

УДК 371.315 = 111

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ І З ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ ЗАНУРЕННЯ

З.М.Корнєва

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут»

У статті описані психолінгвістичні основи технології занурення за S.Krashen, а також їх реалізація при моделюванні навчального процесу через спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача та студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу.

Ключові слова: 0

Навчання за технологією занурення стало за останні чотири десятиліття чи не найбільш успішною методикою викладання іноземної мови для спеціальних цілей в країнах Заходу. Величезний успіх даної технології та її зростаюча популярність в країні, де вона вперше з'явилась, – Канаді – спричинили величезну цікавість до даного явища як серед мовознавців, так і серед викладачів іноземної мови в усьому світі.

У зв'язку із тим, що останнім часом все частіше у вітчизняних вищих навчальних закладах робляться спроби запровадити цю новітню технологію у навчальний процес, ми вважаємо за доцільне описати ті психолінгвістичні передумови, які лежать в її основі.

Отже, психолінгвістичною основою

Оволодіння мовою

- 1) імпліцитне, підсвідоме
- 2) використання неформальних ситуацій спілкування
- 3) розвиток «відчуття» граматики іноземної мови
- 4) опора на ставлення до виучуваної мови
- 5) індуктивний метод подачі навчального матеріалу

2. Гіпотеза про природний порядок вивчення мови (*Natural Order Hypothesis*). Згідно з нею, надаючи великого значення «вивченню», ми порушуємо природний хід «оволодіння», оскільки деякі структури, що засвоюються природним шляхом, мають найскладніші правила вживання. Звідси,

технології занурення виступили п'ять гіпотез, висунутих S.Krashen [15]:

1. Гіпотеза про різницю між «оволодінням» мовою та її «вивченням» (*Acquisition-Learning Hypothesis*) підкреслює, що оволодіння не співпадає з вивченням, будучи індуктивним і підсвідомим процесом, схожим на процес оволодіння рідною мовою дитиною, котра може і не знати правил, проте інтуїтивно відчуває правильність форми. Вивчення ж має на увазі свідомий процес засвоєння правил, винятків з них і асоціюється з термінами «дедуктивний», «експліцитний», «формальний», «когнітивний»:

Вивчення мови

- 1) експліцитне, свідоме
- 2) використання формальних ситуацій спілкування
- 3) заучування граматичних правил
- 4) опора на здібності студентів
- 5) дедуктивний метод подачі навчального матеріалу

граматична послідовність матеріалу приносить мало користі, він повинен градуватися за ступенем «зрозумілості» (*comprehensibility*), для того щоб підсилити «оволодіння».

3. Гіпотеза про монітор (*Monitor Model*) стверджує, що завчене знання не може

переходити в придбане, оскільки ці види знань по-різному зберігаються в людській пам'яті. Роль вивчених знань зводиться до монітора (самоконтролю). Використання монітора залежить від індивідуально-психологічних особливостей того, хто вивчає мову: «відчайдушні» (*monitor under-users*) говорять, не надаючи значення правильності форми; «занадто обережні» (*monitor over-users*) бояться сказати щось іноземною мовою, згадуючи правила. Між ними знаходиться оптимальний варіант (*optimal monitor users*), до якого слід прагнути.

4. Гіпотеза про рівень вводу інформації (*The Input Hypothesis*) постулює, що найважливішою умовою «оволодіння» мовою є введення інформації усно чи письмово на один щабель вище повної посильності за формулою $i+1$, де i – зрозуміла інформація [26]. Дану гіпотезу можна проілюструвати за допомогою моделі сприйняття та породження мовних повідомлень.

5. Гіпотеза про роль чуттєвого фільтра (*The Affective Filter Hypothesis*) за своєю сутністю враховує гуманістичну концепцію про вплив афективної сфери на засвоєння іноземної мови. Згідно з нею, оволодіння відбувається скоріше в обстановці з низьким рівнем тривожності, де повністю відсутня «захисна» реакція. Ці та інші бар'єри, що стоять на перешкоді «оволодінню», можна подолати за рахунок:

- зрозумілості й доступності при введенні інформації;
- створення сприятливого психологічного клімату;
- врахування чуттєвого компонента при введенні інформації.

Усі описані вище гіпотези лягли в основу успіху технології занурення і практично були реалізовані у системі стандартів професійного розвитку викладачів іноземної мови, розроблених Центром освітніх досліджень (*The Center for Research on Education, Diversity and Excellence, 1998*).

На цій основі стверджується, що занурення є обов'язковим у викладанні ІМ для спеціальних цілей і включає в себе спільну рецептивно-продуктивну діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їх досвіду та вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу [10]. R.G.Tharp [19] узагальнила цей підхід в низці положень,

що стосуються основ викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою.

1. *Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей (collaboration)* – спільна діяльність, результатом якої є отримання спільної власності, користування або відповідальності за кінцевий продукт. Вона може включати в себе поділ праці в керованих підгрупах.

2. *Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу (assistance)* – це процес, що складається з двох компонентів: спочатку викладач оцінює поточний рівень володіння студентами навчальним матеріалом з метою виявлення можливих прогалин у знаннях, після чого забезпечує студентам підтримку в оволодінні новим матеріалом. Можна виділити такі види подібної «підтримки»: моделювання або демонстрація; забезпечення зворотного зв'язку (отримання інформації про рівень оволодіння студентами виучуваною дисципліною й іноземною мовою в порівнянні із середнім); опитування студентів з метою покращання розуміння навчального матеріалу; інструкції – чіткі вербальні вказівки щодо напрямків діяльності; когнітивне структурування – правила переходу від одної теми до іншої; структурування завдань – забезпечення допомоги студентам в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок поділу його на змістові складові або сегменти.

3. *Контекстуалізація процесів викладання та навчання і спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їх досвіду та вмінь.*

Навчання комплексного мислення (complex thinking) – технологія покращання розуміння студентами навчального матеріалу. Може включати в себе:

- діяльність, що вимагає накопичення студентами певного обсягу знань та можливостей їх використання (отримання інформації, тлумачення, упорядкування, оцінка, узагальнення, синтез, аналіз, експеримент, формулювання та способи рішення задач, генералізація);
- поєднання в свідомості студента нових специфічних понять із більш широкими абстрактними категоріями;
- пояснення нового матеріалу з опорою на критичне мислення, розв'язання поточних завдань або використання метакогнітивних стратегій.

4. *Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу (converse)* –

діалог, що включає знайомі і цікаві для студентів теми, передбачає використання питань із різними варіантами тлумачення (*open-ended questions*). Передумовою такого діалогу є дискурс між викладачем та студентами, що включає як мінімум два різноспрямовані інформаційні потоки.

Розглянемо всі наведені вище методичні основи викладання іноземної мови в межах технології занурення більш детально.

Спільна рецептивно-продуктивна діяльність викладача і студентів на шляху досягнення освітніх цілей. Навчання має місце тоді, коли одні індивіди (більш досвідчені у певній сфері) передають свій досвід іншим, працюють разом із ними для отримання певного результату або реалізації певної мети, звідси, вони мають достатню мотивацію для того, щоб допомогти один одному [17; 19]. «Забезпечення допомоги» – це загальне визначення поняття «викладання» (*providing assistance*), а отже, спільна рецептивно-продуктивна діяльність (СРПД) максимізує процеси викладання та навчання. Спільна праця сприяє діалогу між викладачем та студентами, іншими словами, вчить мові, тлумаченню певних понять, засвоєнню нових цінностей в контексті вирішення поточних проблем навчання. Процеси викладання та навчання з точки зору СРПД є типово людськими та тривалими [18].

СРПД викладача та студентів в межах одного дискурсу дозволяє досягти найвищого рівня сформованості академічних вмінь, адже відбувається реалізація в процесі навчання формальних «шкільних» та наукових ідей через виконання максимально наближених до реальних умов життя завдань. Постійне поєднання наукових концептуальних понять із повсякденними є базовим в процесі формування мислячих особистостей [20]. Спільна рецептивно-продуктивна діяльність має місце тоді, коли викладач: розробляє навчальні матеріали з урахуванням тих видів діяльності, які спрямовані на отримання спільного результату; співвідносить вимоги до СРПД із часом, який відводиться на виконання навчальних завдань; таким чином організує навчальне приміщення, щоб воно сприяло індивідуальним та груповим потребам у спілкуванні та в СРПД; разом зі студентами бере участь в СРПД; організує студентів у різні групи: тих, хто товаришує один з одним; із різними академічними рівнями, для виконання певних видів роботи, за інтересами; з метою стимулювання взаємодії; разом зі студентами визначає, як саме слід працювати у групах, як переходити від одного виду діяльності до іншого; робить доступними для студентів матеріали та технології СРПД;

контролює та підтримує співпрацю студентів.

Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та забезпечення безперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу. Розвиток моленнєвої компетенції повинен становити основну мету освітньої діяльності. Незалежно від того, одно- чи двомовним є процес навчання, знання мови викладання навчального матеріалу – фундаментальна компетенція, необхідна для досягнення навчальних успіхів [9].

Мова і дискурс – центральні поняття процесу професійного розвитку, адже мова – це той універсальний засіб, який опосередковує нашу взаємодію із навколишнім світом, а процес мислення відбувається через мову, саме вона по-новому допомагає виразити рішення тієї чи іншої проблеми. Дискурс є засобом вираження певного завдання; він допомагає точніше осягнути певне явище, розкласти його на складові тощо. З цієї точки зору і викладач, і студенти повинні створювати спільний дискурс і чітко усвідомлювати в ньому свої ролі [4-6; 16].

Розвиток мовних знань слід посилювати за рахунок цілеспрямованого невимушеного діалогу між викладачем та студентами. Навіть таких видів МД, як читання та письмо слід навчати в рамках специфічної програми, вплетеної в певний предметний контекст (*content area*). Ще одним із компонентів мовного розвитку є оволодіння ІМ в межах певного предметного поля, скажімо, математики, історії, мистецтва, літератури тощо. Так, наприклад, ефективно оволодіння тією ж математикою базується, з одного боку, на здатності мислити і говорити математичними категоріями, а з іншого, здатність оволодіти даним предметом цілком залежить від знання мови, якою ведеться викладання. Читання, письмо, говоріння, аудіювання та знання специфічної для даного предмету лексики є невід'ємними від процесів викладання та навчання будь-якої академічної дисципліни, та й взагалі, навчання будь-якого предмета можна порівняти із оволодінням ІМ. З огляду на все зазначене вище, СРПД є ідеальним засобом досягнення мовних цілей в межах певної предметної сфери [20-21]. Допомога в оволодінні навчальним матеріалом та безперервний мовний розвиток має місце тоді, коли викладач: час від часу ставить студентам запитання щодо почутого, цілеспрямовано змінює теми бесіди зі студентами, слідує за їх здатністю реагувати на почуте; вступає у взаємодію зі студентами, поважає те, як саме вони висловлюють свої думки, навіть якщо вони не співпадають з точкою зору викладача; співвідносить мовні

знання студентів із потребами предметної сфери за рахунок виконання завдань, що передбачають розвиток всіх видів МД; створює відповідні умови для взаємодії студентів один з одним та з викладачем під час виконання різноманітних завдань.

Контекстуалізація процесів викладання та навчання, а також спільної рецептивно-продуктивної діяльності викладача і студентів з точки зору їх досвіду та вмінь. Процеси викладання та навчання повинні бути вплетені в певний контекст або реалізовуватися в значимих видах діяльності, пов'язаних із реальним життям. Це означає, що навчальна діяльність повинна фокусуватися на реальній проблематиці або таких завданнях, які є пов'язаними із рішенням професійних завдань студентів. Підвищення рівня контекстуалізації викладання – одна із цілей, яку висувують перед викладачами-практиками теоретики освітньої галузі [1-2 та ін.].

«Розуміння» – це здатність пов'язати нове знання із попередньо вже засвоєним. Допомога викладача полягає у зміцненні цих зв'язків за рахунок виконання якомога більшої кількості різних за своїм характером завдань. Вчені погоджуються з тим, що змістове наповнення навчальної програми відбувається саме за рахунок поєднання навчального досвіду із повсякденним життям студентів [11-12].

Процес професійного розвитку повинен бути гнучким – так, щоб його можна було адаптувати до конкретного процесу навчання. Інноваційні прийоми викладання та спроби реформування системи освіти в цілому виявляються дуже часто неідеальними, оскільки не враховують конкретних обставин в окремих навчальних закладах. З цієї точки зору програми навчання за технологією занурення легко адаптуються до умов будь-якого навчального закладу [7].

Контекстуалізація навчального процесу відбувається тоді, коли викладач починає викладення нового матеріалу із того, що наводить для його ілюстрації приклади із повсякденного життя; допомагає студентам застосувати нові знання на практиці; разом зі студентами планує заняття; враховує в процесі навчання ті види діяльності, яким віддають перевагу студенти (від колективної, парної до індивідуальної роботи); варіює стилі та способи участі у навчальній роботі.

Навчання комплексного мислення. В процесі подання навчального матеріалу студенти постійно перебувають під загрозою щось не зрозуміти, особливо це стосується тих з них, кого можна віднести до категорії «студенти із обмеженими мовними

можливостями» (*students with limited foreign language proficiency*). Постає питання, яким же чином, з одного боку, допомогти студентам із професійно достатнім мовним рівнем прогресувати в оволодінні предметом, а всім іншим, хто недостатньо добре розуміє все, що відбувається під час заняття, допомогти опанувати предмет. Саме ця проблема звернула увагу вчених на технологію використання когнітивно спрямованих завдань, цікавих та сповнених значення матеріалах (*challenge students towards cognitive complexity*).

З цієї точки зору, навчання за технологією занурення звертається до професійно орієнтованих видів навчальної діяльності (*professional development activities*), що спонукають студентів до самостійного вирішення поставлених задач, співпраці та взаємодопомоги [8].

Робота в системі безперервного пізнання нового вимагає ретельного градування завдань за ступенем складності так, щоб студенти не втрачали стимул вивчати нове.

Залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Освітні діалоги є надзвичайно корисними для створення творчої атмосфери на занятті. Вони поєднують в собі процес заздалегідь спланованого викладення навчального матеріалу та інтерактивне спілкування. Освітнім аспектом діалогу виступає можливість викладача допомогти студенту, в той час, коли процес живого спілкування допомагає реалізувати знання на практиці. Цей вид діяльності є «серцевиною» професійного розвитку студентів, адже поєднує власний досвід з теорією, сприяє розвитку здатності працювати в команді, творчо мислити, іншими словами, спільній продуктивній діяльності [20].

Вищезазначене питання може, на перший погляд, здатися парадоксальним, адже процес викладання базується на чіткому плануванні занять та беззаперечному авторитеті викладача, в той час, коли освітній діалог передбачає рівноправну участь в ньому викладача і студентів. Ті викладачі, які застосовують його у практиці викладання, подібно до того, як в природних умовах батьки навчають своїх дітей, чітко усвідомлюють той факт, що студенти завжди можуть мати більший обсяг інформації за той, яким володіє викладач. Останній повинен не лише уважно вислухати і зрозуміти студента, допомогти йому сформулювати і висловити свої думки, а й вступити з ним у співбесіду, іншими словами, в освітній діалог. Такий діалог допомагає виявити знання, вміння, цінності студентів, створює умови для

контекстуалізації процесу викладання саме в той спосіб, щоб нові знання відповідали рівню навчального досвіду студента [3].

Процеси викладання і навчання у викладанні на основі технології занурення в повній мірі реалізуються лише за умови

дотримання цих принципів. Їхня адаптація у кожному конкретному випадку може відбуватися у різний спосіб, але всі вони мають чітке методичне спрямування з акцентом на контекстуалізацію як детермінуючий принцип поведінки [13-14].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермус А.Г. Перспективы концептуализации категории личности в контексте современной теории гуманитарного образования // Электронный журнал «Исследовано в России». – 2000. – № 81. – С.1112-1145.
2. Бех О.П., Биркун Л.В. Конценція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С.3-8.
3. Виноградова Н.Ф. Индивидуализация обучения в начальной и профильной школах: парадоксы взаимодействия // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2003. – 368 с.
4. Гурьева З.И. Речевая коммуникация в сфере бизнеса: к созданию интегративной теории: На материале текстов на русском и английском языках: Дис... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2003. – 446 с.
5. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – Москва: Гнозис, 2003. – 276 с.
6. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – Москва: Флинта, 2004. – 221 с.
7. Bickel W.E. Effective schools // Educational Researcher. – 1984. – № 12(4). – P.3-5.
8. Clark R.W., Hong L.K. & Schoepf M.R. Teacher empowerment and site-based management // Handbook of research on teacher education. – 2nd Ed. – New York: Macmillan, 1996. – P. 595-616.
9. Dalton S.S., Tharp R.G. Standards for pedagogy: research, theory and practice // In G. Wells & Guy Claxton (Eds.), Learning for life in the 21st century. – Oxford, UK: Blackwell Publishing. – 2002. – P.181-194.
10. Dalton S. Pedagogy matters: Standards for effective teaching practice // The Center for Research on Education, Diversity and Excellence. – Retrieved May 25, 2004 from <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief2.htm>.
11. Diaz R.M. Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development // Review of research in education. – 1983. – No.10. – P. 23-54.
12. Diaz R.M. Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research // Child development. – 1985. – No.56. – 1376-1388.
13. Echvarria J., McDonough R. An alternative reading approach: instructional conversation in a bilingual special education setting // Learning disabilities research and practice. – 1995. – No. 10(2). – P.108-119.
14. Goldenberg C., Patthey-Chavez G. Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers // Discourse Processes. – 1995. – No.19. – P. 57-73.
15. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition // English Language Teaching Series. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202p.
16. Marsella A.J., Tharp R.G., Ciborowski T. Perspectives in cross-cultural psychology. – New York: Academic Press, 1979. – 413 p.
17. Rogoff B. Social interaction as apprenticeship in thinking : Guidance and participation in spatial planning // L. B. Resnik, J.M.Levine & S.Teasley (Eds.), Perspective on socially shared cognition. – Washington, DC: APA Press, 1991. – P. 349-364.
18. Tharp R.G. Culturally compatible education: A formula for designing effective classrooms // In H.T.Trueba, G.Spindler & L.Spindler (Eds.), What do anthropologists have to say about dropouts? – New York: The Falmer Press. – 1989. – P. 51-66.
19. Tharp R.G. Effective teaching how standards come to be, 1999. –Retrieved January 24, 2004 from www.crede.org
20. Tharp R.G., Gallimore R. The instructional conversation: Teaching and learning in social activity. – Washington, DC: National center for research on cultural diversity and second language learning. – 1991. –Retrieved September 28, 2005 from <http://www.ncela.gwu.edu>.

Vogt L.A., Jordan C., Tharp R.G. Explaining school failure, producing school success: Two cases // In E.Jacob & C.Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives*. – Norwood, NJ: Ablex. – 1992. – P.53-66.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2007 р.