

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 371.13:504 (008)

Н. О. МИКИТЕНКО

СУГЕСТИВНО-АСОЦІАТИВНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті запропоновано шляхи застосування сугестивно-асоціативної методики в процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Здійснено аналіз теоретичних засад методики. Висвітлено особливості застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Представлені результати експериментального дослідження ефективності методики.

Ключові слова: сугестивно-асоціативна методика, ефективність методики, формування іншомовної професійної компетентності, майбутні фахівці природничих спеціальностей, теоретичні засади.

Н. А. МИКИТЕНКО

СУГЕСТИВНО-АССОЦИАТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье предложены возможности применения сугестивно-ассоциативной методики в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов природоведческого профиля. Произведен анализ теоретических основ методики. Высветлены особенности применения сугестивно-ассоциативной методики в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов природоведческих специальностей. Представлены результаты экспериментального исследования эффективности методики.

Ключевые слова: сугестивно-ассоциативная методика, эффективность методики, формирование иноязычной профессиональной компетентности, будущие специалисты природоведческих специальностей, теоретические основы.

N. O. MYKYTENKO

SUGGESTIVE-ASSOCIATIVE METHOD OF THE FLSP COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS MAJORING IN SCIENCES

The ways of suggestive-associative method implementation in the process of FLSP competence formation of students majoring in sciences are suggested in the article. The analysis of the method's theoretical basics has been made. Specific features of suggestive-associative method implementation in the process of FLSP competence formation of students majoring in sciences have been highlighted. The results of the experimental research of the method's efficiency have been presented.

Keywords: suggestive-associative method, method's efficiency, FLSP competence formation, students majoring in sciences, theoretical basics

На основі результатів наукових досліджень вважаємо доцільною розробку і активне використання у навчальному процесі сугестивно-асоціативної методики як складової організаційно-змістового та процесуального компонентів технології формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

Розроблена нами на основі праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, філософів та лінгвістів, сугестивно-асоціативна методика належить до групи інтенсивних методик навчання іноземних мов.

Предметом сугестивно-асоціативної методики є систематичне, комплексне, різнобічне оволодіння іноземною мовою, у т. ч. професійного спрямування, зокрема оволодіння явищами, що є об'єктами не лише педагогіки, психології, філософії, а й лінгвістики. Саме тому багато положень методики впливає з певних лінгвістичних учень. Задля розуміння механізму застосування методики у навчальному процесі зупинимось детальніше на ключових для неї лінгвістичних поняттях та підходах, а також можливостях їх інтерпретації та екстраполяції в умовах навчання студентів природничих спеціальностей іноземної мови професійного спрямування і формування у них ІПК.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування сугестивно-асоціативної методики з метою підвищення ефективності процесу формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю. Відповідно до мети визначено завдання дослідження: 1) здійснити аналіз теоретичних засад сугестивно-асоціативної методики; 2) проаналізувати особливості застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей; 3) експериментально перевірити ефективність застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК студентів природничих факультетів.

Філософською і психологічною основою сугестивно-асоціативної методики вважаємо асоціативізм та теорію сугестії. Асоціативізм витікає з емпіризму Аристотеля, основною доктриною якого є те, що знання походить від досвіду діяльності, ідеї генеруються і продукують нові ідеї [23, с. 11]. У XVII ст. це вчення підтримав Дж. Локк. Філософ вважав, що не існує «вроджених» думок, а знання є наслідком конфлікту та компромісу двох ідей [22, с. 313 – 314]. Він поділив якості об'єктів на первинні (форма, вага, кількість і розмір) та вторинні (колір, звук, смак) [23, с. 12].

Перші спроби розробити так звану «механічну» модель асоціацій зробили у XVII ст. французький філософ, фізик та математик Р. Декарт, англійський філософ Т. Гоббс, нідерландський філософ Б. Спіноза. Дж. Беркелі припускав, що ідеї є похідними від досвіду. Д. Х'юм був переконаний, що людина пізнавала реальність через ідеї.

Термін «асоціативізм» запропонував на початку XX ст. психолог і філософ Дж. Мілл. У його праці «Аналіз феномена людського мозку» поняття «ідея» та «відчуття» фігурують як ключові поняття теорії асоціативізму. Вчений поділяє асоціації на синхронні та послідовні. Перші з'являються разом, коли задіяні усі відчуття, а другі – послідовно, одна за одною. Дж. Мілл наголошує, що досвід будь-якої діяльності можна звести до асоціацій [22, с. 331–332]. Він заперечує очевидність генерування комплексних ідей простими ідеями, проте вважає, що комплексні ідеї повинні складатися з простих. Позиція Дж. Мілла відображає вчення про те, що ціле більше, ніж сума його частин [23, с. 12].

Д. Діз визначав асоціативне значення, як найбільш адекватне психологічній структурі значення, як потенційний розподіл відповідей на слово-стимул. Учений детально вивчив характеристики асоціативних зв'язків слова з іншими словами за допомогою кластерного аналізу.

У контексті нашого дослідження трактуємо асоціативізм як вчення про те, що досвід навчання студентів іноземної мови може базуватися на певних елементах ідей та відчуттів. По ланцюговій реакції такий досвід може починатися з відчуття чи асоціації. Таким чином, досвід навчання перетворюється у послідовність відчуттів, асоціацій та ідей. Асоціації можуть бути комплексними.

Можливість цілеспрямованого впливу викладача на підсвідомість студентів, прогнозування та корекції їхньої поведінки, навчальної діяльності обґрунтовує теорія сугестії. Вплив сугестора (суб'єкта сугестивного впливу) на сугеренда (об'єкта сугестивного впливу) здійснюється в процесі їхньої взаємодії за допомогою лінгвальних та позалінгвальних засобів. Успішність взаємодії залежить від рівня сформованості комунікативної компетенції учасників комунікативного акту й особливостей структурування сугестивного повідомлення [8, с. 16].

Основу теорії сугестії (тобто навіювання) складає гіпотеза болгарського психотерапевта Г. Лозанова про неусвідомлювану психічну активність, яка, в комплексі з усвідомлюваною

активністю особистості, продукує не лише інтенсивні тенденції, а й вторинно-автоматизовану діяльність, що зумовлює розвиток студента, у тому числі і його навчальну діяльність [9, с. 249–262]. Лікар-сугестолог обґрунтував можливість використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей психічної активності людини. Неусвідомлювана психічна активність є носієм індивідуальної й видової пам'яті [15, с. 218–219]. Основними засобами сугестії є авторитет викладача, інфантилізація (встановлення довірливих стосунків у системі викладач-студент), двоплановість (лінгвістичні засоби супроводжуються екстралінгвістичними: інтонацією, ритмом, мімікою, жестами), здатність студента до гіпермнезії (формування надпам'яті). Вказані засоби повинні реалізовуватись на всіх основних етапах педагогічного процесу, тобто на підготовчому етапі, етапі засвоєння навчального матеріалу та етапі активного відтворення засвоєних знань [15, с. 218–219]. Вони допоможуть подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування надпам'яті.

На початкових етапах навчання викладач відіграє провідну роль у реалізації прийомів сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов. Проте, враховуючи факт, що майже половина навчального часу відводиться навчальними планами підготовки бакалаврів та магістрів природничих спеціальностей вітчизняних вузів самостійній роботі студентів, у процесі аудиторної навчальної діяльності вони повинні опанувати техніку психічної саморегуляції, прийоми релаксації та аутосугестії (самонавіювання).

Серед науковців немає одностайності щодо тлумачення поняття «саморегуляція» («саморегулювання»). Одні (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов [18]) визначають її як мимовільний психічний процес, що відбувається поза межами мисленнєвої діяльності особи. Інші (А. В. Брушлинський [3], В. Е. Чудновський [21], В. Е. Клочко [10]) вважають саморегуляцію діяльності управлінням людиною власними діями. На думку вчених, навіть якщо таке управління є результатом вольових зусиль людини, все ж її діяльність регулюється єдністю свідомого і несвідомого, тобто є сукупністю вольових і мимовільних компонентів системи цілісного психічного саморегулювання. В. М. Чайка акцентує, що основа саморегуляції діяльності особистості – це рефлексія, тобто усвідомлення суб'єктом діяльності своїх дій, а також встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. Розглядаючи рефлексію, як категорію мислення, науковець вважає її «основою розвитку особистості, її самосвідомості», що відображає єдність самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до своєї особи і до предмета діяльності, саморегуляції поведінки і діяльності [20, с. 13]. М. І. Дьяченко та Л. О. Кандилович розглядають саморегулювання як відповідне певним умовам, цілеспрямоване встановлення рівноваги між середовищем, що постійно змінюється, і людиною [11, с. 92]. Отож, задля ефективного використання сугестивно-асоціативної методики у навчальному процесі як викладач, так і студенти повинні мати сформовану здатність до саморегулювання, що у контексті нашого дослідження розглядаємо як встановлення рівноваги шляхом регулювання внутрішньої емоційної сфери і формування емоційної стійкості у процесі навчальної діяльності [11, с. 93]. Аутосугестія, чи самонавіювання – це індивідуальне саморегулювання, що передбачає навіювання суб'єктом навчальної діяльності самому собі певного психічного стану, ставлення до предмета діяльності, відношення до інших суб'єктів навчальної діяльності та оточуючого середовища.

Іншими педагогічними техніками, спрямованими на ефективну реалізацію сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов, є установка на активне сприйняття: відтворення інформації, продуктивну навчальну діяльність та релаксацію. У контексті нашого дослідження найбільш прийнятним є визначення поняття «установка», запропоноване Д. Узнадзе, котрий визначає його як цілісний стан суб'єкта, його готовність до реалізації потреб, що є актуальними за певної ситуації [11, с. 92]. Релаксацію розглядатимемо як поступовий перехід суб'єкта навчальної діяльності від неврівноваженого стану, спричиненого зовнішніми впливами, до врівноваженого, відкритого і позитивно налаштованого на виконання певної діяльності й співпрацю.

Деякі послідовники Г. Лозанова, зокрема російський учений Г. Китайгородська, відзначали, що псевдопасивність студента – один із ключових недоліків сугестивної методики навчання іноземних мов, і вважали, що студент повинен бути активним учасником процесу навчання, творчо оволодівати знаннями, уміннями та навичками, а зміст навчання повинен відповідати його інтересам [9, с. 125]. Таке бачення повністю відповідає актуальним сьогодні особистісно-орієнтованому, діяльнісному, конструктивістському підходам до організації навчальної діяльності студентів. Методика активізації резервних можливостей особистості Г. Китайгородської акцентує на відповідності процесу навчання іноземних мов принципам: організації особистісного спілкування; поетапно-концентричної організації навчального процесу; використання рольової гри в організації навчального процесу; організації колективного спілкування [9, с. 135]. Дидактичні положення методики вченої частково є теоретичною основою сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов.

Лінгвістичну теоретичну основу сугестивно-асоціативної методики становлять учення асоціативної лінгвістики, зокрема ідеї лінгвістів про те, що мови не різняться у своїй основі, лише їх елементи можуть взаємозамінюватися. Лінгвісти підходять до визначення понять «асоціація» й «асоціативність» з погляду функціонування елементів мови, їх відношень та зв'язків у мовній системі і розглядають їх як об'єднання мовних одиниць за формальною або логіко-семантичною ознакою [13, с. 368]. Д. Діз вперше здійснив спробу поєднання психологічного і лінгвістичного підходів до аналізу асоціацій. Він розробив метод аналізу асоціативної структури, застосовувавши асоціативний експеримент для дослідження семантичних компонентів слів [19, с. 12]. У перекладних методиках асоціативні зв'язки використовувалися як актуалізовані в свідомості читача зв'язки між елементами лексичної структури тексту та співвідносними з ними явищами дійсності або свідомості [2, с. 48], відображаючи зв'язки з формами та значеннями інших лексем.

Сугестивно-асоціативна методика вдосконалювалась також і на основі методики асоціативного експерименту, популярної у другій половині ХХ ст., особливо в зв'язку з активним розвитком психолінгвістики і соціолінгвістики. Методика асоціативного експерименту залучала аналіз мовних реакцій на слова чи стимули, виявляючи тимчасові рефлекторні зв'язки відчуттів, почуттів, образів, понять та їх позначень у ментальному лексиконі носіїв мови з метою конструювання мережі асоціацій у свідомості особи.

Беручи до уваги той факт, що домінуючий вид мислення фахівців природничого профілю – теоретичне понятійне та теоретичне образне, аналітичне, логічне, дивергентне, асоціативне мислення, сугестивно-асоціативна методика акцентує на побудові логічних і асоціативних зв'язків, зокрема, на вивченні іноземної мови у соціальному контексті, тобто на формуванні асоціацій з потенційною мовною поведінкою носіїв іноземної мови.

Одним з основних шляхів оволодіння лексичним складом іноземної мови, подальшої систематизації лексики є виокремлення та деяких окремих лексичних мікросистем у межах семантичних полів. Л. Вайсгербер, який запропонував польовий підхід до вивчення лексичного шару мови, вважав, що тематична множина лексичних одиниць і є семантичним полем [4, с. 12].

Сучасні когнітивно орієнтовані дослідження, присвячені проблемам семантики, моделюють зв'язки лексико-семантичного варіанта за допомогою семантичних графів, «що відображають множинне поєднання значень у полісемантив». Семантичні графи дають можливість представлення структури значення слова у вигляді ієрархії сем або семантичних множників, які у мовленні реалізуються як диференційні семантичні ознаки – ноєми [17, с. 91–92]. Цікавий вид навчально-пошукової діяльності студентів – це побудова семантичних графів не лише значень окремих слів, а й синонімічних та антонімічних рядів слів.

Важливим аспектом побудови структури значень є валентність, що відображає здатність слова до семантичного зв'язку з іншими словами [17, с. 94]. Розробниками загальної концепції валентності вважають німецького дослідника Г. Гельбіга та російського лінгвіста С. Кацнельсона (він вперше вжив поняття валентності у мовознавстві) [17, с. 94]. Інтерес до семантичної валентності пов'язаний з вченням про семантичне узгодження слів. Семантичне узгодження є проявом валентності слів, тобто їхньої сполучуваності у словосполученнях, реченнях, надфразних єдностях, текстах [6, с. 16].

Підвищити ефективність навчання може застосування викладачем нейросемантичних моделей під час проведення ним аудиторних практичних занять. Теоретичною основою таких моделей можна вважати когнітивізм, біхевіоризм, психологію розвитку та семантику.

Окрема увага у асоціативно-сугестивній методиці відводиться усвідомленню студентами правил комбінаторної семантики та розумінню ними змістовних й виразних ефектів комбінаторно-семантичних правил. Крім валентнісного, вагоме значення відводиться компонентному, контекстологічному аналізу, моделюванню. У процесі опрацювання текстів доцільно здійснювати їх контекстологічний аналіз. В основу останнього покладено принцип дистрибуції. «Контекстологічний аналіз представляє слово у єдності з його оточенням..., що дає змогу встановити значення досліджуваного елемента тексту», – вказує О. О. Селіванова [17, с. 109]. Н. Амосова розрізняла змінний та постійний лексичний і синтаксичний контексти [1, с. 34]. Напрацювання у сфері контекстологічного аналізу призвели до розробки так званого «стилістичного контексту», який передбачав відображення асоціацій у свідомості й лексиконі адресатів комунікативного акту. Дослідження контекстологічного аналізу науковців Лондонської лінгвістичної школи Дж. Фьора оперують поняттями колокації та колігації, на основі яких у лінгвістичній науці виникло поняття «морфологічний контекст» [17, с. 110]. Саме морфологічний контекст дає можливість пояснення студентам обмежень валентності лексичних одиниць. Це, зокрема, стосується і термінологічних одиниць у метамовному дискурсі фаху.

Компонентний аналіз – аналіз структурної організації значення як набору мінімальних функціональних семантичних компонентів, пов'язаних ієрархічними відношеннями. Він ґрунтується на парадигматиці та синтагматиці лексичного рівня мовної системи. В основі компонентного аналізу – ідея розкладу значення на найпростіші елементи, запропонована Л. Єльмслевом і Р. Якобсоном [17, с. 106]. У концепції Дж. Катца, Дж. Фьора і П. Посталя компонентний аналіз ґрунтувався на категоріях: 1) окремі значення слів; 2) семи; 3) селекційні обмеження, тобто – правила вживання [17, с. 107]. Не потрібно якоїсь особливої техніки для виокремлення значень слів, тобто ридінгів, що відносяться до першої категорії класифікації основ компонентного аналізу, оскільки їх можна взяти із словників. Проте при демонстрації валентності лексем допоможе тлумачення селекційних обмежень.

Так, А. Л. Демидова розрізняє взаємозамінні, невзаємозамінні синоніми, а також синоніми, що поєднують ознаки взаємозамінних та невзаємозамінних і є взаємозамінними в одних випадках і невзаємозамінними в інших. Ю. Найда у праці «Компонентний аналіз значення» запропонував вертикально-горизонтальний аналіз значення, процедура якого передбачає зіставлення значень і у вертикальній ієрархії гіпо-гіперонімічних відношень, і горизонтальний аналіз значень одного рівня ієрархії. Науковець продемонстрував це на прикладі аналізу значення слова *magazine* порівняно із значеннями слів *journal*, *newspaper*, *book*, *ramphlet*, *brochure* (англ. мова) [17, с. 107]. Найбільш доцільно застосовувати запропонований Ю. Найдою аналіз з метою демонстрації та вивчення значень, що належать до однієї семантичної групи. Універсальний метод застосування компонентного аналізу – членування словникових дефініцій, запропонований І. Арнольд, Ю. Карауловим, Д. Шмельовим, Е. Скороходько. Його вперше використали М. Мастерман та інші кембриджські науковці для індексування слів відповідно до груп, класів та тем за словником-тезаурусом англійських слів [17, с. 107].

Пояснюючи значення слів, співвідносячи їх з явищами об'єктивної дійсності, викладач повинен акцентувати на національній специфіці значень, закріплених за конкретними словами. Так, можемо спостерігати ширше значення українського слова *людина* і російського слова *человек*, ніж англійських слів *man*, *person*, *woman*; українського слова *пальці* та російського *пальцы*, ніж англійських слів *fingers*, *toes*; українського слова *рука* і російського *рука*, аніж англійських слів *hand*, *arm* тощо. У процесі вивчення англійської мови як іноземної доцільно зосередити увагу студентів на конкретизації значення англійських слів порівняно з українськими чи російськими: українські слова *мріяти*, *снити*, російські *мечтать*, *спать* відповідають англійському слову *dream*; українські слова *пахнути*, *нюхати*, російські *пахнуть*, *нюхают* – англійському *smell*.

Під час проведення аудиторного заняття викладач може здійснювати аналіз різних лексико-семантичних парадигм (груп слів за певною семантичною ознакою), до яких

належать тематичні, лексико-семантичні, родовидові групи, синонімічні, антонімічні, омонімічні парадигми. Доцільно пропонувати студентам здійснювати такий аналіз та будувати семантичні графи у процесі самостійної роботи на основі тезауруса чи словника-активатора лексичного шару іноземної мови [16, с. 15].

У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією. Зокрема, на етапі проведення експериментального дослідження з перевірки ефективності застосування авторської асоціативно-сугестивної методики у процесі формування ПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей активно використовувались такі методи навчання: візуалізація; брейн-стормінг у процесі групового й індивідуального складання семантичних графів; читання «зигзагом»; метод ланцюгових асоціацій; інтерв'ю; індивідуальні та групові проекти, у т. ч. побудова інтелект-мап [5, с. 16–17]; презентації; «акваріум» (обговорення проблемного завдання у малій групі 4–6 осіб, повідомлення учасниками малої групи інформації усім членам академічної групи, активне обговорення проблеми у великій групі), обмін думками, дискусії, диспути; кейс-метод; «карусель» (внутрішні/зовнішні кола); занурення у віртуальне середовище, коли студенти за допомогою сугестії й автосугестії асоціюють себе з певними учасниками ситуацій; симуляції, імітації, рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу; вистави, спектаклі; презентації наукових відкриттів; проведення та презентація результатів природничих експериментів; метод послідовного чергування циклів, що ґрунтується на почерговому виконанні студентами видів мовленнєвої діяльності, сконцентрованих на засвоєнні мовного матеріалу, до прикладу – чергування читання з усним мовленням та ін. [12, с. 7–8]; тестування, у т. ч. бліц-тест розуміння валентності.

Візуалізацію – ефективний метод розвитку асоціативного мислення – варто щоразу застосовувати у процесі засвоєння нових мовних і мовленнєвих моделей і конструкцій, пояснення правил граматики, вивчення мовленнєвих моделей, опанування нової лексики і побудови семантичних графів. Різнокольорові схеми, зображення, рисунки змушують працювати зорові центри головного мозку студентів, таким чином активізуючи їхню увагу й візуальну пам'ять. Ефективному запам'ятовуванню сприяє залучення таких механізмів пам'яті як ефект першості і ефект свіжості, а також принципу мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з кольорами чи сенсорними почуттями.

Метод побудови інтелект-мап також сприяє розвитку аналітичного, логічного, дивергентного й асоціативного мислення студентів завдяки визначенню образних скорочень теми заняття або проекту, тобто так званого слова-ключа, а також побудови багатовимірної ієрархії системи знаків, тобто слів-ключів та знаків-символів, що позначають об'єкти, пов'язані з основною темою.

Метод ланцюгових асоціацій сприятиме розвитку усіх видів пам'яті студентів за критерієм пам'яті, а саме: сенсорної, короткочасної і, особливо, довготривалої. Його суть полягає в запам'ятовуванні коротких послідовностей певних даних (здебільшого лексичних одиниць), а також їх порядку. При цьому кожен наступний елемент послідовності пов'язується і асоціюється з попереднім. Процес запам'ятовування повинен здійснюватися за принципом: образ + дія = пам'ять. Отож, використання «живого» образу для запам'ятовування кожної ланки ланцюга і пов'язування його з образом наступної ланки сприятиме ефективності засвоєння нового матеріалу.

Імітації, симуляції та інші активні методи навчання сприяють реалізації принципу мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з динамікою. Ці методи особливо ефективні після перегляду навчальних відеоматеріалів, уривків телепередач чи прослуховування аудіозаписів, коли студент асоціює себе з певним героєм і, застосовуючи сугестію, намагається відтворити його образ та дії за допомогою не лише лінгвістичних, а й екстралінгвістичних засобів – міміки, жестів, інтонації.

Читання «зигзагом» передбачає поділ тексту на уривки, частини або використання на певному етапі навчального заняття різних текстів за тією ж тематикою. Студенти отримують уривки тексту або різні тексти, ознайомлюються з ними і обговорюють прочитане з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного. Метод читання «зигзагом» дозволяє активізувати логічне й асоціативне мислення студентів у процесі

відтворення логічного ланцюга подій, описаних в уривках текстів, мотивує їх до участі в обміні думками, обговореннях, дискусіях.

Використання кейс-методу у процесі формування ІПК передбачає концентрацію уваги студентів на конкретних ситуаціях, історіях, текстах з подальшим обговоренням у групі, спільним аналізом, прийняттям конструктивних рішень. Таким чином, метод забезпечує реалізацію принципу інтеграції теорії з практикою, оскільки студентам доводиться застосовувати комплекс теоретичних знань для формування умінь у процесі розв'язання практичних проблем.

Метод послідовного чергування циклів підвищує ефективність сугестивно-асоціативної методики завдяки використанню різнопланових прийомів, що сприяє зростанню рівня зацікавлення студентів, дозволяє утримувати їх увагу за рахунок уникнення монотонності у навчальному процесі [12, с. 8].

Рекомендується вживання іноземної мови впродовж усього заняття з іноземної мови чи іноземної мови професійного спрямування. Викладачеві дозволяється вживати лише окремі мовленнєві моделі та конструкції рідною мовою з метою привернення уваги студентів до існування паралельних моделей і конструкцій у рідній мові та кращого їх засвоєння за допомогою побудови асоціативних пар і ланцюгів.

Мова природничих наук оперує поняттями та термінами, які складають значну частину усього лексичного шару іноземної мови за професійним спрямуванням. Термінолексику вважають субмовою певної галузі фахової комунікації. Основними характеристиками терміна є однозначність, точність, стислість, вмотивованість [7, с. 8]. Термін, зазвичай, визначає одне поняття, тому у процесі його вивчення, на протипагу вивченню слів загальної лексики, необхідно акцентувати на його єдиному функціонально-смысловому боці. Процес оволодіння терміносистемою метамови передбачає належний рівень володіння студентами прийомами, техніками і методами науково-пошукової діяльності.

Вивчення терміносистеми, граматичних і стилістичних моделей іноземної метамови на практичних заняттях та у процесі самостійної роботи студентів повинно відповідати принципу реалізації міжпредметних зв'язків і включати такі основні етапи:

1) ознайомчий, впродовж якого студенти знайомляться з основними поняттями їхньої спеціальності як у процесі вивчення дисциплін фундаментального циклу, так і іноземною мовою у процесі вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування/спілкування»;

2) подальший, впродовж якого студенти: вивчають денотативні, конотативні, функціональні особливості вживання термінів метамови рідною мовою у процесі вивчення дисциплін фахово орієнтованого циклу, а також іноземною мовою на подальших етапах вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування»; ознайомлюються з жанровими стилістичними особливостями метамови, мовними і мовленнєвими конструкціями і моделями; розвивають навички самостійного користування термінологічними словниками як перекладними, так і тлумачними іноземною мовою, а також укладання індивідуальних словників-активаторів у виді семантичних графів, індивідуальних перекладних і тлумачних термінологічних словників;

3) поглиблений, що передбачає порівняльний аналіз вживання термінів у рідній й іноземній метамовах, формування умінь та навичок пояснення й інтерпретації значення терміна іноземною мовою, перекладу термінів і термінологічних виразів з іноземної мови на рідну і навпаки, здійснення жанрового аналізу текстів метамови та практикування вживання притаманних різним жанрам мовних і мовленнєвих конструкцій і моделей;

4) закріплюючий, на якому у студентів цілеспрямовано формуються уміння і навички спонтанного використання термінів і термінологічних виразів як в усній, так і у письмовій комунікації, чіткої диференціації властивих жанрам метамови мовних і мовленнєвих конструкцій і моделей, вільного їх вживання.

Сугестивно-асоціативна методика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю акцентує на важливості реалізації дидактичного принципу міжпредметних зв'язків у процесі опанування терміносистеми та жанрових стилістичних особливостей іноземної метамови, а також застосуванні великої кількості

активних й інтерактивних методів навчання задля досягнення дидактичної мети навчання на кожному із задекларованих етапів.

У процесі відбору та комбінування методів навчання за сугестивно-асоціативною методикою ми керувалися такими критеріями:

– відповідність методів меті і завданням технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю [14, с. 186–217], авторської сугестивно-асоціативної методики [14, с. 146–147] та конкретного навчального заняття;

– відповідність педагогічним умовам формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей [14, с. 186–217];

– відповідність темі змістового модуля;

– відповідність навчальним можливостям студентів.

Нами доведено ефективність застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю на основі проведення кількох часткових експериментів. Експериментом було охоплено 63 студенти ІІ-го курсу географічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка: 32 студенти навчалися за сугестивно-асоціативною методикою в експериментальних групах, решта (31 студент) – за традиційними методиками навчання іноземних мов.

Побудова студентами експериментальних груп у процесі вивчення нової лексики семантичних графів в індивідуальних глосаріях дозволила їм засвоїти на 36% більше нових лексичних одиниць, ніж це вдалося студентам контрольних груп, і значно легше опанувати синонімічні й антонімічні ряди завдяки формуванню свідомих і підсвідомих асоціативних ланцюгів.

Завдяки формуванню асоціативних мовленнєвих моделей та конструкцій, спільних для рідної й іноземної мов, студенти краще орієнтувались у структурі речень іноземної мови і здійснювали їх переклад з іноземної мови на рідну та навпаки. Формування асоціативних пар ідіом і фразеологізмів іноземною та рідною мовами дозволяло значно полегшити їх запам'ятовування й адекватне вживання у комунікативному контексті, у процесі самостійного продукування студентами іншомовного дискурсу. Ми неодноразово наголошували на важливості оволодіння студентами не лише окремими термінами іноземної мови у сфері фаху, й властивими жанрам метамови мовними і мовленнєвими конструкціями і моделями, уміннями їх вільного вживання у процесі навчання за сугестивно-асоціативною методикою.

Застосування сугестивно-асоціативної методики дозволяє значно підвищити рівень працездатності студентів та знизити рівень їх втомлюваності за рахунок сугестії, автосугестії та саморегуляції. Дослідження стану працездатності студентів експериментальних і контрольних груп довели, що наприкінці практичного заняття з іноземної мови професійного спрямування із застосуванням сугестивно-асоціативної методики рівень працездатності студентів залишався досить високим, тоді як рівень їхньої втоми суттєво знизився. Опитування і бліц-тестування студентів проводилося наприкінці третьої і четвертої пар, якими згідно розкладу занять була іноземна мова. Середній бал самооцінки студентами експериментальних груп рівня їхньої працездатності – 8,5 за десятибальною шкалою опитувальника, рівня їхньої втоми – 1,5 за десятибальною шкалою опитувальника. Середній бал самооцінки рівня працездатності студентами контрольних груп – 3,5 за десятибальною шкалою, рівня втоми – 6,5 за десятибальною шкалою. Рівень працездатності суттєво впливає на мотивацію студентів до навчальної діяльності та їх здатність до засвоєння і відтворення знань, формування відповідних умінь і навичок.

Було також здійснено комплексну перевірку ефективності сугестивно-асоціативної методики як важливої складової технології формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі послідовного проведення усіх етапів педагогічного експерименту застосування технології у навчальному процесі, зокрема: констатувального експерименту першого порядку, формувального експерименту, констатувального експерименту другого порядку та відтермінованої діагностики залишкових знань і умінь студентів [14, с. 249–274].

На підставі аналізу проблеми дослідження, розвідок науковців, а також узагальнення його результатів зроблено певні висновки:

1. Філософською, психологічною та лінгвістичною основою сугестивно-асоціативної методики формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю є асоціативізм (учення про те, що досвід навчання формується по ланцюговій реакції і базується на відчуттях та асоціаціях), теорія сугестії (гіпотеза Г. Лозанова про взаємодію неусвідомлюваної психічної активності з усвідомлюваною, яка продукує вторинно-автоматизовану діяльність, а у контексті нашого дослідження – стимулює навчальну продуктивність) та учення асоціативної лінгвістики (аналіз асоціативної структури Д. Діза).

2. Застосування сугестивно-асоціативної методики: 1) позитивно впливає на мотиваційну сферу студентів і надає викладачеві можливість втручання та корекції з метою підвищення ефективності процесу формування у них ІПК завдяки відсутності нервової напруги, зосередженню уваги студентів на меті й завданнях навчального заняття, підвищенню їх пізнавальної активності; 2) оптимізує процес формування ІПК студентів шляхом використання у навчальному процесі адекватних сугестивно-асоціативній методиці форм і методів навчання, правильного підбору навчально-методичного забезпечення, реалізації принципу міжпредметних зв'язків у процесі опанування студентами терміносистеми, граматичних та стилістичних моделей метадискурсу; 3) значно підвищує рівень сформованості ІПК студентів завдяки інтенсифікації аудиторного навчання, збільшенню продуктивності їх самостійної роботи.

3. Експериментальне дослідження можливостей застосування авторської сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК студентів природничих факультетів ВНЗ України довело її ефективність та продуктивність. Рівень сформованості ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей експериментальних груп, де навчання здійснювалося за авторською сугестивно-асоціативною методикою, зріс вдвічі порівняно з рівнем сформованості ІПК студентів контрольних груп, які навчалися за традиційними методиками навчання іноземних мов.

Дослідження окреслених можливостей застосування сугестивно-асоціативної методики у формуванні ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей не вичерпує усіх аспектів задекларованої проблеми. Пошук та імплементація нових методів активного навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у рамках сугестивно-асоціативної методики формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю буде предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова – Л., 1963. – 208 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: пособие для филологов. Ч. 1 / Н. С. Болотнова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 129 с.
3. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке : (ст. первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, – № 6. – С. 3–10.
4. Венкель Т. В. Синтагматичні, парадигматичні та епідигматичні характеристики прикметників на позначення кольору в англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / – Львів, 2004. – 20 с.
5. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 20 с.
6. Денисенко З. М. Семантичне узгодження між компонентами словосполучення в українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / З. М. Денисенко; – К., 2005. – 20 с.
7. Дуда О. І. Процеси термінологізації в сучасній англійській мові (на мат. літератури з кредитно-банківської справи): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. І. Дуда. – К., 2001. – 20 с.
8. Ільницька Л. Л. Англомовний сугестивний дискурс: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Л. Л. Ільницька, – Х., 2006. – 20 с.
9. Китайгородская Г. О. Интенсивное обучение иностранным языкам: учебно-метод. пособие / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
10. Ключко В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование / В. Е. Ключко. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1987. – 94 с.
11. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник / Л. Ковальчук. – Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 608 с.

12. Крючков Г. Гуманістичний підхід у навчанні іноземній мові / Г. Крючков // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
13. Марфіна Ж. Мовна асоціація як поняття психолінгвістики та лінгвостилістики / Ж. Марфіна // Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. Серія філологічна. – 2004. – Вип. 34, – Ч. II. – С. 366–372.
14. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; за ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
15. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
16. Половинко О. О. Лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори наповнення семантичних полів у сучасній російській літературній мові (семантичне поле вік): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / О. О. Половинко. – Донецьк, 2006. – 19 с.
17. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.
18. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. П. Степанов // Исследование проблем творчества; / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Педагогика, 1980. – С. 116–124.
19. Слива Т. В. Асоціативно-семантична група як форма парадигматичної організації лексики: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Т. В. Слива. – К, 2005. – 20 с.
20. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / В. М. Чайка; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.
21. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, – № 5. – С. 3–12.
22. Jones J., Wilson W. An Incomplete education / J. Jones, W. Wilson. – New York: Ballantine Books, 1987. – 687 p.
23. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective / D. H. Schunk. – 5th ed. – Allyn & Bacon, 2008. – 592 p.