

І. П. ДРОЗДОВА

**РОЛЬ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

Досліджено специфіку розумових процесів. Обґрунтовано теоретичну модель психічного розвитку і саморозвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення. Визначено критерії адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці. Розглянуто такі психічні процеси людини, як пам'ять та увага, без яких неможлива професійна діяльність фахівця.

Ключові слова: розумові процеси, професійне мовлення, типи мислення, абстрактне мислення, коркові функції, пам'ять й увага та їх характеристики.

И. П. ДРОЗДОВА

**РОЛЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАЗВИТИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

Исследовано специфику мыслительных процессов. Обосновано теоретическую модель психического развития и саморазвития личности в процессе обучения профессиональной речи. Определены критерии адекватности модели требованиям современного общества и рынка труда. Рассмотрены такие психические процессы человека, как память и внимание, без которых невозможна профессиональная деятельность специалиста.

Ключевые слова: мыслительные процессы, профессиональная речь, типы мышления, абстрактное мышления, корковые функции, память, внимание и их характеристики.

I. DROZDOVA

**THE ROLE OF THINKING PROCESSES IN THE DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS TRAINED FOR NON-PHILOLOGICAL
PROFESSIONS**

In the article the particular feature of thinking processes are investigated; the theoretical model of psychological development and personality development in the process of teaching professional communication is substantiated; the criteria of the model suitability to the requirements of the modern society and the labour market are defined. Such psychological process of the man as memory and attention without which the professional activity of the specialist is not possible are examined and exposed.

Keywords: thinking processes, professional speech, types of thinking, abstract thinking, cortical functions, memory, attention and their characteristics.

Протікання розумових процесів у студентів нефілологічного профілю вищої школи під час навчання професійного мовлення має деяку специфіку. Адже здатність до абстрактного мислення є істотною конституальною ознакою свідомості, що розуміється як властива тільки людині вища форма відображення дійсності. У процесі мислення людина формує образи й оперує ними, розвивається її мовлення.

Мислення людини протікає на двох основних рівнях, що мають відносну самостійність і водночас тісно взаємодіють між собою: рівень живого споглядання і рівень абстрактного мислення. На рівні живого споглядання (синонім: *чуттєвий рівень пізнання*. – І. Д.) індивід оперує чуттєвими образами, в яких безпосередньо поданий предмет у його зовнішніх (стосовно індивіда) відношеннях і зв'язках. Чуттєвий рівень споглядання, як відзначав І. Кант, полягає в

тому, що він містить спосіб, яким предмет впливає на нас [10, с. 55]. Чуттєво-образне мислення – це мислення конкретними образами, картинами.

Загалом існують три типи мислення: а) *наочно-дійове*; б) *чуттєво-образне* або *художньо-образне* (наочно-образне); в) *раціонально-логічне* (абстрактне), що відповідно поділяється на *поняттєве* (словесно-логічне) і *технічне* (практично-дійове) (Л. Виготський, П. Гальперин, О. Леонт'єв, П. М'ясоїд).

Наочно-дійове мислення – це вид мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення в процесі дій із предметами [13, с. 307]. Наочно-дійове мислення характеризується тим, що вирішення завдання безпосередньо міститься в діяльності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, але в розвиненому вигляді притаманне також дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніше вирішення завдання можливе саме в процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад, інженерам, конструкторам, винахідникам шахістам. Важливу роль наочно-дійове мислення відіграє там, де продуктивне й економічне вирішення завдання пов'язано з застосуванням предметно-практичних процедур [5, с. 361–390].

Усупереч широко розповсюдженому погляду, *чуттєві образи* не тільки слугують вихідним пунктом мислення, а й беруть участь у процесі мислення на рівні живого споглядання. Людина вирішує безліч завдань, оперуючи наочними образами, тобто на рівні живого споглядання. Треба погодитися з думкою американського психолога Р. Архейма, який на основі аналізу поведінкових актів людини, що базуються на зорових образах, стверджує: «У всіх цих випадках елементи проблемної ситуації міняються, перебудовуються і трансформуються, вводяться нові функції і виявляються нові взаємозв'язки. Такі операції, якщо їх застосовувати з метою знайти рішення, є тим, що називається мисленням» [2, с. 4].

Значення *наочно-образного мислення* відзначається й іншими філософами і психологами. Здобутки психології ХХ століття, роботи швейцарського психолога Ж. Піаже та його школи, шкіль Л. Виготського, С. Рубінштейна й інших учених експериментально довели участь наочно-образного мовлення в чуттєвому пізнанні процесу мислення.

«У тих випадках, коли мислення здійснюється переважно не у формі мовлення в специфічному сенсі слова, – вказував С. Рубінштейн, – а у формі образів (*наочно-чуттєвих образів*. – І. Д.), ці образи за суттю виконують у мисленні функцію мовлення... Оскільки можна сказати, що мислення взагалі неможливе без мовлення: його смисловий зміст завжди має чуттєвого носія...» [16, с. 416].

Отже, згідно з твердженням С. Рубінштейна, думка про те, що мислення взагалі неможливе без мовлення, аж ніяк не означає, що воно завжди відбувається тільки природною мовою. Думка має «мовне» мовленнєве буття, але це буття зовсім необов'язково є словесним, функцію знака може виконувати і наочно-чуттєвий образ.

У реальному пізнавальному процесі в дорослої людини вирішення завдань на рівні живого споглядання не ізольоване від діяльності *абстрактного мислення*. Живе споглядання й абстрактне мислення – це різні рівні єдиного розумового процесу, і лише за відносної їх взаємної самостійності можна говорити про вирішення того чи іншого завдання лише посередництвом чуттєвих образів [5, с. 390–396].

Оперуючи чуттєво-наочними образами, *технічне (практично-дійове) мислення* обходиться без словесного мовлення [5, с. 390–396]. З урахуванням цього можна говорити про несловесне, наочно-образне мислення. Можливості такого мислення, незважаючи на його величезну роль, вельми обмежені. Насамперед аналізаторна система людини обмежена кінцевою сукупністю модальностей (видів відчуттів), поза якими є значна кількість властивостей речей (наприклад, напруга електростатичного поля, рівень радіації тощо).

Для відчуттів є пороги чуттєвості й розрізнення. Те, що перебуває за цими порогами, для чуттєвого пізнання не існує. Особливо важливо те, що, як правило, внутрішня, суттєва сторона речей у принципі не може бути представлена на рівні живого споглядання.

Технічне (практично-дійове мислення), як і наочно-образне, властиве вищим тваринам і людині. Чи не першим на цей тип мислення звернув увагу німецький філософ Г.-В. Гегель. Він, зокрема, указав на те, що безпосередня трудова діяльність, скажімо, праця каменяра,

обов'язково вимагає мислення. Трудові дії людини, як і елементарні дії вищих тварин, осмислені. Практично-дійове мислення властиве всім людям, але найбільше спеціалістам технічних, тобто нефілологічних професій. Інколи фахівцеві, наприклад інженеру, легше створити нову машину, ніж захистити свій проект (важко підбирати потрібні слова та вирази, висловити думку доречними мовленнєвими засобами). Ті, хто працює з комп'ютером, часто кажуть, що вони мислять машинною (комп'ютерною) мовою. У цьому полягає специфіка професійного мислення фахівця нефілологічної сфери діяльності, що виявляється в мовленнєвих засобах передавання потрібної думки у процесі професійного спілкування.

Тому найважливішим завданням вищої школи є вміння сформувати професійну компетенцію, яка входить до компонентів комунікації [3, с. 328].

Щодо *абстрактного мислення*, то воно оперує абстрактними образами – поняттями, судженнями, теоріями. Між цими образами і предметами, а також між ними й чуттєвими образами наочної схожості не існує. Поняття «наочно» індивіду не дано. Йому чуттєво дана насамперед словесна, знакова форма абстрактного образу. Чуттєво у свідомості суб'єкта є не образ предмета, а образ знака, точніше предмета, що виконує функцію знака (наприклад, акустичний, звуковий образ слова). Індивід не сприймає ніякої наочної схожості між образами знака й чуттєвим образом предмета.

Абстрактний образ – це складна ієрархічна система з багатьма ярусами, між якими маються різноманітні відношення типу *рід – вид, вид – підвид* тощо. Поняття невисокого рівня спільності не втрачають свого зв'язку з чуттєвими образами. Це означає, що індивід може звернутися до образів, якщо цього потребує пізнавальна ситуація професійного спілкування, тобто якщо операція не вирішена при оперуванні тільки абстракціями, то вона вирішується шляхом залучення наочних образів. У цій безперервній взаємодії між чуттєвим і логічним рівнями полягає раціональний зміст відомого філософського положення про те, що думки без споглядання пусті, а споглядання без понять сліпі [21, с. 8]. У цьому перевага й недолік нефілологічного складу розуму професіонала.

Мета статті полягає в дослідженні специфіки розумових процесів, обґрунтуванні теоретичної моделі психічного розвитку і саморозвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення, визначенні критеріїв адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці.

Абстрактне мислення містить необмежені можливості пізнання світу, відображає цей світ універсально (зрозуміло, на основі практичної професійної діяльності й із зростанням (чи обмеженням) універсальності). Воно оперує абстрактними образами, які чуттєво у свідомості не дані і тому не можуть існувати поза спеціально поданими свідомості знаками, поза мовою. Поняттєве мислення є мисленням мовним, вербальним. Абстрактні поняття про любов і ненависть, життя і смерть, мову і мовлення, науку та культуру, теорію ймовірності А. Ейнштейна чи гіпотезу вроджених граматичних структур Н. Хомського осмислити й передати без участі мови неможливо. Зауважимо, що людина і в цьому випадку не завжди мислить уголос, тобто вимовляючи слова. Частіше люди мислять за допомогою внутрішнього мовлення («про себе»), яке відрізняється від зовнішнього тим, що є згорнутим, зредукованим. У людей всі типи мислення переплітаються, однак превалює поняттєве, тобто основне знаряддя мислення – це мова.

Однак знаки (мовні знаки, слова і їх різні сполучення) на абстрактному рівні мислення утворюють не тільки зовнішню оболонку образу. Вони на цьому рівні становлять спосіб його буття. Зміст поняття визначається об'єктом, що в ньому відображений, і поза знаковою формою цей зміст у свідомості суб'єкта існувати не може. «У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане в певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, що зумовлена певною потребою, яка відповідно породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини» [18, с. 78].

Таким чином, за основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації пізнавальна діяльність є єдиним засобом опанування мови, а професійна діяльність неможлива без участі досконалого професійного мовлення. Тому мислення сучасних фахівців суттєво ускладнюється, містить у собі суміжні типи мислення: логічне, образно-інтуїтивне, практичне, наукове, естетичне, економічне, екологічне, управлінське, комунікативне тощо.

Комунікація є в остаточному підсумку переданням формальними мовними засобами певного мовного значення, змісту з метою спілкування між людьми. Отже, ми неминуче приходимо до єдності форми і змісту, тобто ці два компоненти не існують в мові розрізнено, у відриві один поза одним. Г. Колшанський зазначав: «Якщо мислення відображає дійсність, пізнає закони дійсності і здобуває завдяки практичній діяльності людини справжнє знання про матеріальний світ, то зовнішня мовна форма, яка реалізує мислення, не може (у звучанні слів, граматичних формах тощо) бути відображенням пізнаної дійсності. Мова не співвідноситься безпосередньо з фізичним світом, а залишається тільки формою виявлення мислення (а не світу). Тож і мислення, і мова співвідносяться з предметами і явищами дійсності, тільки перше співвідноситься з ним відношеннями відображення, друга – відношеннями позначення» [11, с. 16]. Мова оперує не лише якимсь континуумом звуків, а єдністю звучання і значення, адже вона є системою знаків, що виражають ідеї [19, с. 120–125]. У мовних знаках зосереджується й навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини, що стосується елементів мови, якою людина спілкується.

За слушним зауваженням І. Зимньої, значення слів рідної мови, що є єдністю «спілкування та узагальнення», опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [9, с. 29].

Реалізація в психології й лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, мисленнєвої або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла ствердженню цього підходу, що вплинуло й на тлумачення процесів набуття знань, формування умінь і мовних навичок особистості, професійне мовлення якої розвивається завдяки вдосконаленню мислення залежно від діяльності.

Науковці відзначають, що індивідуальні відмінності у способах отримання і відтворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення тощо утворюють типові форми когнітивного реагування, стосовно яких групи людей за професією є схожими або відрізняються одна від одної, що позначає індивідуальні відмінності у процесах переробки інформації та виокремлює типи людей залежно від особливостей їхньої організації загальних закономірностей пізнання [4, с. 150–154].

У зв'язку з чим постає проблема індивідуальної специфіки пізнавальної діяльності, особливо з метою розвитку професійного мислення і мовлення, адже завдання опанування української мови як засобу набуття професійної компетенції ускладнюється, якщо цей процес відбувається у дорослому віці, оскільки пов'язаний із значними затратами зусиль на подолання труднощів, що виникають на різних етапах навчання.

Незважаючи на те, що студенти нефілологічного профілю у вивченні гуманітарних наук, зокрема української мови, мають певні досягнення, у засвоєнні навчального матеріалу майбутні фахівці можуть мати низку труднощів: добре пам'ятають правила мови, але утруднюються застосувати їх на практиці, в мовленнєвому спілкуванні; відтворюють мовний матеріал, однак проаналізувати прочитане, визначити головне, узагальнити, застосувати в творчих умовах ці знання неспроможні. У студентів з аналітичним типом мислення під час написання творчих робіт детальне майже відсутнє, але вони суворо, логічно і послідовно викладають текст, значну частину відводять на складання і реалізацію плану, можуть додавати «від себе» риторичні запитання. Студенти з образним типом мислення намагаються передати в науковому тексті образні деталі й подробиці. Тому, створюючи загальну систему підсумкових робіт і тестових завдань з української мови, основною ідеєю якої є зростання самостійності студентів, ми ставили за мету також формування їхніх розумово-мовленнєвих здібностей.

Аналіз труднощів студентів у засвоєнні української мови з метою отримання професійно важливої інформації дає змогу визначити низку деяких тенденцій: з одного боку, це емпіризм, скованість конкретною ситуацією навчання, а з іншого – формалізм. Причини цих крайнощів різноманітні, але головною з них є опора на застарілі уявлення про процес навчання, протиставлення формально-логічного й діалектичного мислення, незнання викладачами конкретних шляхів цілісного, системного підходів до формування знань, мислення і мотивів навчання студентів.

Індивідуальні особливості людей під час отримання інформації складають також індивідуальну стратегію перероблення інформації, відрізняються за способами діагностики і теоретичною інтерпретацією, широтою впливу на поведінку студентів є типовими для кожної

конкретної особистості стосовно індивідуально-своєрідних прийомів отримання і перероблення професійно значущої інформації.

Процесуальна характеристика інтелектуальної діяльності визначає спосіб отримання, збереження й перероблення когнітивного продукту, впливає та описує когнітивні утворення, що об'єднують функціонування пізнавальних процесів, які відповідно обмежують й опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи в структурі індивідуальну функцію контролю і забезпечуючи адаптивні форми активності суб'єкта навчання [22, с. 120–132]. Фахівець завжди веде роботу на основі творчого мислення, досягаючи мети за більш короткий термін із меншими витратами коштів. У сучасному суспільстві особистість, яка має певні здібності, озброєна новітніми знаннями науки і техніки, має володіти досконало й методами креативного мислення зі змогою опанування професійним мовленням за фахом.

Проведені Б. Ананьєвим [1] дослідження виявляють різні характеристики мислення для різних вікових груп. Логічне мислення є провідним для учнів і студентів від 17–18 років до 21 року. Образне мислення найбільш низьке у 18-річних. У віковій групі від 18 до 21 року провідним є узагальнення на словесному матеріалі. Найбільш сталим є вербально-логічне мислення, яке сприяє концентрації уваги. Вивчення вікових змін мислення (з 17–18 років до 21 року) показало, що між видами мислення існує складна єдність, а це свідчить про зв'язок образних, логічних і дійових компонентів. Якщо у 17–19-літніх вербально-логічне мислення тісніше пов'язано з образним мисленням, то у 20–21 річних – із практичним [1, с. 25–27]. Розглянуті пізнавальні процеси взаємопов'язані і розвиваються залежно від віку. Як ми вже згадували, є зв'язки між пам'яттю, обсягом уваги і показниками мислення. Їх урахування відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності, її раціоналізації, підвищуючи активність студентів у навчальному процесі. Оскільки у студентів як дорослих особистостей є особливості засвоєння ними знань, то їх ставлення до навчання спирається на певний життєвий досвід, значний обсяг інформації, що вони отримують із різних джерел (засоби масової інформації, Інтернет тощо). При цьому вони прагнуть до засвоєння змістового матеріалу, який визначається кількістю суспільно-корисної інформації, до свідомого оволодіння матеріалом, тобто набуття професійно значущих знань.

Знання – це змістовний бік мислення, його підвалини, базисний компонент. «Знання пов'язують із мисленням як продукт із процесом: з одного боку, вони є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, у що перетворюється мислення (як процес взаємодії) у фазі продукту; з іншого боку, переходячи в процес, тобто включаючись у діяльність індивіда, знання виявляються як компонент мислення... Будучи наслідком мислення, знання є разом із тим і однією з його умов» [14, с. 90]. Знання поліструктурно, і кожна з його структур специфічно пов'язані з мисленням та мовленням. Організація процесу засвоєння знань, умінь і навичок студентів за рівнями дозволяє цілеспрямовано формувати цей процес, а розгляд тенденцій розвитку якості знань студентів у зв'язку з розвитком їх мислення і мовлення допомагає сконструювати рівневу модель взаємозв'язку знань і прийомів розумової діяльності студентів (див. схему 1).

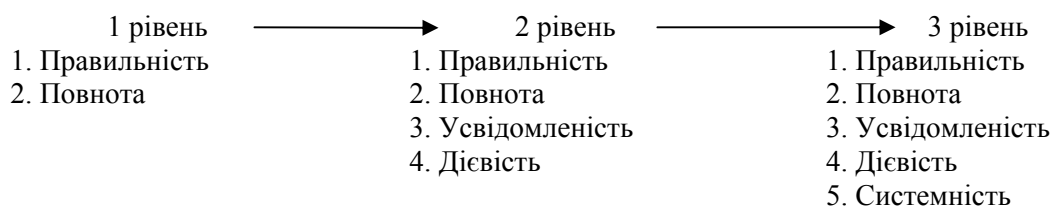


Схема 1. Рівні знань і прийомів розумової діяльності.

Тому залежно від рівнів знань складаються і вдосконалюються прийоми розумової діяльності студентів-нефілологів. Правильність і повнота знань першого рівня доповнюється усвідомленням важливості отриманої інформації за фахом, змогою користуватися цією інформацією залежно від конкретної ситуації на другому рівні, а третій рівень знань передбачає системність закріплення необхідних знань, комплексне їх збереження і застосування. Відповідно до цього ми можемо говорити про рівні і можливості розвитку професійної мовленнєвої діяльності студентів.

Зробимо також зауваження щодо логічності мислення студентів. Наші спостереження свідчать, що студенти, які вчаться на природничих та інженерних спеціальностях і яким властива добре розвинена логічність мислення, є старанними, уважними, більш здібними й зацікавленими у формуванні професійно важливих якостей.

Але реальність, на жаль, така, що є студенти, які приходять у ВНЗ зі слабкими знаннями української мови, негативною самооцінкою стосовно її вивчення та почуттям незадоволеності своєю діяльністю щодо вивчення мов загалом, пояснюючи це відсутністю здібностей і поганою пам'яттю. Студенту властива потреба зрозуміти причинність різних явищ, «укласти» ці явища в рамках певних закономірностей і користуватися ними, планувати роботу як нинішню навчальну, так і майбутню за фактом, тобто мисленнєво уявити собі всі необхідні дії і їх послідовність [6, с. 220–228].

В організації навчання з української мови для розвитку професійного мовлення особливе значення має дослідження І. Кулака [12], який проаналізував функції головного мозку стосовно сприйняття, фіксації, збереження і виявлення інформації. Знання цих закономірностей допомагає побудувати навчальний матеріал так, щоб найбільш раціонально використовувати накопичені студентом знання, сформовані навички й уміння. Учений визначив, що в психічній діяльності людини виділяються *три* коркові функції: *віддзеркалювальна*, яка забезпечує сприйняття конкретного моменту; *зіставлювальна*, що під впливом подразників, які сприймає людська психіка, виявляє збережену в пам'яті інформацію, подібну до тієї, котра віддзеркалюється; *моделювальна*, яка забезпечує перероблення інформації, що як сприймається, так і відновлюється.

Зіставлювальна і моделювальна функції головного мозку базуються на особистому досвіді і накопичених знаннях тих, хто навчається. Опора на досвід, знання з української мови, набуті в школах, ВНЗ I–II рівнів акредитації, допомагають студентам зберегти продуктивну діяльність при вивченні української мови у вищій школі, розвинути мовні й мовленнєві навички професійного спілкування.

Відсутність опори на зіставлення призводить до того, що студенти вимушені самостійно відбудовувати систему образів на рівні зіставлення, щоб виробити правильну модель із різних аспектів мови, які стосуються професійного мовлення (добір лексичних засобів щодо специфіки мовлення, ситуації спілкування й мовленнєвої поведінки й ін.) через спостереження, самоспостереження за власними мовленнєвими діями і діями викладача або методом проб і помилок.

У кращому випадку ця система самостійно здійснюваної діяльності призведе студента до мовленнєвої діяльності за законами ортології, у протилежному – доволіно формується мовна девіація, зумовлена неусвідомлюваністю помилок, до яких студент поступово звикає. Може скластися ситуація, що він буде відмовлятися від спілкування в професійній діяльності засобами української мови через брак мовленнєвих знань або нерозуміння специфіки ситуації.

Зазначимо, що для здійснення досконалої мовленнєвої комунікації треба спиратися на *пам'ять і увагу*, що є такими психічними процесами людини, без яких професійна діяльність стає принципово неможливою. Саме студентський вік відзначається оптимальною чутливістю зору, максимально слуховою чутливістю та найвищою активністю пам'яті [1, с. 25–30]. Студенти, як правило, свідомо і критично сприймають навчальний матеріал, що сприяє зосередженості і вольовому напруженню та допомагає подолати перешкоди в навчанні.

Як зазначав Б. Ананьєв, у структурі пам'яті значну роль відіграють зв'язки образних і вербальних компонентів, зорові опори сприяють кращому запам'ятовуванню, а провідним чинником є вербальне закарбування у довготривалій пам'яті [1, с. 25–27]. Значне місце тут посідає установка на мимовільне запам'ятовування, що сприяє більшому збереженню матеріалу в пам'яті.

Та обсяг інформації, що запам'ятовується, зворотно пропорційний обсягу інформації, яка може бути перероблена, що призводить до втомлюваності коркових функцій, задіяних у роботі, зниження стійкості безпосереднього обсягу не тільки довготривалої, і короткочасної пам'яті, про що свідчать експериментальні дослідження [12, с. 230–240]. Оскільки мова зберігається завдяки пам'яті, можна було б уважати, що існування мови – психічне явище всупереч психофізичній природі мовленнєвих актів, мовленню. Однак пам'ять, буття в пам'яті є сферою фізіології [20, с. 28].

У психології розрізняють оперативну, короткотривалу й довготривалу *пам'ять*. Поняття *довготривалої пам'яті* ввів М. Жинкін, який зазначав: «Саме за допомогою довготривалої пам'яті легше зрозуміти формування лексику в мозку людини» [8, с. 76]. Експериментально доведено, що студенти спроможні утворювати в пам'яті значно більше усвідомлюваного

матеріалу, ніж при механічному запам'ятовуванні, оскільки осмислене запам'ятовування базується на узагальнених та систематичних асоціаціях, яких у студентів набагато більше, ніж в учнів загальноосвітньої школи, краще розвинута зорова пам'ять, ніж слухова.

Нагадаємо важливий, на нашу думку, методичний висновок про те, що навчальний матеріал має бути вербально-логічним, засвоєння його студентами здійснюється за допомогою зорових опор. Значну роль відіграє як довільне запам'ятовування, де дається установка на заучування, так і мимовільне, що забезпечується своєрідною логічною обробкою матеріалу й вибором відповідних навчальних дій. «Рекомендації щодо запам'ятовування, які не спираються на ефективні способи їх реалізації, дають менші результати, ніж активна, змістова робота над матеріалом» [17, с. 59]. Пам'ять розвивається й покращується відповідно до вимог майбутньої професії, коли студенти відчувають відповідальність за результати своєї діяльності [7, с. 259].

Педагогічно постає важливе завдання – організувати навчальну діяльність так, щоб необхідний матеріал запам'ятовувався студентом і тоді, коли він працює з цим матеріалом, а не тільки коли його запам'ятовує. Це набагато складніше, але й більш плідне, ніж постійно вимагати від студентів довільного запам'ятовування, за якого таке запам'ятовування стає основною метою їх дій [16, с. 322].

Пам'ять взаємопов'язана з увагою і корелює такі її функції, як концентрація і стійкість. Б. Ананьєв зазначав, що стійкість уваги однозначно впливає на обсяг і якість збереження, одночасність розпізнавання, моментальність відтворення необхідного навчального матеріалу, що підлягає запам'ятовуванню [1, с. 25–27].

Увага студентів, поряд із загальними рисами, характерними для дорослих, набуває нові якості, зумовлені умовами навчання (українська мова як засіб здобуття спеціальності). Їхня увага на заняттях з української мови підвищується тоді, коли вони усвідомлюють необхідність вивченого явища в їх подальшій діяльності. Зазначимо, що увага є таким психологічним процесом, який не існує поза діяльністю [15, с. 438].

Отже, організація уваги в навчанні є насамперед організацією діяльності. Відзначаючи підвищену увагу студентів, треба визнати, що в багатьох із них недостатньо розвинута довільна увага, яка виникає під впливом свідомо поставленої мети. Це зумовлено тим, що студенти часто орієнтуються на механічне запам'ятовування або не вважають істотним чинник, стосовно якого українська мова буде виступати засобом вивчення їхньої майбутньої спеціальності. У студентів на заняттях з української мови часто відсутня зосередженість, яка так необхідна для міцного й глибокого засвоєння знань. Іноді студентів, увага яких погано сформована ще у школі або інших навчальних закладах, відволікають як зовнішні, так і внутрішні подразники (шум в аудиторії, дзвінки мобільних телефонів тощо); такі студенти не спроможні тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті, уважно слухати викладача та виконувати всі потрібні навчальні дії на занятті.

Як відомо, увага має такі характеристики, як *обсяг*, *стійкість*, *розуміння навчальної мети* тощо. Методичними діями викладача є знаходження способів активізації уваги, що сприяє виробленню мовної здогадки, розвитку відповідно до вимог фаху навичок професійного мовлення шляхом впливу на особистість, волю, ставлення до навчання, праці. Значну роль тут відіграє виховання *довільної уваги*, спираючись на зацікавленість студентів у результаті навчання, праці, роз'ясненні значущості майбутньої професії, її затребуваності.

Відомо, що формування уваги відбувається в процесі навчальної діяльності, спрямованість уваги і способи сприйняття студентів залежать від ставлення до майбутньої професії, смисловий аналіз підвищує правильність розпізнавання й оцінок об'єктів сприйняття [7, с. 257].

Таким чином, дослідження розумових процесів студентів дозволило розробити теоретичну модель психічного розвитку особистості в процесі навчання професійного мовлення, охарактеризувати критерії адекватності моделі вимогам сучасного суспільства і ринку праці з формування психічних якостей особистості, що у процесі її саморозвитку визначають конкретну логіку психічного розвитку людини протягом усієї її професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / Б. Г. Ананьєв // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 25–30.
2. Архейм Р. Визуальное мышление; пер. с англ. И. Фриденберга; Р. Архейм // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971. – С. 9–31.

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
4. Бондар С. Особливості процесу переробки іншомовної інформації залежно від когнітивної організації особистості / С. Бондар // Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах: зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 13. – С. 150–154.
5. Глейтман Г. Основы психологии; пер. с англ. под. ред. В. Ю. Большакова / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
6. Добрынин Н. Ф. Возрастная психология: курс лекций / Н. Ф. Добрынин, А. М. Бардин, Н. В. Лаврова. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.
7. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
9. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 26–32.
10. Кант И. Сочинения: в 6 т.; пер. с нем. Т. И. Ойзерман / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
11. Колшанский Г. В. Логика и структура языка / Г. В. Колшанский. – М.: Высшая школа, 1965. – 240 с.
12. Кулак И. А. Психофизиологические принципы обучения: функциональные возможности головного мозга в восприятии и переработке информации / И. А. Кулак. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 287 с.
13. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. Посібник. – 4-е вид., стереотип. / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2005. – 362 с.
14. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
15. Психологія: підручник / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
17. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1974. – 206 с.
18. Сорокин Ю. А. Теория и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
19. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф. Соссюр. – К.: Основи, 1998. – 524 с.
20. Чикобава А. С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции / А. С. Чикобава // Язык и мышление. – М., 1967. – С. 16–30.
21. Шалютин С. М. Язык и мышление / С. М. Шалютин. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
22. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R. W. Gardner, D. N. Jackson, S. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V. 2. – Mon. 8. – 148 p.

УДК 378

А. Н. ГУЛАЛА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Проаналізовано сучасні методи навчання професійного іномовлення майбутніх журналістів, виявлено їх переваги і недоліки. Охарактеризовано сутність жанрів журналістики і психологічно обґрунтовано послідовність їх представлення для навчання відповідним формам англійського мовлення. Виявлено одиницю навчання професійного іномовлення майбутніх журналістів в кожному із жанрів. Обґрунтовано компоненти змісту вказаного навчання відповідно до досліджуваних жанрів.

Ключові слова: жанри журналістики, послідовність мовленнєвих дій, одиниця навчання, мовленнєві вміння, алгоритм методичних дій.