирізняється категоріальним характером. Будь-яке речення іноземного тексту на смисловому рівні не являє собою послідовність змістових категорій. Змістові категорії наче оформлюють цілісну гармонійну структуру висловлювання, стаючи більш високим рівнем узагальнення, ніж його конкретний зміст. Ускладнення, які виникають у студентів у зв'язку з інтерферуючим впливом рідної мови, можна виявити шляхом проведення аналізу помилок, що роблять студенти в мовленнєвій

діяльності. Слід також враховувати, що інтерферуючий вплив рідної мови виявляється на всіх рівнях лінгвістичної системи, тому помилки, що роблять студенти, можуть бути різного типу: лексичними, граматичними та фонетичними.

У результаті спостереження за лексичними помилками студентів ми дійшли до висновку, що розуміння іншомовного тексту ускладнюють як незнайомі лексичні одиниці, так і лексичні одиниці, що вже вивчалися. До того ж було помічено, що одні помилки, зроблені у впізнанні та розумінні опанованого лексичного матеріалу, є окремими, інші регулярно повторюються у більшості студентів. На основі проведеного нами спостереження ми змогли виділити п'ять груп лексичних одиниць з точки зору складності їх впізнання та розуміння у процесі читання іншомовних текстів:

- багатофункціональні односкладні та двоскладні лексичні одиниці;
- багатозначні лексичні одиниці;
- інтернаціональні лексичні одиниці;
- лексичні одиниці, що частково подібні в правописі та у вимові;
- фразеологічно зв'язані поєднання лексичних одиниць.

Дані спостереження доводять, що вміння розуміти різні поєднання лексичних одиниць у реченні не відпрацьовується на основі знання цих слів в ізольованому вигляді. Вміння розуміти різні поєднання лексичних одиниць набувається в результаті напрацювання та розвитку конкретних вмінь в процесі читання іншомовних текстів іноземною мовою. Основними такими вміннями є: вміння розуміти поєднання лексичних одиниць у звичайній формі та вміння розуміти поєднання лексичних одиниць у видозміненій формі. Аналіз помилок, допущених студентами в розумінні різних поєднань лексичних одиниць, дозволяє нам зробити висновок, що складність впізнання та розуміння слів великою мірою викликана ускладненнями впізнання та розуміння їх видозміненої форми. У перекладі

речень більшість студентів не брали до уваги можливість вживання різних лексичних одиниць у складних часових формах, у підрядних реченнях та з модальними дієсловами.

Отже, ускладнення у процесі впізнання та розуміння слів не можуть бути повною мірою ліквідованими. Подоланню цього ускладнення потрібно спеціально навчатися. Увагу студентів слід зосереджувати, перш за все, на тому, що лексичні одиниці та різні поєднання слів можуть вживатися не тільки в простих, а й у складних часових формах, не тільки в складносурядних, а й в складнопідрядних реченнях, з модальними дієсловами та поза їхнього вживання. Тому необхідно розробити спеціальні вправи, спрямовані на встановлення зв'язку між формою слова та його значенням. Але спочатку слід вивчити всі психологічні та психолінгвістичні закономірності. Тому для вивчення лінгвістичних механізмів сприймання іншомовної форми розглянемо цей процес з психолінгвістичної точки зору.

Вчені (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher & Barnes, 2014) стверджували, що сприймання іншомовної форми відбувається на декількох рівнях. Усі рівні сприймання тексту визначаються взаємодією тезаурусу особистості і концептуальною системою реципієнта зі змістом іншомовного тексту. Психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що «осмислення» тексту, тобто його семантичний аналіз починається одразу після сприйняття перших слів тексту (або його заголовку). Також вчені зазначають (Т. Hogan, S. Adlof & C. Alonzo, 2014 [263]) що перший результат такої взаємодії визначається реципієнтом як антиципація поки що невідомого змісту іншомовного тексту. Змістовим аспектом антиципації є виділення з пам'яті деякого фрейму або сценарію, відповідного до змісту тексту. Структура фрейму містить мінімально необхідний набір ознак, що дозволяють ідентифікувати певний фрагмент поетичного тексту поміж інших. Таким чином, прочитавши перші слова (речення) будь-якого художнього тексту, реципієнт прогнозує тему та, деякою мірою, зміст тексту. Це відбувається завдяки виділенню з пам'яті

відповідної системи фреймів. Осмислення, розуміння іншомовного тексту приводить до здобуття значень лексичних одиниць, відповідно до інформації, що набувається в лінійному процесі сприйняття тексту. Якщо фрейм, що залучається до осмислення тексту, цьому текстові не відповідає, тобто не вдається виявити інформацію, яка б задовольняла умовам надання значення лексичним одиницям, то інформаційна мережа актуалізує в пам'яті інший фрейм.

Однак, цілком можливим є те, що обрані таким чином фрейми можуть не відповідати даному тексту, або реципієнту не вдається знайти інший фрейм, що відповідав би його вимогам. У таких випадках модифікується один із найбільш дотичних фреймів із числа тих, якими володіє адресат. У випадку невдачі усіх спроб суб'єкт має сформувати цілком новий фрейм. Цей фрейм може бути запозичений із інших джерел інформації (навчальна і довідкова література, консультації спеціалістів тощо). Якщо всі ці спроби виявились невдалими, а від подальших спроб адресат відмовляється, то він кваліфікує такий текст як незрозумілий.

З усього вище зазначеного можна зробити декілька висновків. Зокрема, якщо базова система фреймів відома суб'єкту недостатньо, то кількість нової інформації у іншомовному тексті має бути обмеженою. В завершеному, логічному тексті кількість нової інформації не повинна перевищувати певний поріг. Однак, якщо головною метою є формування у реципієнта нових фреймів, то в такому випадку текст повинен містити інформацію, яка б описувала ці фрейми.

У процесі розумової діяльності елементи іншомовного тексту (лексичні одиниці, граматичні конструкції) трансформуються у відповідні фрагменти моделі тексту. Внаслідок їх мисленневої обробки відбувається формування фреймів більш високих рівнів узагальнення. Зазначимо, що ієрархія рівнів розуміння співвідноситься з ієрархією рівнів абстракції та узагальнення. Тобто, чим більшим є рівень

абстракції тексту, тим меншою мірою він є зрозумілим для реципієнта. Отже, способи викладення змісту тексту автором великою мірою відбиваються на особливостях його сприйняття та розуміння. Встановлено, що краще сприймається текст у випадку дедуктивного способу викладення. Це полегшує відтворення змісту авторського узагальнення, передачу змісту твору, зменшує кількість часу, витраченого на читання та переклад тексту.

Іншомовний текст можна вважати зрозумілим, якщо усвідомлюються не тільки основні думки, а й весь зміст прочитаного. Для підтвердження вище зазначеного ми провели пілотний експеримент у двох експериментальних групах на філологічному факультеті Рівненського державного гуманітарного університету. Експеримент тривав протягом березня – червня 2021 року. До експериментальних груп були залучені студенти I-II курсів філологічного факультету (група Е 1 – 24 студенти I курсу; група Е 2 – 28 студентів II курсу). Учасникам цих груп ми надавали декілька простих текстів із різними способами викладення змісту та думок автора. Після ознайомлення з текстом, студенти мали письмово відтворити зміст на іноземній мові. Перевіряючи результати на достовірність відтворення змісту, ми вираховували загальний коефіцієнт розуміння прочитаного студентами. Дані, що характеризують правильність передачі змісту іншомовних текстів з різними способами викладення думок, наводяться в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Правильність відтворення змісту текстів з різними способами викладення змісту

Спосіб викладення змісту	Правильно відтворений зміст іншомовного тексту (у%)
дедуктивний	93,3
дедуктивно-індуктивний	70,0
індуктивний	40,0
індуктивно-дедуктивний	43,3

Як бачимо з таблиці, за умов дедуктивного викладення змісту іншомовний текст правильно зрозуміли 93,3% студентів. У випадку дедуктивно-індуктивного викладення думок та висловлювань автора правильне відтворення змісту було зафіксоване в 70% випадків. У той час, як за умов індуктивного та індуктивно-дидуктивного способу викладення цей показник знаходиться у межах 40 - 43,3%. Отже, дедуктивний метод викладення змісту в два рази перевершив результати правильного відтворення змісту за індуктивний. Індуктивне узагальнення та дедуктивне викладення змісту іншомовного тексту, розміщене на початку тексту чи в кінці (або і там, і там), сприяло кращому розумінню всього змісту прочитаного. Однак, дедуктивне і індуктивне узагальнення по-різному впливали на сприйняття та розуміння іншомовного тексту. У першому випадку в читача створювалася конкретна спрямованість сприйняття авторських думок, у другому – узагальнення поставало контролем власних висновків читача, що виникли на основі прочитаного. Цікавим є те, що окремі студенти надавали перевагу якомусь одному конкретному способу викладення змісту, замінюючи всі способи викладення, крім дедуктивного, на той, який був найбільшою мірою оптимальним для них.

Усвідомлення місця узагальнення в іншомовному тексті підтверджує перевагу дедуктивного способу викладення для розуміння тексту. Таким чином, це дослідження з найбільшим ступенем достовірності демонструє, що дедуктивний спосіб викладення змісту в іншомовних текстах сприяє кращому розумінню цих текстів. Отже, можна з впевненістю стверджувати, що автори навчальних посібників, відбираючи тексти, повинні дуже уважно відноситися до їх композиційно-змістової структури. Необхідно включати в тексти такі вправи, які розвивають у студентів навички швидкого визначення способу викладення змісту іншомовного тексту, актуалізують узагальнення, що концентрує основні думки автора. Це, в свою чергу, сприятиме більш глибокому розумінню іншомовного

тексту. Такі вправи слід використовувати особливо стосовно текстів, спосіб викладення змісту яких є менш сприятливим для їхнього сприймання. Крім того, особливості способу викладення думок суттєво впливають на утримання матеріалу в пам'яті. Цей момент слід враховувати під час підбору іншомовних текстів, спрямованих на розвиток навиків мовлення. Отже, на кінцевому етапі навчання читання книги для читання мають включати тексти з дедуктивним і дедуктивно-індуктивним способом викладення їхнього змісту. Вказані особливості побудови іншомовних текстів, безперечно, є одним з найважливіших факторів усприйняті та розумінні їх змістової інформації.

Проаналізуємо процес мисленнєвої обробки речень з точки зору їх психолінгвістичного аналізу. У процесі практичної роботи зі студентами було встановлено деякі взаємозв'язки між формою речення і його значенням. Під час проведення практичних занять студенти певним чином реагували на значення речень. Спочатку ми вважали, що швидкість і точність розуміння речень, як основних одиниць сприйняття змісту, безпосередньо залежатиме від їх синтаксичної складності. Оскільки активні речення синтаксично є менш складними, ніж пасивні, то передбачалось, що перші будуть більш зрозумілими. Аналогічні результати очікувались відносно стверджувальних та заперечних речень. Хоча ми враховували, що розуміння речень великою мірою залежатиме й від контексту, тобто від рівня завершеності формування змістової моделі тексту. Однак ми з'ясували, що синтаксична або граматична форми речення суттєво впливає на процес сприйняття та розуміння під час читання.

Речення вживаються з метою експлікації значень у різних ситуаціях, і в мові існують різні синтаксичні засоби вираження, тому що цього вимагає різноманітність комунікативних ситуацій. З'ясувалось, що пасивні речення не обов'язково є більш складними для розуміння, ніж активні, а заперечні – не завжди складніші за стверджувальні. Напрошується висновок,

що люди надають перевагу для опису певних типів ситуацій певним типам речень. Це деякою мірою підтверджують висловлювання вчених (N. Mukhalchuk & S. Bihunova, 2019 [287]), які стверджували, що речення, які використовуються для заперечення правдоподібного, розуміються й породжуються так само легко й швидко, як і деякі стверджувальні речення.

Дослідження процесу розуміння речень засвідчує той факт, що не тільки синтаксис актуалізується в процесі обробки речень. Фактична роль синтаксису може істотно змінюватись, якщо варіюється мета, яку може переслідувати конкретне речення. У наших дослідженнях було з'ясовано, що варіювання семантики може нейтралізувати відмінності між категоріями активності й пасивності в плані складності обробки. Існують випадки, в яких із семантики речення стає зрозуміло, який іменник є суб'єктом, навіть якщо насправді він є об'єктом. У реченні типу «The cat is being chased by the dog (Кіт переслідується собакою)» будь-який іменник може логічно виконувати роль суб'єкта. У цьому реченні можна поміняти місцями іменники, і воно все одно залишиться адекватним для розуміння (зворотнім за змістом) реченням (The dog is being chased by the cat. – Собака переслідується котом). Однак, пасивні форми так званих перетворюваних речень є дійсно більш складнішими для розуміння, ніж їхні активні форми. Можливо, ці ускладнення пояснюються тим, що не так просто визначити, який із іменників є суб'єктом. Вчені (Shiva Ram, Bhardwaj & Phani Krishna, 2017 [313]) зазначають, що в експериментах, що вивчають процес верифікації речень, можна використовувати ситуації, які можуть бути описані за допомогою неперетворюваних речень. Наприклад, речення «The boy is raking the leaves (Хлопець згрібає листя)» у випадку переміщення іменників місцями втрачає свій зміст. Пасивна форма такого речення – наприклад, «The leaves are being raked by the boy (Листя згрібаються хлопцем)» – не є більшою мірою складнішою для розуміння, ніж активна. І знову ж таки труднощі, пов'язані з розумінням речення, частково

пояснюються, скоріше за все, семантикою. В неперетворюваних реченнях не має бути актуалізованою проблема визначення суб'єкта, і тому пасивні форми таких речень не створюють особливих труднощів для їх сприйняття та розуміння. Отже, ми бачимо, наскільки нереально знайти простий спосіб дослідження складності процесу обробки речень на основі їх синтаксису, тому що речення не є лише синтаксичною єдністю. Це й синтаксична, й семантична, й прагматична єдність, що виконує пізнавальні, афективні й соціальні функції.

Щодо впливу знань граматичних явищ на розуміння, то психологи (N. Mykhalchuk & E. Ivashkevych, 2019 [285]) стверджують, що для текстів певних жанрів є характерною певна грамати́ка, що звужує коло граматичних явищ, які підлягають детальному вивченню. Хоча тут також можливими є випадки, коли частина невивченого граматичного матеріалу може бути самостійно зрозумілою на основі подібності до раніше вивчених форм рідної та іноземної мови.

У процесі проведення експерименту ми визначили часові форми, які є найбільш зрозумілими для студентів. Емпірична перевірка свідчить про те, що зрозумілими є ті речення, які включають певні часові форми. Процентне співвідношення цих форм наводиться нами в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Розуміння студентами невивчених граматичних явищ

Часові форми	Кількісні показники вибірки студентів, що демонструють розуміння (у%)
Past Indefinite Passive	100
Sequence of Tenses	100
Past Continuous	96
Future Passive	92
Past Perfect	72
Present Passive	68

Цікавим є те, що речення, які містять Present Passive, є зрозумілими для всіх читачів, адже вони є ключовими для розуміння змісту іншомовного тексту. Доведено, що наявність невивчених синтаксичних структур несуттєво впливає на розуміння загального змісту іншомовного тексту, однак впливає на розуміння його деталей. Це пояснюється тим, що невивчене граматичне явище може бути зрозумілим у більш парадигмальному контексті.

Найбільшою мірою заважають правильному розумінню іншомовного тексту ті граматичні явища, які не можуть бути зрозумілими на основі їх співставлення з відповідними явищами рідної мови або з подібним до раніше вивченого матеріалом іноземної мови. Причому це негативне явище є тим більшою мірою сильнішим, чим меншою мірою домінувальним є контекст, в якому ці структури зустрічаються. Тому найбільш складні речення для сприйняття та розуміння певного явища потрібно подавати у визначальному контексті.

Отже, очевидним є той факт, що для ефективного та об'єктивного сприйняття та розуміння прочитаного іншомовного тексту доцільно акцентувати увагу студентів на контекстуальному сприйнятті форми тексту, тобто зосереджувати зусилля на осмисленні змістових скриптів, оскільки, як бачимо, за умов певного рівню володіння іноземною мовою синтаксичні трансформації та деякі граматичні конструкції розпізнаються автоматично, в межах конкретних правил побудови речень.

Обсяг інформативності іншомовного тексту великою мірою залежить від його характеру та від рівню його складності. З урахуванням цього в ми розрізняємо об'єктивну та суб'єктивну ступінь складності іншомовного тексту. Дане твердження було перевірено експериментально. З цією метою було відібрано 10 текстів різних рівнів складності. Умовно позначимо їх як тексти I та II рівнів. Ці тексти були запропоновані обом групам студентів. Вивченні підлягав вплив на сприйняття та розуміння характерних

для кожного типу текстів елементів макроструктури та інтерструктури.

Як відомо, у випадку сприймання та розуміння змісту прочитаного і встановлення «змістових скриптів» та зв'язку між ними, читач спирається, на зовнішню конструкцію іншомовного тексту, виокремлює формальні ознаки загальної композиційно-змістової структури тексту. Елементами макроструктури, які сприяють виявленню та розумінню предикацій вищого порядку в іншомовних текстах, є заголовки, підзаголовки, анотації, висновки та ін. Їх наявність та спосіб вираження в іншомовних текстах різних типів визначає неоднакові можливості для отримання загального уявлення щодо основного змісту тексту. Сприйняттю та розумінню текстів на рівні предикативів вищого порядку сприяють такі елементи інтерструктури, як кількість, будова, оформлення та зв'язок абзаців і речень в тексті. В цьому плані неабияке значення мають так звані слова-зв'язки, що виконують функції сполучення, які забезпечують загальну змістову спрямованість іншомовного тексту.

Ступінь розуміння іншомовного тексту залежить від швидкості читання, яка, як деяка кількісна величина, вказує на рівень його складності. Виходячи з цього, ми організували експериментальну перевірку швидкості читання іншомовних текстів різної складності в обох групах студентів. Швидкість читання обчислюємо за формулою:

$$S_a = V_a * S_p / V_p$$

де: V_p – обсяг уваги у процесі читання рідною мовою; V_a – обсяг уваги під час читання текстів англійською мовою; S_p – швидкість читання текстів рідною мовою; S_a – швидкість читання текстів англійською мовою.

Вирахувана за формулою середня швидкість читання іншомовних текстів I рівня складності склала 80 слів/хв., середня швидкість текстів II рівня складності – 72 слова/хв. Отримані дані дозволяють зробити висновок, що через структурні і семантичні особливості іншомовних текстів II рівня складності мінімального

рівня швидкості досягнуто не було. Це дає підстави вважати, що рівень складності іншомовного тексту (його індекс читабельності) визначає глибину і точність розуміння тексту, а також відсоток його розуміння. Цей показник можна підрахувати за формулою: $P\% = 1/R * 100\%$, де $P\%$ – рівень розуміння іншомовного тексту, R – індекс читабельності іншомовного тексту.

Показник ступеня і глибини сприймання та розуміння іншомовного тексту завжди є величиною відносною, яка вимагає конкретизації відповідно до характеру кожного тексту. Це дає можливість використовувати показники складності текстів для визначення ступеня їх розуміння. Так, більш високі індекси читабельності текстів II рівня складності вказують на те, що вони будуть більш проблемними для розуміння у порівнянні з текстами I рівня. Слід також зауважити, що розумінню прочитаного сприяє знаходження допоміжних пунктів та змістових коренів. В іншомовному тексті I рівня складності таких допоміжних пунктів та орієнтирів виявилось більше, що і сприяло усвідомленню зв'язків та відношень в усьому тексті і кращому розумінню цього тексту порівняно з іншомовним текстом II рівня складності.

Однак розуміння іншомовної форми залежить не тільки від рівня складності. Ми наголошуємо, що розуміння іншомовного тексту – це адаптація читача до смислових, лексичних і граматичних одиниць, які становить іншомовна форма. Ступінь сприйняття та розуміння тексту, тобто кількість інформації, яку здобуває читач, залежить від тезаурусу читача. Інформативність іншомовного тексту – величина відносна, тому ефект інформативності є функцією, залежною від інтерпретації тексту читачем.

Проведене дослідження впливу рівня складності іншомовної форми на процес її сприйняття та розуміння у процесі читання дозволяє зробити деякі висновки. Перш за все, основним для адекватного сприйняття та розуміння іншомовних текстів є вміння відокремлювати змістові фрейми в тексті і встановлювати

відношення між ними на протязі всього тексту. Це вміння базується на деяких об'єктивних чинниках, які залежать від типу іншомовного тексту і його рівня складності, та суб'єктивних, які визначають підготовленість читача до розуміння іншомовної форми.

У процесі спостереження за роботою студентів було встановлено, що одним з домінуювальних психологічних чинників розуміння іншомовного тексту є увага студентів. У психології увага визначається як спрямованість і зосередженість свідомості на певному об'єкті в процесі тієї чи іншої діяльності. Об'єктом уваги може бути будь-який предмет чи явище, в тому числі – і художній текст. Концентрація уваги забезпечує точність і глибину сприйняття та розуміння тексту. Вона допомагає краще зрозуміти та запам'ятати. Тому викладач, організовуючи роботу з іншомовним текстом та враховуючи індивідуальні особливості уваги своїх студентів, має організовувати спеціальні заходи щодо збереження уваги студентів на весь період роботи з текстом або книгою. У цьому випадку дуже ефективними є фронтальні питання за змістом, що ставляться студентам. Однак, слід зауважити, що під час читання дуже важливо не тільки спрямовувати увагу, а й утримувати її на тексті протягом досить-таки тривалого часу. Специфіка періоду організації читання на іноземній мові полягає в тому, що навіть у досвідченого читача (студент є досвідченим читачем текстів, написаних рідною мовою) психічні процеси функціонують менш ефективно, ніж коли студент читає тексти рідною мовою.

В силу недостатнього володіння лінгвістичним матеріалом під час читання іншомовного тексту увага недосвідченого читача розподіляється між його мовною формою і змістовністю, причому і те, й інше має утримуватись оперативною пам'яттю, обсяг якої у відношенні до іноземної мови є значно меншим, ніж у випадку оперування рідною мовою. Між тим, чим більшим є обсяг тексту, тим легше відбуваються процеси читання, тому оперативну пам'ять необхідно спеціально тренувати. Одним з

найефективніших методів тренування оперативної пам'яті в психології вважається читання вголос або повторення за викладачем/диктором певного граматичного або лексичного матеріалу. Тому в даній роботі ми шляхом проведення емпіричного дослідження спробуємо встановити ефективність впливу даного припущення на тренування пам'яті для підвищення рівня розуміння студентами іншомовної форми.

Іншомовний текст як об'єкт сприймання характеризується двома базовими характеристиками – змістом та формою. Кожна з цих характеристик може стати об'єктом уваги студента. Практичний досвід проведення занять в обох групах свідчить про те, що у випадку сприйняття іншомовного тексту увагу читача можуть привертати окремі лексичні одиниці з тексту: вагомі для розуміння змісту, нові або незрозумілі слова, що ускладнюють розуміння тексту та відмінні за особливостями форми, а увага читача концентрується на окремих реченнях з тексту. Коли ці речення є носіями основної інформації, розуміння тексту, як правило, є достатнім.

Коли студент не виділяє речення, які є носіями основної інформації, або виділяє їх частково, чи виокремлює їх, однак частково не розуміє, це негативно відображується на розумінні всього іншомовного тексту в цілому. Розуміння погіршується й тоді, коли виділяються речення, що є носіями незначущої для студента інформації. Спрямованість уваги на змістові корені зберігається й тоді, коли текст після першого читання був зрозумілий недостатньою мірою. Зрештою увага залежить і від змісту книги, статті, тексту, що вивчається. Якщо вони не є зрозумілими читачам, то увага студентів знижується. Тому іншомовні тексти мають бути доступними, але й не надто простими, оскільки встановлено, що у роботі з легким текстом зосередженість читача значно знижується.

Слід зазначити, що під час читання увага концентрується або на основній думці тексту, або на деталях тексту, що мають особливе значення для розуміння загального змісту.

Спрямованість уваги забезпечує розуміння загального змісту іншомовного тексту тільки в умовах максимального наближення мови читача до мови тексту. В тих випадках, коли розходження мови читача з мовою тексту було досить суттєвим, розуміння загального змісту приймає частковий характер. При цьому особливо погане розуміння загального змісту спостерігаємо в тих випадках, коли увага спрямовується на окремих деталях змісту, що вміщують побічну, додаткову інформацію. Це пояснюється тим, що у читача в умовах нерозуміння окремих елементів іншомовного тексту не виникає правильного первісного синтезу. Недостатня кількість зрозумілих моментів суттєво перешкоджає створенню цілісного враження. У випадку, коли увага спрямовується на загальний зміст нерозуміння окремих елементів тексту, це буде заважатиме його адекватному сприйняттю та розумінню. Коли іншомовний текст виявляється дуже важким для розуміння, необхідно прочитати його ще раз. Це забезпечує спрямованість уваги на зміст тексту і фасилітує більш глибоке розуміння його форми. Повторне читання іншомовного тексту характеризується переключенням уваги на деталі змісту, а також на особливості розуміння його лінгвістичної форми.

Не менш важливе значення мають завдання, які пропонуються студентам перед читанням іншомовного тексту. Встановлено, що студентам потрібно давати чітке та добре зрозуміле завдання, яке спрямовувало б увагу особистості на його змісті. Зокрема, завдання на переказ іншомовного тексту своїми словами часто спрямовує увагу особистості на мовну форму, тобто студенти намагаються запам'ятати іншомовний текст дослівно, глибоко не вникаючи в його суть.

Тому правильно організований процес читання має передбачати не тільки прагнення зрозуміти іншомовний текст, але й дати йому певну оцінку. Порівнюючи думки автора тексту зі своїми міркуваннями, роблячи висновки, узагальнюючи, ми піддаємо авторський текст критиці, глибше осмислюємо й переосмислюємо його. Часто такий аналіз під час читання

виникає сам по собі. Однак розраховувати на це упродовж навчального читання не слід. Необхідно, щоб студенти призвичаїлися передчасно співставляти те, що вони читають, з відомими їм фреймами з набутого особистісно значущого досвіду, або з раніше відомим. Але для цього потрібно з'ясувати та відпрацювати найбільш ефективні механізми сприйняття та розуміння іншомовного тексту з метою його подальшого осмислення, аналізу та синтезу.

Тому протягом 2020-2021 навчального року ми проводили освітній процес зі студентами експериментальних груп із застосуванням різних прийомів читання іншомовної форми. Формування навичок та вмінь читання в кожному циклі занять здійснювалось за двома напрямками. Перший напрям включає процес тренування та розвитку окремих навиків, мовленнєвих операцій та дій, необхідних для сприйняття та розуміння прочитаного, на матеріалі підібраних іншомовних текстів. Потім на цій основі ми переходили до практики читання текстів тієї ж тематики, і на основі того ж лексичного й граматичного матеріалу. Цей напрям є традиційним і на ньому ми детально зупинятися не будемо. Другий напрямок являє собою додаткову мовну практику в читанні текстів, лінгвістичний матеріал яких раніше не вивчався. Ці іншомовні тексти були доступними для студентів завдяки опорам, які виступали в ролі підказки упродовж читання.

Перший напрямок являв собою ознайомлення з новим граматичним і лексичним матеріалом, що передбачав виконання будь-яких вправ, спрямованих на розвиток навичок оперування цим матеріалом. Якщо вправи є граматично зорієнтованими, то в них відпрацьовуються граматичні форми, які передбачено ввести в даному циклі занять. Володіння цими граматичними формами в плані читання є необхідним для розуміння прочитаного на рівні речень, а не іншомовного тексту в цілому. В змісті граматично спрямованих вправ також опановується певна кількість нової лексики для читання. Вона вводиться викладачем під час

ознайомлення разом з новою граматикою і запам'ятовується завдяки багаточисельному візуальному сприйняттю слів. Якщо в циклі вправ не передбачено введення нової граматики, і іншомовні тексти для читання базуються в основному на добре відомому граматичному матеріалі, то використовуються вправи, спрямовані на опанування лексичних одиниць рецептивного мінімуму.

Другий напрямок базується на використанні прийомів читання з опорами. Читання з опорами традиційно розглядається як деякий різновид читання, як допоміжна мовленнєва практика для студентів (Mykhalchuk, Levchuk, Ivashkevych Ernest, Yasnohurska & Cherniakova, 2021 [289]). Ми спробуємо провести свій експеримент із іншомовними текстами, де будуть певні підказки.

Отже, візьмомо дві наші експериментальні групи. Протягом декількох занять будемо пропонувати студентам незнайомі для них тексти для сприйняття та перекладу. Запропоновані іншомовні тексти складатимуть собою одну розповідь, і можуть вміщувати незнайому лексику та граматику. Оскільки тексти були незнайомі, і вони базувались на неопанованому студентами матеріалі, то лексичні та граматичні труднощі для студентів не були зняті, вони залишалися актуальними. В запропонованих текстах нові і ключові для розуміння слова і словосполучення раніше не відпрацьовувались. Тому для того, щоб ці елементи не заважали осмисленню сприйнятої інформації, ми на початковій стадії використовуємо міжрядковий переклад складних для розуміння, або незнайомих слів та словосполучень, а також окремих граматичних явищ. Отож, володіючи деякими лінгвістичними знаннями та знаючи певний порядок побудови речень в англійській мові, студент звертає свою увагу, перш за все, на незрозумілу лексичну одиницю або конструкцію. Одразу визначаючи, за законами побудови речення, якою частиною мови є дане слово і у якому відношенні воно перебуває щодо інших членів речення, або в якому відношенні перебуває дане

граматичне явище по відношенню до змісту тексту та до інших частин речення, студент вибудовує логічну змістову модель іншомовного тексту, про яку ми вже зазначали вище. Якщо незрозуміле слово містить міжрядковий переклад, студент, на підсвідомому рівні, логічно зв'язує перекладене слово, словосполучення або конструкцію зі змістовою моделлю, яку він вибудовує в процесі читання та розуміння іншомовного тексту.

Кожен наступний текст містив максимально можливу повторюваність ключових слів, введених в попередніх текстах. Однак надалі такі слова ми включали в текст вже поза міжрядковим перекладом. Повторюваність лінгвістичного матеріалу надає неабияку можливість його невимушеного запам'ятовування, чому також сприяє важливість цих слів для успішного розуміння прочитаного. По мірі переходу від тексту до тексту кількість вербальних підказок (міжрядкового перекладу) поступово зменшується. Це постає можливим завдяки накопиченню студентами рецептивного словника, оскільки оперативна пам'ять здатна відтворювати сприйняту інформацію та оперувати нею тільки в результаті неодноразового повторення. Проте відомим є те, що найефективніше повторення – це повторення невимушене, тобто таке, яке не вимагає надмірної зосередженості студента щодо певного матеріалу. Тому такий механізм сприйняття та розуміння речень психологічно легко засвоюється студентами, без надмірної концентрації уваги та зосередженості.

На роботу з кожним текстом ми відводимо стільки часу, скільки потрібно для ознайомлюваного читання (для іншомовного тексту – не більше 2-3 хвилин). Після того, як час вийшов, ми вилучати текст, натомість, пропонуючи студентам, написати рідною мовою коротке (обсягом 5-6 речень) узагальнення тексту, з бажаним використанням слів, які були введені в тексті з міжрядковим перекладом. Це, з одного боку, сприяє закріпленню нової лексики, і за умов повторення в наступних текстах вже немає необхідності в міжрядковому

перекладі, а, з іншого, це навчає студентів скорочувати даний текст шляхом виділення з тексту речень, які вміщують основну змістову інформацію, їх перебудовувати та перефразувати.

Останні два іншомовні тексти мають бути узагальнювальними. Вони підсумовують зміст попередніх текстів і обов'язково мають включати рецептивно опанований матеріал. В узагальнених текстах, побудованих на цьому матеріалі, вербальних підказок вже немає, вони закріплюють введені слова та їх поєднання, разом з тим вони є формою контролю розуміння прочитаного.

Спробуємо перевірити ефективність даного методу. Візьмемо два тексти, які не вивчалися студентами експериментальних груп. Один текст був побудований на матеріалі, який студенти групи E2 попередньо вивчили, тобто лексика і граматики цього тексту їм вже були добре відомими. Другий текст був останнім, закріплюючим вивчений матеріал з ряду текстів, які базувались на читанні з опорами (оскільки текст є останнім, узагальнювальним, то міжрядкового перекладу у цьому тексті не існувало). Контрольне завдання зводилось до перекладу прочитаного тексту. Хоча переклад вважається далеко не найкращим засобом навчання читання, однак для перевірки розуміння прочитаного переклад студентів дозволяє встановити, наскільки точно вони зрозуміли сприйняту інформацію тексту, всі подробиці змісту тощо. При письмовому викладенні на рідній мові змісту прочитаного тексту, співставлення та аналіз рівня розуміння не становить складності. Внаслідок цього дана форма перевірки була обрана як найбільш зручний для експериментальних цілей засіб контролю розуміння.

Під час роботи з текстами студенти не користувалися словниками. Розуміння тексту кожним студентом групи E2 оцінювалось за кількістю фактів правильно зрозумілих під час викладення змісту тексту рідною мовою. Контрольні тексти містять по 20 подібних фактів. За результатами дослідження встановлено, що при використанні технології читання з опорами

кількісний показник підприємці респондентів, що розуміння склав 19,1%, у той час як без його застосування – лише 14,4%. Наведені показники вказують на перевагу даного прийому над звичайним читанням із попереднім вивченням лінгвістичного матеріалу. Це пояснюється особливостями пам'яті особистості. Адже, оперативна пам'ять не здатна сприймати весь обсяг інформації, яка надається під час попереднього вивчення текстового матеріалу. Так, з усього вивченого матеріалу в пам'яті залишається лише деяка його частина. Пам'ять необхідно спеціально тренувати та розвивати, розширюючи її поступово, поза надмірного навантаження. Тому запропонованому механізму слід приділяти більше уваги, як щодо додаткового механізму розширення пам'яті та покращення рівня розуміння прочитаного.

Під психолінгвістичними засобами забезпечення мовної здогадки розуміємо, з одного боку, словоутворюючі моделі, які надають змогу здогадатись щодо значення невивчених лексичних одиниць, з іншого боку, розуміємо, те, що в літературі називається «типовими відповідниками однокореневих слів» або «регулярними міжмовними відповідниками в словах спільного кореня». Відбір мінімально необхідних засобів мовної здогадки кожного з цих типів має свою специфіку і тому вони мають розглядатись окремо. Почнемо з проблеми відбору словоутворювального мінімуму. Для цього потрібно, спочатку, розкрити проблему навчальної словоутворюючої одиниці. Серед моделей, виокремлених в межах відповідних за конверсією іменників і транзитивного дієслова в англійській мові, можна в навчальних цілях об'єднати модель «використовувати N» (N – water – вода, V – to water – поливати водою) і модель «використовувати N в якості інструмента» (N – razor – бритва, V – to razor – брити). Звісно, розмежування семантичних варіантів того чи іншого матеріального комплексу, в тому числі словоутворювальної структури, справа є досить складною, тому запропоновані підходи залежать від ступеня об'єктивності. А це

означає, що у деяких випадках навчальна словоутворювальна одиниця не буде семантично співпадати з моделями-типами, що представлені в теоретико-описових працях із словоутворення у мові, що вивчається.

У деяких випадках потрібно об'єднувати дві моделі з одним і тим же форматом у даному його словоутворювальному значенні, однак відмінні за категоріальною приналежністю вихідного слова слід об'єднати в одну навчальну словоутворювальну одиницю. На основі подібності чи майже повного співпадіння словоутворювального значення можна утворити одну навчальну словоутворювальну одиницю з моделей англійської мови «adj + -ize = v» (popularize, etc.) та «n + -ize = v» (carbonize). Відповідно, у разі введення, наприклад, одиниці з суфіксом -ize, що утворюють дієслова наведеного вище значення, до відома студентів доводиться той факт, що цей суфікс приєднується до іменника або до прикметника. Отже, логічно розмірковуючи можна припустити, що для відбору матеріалу для рецепції в словоутворюючий мінімум для здогадки доцільно включати лише такі одиниці, вірогідність «зустрічі» з якими є досить суттєвою.

Відомо, що в той час як слова, словосполучення, фразеологізми і граматичні явища вивчаються в якості засобів передачі і сприйняття змісту, словоутворювальний матеріал є лише опосередкованим засобом сприйняття думки. Він є інструментом розуміння лексичних одиниць, які безпосередньо не були об'єктами навчальної діяльності. Замість того, щоб забезпечити опанування певної кількості слів як одиниць лексичного мінімуму, викладач вимагає, щоб студенти оволоділи навиками чи вміннями оперувати словоутворювальною моделлю, яку покладено в основу цих слів, за умов сприйняття її похідних. Цілком зрозумілим є те, що такий опосередкований спосіб роботи над лексикою, розуміння якої є однією з умов досить вільного читання, доцільний лише в тих випадках, коли зусилля є необхідними для опанування даної словоутворювальної одиниці,

менше від зусиль, спрямованих на оволодіння цим рядом лексичних одиниць (тобто, вивченню підлягають моделі, що охоплюють великі лексичні групи). Запропонований лінгвістичний механізм також звільняє студентів від необхідності встановлювати за словником значення певної частини слів та економить час. Таким чином, відбору підлягають такі словоутворювальні одиниці, які з одного боку досить часто зустрічаються в текстах, а з іншого – утворюють чимало похідних.

У випадку встановлення обсягу словоутворювального ряду кожної із словоутворювальних одиниць до уваги мають братися не будь-які її похідні, а лише ті, які в інтересах лексичної здогадки можуть бути зрозумілими для даної групи студентів у разі уникнення семантичної підказки з контексту у момент першої зустрічі. Доступність похідних для самостійного розуміння залежить від двох факторів, які діють у комплексі. По-перше, вона зумовлена особливостями даної лексичної одиниці. Тут маємо на увазі можливість впізнати в цьому слові його словоутворювальні складові частини. З іншого боку, до особливостей лексичної одиниці відноситься ступінь його семантичної ідентичності, яка є пропорційною ступеню ідіоматичності значення похідної і яка визначається також характером співвідношення даної похідної з її корелятом в рідній мові. По-друге, доступність конкретних похідних для розуміння залежить від специфіки даного контингенту студентів, оскільки за умов різних однакових умов невивчене слово може бути зрозумілим одному контингенту студентів і незрозумілим іншому. Крім того, доступність залежить від знання семантики слова, що постає в якості вихідної основи. Це означає, що, виходячи з аналізу кожної словоутворювальної одиниці, одразу повинні бути виключені похідні, утворені від слів, що не входять до лексичного мінімуму курсу іноземної мови, для якого відбирається словоутворювальний матеріал. А з числа похідних, всі компоненти яких є відомими або будуть відомими для студентів під час визначення обсягу словоутворювального ряду і його

сумарної частоти. Так, до уваги повинні прийматися тільки похідні, доступні для розуміння з урахуванням вище зазначених факторів.

Проблема потенційного словоутворювального ряду на сьогоднішній день є вивченою недостатньо. Виділимо основні джерела потенційного словоутворювального матеріалу.

1. Моделі, які не містять словоутворювального афікса. Субстантивация прикметників, дієслівно-іменна конверсія зі співпадаючими семантичними відношеннями (наприклад, предмет – дія, зроблена за допомогою цього предмета: a screw – to screw, a phone – to phone) є аналогічними щодо моделей словоутворення (типу «N + Part.1 = Adj». Наприклад: time-saving).

2. Моделі складних слів (наприклад, модель «N + N», в якій основа першого іменника постає як означення до другого: schoolhouse, timetable).

3. Моделі, які поєднують в собі вивчену чи доступну для самостійного розуміння модель словоутворення, і ще одну вивчену модель, що відображує будь-який інший спосіб словоутворення (типу «(V + Adv) + конверсія», наприклад: to break down – a breakdown).

4. Моделі, що структурно співпадають з вивченими і семантично майже не відрізняються від них.

Отже, напрацювання автоматизму є обов'язковою умовою словоутворювальної здогадки в процесі швидкого читання. При першій зустрічі з похідною після відпрацювання даної словоутворювальної одиниці студент співвідносить форму цього слова з його семантикою тільки завдяки процесу здогадки. Отже зусилля, витрачені на відпрацювання словоутворювальної одиниці, виправдовують себе тільки в тому випадку, коли всі її вихідні похідні використовуються для відпрацювання цієї одиниці. Проте, робота над певною моделлю не є доцільною, коли обсяг її словоутворювального ряду не перевищує 6-7 похідних, оскільки значно простіше досягнути опанування цих слів як одиниць словникового мінімуму. Таким чином, проблема

включення даної словоутворювальної одиниці до лексичного мінімум є актуальною в тому випадку, коли мінімальна кількість невивчених, проте доступних для самостійного розуміння похідних, дорівнює біля 15-20 одиниць.

Знання словоутворювальних моделей істотно скорочує кількість словникових одиниць, які підлягають запам'ятовуванню, наприклад: на основі відомих «useless», «formless» та їм подібних не важко зрозуміти вперше побачені «speechless» або «groundless» (німий, втративший можливість говорити, безмовний тощо, або безпідставний, безпричинний, і т.п.). Розуміння частин, знання моделей в контексті дає можливість сприймати та зрозуміти дане слово і породжувати більш-менш вдалий еквівалент рідної мови, ще до звернення до словнику. Практично в будь-якому словоутворювальному ряді є похідні, які можуть бути зрозумілими при першій зустрічі з ними на основі автоматизованих операцій мовної здогадки, і похідні, для моделювання семантики яких потрібне більш глибоке мислення. Тому навичкам ускладненої словоутворювальної здогадки потрібно спеціально навчати. Це завдання можливо вирішувати головним чином за допомогою словоутворювальних одиниць, чий ряд похідних складається повністю або майже повністю зі складновихідних слів.

Таким чином студентам експериментальних груп час від часу надавались вправи із завданням зрозуміти або вгадати значення нового слова на основі відомих їм суфіксів, префіксів та коренів.

Наприклад. Дати переклад словам:

- *maning* – корень *man* свідчить про певний процес роботи з людьми, закінчення *-ing* про тривалість процесу роботи з людьми, отже мова може йти щодо *забезпечення, укомплектування людьми*;

- *armament (arming)* – зустрівши корінь «*arm*» в мозок одразу йде імпульсивний сигнал – «зброя», характерне для іменників закінчення *-ment* наводить на думку, що це тривалий

процес пов'язаний зі зброєю, отже зустрівши це слово в контексті студент володіючи навиками словоутворюючим мінімумом може зрозуміти, що мова йде щодо озброєння (*озброюватись*).

З метою подальшого вдосконалення набутих навичок ми поступово почали пропонувати студентам завдання на розуміння нових слів із контексту на основі відомих їм суфіксів, префіксів і закінчень та невідомих коренів. Наприклад: *The senior priest of the local orthodox church blesses Ukrainian peacemakers before they depart for Liberia.*

Якщо, у цьому реченні припустити, що слова «*blesses*» і «*depart*» студентам невідомі, то після відпрацювання ряду словоутворювальних моделей їм вже не важко здогадатися про значення слова, навіть без контексту. Про значення слова «*depart*» можна здогадатися на основі словоутворювальних моделей. Префікс *de-* означає процес відмежовування від чогось, корінь *part* означає зворотній процес – процес приєднання до чогось. Таким чином саме слово *depart* означає відмежовування від чогось, з метою приєднатись до чогось іншого. Отже, якщо мова йде про миротворців, то скоріш за все тут доцільними є слова *вирушать*, *прибудуть*. На основі контексту речення студенту вже не важко здогадатися щодо значення слова «*to bless*», оскільки з життєвого досвіду відомо, що священник може виконувати з миротворцями перед їх відправленням до миротворчої місії.

Наступне речення: *The group of 114 troops was dispatched from Chernobayevka straight to the African country.*

У цьому реченні, можемо припустити, що невідомими можуть бути слова «*troops*», «*dispatched*». Слово «*troops*» для студента, який думливо читає текст, є зрозумілим із контексту, оскільки миротворці за своєю суттю є вояками, і якщо в тексті крім миротворців мова більш ні про кого не йде, тому з контексту зрозуміло, що мова йде про синонім слова «миротворець», тобто про 114 вояків. Слово «*dispatched*», також на основі розуміння оточуючих його слів, може навести на думку, що мова йде про

відправлення миротворців, скільки про це говорять пасивний стан та слова «*was ... from ... straight to....*».

До відбору регулярних міжмовних відповідників у словах спільного кореня мають застосовуватись наступні основні положення:

- до уваги приймаються такі регулярні відповідності, які з одного боку, достатньо часто зустрічаються в письмовій формі, з іншого боку виявляються в достатньо великій кількості слів;

- під час реалізації зазначеного положення, до уваги також мають прийматися лише такі слова іноземної мови, які мають спільний корінь з рідною мовою, і не входять до складу лексичного мінімуму для спілкування та читання (тобто слова, засвоєння яких не є передбаченим), і які можуть бути самостійно зрозумілими для даного контингенту студентів (після того, як опанованою є досліджувана регулярна відповідність) хоча би в одному значенні.

Необхідно враховувати, що доступність конкретних слів спільного кореня для самостійного розуміння залежить від того, чи є знайомим студенту відповідне слово в рідній мові. Наприклад, якщо це певний спеціальний термін типу українського медичного терміну «*летальний*» і це слово невідомо студенту, то він навряд чи зрозуміє англійське слово «*lethal*», або «*total*» (*тотальний*) тощо. Для розуміння загальних слів інтернаціонального кореня потрібно за допомогою спеціальних вправ, спочатку навчитися «бачити» графічну подібність, яка в деякій мірі є прихованою наявністю різних алфавітів, тобто навчитися бачити в англійському nature українську ментальність. Також важливим є здатність бачити наявність в українській мові поряд з інтернаціональним коренем український синонім: «*nature*» (натура, природа); «*industry*» (індустрія, промисловість); «*experiment*» (експеримент, досвід).

Отож для закріплення навичок усвідомлення графічної подібності інтернаціональних слів можна пропонувати студентам вправи, які вимагають як визначення спільного кореня, так і

підбір його відповідника в рідній мові, з подальшим перенесенням завдання на рівень роботи з текстом, коли за умов наявності контексту підбір відповідника рідної мови буде більш конкретним і очевидним. Окремо необхідно зупинитися і на тих випадках, коли за наявності певної графічної подібності немає відповідності між словом рідної мови і англійською лексемою, що може викликати неправильне розуміння змісту речення або навіть іншомовного тексту (якщо речення, що містить подібне слово, є носієм основного змісту тексту). Наприклад: «accurate» (точний, правильний, акуратний); «actual» (фактично існуючий, дійсний); «the actual position» (фактичне, сучасне положення). Останній приклад наголошує на необхідності роботи зі словом на рівні словосполучення. На цьому рівні слова інтернаціонального походження не мають ніякої специфіки і розуміються через контекст так само, як і будь які інші слова. Проте, даний механізм є більш ефективний для вивчення іноземної мови (в даному випадку – англійської) в країнах романо-германської мовної групи, оскільки у цих мовах слів зі спільним коренем набагато більше, ніж в країнах слов'янської мовної групи. Проте його також можна ефективно застосовувати і в процесі навчання у закладах вищої освіти, якщо група студентів вже володіє певною європейською мовою вище зазначеної групи. Тоді на основі порівняння міри співпадіння форми слова, що сприймається з формою його кореляту в раніше опанованій мові, а також з урахуванням ступеню співпадіння семантики даної пари слів спільного кореню можна краще сприймати та розуміти іншомовний текст.

Будь який курс навчання іноземної мови передбачає опанування лише незначної частини всього слованикового запасу. Словник безмежний, тому природно, що у процесі читання іншомовного тексту завжди є безліч інформації, недоступної для розуміння тією чи іншою групою студентів. Загальновідомим, що для читання іншомовного тексту з відносною повнотою розуміння достатнім є володіння (сприйняття і розуміння) досить

обмеженою (порівняно з загальним обсягом словника) кількістю слів. По різних підрахункам ця цифра сягає від 2500-3000 до 6000 словникових одиниць (Pimperton & Nation, 2010 [302]). Однак, оцінюючи необхідний словниковий запас, слід визначити не тільки, скільки слів і яких саме потрібно для читання, з метою досягнення сприйняття та розуміння тексту, але й оцінити ступень володіння цими словами: словник безмежний не тільки за кількістю одиниць, що його складають, а й за кількістю можливих сполучень цих одиниць. Навряд чи можна вважати опанованим слово, яке читач розуміє тільки в одному певному оточенні і перед яким він заходить в глухий кут, якщо воно зустрічається в новому, не звичному контексті. Цілковито опанованим слід вважати тільки те слово, яке може бути зрозумілим практично в будь-якому контексті.

Цілком природним є те, що ускладнення, які виникають під час запам'ятовування окремих слів, залежать не тільки від віку, проте й від інтелекту. Студенти різних спеціальностей мислять по-різному. Наприклад, у психології зазначається, що люди розумової праці з розвиненим аналітичним мисленням відчують себе безпорадними, коли перед ними повстає завдання завчити (запам'ятати) певну кількість ніяк не пов'язаних між собою слів (Falé, Costa & Luegi, 2016 [251]). Їхня нетренована механічна пам'ять відмовляється сприймати виписані у стовпчик слова. В цьому полягає ще одна відмінність словника від граматики: грамика – це система, яка є більш-менш логічною й послідовною; словник (на перший погляд) – це не зв'язані між собою окремі елементи, яким не має меж і які можуть поєднуватись, породжуючи ще більш безмежні в своєму різновиді судження. Зіткнувшись із цією безкінечною і ніяк не організованою множиною слів, студенту (особливо зазначеної вище категорії) важко виконати поставлене перед ним завдання: він неодноразово виписує зі словника одні й ті ж самі слова, які не запам'ятовуються, що породжує відчуття безнадійності, яке більш за все знижує ефективність занять, адже формується стійке

переконання у власній нездатності до вивчення мови із-за «поганої» пам'яті.

До того ж, існуючі словники констатують, частково систематизують, однак ніяк не пояснюють. Внаслідок цього інформація, що міститься у словниках в тому вигляді, у якому вона представлена, дуже важко запам'ятовується. Тому, читаючи іншомовні тексти, студент має активізувати власні аналітичні можливості. Якщо припустити, що дійсно правомірним є розповсюдження поняття інваріантності на семантичний рівень лінгвістичного аналізу, і що існує так зване «загальне значення» слова, тоді можна стверджувати, що на основі аналізу слів можливим є розвиток у студентів здатності до мовної здогадки, розвиток у них тієї якості, яку часто називають «інтуїцією» або «відчуттям мови». Основною ціллю, запропонованого механізму, можна вважати навчання не словам, а навикам аналітичного розуміння слів шляхом співставлення, асоціацій, встановлення знайомих елементів тощо.

Аналіз кожного слова, з одного боку, безперечно ефективніше сприяє його запам'ятовуванню, з іншого боку, – і це важливо – він слугує основою для сприйняття цілої категорії аналогічних слів. Аналітичний підхід до слова розвиває мовну здогадку, здатність до прогнозування, без чого не обходиться процес читання ні на рідній, ні на іноземній мові. Він цілковито виключає механічне звернення до словника у випадку першої зустрічі з незнайомим словом, вимагаючи першочергового аналізу цього слова, його обміркування, формування гіпотези, і лише тоді – перевірку цієї гіпотези за словником. Не дивлячись на те, що такий процес може здатись більш довгим, його переваги є очевидними:

1. Процес аналізу підлягає відтворенню, і лексична одиниця, вірно вгадана одного разу, може бути зрозумілою і за умов наступних зустрічей з нею.

2. Процес аналізу являє собою активну мисленнєву роботу і завдяки цьому краще сприяє запам'ятовуванню. За умов

механічного звернення до словника не відбувається ніяких активних розумових зусиль, і тому навряд чи можливо очікувати безпосереднього результату, тобто – запам'ятовування.

3. До того ж, звернення до словника після гіпотези означає свідомий пошук, в ході якого студент знає, що саме він шукає, і тому володіє критерієм правильного вибору серед багатьох перерахованих в словнику значень. Звертаючись до словника, пошук відбувається всліпу, і вибір потрібного значення значно ускладнюється, що заважає адекватному розумінню художнього тексту.

4. Не менш важливим є й те, що, правильно відгадавши значення будь-якої лексичної одиниці, студент набуває впевненості в своїх силах, і це значно полегшує подальшу роботу. Зазвичай навички розвиваються з огляду на їх застосування на практиці, тому на певному етапі читацької діяльності студент, не очікуючи цього, раптом виявить, що велика кількість «незнайомих» слів, за умов поверхневого аналізу, виявляється добре знайомою. Причому це відбувається без зайвого навантаження на пам'ять, шляхом логічних операцій, які не являють собою ускладнення для людини розумової праці, і містять елемент пошуку, мікродослідження, наприкінці якого особистість чекає невелике відкриття. Це не може не приносити відчуття задоволення, а з ним і підвищення ефективності опанованого матеріалу.

Однак, слід зауважити, що для різних категорій лексичних одиниць елемент, який допомагає встановити зв'язки між відомим і невідомим, є різним. З цієї точки зору доцільно виділити три категорії лексичних одиниць: 1. слова, розуміння яких відбувається після усвідомлення їхньої графіки; 2. лексичні одиниці, розуміння яких відбувається після усвідомлення їхньої структури; 3. слова, розуміння яких відбувається після усвідомлення їхнього контексту, тобто через розуміння сусідніх з ними слів. До першої категорії лексичних одиниць відносяться інтернаціональні слова, які в англійській мові є досить

багаточисельними і відіграють неабияке значення для сприйняття та розуміння прочитаного матеріалу. Ми вважаємо, що систематична робота з інтернаціональними словами великою мірою загострює здатність «бачити» текст, розвиває асоціативне мислення та привносить вагомий внесок у збільшення словникового запасу читача. Другу категорію створюють слова, значення яких мотивується їх формою: це – похідні слова. Щодо необхідності знання словоутворювальних елементів, здається не має заперечень. Однак у практиці викладання робота із семантизацією слова за частинами, за елементами, або не проводиться зовсім, або проводиться досить-таки мляво. Проте, упевнене володіння системою творення нових слів (на рівні впізнання знайомих елементів у невідомих словах) – це другий вагомий фактор, який сприяє суттєвому збільшенню словникового запасу, необхідного для читання. Тренувальні вправи, спрямовані або на впізнання та аналіз моделі, або на впізнання словоутворювального елемента, переслідують мету розвивати і закріплювати навички змістового аналізу нових слів на основі відомих компонентів. Типи таких вправ є достатньо розробленими і немає необхідності зупинятись на них.

Найбільше ускладнення у процесі читання являють собою лексичні одиниці третьої категорії, тобто слова, у яких ані графіка, ані структура безпосередньо не пов'язані з будь-чим раніше відомим. Це – основна маса англійського словника, ті лексичні одиниці, які або втратили чіткі зв'язки зі спорідненими словами в англійській та в інших мовах, або ніколи їх не мали. Однак така «ізолюваність» є лише уявною. Вони тісно пов'язані з сусідніми словами у реченні, знання яких є тією основою, на фоні якої відбувається знайомство студента з новим словом. Це – найвища ступінь мисленнєвого аналізу, яка вимагає спеціального тренування. Між тим, словник і в цьому випадку повинен бути лише останнім кроком, на якому перевіряється певна гіпотеза.

Розглянемо стадії такого аналізу на прикладі досить складного речення: *The timing of the launch means that the satellite*

should spend the whole year in space during a period of peak solar activity and its orbit has been chosen to keep it in sunlight all the time.

У процесі аналізу речення цілком природним є те, що перший етап являє собою читання за структурами, тобто виділення закінчених синтагм певних частин речення. Однак нас цікавить аналіз, починаючи з другого етапу, тобто у випадку переходу до рівня слів. Після ознайомлення студентів з даним реченням можна припустити, що слова «*timing*» та «*launch*» студентам є невідомими, хоча перше є структурно зрозумілим, і його корінь – добре відомий, а друге є повністю невідомим словом. На основі інтернаціональних коренів «*sattelite*», «*peak*», «*solar activity*», «*orbit*» визначається загальна тема речення – космос (ці ж самі лексичні одиниці допомагають зрозуміти і слово «*space*», якщо воно також є невідомим).

Розуміння присудка «*means*» приводить до того, що все речення сприймається як рівномірний баланс частин, де в лівій частині знаходяться невідомі (*the timing of the launch*), а в правій – відомі лексичні одиниці (решта речення). Розуміння правої частини дозволяє сформулювати загальну гіпотезу відносно лівої частини речення: дещо пов'язане з часом та з рухом супутника. Однак і таке приблизне формулювання робить наступну ступінь – звернення до словника – значно ефективнішою. Звернення до словника доцільніше починати з цілком невідомого «*launch*», оскільки за його допомогою «*timing*» може стати більш зрозумілим і без використання словника. У словнику (Тлумачний словник «Multitrans», 2021 [321]) ми знаходимо: 1. *launch* – кидати, метати: *to launch a blow* – нанести удар; *to launch a torpedo* – випустити торпеду; 2. спускати човен на воду; 3. починати, пускати в хід; *to launch an attack* починати наступ, здійснити атаку; 4. запускати (літак) за допомогою катапульт; 5. відверто висловитися, вибухнути; *to launch into: to launch into an argument* розпочати суперечку; *to launch eternity put* відправитися на той світ; *to launch out* пускатися в дорогу, дещо розпочинати;

вибухнути словами докорами; смітити грошима; *to launch on* спустити човен на воду; баркас, шлюпка, моторний човен.

У цьому випадку очевидним є те, що розуміння іменника «*launch*» в контексті даного речення у випадку звернення до словника є можливим лише у випадку застосування вище зазначеного аналізу. Інакше студент може розгубитися в переліку значень і не знайти потрібного значення для збереження смислу речення, що великою мірою ускладнюватиме подальшу розбудову змістової моделі тексту. Спираючись на контекст речення, пошук зареєстрованих значень іменника переходить на дієслово із співставлення «запускати (літак) за допомогою катапульти» та «спустити човен на воду» напрошується еквівалент «запуск». Хоча в цілому можна припустити, що смисл речення тепер є відносно зрозумілим, однак все ж таки не має впевненості в тому, що відмінність у значенні «*timing*» по відношенню до «*time*» є цілком зрозумілою. Очевидним є те, що ця дія пов'язана з часом запуску. Те ж саме видання словника (Тлумачний словник «Multitran», 2021) містить наступні дані щодо цього іменника: *timing* (*n*) – технологічно узгоджена дія (частин машин); синхронність; регулювання моменту запалювання. Навряд чи таке пояснення може допомогти в розумінні даного речення. Значно ефективнішим може виявитись звернення до значення дієслова «*to time*» з подальшим утворенням від цього дієслова іменника: *to time v* 1. вдало вибирати час; 2. призначати час. Цих двох значень цілком достатньо для того, щоб початок даного речення став зрозумілим: «Вірний вибір часу запуску ...».

У наведеному прикладі аналізу речення на рівні лексики фактично продемонстровано роботу зі словами всіх трьох зазначених категорій, хоча в основному увагу було зосереджено на рівні контексту речення. Даний приклад доводить, що звернення до словника поза смислового аналізу речення є малоефективним з точки зору правильного розуміння даного речення. Однак, важливим є не тільки читати та розуміти певне конкретне речення, а навчитись читати та розуміти будь-яке

речення. Отож очевидним є те, що центральним в процесі навчання має бути аналіз, який призводить до подальшого вибору еквівалента за допомогою (або без допомоги) словника. Якщо ж ми намагались би запам'ятати або завчити всі значення наведеного слова «*launch*» у випадку першої зустрічі з ним, то це завдання виявилось би не достатньою мірою ефективним, оскільки пам'ять не витримає такого навантаження, а якщо навіть і вдалось би завчити всі значення, то у разі подальшої зустрічі з цим словом студент розгубиться у виборі потрібного значення для правильного перекладу. Виділення для запам'ятовування якогось одного найяскравішого значення цього слова (наприклад: запускати за допомогою катапульти) теж є недостатньо ефективним. Однак якщо поміркувати, що пов'язує між собою ці п'ять значень слова «*launch*», то не важко виявити деякий загальний компонент, який і можна назвати «загальним елементом змісту», який є характерним щодо всіх перерахованих (і не перерахованих) значень і вживань цього слова: «Раптово привести об'єкт у стан дії відповідно до його призначення». Незважаючи на незграбність даного формулювання, воно не тільки охоплює всі значення даного дієслова і пояснює, чому саме це дієслово було вжите для вираження нової дії (запуску космічних апаратів), проте й готує читача до майбутнього використання цього слова. Цей «загальний елемент змісту» визначає вибір даного слова для позначення нової ситуації, будучи тим елементом, який впізнається в першу чергу при кожній новій зустрічі зі словом. Саме він має бути чинником, який виявляє органічний, а не вибірковий зв'язок між англійським словом в різних його вживаннях і його можливими еквівалентами в рідній мові. За відсутності цього стержня зв'язок між англійським словом і запропонованим еквівалентом рідної мови найчастіше є незрозумілим і необґрунтованим. Він допомагає зв'язати всі запропоновані значення-переклади в єдину систему, причому стержнем цієї системи є англійське слово. Саме «загальний елемент змісту», а не окремі еквіваленти

рідної мови, що по-різному виділяються в різних словах, найчастіше механічно перераховані і ніяк не об'єднані в єдину систему одного слова, який і повинен бути предметом навчання в першу чергу.

Якщо порівняти дані словників, то можна сміливо стверджувати, що у всіх значеннях та вживаннях присутній загальний елемент змісту, який можна визначити як «тенденцію до здійснення певної дії». Виходячи з цього положення, можна розробити ряд вправ, спрямованих на розвиток аналізу слова та пошук загального елементу змісту.

Наведемо приклад можливих вправ, спрямованих на виявлення таких загальних елементів змісту в різних словах:

to pass (v) – безперешкодне, вільне просування, проходження через певну точку відліку:

<i>subject (n), subject (adj), to subject (v)</i>	піддавання зовнішньому впливу
<i>fit (n), fit (adj), to fit (v)</i>	відповідність призначенню
<i>to avail (v), available (adj), availability (n)</i>	наявність в чийомусь розпорядженні в момент потреби
<i>present (n), present (adj), to present (v)</i>	наявність в даний момент в даному місці
<i>pattern (n), to pattern (v)</i>	закономірність, що повторюється та включає загальні особливості процесу

Наведені вище формулювання не претендують на абсолютну справедливість, деякі з них можливо потребують уточнення, проте важливо не саме формулювання, а принцип, покладений в основу аналітичного підходу до вивчення процесу читання іноземною мовою.

Під час навчання читанню першочергове значення має оволодіння структурною стороною іншомовної форми. Одним з найбільш ефективних засобів досягнення цієї мети є широке та систематичне використання різних синтаксичних трансформаційних операцій в навчальному процесі при навчанні

синтаксису тексту. У цьому випадку нас цікавлять не чітко формалізовані трансформації породжуючого типу, а різні утворення художнього тексту на синтаксичному рівні, що мають за мету пояснити та закріпити структурні елементи тексту, а також перевірити ступінь оволодіння ними.

Поширюючи це положення на методику чи, точніше, на лінгвометодику, а також намагаючись досягти оптимальних результатів при навчанні синтаксису в процесі навчання читанню текстів, можна досить широко трактувати поняття трансформації в навчальних цілях, експериментуючи в цьому напрямі при умові дотримання загальних положень методики та спираючись на синтактико-семантичні особливості структур, що вивчаються. На нашу думку, це не тільки законний прийом дослідження, а й дуже ефективний та зручний механізм навчання сприйняттю та розумінню значень, що виражені в синтаксичних структурах іншомовного тексту. У зв'язку з цим хотілося би відмітити наступні обставини. Спостереження свідчать, що існує певний достатньо повний ізоморфізм, що систематично простежується у використанні певних засобів лінгвістичного аналізу і його методичного використання в освітньому процесі. Це стосується, перш за все, методів структурного аналізу – таких, як дистрибутивний аналіз, трансформаційний аналіз і опис мови за допомогою глибинних структур.

Використання вказаних прикладів структурного аналізу іншомовного тексту перетворює навчальний процес на більш науково обґрунтований та більш оптимальний, що дозволяє звести використання рідної мови при навчанні читанню текстів до мінімуму. Особливо ефективним є трансформаційний метод при введенні, закріпленні і перевірці засвоєння структурних елементів іншомовного тексту. Переваги трансформаційного підходу до навчального іншомовного тексту на синтаксичному рівні визначаються самим характером синтаксичних структур на відміну від реальних речень даної мови, у яких ці структури зустрічаються. Як відомо, граматики є більш абстрактною, ніж

лексики. Ступень узагальнення в граматиці, в синтаксичних структурах і правилах більш висока, ніж у реченнях, що містять такі структури. Тому всі можливі в даній мові речення не можуть бути охоплені якимось формальним описом, оскільки за існуючими в різних мовах синтаксичними правилами може бути породжена велика кількість конкретних речень.

Історично процес усвідомлення та опису структурних особливостей тексту в тій чи іншій мові йшов у зворотному напрямі – від конкретного до загального, від опису окремих конкретних речень до узагальнюючих правил, структур – в результаті узагальнення деяких закономірностей в процесі поступового абстрагування. Як, вже зазначалось, процес читання текстів на іноземній мові передбачає «вилучення» змісту з іншомовного тексту. Одним із основних моментів цього процесу є змістова сприйняття структури, семантика синтаксису. Цілком очевидним є те, що обійтись поза семантичного підходу до синтаксису при навчанні читанню іншомовної літератури з безпосереднім вилученням інформації, що міститься в іншомовному тексті, неможливо. У сучасних уявленнях про синтаксис формальна і семантична сторони аналізу іншомовного тексту є поєднаними. Поняття граматичної правильності речення пов'язане з аналізом граматичних конструкцій, які визначають його структуру. Поняття нормального і аномального речення виникає за умов використання трансформацій для діагностичних цілей у випадку виникнення синтаксичної омонімії.

Використання трансформацій для розрізнення омонімічних структур має, як вже зазначалось, діагностичне значення, та відіграє певну роль також і в методичному використанні трансформацій при навчанні сприйняття та розуміння прочитаного. Однак основне значення мають трансформації протилежного типу, оскільки навіть в такій мові як англійська, з об'єднаними морфологічними елементами, кількість омонімічних синтаксичних структур не така вже й велика.

Головним методом семантичного аналізу синтаксичних структур є аналіз синонімічних конструкцій. Основним засобом описання смислу є вивчення синонімічних відношень між мовними конструкціями. Це вивчення відбувається шляхом синтаксичних утворень-трансформацій, що дозволяють перетворювати речення певного типу в синонімічні і відмінні від кінцевих однаковим чином. У випадку співставлення синонімічних структур аналіз відбувається від змістового тексту (різних поверхневих структур) до смислу (глибинної структури, що об'єднує всі поверхневі варіанти). Глибинна структура – це проміжний рівень між синтаксичною і семантичною експлікацією речення. Глибинна структура в будь-якому розумінні допомагає встановити відповідності між формами речень та їхнім змістом, а це і є основною метою навчання читання, його структурному аспекту, якщо завданням читання є безпосереднім вилученням інформації з іншомовного тексту.

Розробляючи діагностичні, тренувальні і контрольні трансформації навчального типу, виникає можливість використання трансформаційних операцій з різною спрямованістю. Навчальні трансформації можуть бути фасилітативного типу, тобто являти собою перетворення, що мають на меті замінити ту чи іншу структуру на більш простішу. Однак, слід враховувати, що для носіїв даної мови та чи інша структура може бути більш легкою суб'єктивно, хоча об'єктивно вона більш складна і навпаки. Для носія української чи російської мови, наприклад англійське складнопідрядне речення буде більш легким, хоча об'єктивно воно по своїй синтаксичній структурі складніше, ніж відповідна англійська структура з неособовими формами дієслова, що є об'єктивно простішою, так як є частиною простого речення. Простіше кажучи, для людини, що вивчає іноземну мову, структура тим складніше, чим більш вона відрізняється від відповідних структур у її рідній мові.

Можна запропонувати в навчальних цілях і інші трансформації «зворотного типу», пов'язані з поняттям

глибинних структур. Після засвоєння матеріалу, що вводився, закріплюється і контролюється за допомогою спеціальної системи трансформаційних вправ, які включають подвійні операції «впізнай» та «трансформуй» і спрямованих від тексту до смислу, доцільно використовувати кінцеві трансформації, які потребують узагальненого представлення пройденого матеріалу. Такі трансформації можуть бути спрямовані вже не від тексту до смислу, а від смислу до тексту, тобто студентам буде запропоновано на основі всіх відпрацьованих в рамках відібраного синтаксичного матеріалу перетворень об'єднати всі синонімічні структури і трансформації, наприклад, дати всі структурно-синтаксичні варіанти вираження об'єктивних, атрибутивних, обставинних та інших типів відношень (див. далі завдання 3).

Для тренування «вилучення» смислу із синтаксичних конструкцій можна також запропонувати студентам проаналізувати ряд речень, що містять структури, які мають загальний смисловий стержень: виражаючи однакові синтаксичні відношення, вказуючи на конкретну модальність тексту, передають основну та додаткову інформацію, тощо. Завдання студентів зводиться до виявлення глибинного смислу представлених структур з допомогою трансформаційних операцій. Подвійний характер операцій у трансформаційних вправах запропонованого типу включає впізнання і трансформацію конкретних синтаксичних комплексів за конкретними правилами з конкретними цілями. Таке впізнання за дистрибутивними ознаками вимагає виділення структури з більш широкого текстового контексту.

Отже, для практичного закріплення запропонованого підходу виокремимо систему вправ, спрямованих на ідентифікацію в тексті потрібних структур за різними формальними синтаксичними і лексико-синтаксичними ознаками та на вилучення синтактико-смислової інформації. Для більшої ефективності вправи мають бути розміщені за ступенем

підвищення складності і повинні вміщати трансформаційні операції на рівні словосполучення, речення, абзацу та цілого поетичного тексту, а також повинні являти собою трансформаційні завдання (з ключами) за текстом в цілому і по окремих частинах тексту. Можна пропонувати завдання на трансформування абзаців і невеличких художніх текстів без будь-якої зміни синтактико-сміслової ситуації (синонімічні трансформації), при змінах ситуації, зв'язаних з поділом тексту та елементів тексту з їх модальністю.

Далі наводяться приклади таких вправ-завдань, які допоможуть викладачам навчити студентів читати та розуміти тексти, написані нерідною мовою.

Завдання 1. Замініть дистантне розташування елементів виділених структур на контактні, без зміни смислу висловлювання.

Transformation theory developed out of, and partly in reaction against, the earlier structural linguistics of the phonemic-morphemic type.

Ключ: Transformation theory developed out of the earlier structural linguistics of the phonemic-morphemic type and partly in reaction against.

We cannot talk about language if we continue to treat the internal, formal patterns as subordinate to, and definable by, the external, contextual patterns.

Ключ: ...as subordinate to the external, contextual patterns and definable by them.

Завдання 2. Встановіть синтактико-семантичний зв'язок між частинами іменних атрибутивних відношень.

By substituting the perpendicular projection for the Sun-Mars distance Kepler believed he was on the way to the solution of two different problems.

Ключ: ... the distance between Sun and Mars...

The concluding part of the paper was devoted to a magnetic field configuration description.

Ключ: ...to a description of the configuration of the magnetic field.

There are a lot of computers engineers in our laboratory.

Ключ: ... of engineers designing computers ...

of engineers operating computers

An original plasma confinement experiment was mentioned in the paper.

Ключ: ...an experiment dealing with confinement of plasma.

Замініть виділені частини тексту на еквівалентні по смислу іменні атрибутивні відношення.

Is the motion of particles really due to the effects of the pressure of radiation?

Ключ: Is the particles motion really due to the radiation pressure effects?

The paper contained the description of the analysis the curve representing the trend of speed.

Ключ: The paper contained the speed trend curve analysis description.

Завдання 3. Дайте всі можливі структурні варіанти виділеної частини тексту без зміни глибинного смислу.

Scientific research is sometimes thought of as dull plodding, simply a logical development. In fact, it depends greatly on individual inspiration and originality, in the same way that literature and the arts do.

Ключ: Scientific research is thought of to be dull...

We think scientific research to be dull ...

We think of scientific research as dull

We think of scientific research as being dull ...

We think of scientific research being dull ...

We think of scientific research is dull

Завдання 4: а) Знайдіть в тексті елементи, що вказують на ставлення автора до висловлювання та визначте характер цього ставлення; б) змініть модальність тексту в сторону більшої впевненості автора в змісті висловлювання.

It would therefore be absurd for anyone to pretend to be able to foresee advances that might be made in future even, I would say, in the text ten years. One cannot predict scientific discoveries but one might hope that we may inquire in time the control of thermonuclear reactions as a real understanding of a brain functions.

Ключ:

a) It would be absurd; that might be made; I would say; one cannot predict; we may acquire;

b) It would be absurd (it is absurd); that may be made (will be made); one may hope.

Завдання 5. Знайдіть частину тексту, що знаходиться під логічним наголосом, перебудуйте текст, знявши емфазу.

Since science seems to be so dominant it is natural to chose it as a scapegoat. This is more unfortunate, not just because it is not science but what we do with it that matters, but because most of our current problems will only be solved by the proper use of science and technology.

Ключ:

a) ...because it is not science but what we do with it that matters ...;

b) because not science but what we do with it matters ...;

Перебудуйте наступну частину тексту, змінивши його актуальний поділ, – поставте під логічний наголос іменну групу, що вводить часткою to.

The science of society and social behavior is now added to mathematics, physics, chemistry, biology and other physical and natural sciences.

Ключ: To mathematics, physics, chemistry, biology and other physical and natural sciences is now added the science of society and social behavior.

Прогнозування на мовленнєвому рівні розцінюється в психології як один із основних компонентів зрілого читання [289]. Ми вважаємо, що володіння навичкою прогнозування у процесі читання іноземною мовою є свідченням наближення рівня

сприйняття та розуміння іноземної мови до рівня. Одночасно з безперекладним розумінням, прогнозування на мовленнєвому рівні є одним із основних завдань навчання читанню, у тому числі, і іншомовних текстів. Саме здатність студента до прогнозування є ознакою глибокого розуміння, оскільки воно базується на досвіді, який надає можливість передбачати вірогідність появи певної події (якщо в минулому А часто супроводжувалось появою В, то, зустрівши А, у адресата виникає очікування В, тобто він прогнозує його появу). Це прогнозування виявляється у вигляді гіпотез щодо найбільш вірогідного розвитку подій з точки зору читача.

Предбачення поширюється як на змістову сторону тексту – прогнозування на змістовому рівні, так і його мовленнєву форму – прогнозування на вербальному/мовленнєвому рівні. Останнє має велике значення щодо швидкості прийому інформації, цілісності одиниць сприйняття та ефективності переробки, тобто на кінцевому етапі – сприйняття та розуміння тексту, синтезування його в єдине ціле. Прогнозування не тільки прискорює та полегшує процеси сприйняття, а й дозволяє читачеві користуватися стратегією «вибіркового сприйняття», тобто уникати окремих лінгвістичних елементів, що відрізняє зрілого читача від незрілого. Зовнішнім його проявом є ефективність та швидкість читання.

В основі прогнозування на мовленнєвому/вербальному рівні є попередній лінгвістичний досвід, а прогнозування на змістовому рівні – життєвий/професійний. Якщо у викладанні іноземної мови не виникає гострої проблеми актуалізації мотивації, оскільки ми маємо справу з дорослими людьми, то набуття конативного досвіду, достатнього для функціонування механізмів прогнозування на іноземній мові, відноситься до основних завдань навчання. Набуття конативного досвіду залежить від частоти повторювань відповідних одиниць. Отже, це зайвий раз підтверджує необхідність високої повторюваності мовленнєвого матеріалу.

Прогнозування на мовному рівні є репродуктивним компонентом рецептивної діяльності. Це зумовлює необхідність вправ у репродукції, особливо якщо мова йде про синтаксис, оскільки прогнозування завжди являє собою часткове моделювання. Базуючись на попередньому досвіді, прогнозування фактично є специфічною формою актуалізації знань, якими вже володіє студент, тому всі вправи, спрямовані на розвиток цього навичку, мають будуватися на вже відомому матеріалі.

За умов читання рідною мовою у студентів спостерігаємо прогнозування на всіх рівнях, проте вони втрачають цю здатність у період становлення читання на іноземній мові, чому і потрібні спеціальні вправи для її активізації. В дії механізмів прогнозування на мовному рівні велике значення має наявність в пам'яті читача фразових стереотипів і, в першу чергу, синтагми як мінімальної цілісної одиниці змісту.

Для формування фразових стереотипів, що лежать в основі синтаксичного упередження необхідна практика зміни/розпізнання функції окремих елементів структури речення. Отож, враховуючи вище зазначене положення, запропонуємо можливі вправи, спрямовані на розвиток навичок користування механізмами прогнозування при читанні на іноземній мові (запропоновані вправи розраховані для студентів з недостатніми знаннями іноземної мови). Наприклад:

Вправа 1. Напишіть можливі поєднання таких прикметників з іменниками.

Прикметники: fast, careful, dangerous, large.

Іменники: car, ship, road, game, skater, ...

Відповідь: a fast car, a fast game, a fast skater, etc.

Вправа 2. Напишіть всі можливі прикметники, які можуть жуватися з іменниками a road, a forest, a river, etc.

Завдання можуть містити різні поєднання: іменники, що виступають додатком до дієслів, іменники + постпозитивні означення і т. ін. Основною вимогою до виконання вправи є велика кількість комбінацій для кожного із запропонованих слів.

Аналогічні за метою вправи можуть бути оформлені ще й як тести. Наприклад:

Вправа 3. Знайдіть іменник, який є більш доцільним для поєднання з наведеними прикметниками.

1. political, progressive, revolutionary	a) sound
2. outstanding, famous, popular, favourite, progressive, well-known, modern	b) movement
3. low, sharp, loud, unpleasant, strange	c) writer

Відповідь: 1b, 2с, 3а.

Вправа 4. Знайдіть іменник, який можна використати після перерахованих дієслів.

1. to read, to write, to open, to send, to receive, to answer	a) a book
2. to read, to write, to publish, to buy, to translate, to enjoy	b) an exercise
3. to read, to write, to translate, to finish, to begin, to repeat	c) a letter

Відповідь: 1с, 2а, 3б.

Прогнозуванню семантичних груп сприяють також вправи, спрямовані на поєднання слів зі службових словами:

Вправа 5. Вкажіть слова, які можуть знаходитись після поєднання «прийменник + артикль».

1. in the	a) street, b) home, c) flat, d) evening, e) speak, f) learn, g) center, h) morning, i) sentence;
2. at the	a) theatre, b) hospital, c) evening, d) ...

Відповідь: 1а, с, d, g h, i; 2а, b.

Вправа 6. З колонки В підберіть всі можливі продовження фрази в колонці А.

A	B
At the office we ...	a) read books, b) work a lot, c) learn to work quickly, d) write dictations, e) meet engineers from other factories, f) sometimes speak foreign languages, g) do exercise, h) go to the doctor.

Синтаксичне прогнозування відбувається в межах синтагми, тому неабияке значення мають вправи, які сприяють моделюванню студентом різних схем. Необхідними також є спеціальні вправи, що вимагають відтворення подібної схеми. З

цією метою нами були розроблені вправи, спрямовані на формування різноманітних гіпотез відносно можливого синтаксичного продовження:

Вправа 7. Дайте як можна більше закінчень до запропонованого початку речення.

John has ...

Очікувана відповідь: John has a sister; John has to do it at once; John has finished the letter and ...

Розвитку навиків передбачення сприяють і різноманітні вправи, пов'язані з ускладненням речень.

Вправа 8. Придумайте до кожного незакінченого речення як можна більше різноманітних закінчень.

Таке завдання безпосередньо формує механізм прогнозування (відбір потрібних гіпотез), проте для цього потрібно вимагати від кожного студента декілька варіантів закінчень. Це ж завдання може мати вигляд вправи-теста, що розроблена як пошук відповіді серед запропонованих:

Вправа 9. Знайдіть закінчення речення.

There were no trams or buses so we stayed at home :

- a) so we had to walk all the way home.
- b) so she couldn't walk with us.

Відповідь: b.

Розвиткові прогнозування на змістовому рівні сприяють різні завдання, які вимагають встановлення зв'язків між реченнями.

Вправа 10. Серед запропонованих речень групи А знайдіть ті, які могли б передувати даним групи Б.

А	Б
1. We stayed at home last night.	a) The one I had was very old.
2. I bought a new dictionary.	b) We wanted to watch a new TV film.
3. ...	c) ...

Відповідь: 1b, 2a.

На більш високому рівні змістового прогнозування можна практикувати передбачення на основі вже прочитаного тексту, тобто моделювання його можливого продовження. Саме за цим принципом ми і працювали зі студентами експериментальних груп, які вже до цього оволоділи деякими навиками сприйняття та розуміння раніше невідомого.

В аудиторії студентам пропонували прочитати текст до певного місця. Після перевірки сприйняття та розуміння прочитаної частини на обговорення виносились наступні питання: якими фактами автор буде оперувати й надалі? Про що мова піде далі? Який висновок зробить з цих фактів автор? Після обміну думками студенти читають відповідну наступну частину тексту (бажано не більше 3-4) та оцінюють свій прогноз. Це перевірка розуміння прочитаного та водночас набуття практичного досвіду читання, що сприяє набуттю лінгвістичного досвіду, необхідного для глибокого розуміння.

Вказані завдання сприяють не тільки змістовому прогнозуванню, а й формуванню стратегії перегляду. Сприйняття тексту, як змістового цілого, передбачає змістове прогнозування плану викладення, плану змісту (фактів і таке ін.), характеру обґрунтування та висновку/узагальнення. Отож доцільно саме ці чотири напрями роботи думок читача прийняти за об'єкт уваги.

Під час здійснення читацькою діяльності людина здійснення мислення у формі внутрішнього мовлення, яке хоч і дещо відрізняється від повноцінного зовнішнього, все ж в основному до є подібним до нього тим, що базується на матеріальному фоні мови – словах і реченнях. Проте, слід зазначити, що в деяких випадках мислення може відбуватись і без його матеріальної оболонки – слів, спираючись на образи, уявлення і навіть почуття. Очевидно, що чим складнішим є предмет мислення, чим більшою є кількість задіяних логіко-розумових операцій, тим більшою є роль вербального оформлення висловлювання. Тому природним є те, що під час читання складного тексту роль вербального мислення є максимальною. Більше того, за умов

активного читанні відбувається не тільки осмислення прочитаного з точки зору опанування думок автора, але й оцінювальне, критичне та дискусійне мислення, яке ніяким чином не може обійтись лише одними образами, а тому вимагає певного вербального оформлення. Таким чином, підтвердимо наше припущення, що у процесі читання, зокрема під час читання іноземною мовою, і тим більш складного за змістом іншомовного тексту (не кажучи вже щодо складності мовленнєвої форми), мислення в основному відбувається у вербальній формі.

Однак у цьому плані виникає запитання: у вербальній формі якої мови відбувається мислення, простіше кажучи, людина, яка читає іншомовний текст мислить мовою тексту, тобто на іноземній мові, чи все ж таки на рідній? Психологи припускають можливість існування і першого, і другого випадку [291]. Для нас цікавими є обидва варіанти, оскільки вони є кінцевою метою будь якого курсу вивчення іноземної мови, ефективність якого і визначається рівнем розуміння прочитаного. Володіти іноземною мовою означає мислити цією мовою (а не користуватись нею як кодом); мислити іноземною мовою означає не звертатися до перекладу з однієї мови на іншу. Справжнє володіння іноземною мовою є завжди безперекладним, звідки висновок, що першою ознакою мислення на іноземній мові є відсутність перекладу. Мислення іноземною мовою є найвищою формою сприйняття та розуміння іншомовного тексту. Саме така форма й вважається кінцевою метою навчання читанню іншомовних текстів.

Вивчаючи мову, студенти повинні навчитися мислити цією мовою. Саме так зазначали ентузіасти безперекладного методу вивчення та розуміння іноземної мови (Wong, 2017 [329]). Однак, цілком зрозуміло, що досягти того, щоб студенти навчилися мислити не за допомогою рідної мови, а безпосередньо на іноземній – завдання, що вимагає величезних сил та важкої праці з обох сторін – викладача та студента. Тому безперекладне розуміння іншомовного тексту є ідеалом методичних завдань, якого прагнуть багато лінгвістів та методистів, а досягають лише

одиниці. На сьогоднішній день у лінгвометодиці це питання є досить дискусійним, і ставлення до нього неоднозначне. Можливо тому ще й не існує чітких методичних розробок, спрямованих на розвиток вміння безперекладного оперування іншомовними літературними текстами.

Шлях до цієї мети найчастіше є творчим підходом окремих психологів (Murphy, Melandri & Bucci, 2021 [284]). Хоча ці поодинокі спроби часто зазнають багато критики, мають свої плюси й мінуси, однак все ж такі мають і свої переваги, оскільки розраховані на глибоке засвоєння і оволодіння іноземної мови та найглибше сприйняття і розуміння художніх текстів. Проте такі методи, як розвиток вміння мислити на іноземній мові, доцільніше використовувати повною мірою для студентів чи аспірантів мовної спеціальності, мовного закладу вищої освіти, оскільки вони вимагають дуже багато часу, зусиль та зосередженості на процесах мислення іноземною мовою, що вдається не кожному.

В умовах роботи зі студентами немовної спеціальності наближення до безперекладного розуміння є можливим лише у окремих студентів з найбільш розвиненими здібностями після оволодіння та опанування попередніх, раніше зазначених, механізмів розуміння іншомовних текстів. Повторимось, що лише наближення, а не повне опанування безперекладного методу розуміння є кінцевою метою запропонованих лінгвістичних механізмів, оскільки повне засвоєння безперекладного методу, якщо воно можливе, передбачає використання спеціальних методик, які якщо не виключають роль рідної мови повністю в процесі оволодіння іноземною, то зводять її використання до мінімуму. Наш шлях не може мати на меті повне виключення рідної мови з процесів мислення, осмислення, розуміння та аналізу прочитаних іншомовних текстів, оскільки в процесі практичної роботи зі студентами використання рідної мови для нас носило ключовий характер

(якщо брати до уваги те, що в експерименті брали участь студенти молодших курсів).

Ми підходимо або наближаємось до цього методу через застосування різноманітних прийомів забезпечення мовної здогадки, не виключаючи ролі рідної мови для сприйняття та розуміння, оскільки усвідомлюємо, що, у нашому випадку, для більшості студентів безперекладне читання забезпечить лише поверхневе розуміння загального змісту, в той час, як використання зазначених механізмів є засобом більш детального і глибшого розуміння. Наблизитися до безперекладного розуміння іншомовної форми можна лише після тривалого та ефективного застосування та відпрацювання всіх запропонованих у цій роботі механізмів. Оскільки ми вважаємо, що тільки тверде засвоєння лексики та граматичних конструкцій, значення яких було засвоєно внаслідок неодноразових здогадок, після тривалого застосування затверджується в оперативній пам'яті на рівні з рідною мовою і студент може деякою мірою мислити одразу двома мовами і сприймати та розуміти текст на основі відпрацьованих механізмів без перекладу.

У будь-якому курсі навчання читанню на іноземній мові провідне місце належить перевірці на сприйняття та розуміння. Контроль сприйняття та розуміння – найвідповідальніший момент у роботі з художнім текстом. У нашому випадку, чим різноманітніша форма перевірки сприйняття та розуміння, тим об'єктивнішою є оцінка як механізмів навчання читанню, з точки зору лінгвометодики, так і прогресу студентів у оволодінні навичками читання іншомовних творів. Простіше кажучи, контроль на розуміння виконують три функції.

1. *Функція контролю розуміння конкретного іншомовного тексту.* Тут важливо стежити за тим, щоб об'єктом контролю виступала змістова, а не мовна сторона іншомовного тексту.

2. *Функція управління.* Певний стандарт перевірки розуміння кожного виду читання призводить до того, що в процесі читання

конкретного іншомовного тексту увага студента фіксується на тих його елементах, які будуть перевірятися.

3. *Функція навчання.* Перевірка розуміння конкретного іншомовного тексту дає змогу виявити основні випадки ускладнень і показати студентам способи їх вирішення, використовуючи для цього всі наявні в тексті опори. Тим самим вони вчаться самостійно виправляти свої помилки або неточності розуміння.

Перш, ніж перейти до розгляду об'єктів перевірки, зупинимось на деяких вимогах, яких слід дотримуватись, перевіряючи особливості сприйняття та розуміння того чи іншого іншомовного тексту. По-перше, немає жодної необхідності у перевірці, якщо у викладача є підстави вважати, що студенти все зрозуміли. По-друге, слід обирати такі форми перевірки, які не ставили би оцінку відповіді студента в залежність від його репродуктивних навиків. З цієї точкою зору, таке завдання, як переказ змісту тексту на іноземній мові у більшості випадків недоцільне, оскільки важко визначити, що саме є причиною неточності та викривлення – нерозуміння відповідної частини тексту або відсутність продуктивного володіння мовним матеріалом. По-третє, студент повинен знати, що саме є об'єктом перевірки. По-четверте, матеріал, що використовується у завданні/вправі, сама постановка завдання і його характер повинні бути доступні студенту у мовному відношенні, тобто повинні бути легше, ніж матеріал іншомовного тексту, який він прочитав, оскільки ефективність навчального процесу значно вища, якщо студент отримує задоволення від виконання навчальної діяльності. Зрештою, перевагу слід надавати таким видам перевірки, які дозволяють охоплювати всіх студентів та займають небагато часу. З цієї причини привертають увагу багатьох теоретиків та практиків тести.

Основним компонентом іншомовного тексту, його змістовою базою є його тема/ідея, в характері розкриття якої і визначається

комунікативне завдання автора – головні об'єкти сприймання та розуміння незалежно від виду читання. Крім того, розуміння тексту як цілісного мовного висловлювання завжди пов'язане з його оцінкою читачем. Саме ці три моменти обов'язково мають враховуватись при перевірці на розуміння прочитаного іншомовного тексту у вигляді питань, стверджень для обговорення, порівнянні з іншою інформацією на ту ж тему.

Однак, слід зазначити, що головним недоліком перевірки розуміння текстового матеріалу залишається відсутність чітких кількісних критеріїв для вимірювання ступеня розуміння прочитаного іншомовного твору. Адже точність, глибина та правильність розуміння залежить від кількості інформації, яку отримує читач. Простіше кажучи, всі якісні параметри, що характеризують сприймання та розуміння, зводяться до кількісної оцінки отриманої інформації в порівнянні з інформацією, що міститься в тексті.

Для того, щоб встановити кількісні критерії оцінки ступеня сприйняття та розуміння іншомовного тексту, необхідно вирішити ряд проблем, в тому числі: 1. Що вважати за одиницю виміру при перевірці на розуміння прочитаного. 2. Яке співвідношення існує між кількістю знаків в тексті, кількістю відтворених смислових одиниць та часом, необхідним для осмислення іншомовного тексту.

При визначенні ступеня розуміння прочитаного іншомовного тексту ми розділяли кількість існуючих у тексті фактів на кількість правильно зрозумілих студентом. Тому при виборі текстів ми керувались не кількістю знаків, а, перш за все, кількістю смислових одиниць. При визначенні часу, необхідного для осмислення іншомовного тексту на англійській мові, ми виходили з кількості часу, затраченого студентами на осмислення тексту на рідній мові, плюс половина часу, необхідного для осмислення аналогічного тексту на іноземній мові.

Процес сприймання та розуміння іншомовного тексту можна спрощено представити як процес його членування на

сміслові частини, що пов'язано з пошуком смислових опорних пунктів, з певною ієрархією смислів та подальшим зведенням усіх смислових елементів тексту в єдине ціле, шляхом визначення внутрішнього зв'язку смислових частин. Ступінь членування тексту на смислові частини та кількість останніх залежать від поставленої мети, тобто безпосередньо пов'язані з ціллю читання. При вивчаючому читанні текст розбивається на більш дрібні частини, тому їх кількість більша, ніж при ознайомлюючому читанні, коли смислові частини більші за розміром, а їх кількість порівняно невелика. Об'єктом перевірки в обох видах читання має бути виявлення кількості смислових частин (фактів), на які студент розділяє текст. Саме тому, для визначення рівня розуміння при проведенні експериментального та контрольного читання ми використовуємо завдання на переклад, з метою подальшого підрахування смислових частин, які виділяє студент.

Отже, під час викладання іноземної мови у двох експериментальних групах протягом навчального року ми застосовували всі раніше зазначені прийоми, які спрямовані на більш глибоке сприйняття та розуміння іншомовних текстів. Інші дві групи продовжували вивчати іноземну мову за сталою традиційною системою навчання, назовемо їх контрольними групами і умовно позначимо K1 (19 студентів I курсу), K2 (22 студенти II курсу). Але спочатку ми визначили рівень володіння іноземної мови в усіх чотирьох групах. З цією метою ми запропонували баладу «We are seven» (W. Wordsworth, 2021 [330]) для читання та перекладу студентам усіх чотирьох підгруп. Здобувачі освіти самостійно опрацьовували текст та перекладали його. Перевіряючи рівень сприйняття розуміння тексту через аналіз письмових перекладів ми протиставили кількість змістових одиниць (фактів, положень), правильно зрозумілих студентами, із загальною кількістю змістових одиниць, що вираховуємо за формулою: $n = N/N_p$, де n -ступень розуміння, N – кількість змістових одиниць, що містяться в тексті; N_p – кількість правильно зрозумілих змістових одиниць, які характеризують

отриману студентами інформацію. Було встановлено, що на початковому етапі дослідження рівень сприйняття та розуміння текстів виявився приблизно однаковим. Це пояснюється дуже просто. Традиційна методика, розрахована як на шкільний курс, так і на вузівський, не дає суттєвих результатів через те, що не враховує психологічних особливостей кожного студента. Вона просто зміщує їх, розцінюючи як єдине ціле, як цілісний організм, що функціонує за певними законами. Однак соціум – явище дуже складне, і його не можна сприймати однобічно. Тому у роботі зі студентам важливим та необхідним є спостереження за їх роботою, з метою визначення особистісних рис та якостей, які характеризують кожного студента, що також впливає на сприйняття ними іншомовної форми.

Так, використовуючи зазначені вище вправи ми, перш за все, виходили з міркувань психологічної налаштованості кожного із учасників на ту чи іншу роботу з текстом та їх психологічних особливостей. Для цього ми урізноманітнили навчальний процес студентів експериментальних груп, застосовуючи в процесі навчання читанню всі можливі форми перевірки сприйняття та розуміння прочитаного та методи роботи з іншомовними текстами. В залежності від ситуації, особистих здібностей та мовного досвіду студент, оволодівши механізмами самостійної семантизації, може вирішувати проблему сприйняття та розуміння шляхом підбору того чи іншого механізму, який йому найбільше імпонує та до якого у нього найбільш розвинуті здібності. Кожен студент, незалежно від його особистісних якостей, має певні здібності до іноземної мови в тому чи іншому виді діяльності. Не всі можуть про це навіть здогадуватись, проте саме визначення певної якості чи здібностей кожного студента є пріоритетом у процесі навчання мовленнєвої діяльності. Хтось із студентів може мати феноменальну пам'ять і вирішувати проблему сприйняття та розуміння шляхом підбору відповідної одиниці словоутворюючого мінімуму. Інші можуть мати розвинені аналітичні здібності і запам'ятовувати, наприклад,

полісемантичні слова у якомусь одному значенні, що характеризує всі ці значення в цілому, або вирішувати проблему розуміння невідомого шляхом аналізу контексту. Інший студент може мати розвинене інтуїтивне відчуття і може здогадуватись про значення невідомого, на основі небагаточисельних підказок. Хтось інший може поєднувати в собі всі ці якості і використовувати їх в комплексі. Саме врахування особистісних якостей студентів, з метою подальшого розвитку інших якостей та здібностей, може дати відчутний результат, що призведе до безперешкодного читання іншомовної літератури студентами закладах вищої освіти. До того ж ці прийоми, у випадку оволодіння ними, надають можливість працювати з іншомовними текстами на найбільш високому рівні. Тобто здогадуватись про подальший розвиток подій в тексті (навичка прогнозування) або розуміти його, не вдаючись до перекладу.

Отже, в процесі навчання читанню студентів експериментальних груп цим вправам, описаним вище, надавалось пріоритетне значення. Протягом року студенти також опановували навички роботи з іншомовними творами, тобто розвивали навички самостійної семантизації іншомовної форми. Ураховуючи запропоновані психологічні особливості сприйняття та розуміння іншомовних текстів студентами експериментальних груп в практиці навчання читанню, ми не могли не помічати певного прогресу щодо ступеня засвоєння та розуміння прочитаного у процесі роботи респондентів з іншомовними текстами.

Для з'ясування ефективності запропонованих підходів, методів та прийомів навчання студентів іншомовному читанню, після тривалого їх застосування в експериментальних групах ми здійснили контрольну перевірку в усіх чотирьох групах ступеню розуміння респондентами іншомовного тексту. Студентам, як і у випадку експериментального читання, було запропоновано англomовний текст для перекладу – «The Eve of St. Agnes» (by John Keats, 2021). Аналізуючи результати перекладу студентами

прочитаного тексту, ми відштовхувалися від підрахунку кількості правильно зрозумілих фактів. Під поняттям « правильно зрозумілий факт» ми розуміємо об'єктивно визначений та правильно підібраний український відповідник для перекладу певного факту, викладеного в тексті. Співставлення результатів усвідомлення здобувачами експериментальних груп іншомовного тексту із такими ж показниками учасників контрольних груп засвідчило наявність більш яскравої позитивної динаміки процесу у першій вибірці (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кількість вірно усвідомлених студентами змістових одиниць іншомовного тексту в експериментальних та контрольних групах

Етапи дослідження	Текстовий стимул	Кількісні показники правильно усвідомлених студентами змістових одиниць (у%)			
		E1	E2	K1	K2
констатувальний	балада «We are seven»)	37	28	25	41
контрольний	твір «The Eve of St. Agnes»	96	89	53	64

Отже, як бачимо, є всі підстави говорити про ефективність застосування, запропонованих нами прийомів навчання студентів сприймати та розуміти іншомовну форму. У результаті аналізу перекладів студентів контрольних груп, які також досягли певного розуміння загального змісту даного тексту, було очевидно, що детального осмислення всієї викладеної інформації вони не досягли. За даними аналізу основною причиною було те, що студенти контрольних груп не володіли достатнім запасом лексики, яку було запропоновано автором у тексті. Студенти експериментальних груп мали більший запас словникового

запасу завдяки невимушеному запам'ятовуванню слів і словосполучень внаслідок тривалого читання з опорами, що і забезпечило поступове збільшення словника та перевагу над студентами контрольних груп. Проте, основною перевагою студентів експериментальних груп порівняно із учасниками контрольних було володіння навичками аналітичної здогадки значення слів. Оволодіння навичками користування запропонованими механізмами значно полегшило складність та підвищило ефективність роботи з студентів з художніми текстами ще й через психологічну налаштованість студентів на зустріч з незнайомим мовним матеріалом. За умов таких зустрічей студенти експериментальних груп менше вдавались до паніки, а послідовно підбирали, відповідно до ситуації, потрібний механізм для розв'язання проблеми сприйняття та розуміння невідомого їм явища. Учасники контрольних груп за таких зустрічей не були готові ані на психологічному, ані на мовному рівнях. У таких випадках вони губилися, не могли зосередитися та поєднати зрозумілі їм моменти зі змістовою моделлю тексту, якщо ключові для змісту речення містили невідомі для них моменти. Тобто, студенти не завжди могли зрозуміти, про що йде мова, і мали лише приблизне уявлення щодо змісту твору.

Таким чином, на основі отриманих нами результатів можна вважати доведеним припущення щодо ефективності використання всіх зазначених в цій роботі прийомів для набуття студентами навиків і вмінь сприйняття та розуміння іншомовної форми. Так, тільки читання з постійним усвідомленням змісту, аналізом іншомовного тексту, порівнянням мовного матеріалу та відпрацюванням навиків аналітичної здогадки може призвести до бажаного результату – наближення до безперекладного розуміння іншомовних текстів або до розвитку змістового розуміння.

В цілому, на основі виконаного дослідження можна стверджувати, що організована нами педагогічно регульована читацька діяльність здатна інтенсифікувати і оптимізувати

процес розвитку мовленнєвих компетенцій студентів. Істотну роль у оволодінні іншомовним текстом відіграє виокремлення в самому процесі читання акту впізнання графічних символів (сприйняття) і акту розуміння іншомовного тексту. Робота з іншомовним текстом передбачає врахування таких психологічних закономірностей, як єдність сприйняття і розуміння в процесі читання, роль впізнання слів та їх співвіднесеність з граматичними структурами. Проведене дослідження підтверджує значущість інноваційних підходів у розвитку мовленнєвих компетенцій студентів у сфері засвоєння іноземної мови.

Зміст

Передмова	3
-----------------	---

Частина 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Психологічне благополуччя майбутніх освітян як суб'єктна складова студентоцентрованого викладання <i>Савелюк Н.</i>	6
--	---

Теорія і практика становлення творчого «Я» особистості керівника закладу вищої освіти <i>Івашкевич Е., Набочук О.</i>	42
--	----

Особливості розвитку індивідуального образу світу студентів <i>Івашкевич Е., Хупавцева Н.</i>	107
--	-----

Частина 2.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТА МЕДІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метакогнітивні предиктори розвитку комунікативної компетентності у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i>	151
---	-----

Курс «Медіапсихології» як засіб розвитку критичного мислення студентів <i>Макаренко Н.</i>	184
---	-----

Асертивна стратегія як основа гармонізації стосунків та запобігання конфліктів
Корчакова Н. 219

Формування рефлексивної позиції майбутніх психологів у контексті підготовки до роботи з девіантними підлітками
Луцик Г. 259

Частина 3
ПСИХОЛІГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Психологічні механізми використання діалогічних моделей у навчанні студентів говорінню іноземною мовою
Михальчук Н., Харченко Є., Главінська Е. 286

Психологічні засади сприймання та розуміння студентами філологічних факультетів іншомовної форми
Івашкевич Е., Яцюрик А. 363

Список використаних джерел..... 430

Авторський колектив..... 464

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ
ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ
ДИСКУРС

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 23.01.2022 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 29,25. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.