

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

**Д Е Р К А Ч** Лідія Миколаївна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ  
САМОКОНТРОЛЮ УЧНІВ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

19.00.07 — педагогічна та вікова психологія

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

дисертації на здобуття вченого ступеня  
доктора психологічних наук

Київ — 1994



АБ 30.556

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті психології АПН України

Науковий консультант — член-кореспондент АПН України,  
доктор психологічних наук,  
професор С. Д. МАКСИМЕНКО

Офіційні опоненти: — доктор психологічних наук,  
професор М. Й. БОРИШЕВСЬКИЙ

— доктор психологічних наук,  
доцент Н. В. ЧЕПЕЛЕВА

— доктор педагогічних наук,  
професор В. М. ПЛАХОТНИК

Провідна організація — Київський університет  
ім. Т. Г. Шевченка

Захист відбудеться „29“ червня 1994 року о 11 годині  
на засіданні спеціалізованої ради Д 01.48.01 в Інституті пси-  
хології АПН України за адресою: 252033, м. Київ, вул. Па-  
нчківська, 2.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інсти-  
туту психології АПН України.

Автореферат розіслано „26“ травня 1994 року.

Вчений секретар  
спеціалізованої ради,  
кандидат психологічних наук

М. І. АЛЕКСЄЄВА

ЛНБ ім. В. Стефаника  
АН України

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Проблеми і актуальність дослідження. Основні концептуальні положення розробок у психології навчання, а також дослідження в галузі системно-діяльнісного підходу сприяють інтенсивному психологічному пошуку шляхів розв'язання проблем розвитку творчої навчальної діяльності особистості в Україні.

Загальновідомо, що саморегуляція визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Розуміння процесу навчання як системи дозволяє розглядати проблему особистісної саморегуляції як сукупність особливостей процесуальної і особистісної активності людини.

У психологічних працях з проблем регуляційного компоненту навчальної діяльності порушено широке коло питань. Але однією з актуальних, не вирішених до цього часу, є проблема співвідношення мимовільного регулювання, довільного управління та зовнішнього спонукання.

Важливе місце серед наведених проблем належить проблемі психології самоконтролю, яке передбачає "усвідомлене регулювання людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам"<sup>1</sup>. Мета самоконтролю полягає в уникненні помилкових дій або операцій і їх виправленні. При цьому формування довільної саморегуляції передбачає можливість людини усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталону і можливості отримання відомостей про контрольовані дії і стани.

У процесі методологічної рефлексії виявлені і сформовані підходи стосовно дослідження сутності змісту самоконтролю /В.В.Давидов; П.Я.Гельєртин; К.Ш.Мальцева; Г.С.Нікіфоров; Д.Т.Дішинов; В.І.Сліванов; Я.І.Дурковський та ін./, рівнів, стадій, засобів і способів його організації, а також шляхів його реалізації в навчальному процесі /М.Й.Борисовський; Л.Я.Крйлов; Л.Б.Іт-льсон; В.М.Глазиртня; І.О.Зимня; В.Г.Ромачко; О.К.Сардик; Г.О.Собієва; Т.Г.Гавекова; Л.В.Долінська; Л.В.Харова; В.Г.Страхов; Я.І.Дурковський; С.Д.Мирський та ін./.

<sup>1</sup>/Український советський енциклопедичський словарь /Гол ред. Ф.С.Бабичева, К., 1987. - 1.3. - С.159.

Проте запропоновані концептуальні моделі дослідження навчального самоконтролю не можуть бути використані як загальнопсихологічні, оптимальні моделі для теоретичного аналізу самоконтролю в мовленнєвій діяльності в умовах білінгвізму. На наш погляд, їх обмеженість полягає в тому, що вони не спрямовані на його вивчення як складного, багаторівневого системного об'єкту в іншомовній мовленнєвій діяльності особистості.

У даному дослідженні аналізується загальнонауковий зміст поняття "самоконтроль" у цілому і в іншомовній мовленнєвій діяльності зокрема, причому в напрямі від теоретичних побудов до психологічних даних та узагальнень.

Вибір проблеми зумовлений незадовільним станом її вивченості в загальній, педагогічній та віковій психології, нашої дослідницької концепції, а також нерозробленістю психологічних основ самоконтролю в умовах білінгвізму. Причиною подібного становища, на нашу думку, є відсутність методологічних основ аналізу самоконтролю, конкретних психологічних принципів дослідження проблеми, які мають універсальний характер для всіх дисциплін шкільного /гуманітарного/ циклу. І це цілком вірогідно, тому що різні аспекти самоконтролю і саморегуляції взаємозв'язані і взаємообумовлені в процесі навчання завдяки такому феномену як мовленнєва розумова діяльність.

Проте вивчення специфіки самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови /в умовах білінгвізму/ до цього часу не було предметом спеціального дослідження.

У психологічній проблематиці самоконтролю немає фундаментальних досліджень, які б розкривали його психологічні механізми на різних етапах засвоєння особистістю двох неспорідняних мов. Відсутні дослідження, в яких обмірковуються іншомовні етали самоконтролю, зміст оперування ними, їх структурно-функціональні характеристики і специфічні вади.

Підкреслюючи науково-практичну значимість проблеми самоконтролю у процесі навчання іноземним мовам, слід констатувати, що в його психологічній проблематиці бракує прещ, спрямованих на вивчення загальнопсихологічного змісту поняття самоконтролю, розкриття його психологічних механізмів на різних рівнях двомовності, а також вивчення особливостей мотиваційної сфери самоконтролю як одної з основоположних характеристик особистості. Суттєві компоненти самоконтролю в умовах білінгвізму вивчалися ізольовано, не були методологічно об'єднаними, отже, не спрямованими на створення цілісної наукової

теорії. Потребує ретельного аналізу процес формування специфічних вмінь самоконтролю /поточного та підсумкового/ при роботі над знаннями /лексика і граматика/ і видами мовленнєвої діяльності /говоріння, аудіювання, читання і письмо/. З позицій керування формуванням самоконтролю необхідне укладання тестів, тестових завдань для розвитку різних видів самоконтролю, для застосування їх з ЄОМ, а також бачення за допомогою зорової основи /підручника/; потребує розробки і проблема засобів самоконтролю в залежності від індивідуальних особливостей учнів.

Таким чином, нерозробленість психологічних основ формування самоконтролю стримує створення єдиної теорії розвитку навчання і це помітно впливає на практичну роботу педагогів, на якість знань тих, хто навчається. Все сказане свідчить про те, що процес формування самоконтролю має бути цілеспрямованим, методологічно та методично обґрунтованим. Соціальна та психологічна значимість проблеми розвитку самоконтролю в умовах білінгвізму зумовила вибір теми: "Психологічні основи самоконтролю учнів у процесі навчання іноземним мовам".

Об'єкт дослідження - самоконтроль у процесі мовленнєвої діяльності школярів У-УІ класів та студентів I-II курсу мовного вузу.

Предмет дослідження - становлення психологічних механізмів і розвиток навчального самоконтролю у процесі засвоєння іноземної мови.

Мета дослідження - теоретичний аналіз основ формування самоконтролю в мовленнєвій діяльності особистості, визначення психологічних принципів його використання; а також засобів керівництва ним в умовах іноземної діяльності учнів.

### ГІПОТЕЗИ:

1. Самоконтроль в мовленнєвій діяльності повинен розглядатися як система базисних компонентів, які трансформуються в єдиний інтегрований механізм.

2. Особливості становлення інтегрованого механізму самоконтролю в іноземній мовленнєвій діяльності суб'єкта відображають рівень сформованості його мовленнєвої компетенції, тобто інтелектуальної, мовної та емоційної активності, які в сукупності забезпечують ефективні умови для оволодіння іноземною мовою.

3. Психологічними основами формування самоконтролю в мовленнєвій діяльності виступають тенденції розвитку механізмів самоконтролю і

мовомислення, а також засобів переробки вербальної інформації в різних умовах мовленнєвої діяльності.

4. Динамічна модель самоконтролю є основою для теоретичного обґрунтування структури інтегрованого механізму самоконтролю.

5. Особливості функціонування високого рівня самоконтролю є похідною величиною від вибору оптимальних способів та засобів самоконтролю.

6. У формуванні еталонів самоконтролю провідну роль відіграє асоціативний експеримент, який стимулює особистість актуалізації резервів вербальної пам'яті, сприяє формуванню в нї мінемічних дій, необхідних для формування еталонів самоконтролю, а також пошуку інформації в пам'яті тих, хто навчається.

7. Асоціативний експеримент є коректною пробою для виявлення рівня сформованості самоконтролю у процесі засвоєння знань.

Виходячи з визначених таким чином мети та гіпотези, ми формулювали такі завдання:

- 1/ обґрунтувати психологічну концепцію, систему та умови формування самоконтролю в мовленнєвій діяльності;
- 2/ на основі логіко-історичного аналізу виявити тенденції становлення психологічної теорії самоконтролю особистості;
- 3/ розробити та обґрунтувати білінгвальну модель породження іноземного висловлювання, а також сконструювати динамічну модель самоконтролю для теоретичного обґрунтування структури та специфіки функціонування інтегрованого механізму самоконтролю в умовах білінгвізму;
- 4/ з'ясувати функції та структуру окремих ланцюгів інтегрованого механізму самоконтролю, їх генезис у процесі засвоєння іноземної мови на початковому етапі;
- 5/ виявити особливості мотиваційної сфери самоконтролю, її динамічні та змістовно-смыслові особливості, зумовлені мовленнєвими чинниками;
- 6/ виявити зв'язок між рівнем сформованості самоконтролю та рівнем актуалізації еталонів за допомогою асоціативного експерименту;
- 7/ з'ясувати специфіку змістовних та динамічних характеристик еталонів самоконтролю; виявити закономірності формування еталонів порівняння; їх національно-культурні особливості у представників "гарячих", тобто європейських культур;
- 8/ розробити програму та методику формування навчального самоконтролю школярів та студентів; здійснити апробацію отриманих результатів дослідження в практиці оволодіння іноземними мовами.

Методологія та методи дослідження

Методологічну основу роботи склали положення щодо реалізації системно-діяльнісного підходу в психології /К.О.Абульханова-Славська; Г.О.Балл; Л.С.Виготський; В.В.Давидов; П.І.Зінченко; О.В.Кіричук; О.М.Леонтьєв; Б.Ф.Ломов; А.О.Смірнов; С.Д.Рубінштейн; Д.Н.Узнадзе та ін./, про особистісно-мотиваційний та операціональний компоненти навчальної діяльності /В.Г.Асеев; Л.І.Божович; С.Л.Бочарова; П.Я.Гальперін; В.К.Деміденко; В.О.Моляко; Л.Г.Подольяк; В.І.Сліванов та ін./, про інформаційний та регуляційний компоненти навчальної діяльності /М.Й.Боріш-вський; П.О.Генчарук; О.О.Коношкін; Г.С.Нікіфоров; О.К.Осницький; І.А.Трофимова; Н.В.Чепелева; І.І.Чонокова; Н.Є.Шофажинська; Т.М.Ушакова та ін./. Самоконтроль аналізується як самостійна система, що забезпечує зіставлення, звіряння та корекцію результатів навчально-пізнавальної діяльності особистості.

Надійність та достовірність стриманих результатів забезпечувалась використанням різних видів статистичного аналізу експериментальних даних, а також використанням взаємодоповнюючих методик.

Наукова новизна дисертації:

- Вперше здійснено дослідження самоконтролю моральної діяльності з позицій системно-діяльнісного підходу.
- Самоконтроль розглянутий як система безсних компонентів, які трансформуються в єдиний інтегрований механізм.
- Вперше досліджені психологічні механізми самоконтролю, особливості їх функціонування за умовами субординативного і координативного білінгвізму.
- Запропонована інтерпретація психологічної природи білінгвальної моделі породження іншомовного висловлювання та виявлена їх обумовленість особливостями попереджувачих сигналів I-го, 2-го, 3-го порядку. Показано, що білінгвальна модель являє собою дослідженість мисленнєвих операцій, а не автоматизованих дій.
- Вперше розглянута специфіка функціонування механізму самоконтролю в двох неспоріднених мовах/рідна та іноземна/ за допомогою вищому нами білінгвальної моделі.
- Більш детальніше, ніж це робилося до цього часу, з інших психологічних позицій досліджені закономірності мотиваційної сфери іншомовного самоконтролю, зокрема зміст та ієрархія мотивів самоконтролю підлітків. Поширено уявлення про особливості мотивації самоконтролю як механізму генезису інтересів школярів до навчання.

- Виявлені особливості впливу змісту еталонів та елементів семантичного компоненту мовної здібності на процес стабілізації співвідношення видів самоконтролю.
- З'ясовані функції еталонів самоконтролю, виявлена специфіка їх формування за допомогою асоціативного експерименту в умовах білінгвізму та класифікація для початкового етапу засвоєння іноземної мови, динаміка їх формування.
- Вперше обгрунтовано поняття "емоційний самоконтроль", його зміст, функція, а також вплив хвилювання на ефективність самоконтролю.
- З'ясовані стадії, рівні самоконтролю на різних етапах оволодіння іноземною мовою: запропоновані стадії самокорекції.
- Проаналізовано зв'язок між індивідуальними особливостями вербальної пам'яті, виявленими в асоціативному експерименті, та рівнями сформованості самоконтролю.

Теоретичне значення. Дослідження становить певний внесок в подальшу розробку психологічної концепції самоконтролю в мовленнєвій діяльності у цілому і в іншомовній мовленнєвій діяльності зокрема.

Значення роботи полягає у:

- теоретичному аналізі основ формування самоконтролю в мовленнєвій діяльності і визначенні психологічних принципів його використання, а також засобів керівництва ним в умовах навчальної іншомовної діяльності;
- проблематиці самоконтролю і закономірностях формування його психологічних механізмів, що наведені в єдності категоріального апарату науки і завдань шкільної та вузівської практики викладання іноземних мов;
- розкритті психологічної сутності інтегрованого механізму самоконтролю; виявленні реальних, потенційних можливостей його розвитку за умовами білінгвізму;
- теоретично обгрунтованому зв'язку між рівнем сформованості механізмів моремовлення, навичок та вмінь самоконтролю;
- поширенні уявлень про білінгвальну модель породження іншомовного висловлювання, сконструюванні динамічної моделі самоконтролю;
- виявленні специфіки особистісно-мотиваційного компоненту іншомовної діяльності школярів V-VI класів у процесі самоконтролю при вивченні нерідної мови;
- визначенні ролі і практичного значення асоціативного експерименту як засобу формування еталонів самоконтролю;
- встановленні національно-культурної специфіки еталонів порівняння в

українській та англійській мовах. Показано, що вони відображають специфіку їх мовного мислення, загальні та локальні компоненти лінгвокультурних спільностей, особливості інтерференції навичок: з'ясуванні, що на відтворення еталону з довгочасної пам'яті впливає: характер асоціативного зв'язку еталону з іншими словами, ступінь подібності засвоєних і засвоєних зразків мови, ступінь їх завчання, фактор часового співвідношення засвоєних та засвоєних зразків в умовах білінгвізму;

- визначенні специфіки асоціативного експерименту як діагностичного засобу виявлення індивідуальних відмінностей пам'яті та рівнів сформованості самоконтролю;

- з'ясуванні залежності між параметрами довгочасної пам'яті / "готовності" пам'яті/, тобто успішності в асоціативному експерименті та "готовністю" до самоконтролю в умовах білінгвізму;

- визначенні основних стратегій формування самоконтролю мовленнєвої діяльності, засобів керівництва ним за допомогою ЕОМ.

### Практична значущість

Керування самоконтролем в іншомовній мовленнєвій діяльності дає можливість:

- для впровадження результатів психологічного дослідження самоконтролю в практику навчання, що розвивається, їх використання для управління педагогічним процесом з іноземної мови в школі та вузі, а також психічним розвитком суб'єкта;
- для обґрунтованого вибору різних технологій та методик, запропонованих в дисертації з метою виявлення індивідуального рівня сформованості самоконтролю особистості.

На основі виділених принципів будування та динамічної моделі, а також психологічних засобів самоконтролю розроблена навчальна та корекційна програми формування іншомовного самоконтролю учнів та студентів, що надане в розпорядження психологів та дидактів цілісну систему конкретних засобів, що забезпечує ефективність самостійної роботи, підвищення рівня саморегуляції.

Рекомендації, сформульовані в дисертаційному дослідженні, можуть бути використані при розробці та аргументації основних психологічних категорій, пізнавальних процесів авторами шкільних програм та навчально-методичних посібників, у процесі аналізу системи загальнонавчальних вмінь та навичок на лінгвометодичному рівні.

Прикладні аспекти проведеного дослідження реалізовані:

- при розробці навчальних програм та планів спецкурсів "Проблеми білінгвізму", "Актуальні проблеми іншомовного самоконтролю в процесі вивчення іноземної мови в середній школі" та впровадження їх в навчальний процес на філологічному факультеті /англійська відділення/ Дніпропетровського держуніверситету, обласних інститутах України, а також місцевому /м.Дніпропетровськ/ інституті удосконалення вчителів;
- розробці гостів для поточного і підсумкового контролю та самоконтролю з допомогою КОМ до підручника англійської мови 5-го класу авторів В.М.Блахотника і Р.Ю.Мартінової;
- розробці практикуму по використанню прийоменників з ключами для самокорекції до підручника англійської мови В.Д.Аракіна для студентів I-II курсів мовного вузу.

### Методи дослідження

Характер дослідження та його завдання зумовили використання комплексу теоретичних та емпіричних методів в їх взаємозв'язку: теоретичні /історико-генетичний, моделювання/, а також емпіричні /спостереження, метод "експертних оцінок", психолого-лінгвістичний аналіз мовних помилок в усній та письмовій мові тих, хто навчається, асоціативний експеримент /класичний та модифікований варіанти/, експеримент в його різних варіантах /констатуючий; формуючий/; вимірювання, методи статистичного аналізу. У ході констатуючого експерименту використовувалася ряд методик: опитувальник Веколера, методика семантичного диференціалу Ч.Огуда, методика "незакінчені речення" R. Wilga; методика редагування перекрученого тексту /Д.М.Дарквч/.

### Положення, що виносяться на захист

- I. Психологічні основи самоконтролю в мовленнєвій діяльності суб'єкта:
  - I.1. Самоконтроль набуває системного, самостійного характеру, коли він розвивається і функціонує як системна єдність базисних механізмів:
    - а/мотиваційної готності;
    - б/зіставлення;
    - в/виділення цілей;
    - г/внутрішнього перекладу;
    - д/механізму сигналу відповідності/невідповідності;
    - е/емоційно-оціночного механізму;
    - ж/механізму корекції, що складає інтегрований, загальний блок механізму самоконтролю.
  - I.2. Особливості функціонування механізму самоконтролю в мовленнєвій діяльності особистості на початковому етапі опанування мови відображають рівень сформованості загальнофункціональних механізмів мови, зумовлених індивідуальними засобами переробки

інформації.

- 1.5. Динамічна модель інтегрованого, психологічного механізму самоконтролю в сукупності його ланцюгів; комплексна типологія засобів самоконтролю конкретизована у вигляді вербальних, тренувальних завдань англійською мовою, які виконуються усно або письмово, за умовами дисципліного класу з використанням ЕОМ.
- 1.4. Ефективність діяльності самоконтролю в залежності від особливостей мотиваційної сфери суб'єкта.
- 1.5. Класифікація еталонів самоконтролю, сукупність їх змістовних та динамічних характеристик; національно-культурна специфіка прояву еталонів зіставлення у представників "гарячих" культур.
- 1.6. Методика формування еталонів самоконтролю за допомогою асоціативного експерименту.
- 2.0. Принципи реалізації іншомовного самоконтролю як діяльності, що функціонує як цілісна єдність для керування ним: 1/ принцип комплексності; 2/ принцип внутрішньої вмотивованості; 3/ принцип комунікативної спрямованості; 4/ принцип свідомості.
- 3.0. Рекомендації психолого-методичного змісту щодо системної організації та формування вмінь і навичок самоконтролю з опором на білінгвальну модель породження іншомовного висловлювання.
- 3.1. Рекомендації вчителям та викладачам, керівникам шкіл, психологам та методистам по формуванню навичок та вмінь самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови.

А п р о б а ц і я р о б о т и. Апробація результатів та їх впровадження здійснювалися паралельно з навчальним процесом протягом 1981-1994 рр. з іноземної мови /англійської/ в школах № 9, 23, 28, 67, III, 142 м. Дніпропетровське, СШ № 1 м. Новомосковська, СШ № 1 м. Криворіччя, Біла Церква, а також кафедр англійської мови Дніпропетровського університету, кафедри іноземних мов Бердянського педагогічного інституту. Добір експериментальних даних проводився також у ході проведення обласних олімпіад з іноземної мови у м. Дніпропетровську; в процесі проведення консультацій та лекцій в Інституті удосконалення вчителів /м. Дніпропетровськ/. Розвідувальний експеримент було проведено з учнями - 4265, студентами - 2866 /стаціонарна, заочна та вечірня форми навчання/, викладачами, аспірантами та керівниками вищих та середніх навчальних закладів - 171, розвиток та результативність генезису самоконтролю яких простежувалась на протязі п'яти років в школі та вузі, що дозволило отримати цілісно-динамічну картину новаторськ.

Дублікації

Теоретичні результати, як і практичні наслідки дослідження, були представлені автором у вигляді доповідей та повідомлень, крім того, обговорювались: на I Європейському з'їзді психологів - Хельсінкі, 1989;  
II Європейському з'їзді психологів - Будапешт, 1991;  
IV Європейському з'їзді психологів - Тампере, 1993;  
XV Міжнародному з'їзді лінгвістів - Лаваль /Канада/, 1992.

Наукові та практичні результати дослідження апробувались на всеукраїнських та міжреспубліканських конференціях: Тула, 1982, Дніпропетровськ, 1986, Київ, 1990, Черкаси-Хмельницький, 1990, Єрван, 1990, Нальчик, 1991, Болтава, 1991, Дніпропетровськ, 1992, Львів, 1992, Київ, 1993, Дніпропетровськ, 1993.

Основні положення дисертації апробовані на республіканських наукових та науково-практичних конференціях: Прогорич, 1988, Львів, 1992, Київ, 1992, 1993, 1994.

Теоретичні підходи до дослідження, його експериментальні результати обговорювались на засіданнях лабораторії навчання Інституту психології АН України, кафедри загальної психології, а також кафедри англійської філології Дніпропетровського університету.

Структура роботи. Дисертація складається з вступу, п'яти глав, висновків, списку використаної літератури та додатку.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

У вступі обґрунтовується актуальність дослідження психологічних основ іншомовного самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови на різних рівнях двомовності, ефективність якого залежить від розвитку рівня інтегрованого механізму самоконтролю, що, в свою чергу, відображає рівень сформованості мовної компетенції; формулюється об'єкт, предмет, мета, гіпотеза та завдання дослідження, його наукова новизна, теоретичне й практичне значення, а також основні положення, що виносяться на захист.

Перша глава "Методологічні основи самоконтролю" містить розгляд теоретичних підходів до проблеми навчального самоконтролю у зарубіжній та вітчизняній психології, огляд досліджень, присвячених вивченню психологічної сутності самоконтролю в навчанні, а також у різних видах діяльності суб'єкта; підходів та тенденцій у розвитку сучасних уявлень про навчальний самоконтроль; формулює поняття самоконтролю в системі психологічних категорій; взаємозв'язку саморе-

гуляції, контролю, самоконтролю та самооцінки в навчальній діяльності суо"екта.

У дисертації показано, що протягом останнього десятиліття проблема самоконтролю як найменш досліджена в теоретичному та практичному плані діянка передбачає використання різних підходів: психологічного, соціального, лінгводидактичного та методичного, кожен з яких виділяє свої аспекти для дослідження. Тому термін "самоконтроль" у зарубіжній психології "self-control" та "self-correction" використовують різнопланово.

Аналіз психолого-лінгвістичної та дидактичної літератури свідчить про те, що в закордонній та вітчизняній психології не відпрацьований єдиний, загальноприйнятий підхід у дослідженні ключових проблем самоконтролю в процесі навчальної діяльності.

У дисертації здійснені історичний аналіз та оцінка сучасного стану проблеми самоконтролю у вітчизняній та зарубіжній психології.

Загальновідомо, що предметом спеціального дослідження самоконтроль став у 1922 році, починаючи з робіт З.Фрейда, який розумів самоконтроль як "інстинкт, що забезпечує збереження "я". Далі в хронології досліджень психологічної суті самоконтролю, переважно закордонних вчених, можна виділити три основні напрямки.

Перший - біхевіоризм /Конорер, Саліпс, Давидсон/, основною лінією вивчення самоконтролю визначив його аналіз з точки зору оперантних рефлексів. У термінах цієї концепції під самоконтролем треба розуміти суто інтуїтивну поведінку, зв'язану з індивідуальним досвідом підкріплення. Біхевіористи запропонували такий тип навчання, відповідно до якого з перших його кроків зв'язок між операційним складом розумових дій і способами перевірки одержаних результатів встановлювався безпосередньо самим учнем. Ми вважаємо, що дослідження біхевіористів мали безсумнівний вплив на наступну розробку методів вивчення самоконтролю, який мав як позитивні, так і негативні сторони. До останніх, за суредвляним зауваженням С.Д.Рубінштейна, варто віднести заперечення ролі мотиваційних факторів у виборі способу самоконтролю.

Другий напрямок - необіхевіоризм /Б.Скіннер, Халл, Толмен/. Новизна підходів Б.Скіннера та його школи полягає в тому, що вони дійшли висновку про доцільність включення в систему психологічних категорій поняття образу, тобто внутрішнього /ментального/ плану поведінки, що значно поширило поле експериментальних досліджень структури та уявлень про фізіологічні механізми самоконтролю. Свієк у 1952

році Є.Толмен, а пізніше К.Халл запропонували переосмислення формули "стимул-реакція", акцентуючи увагу на внутрішніх /незалежних/ стимулах у поведінці індивіда.

Для нашого дослідження психологічної суті самоконтролю значущим є висновок необіхевіористів про контролюючу роль зовнішніх стимулів, тобто зовнішніх змінних. Цри цьому, на нашу думку, в школі Хантера формулюється надзвичайно вагомий на той момент висновок про залежність специфіки діяльності індивіду від типу його контролю за власною реакцією.

Таким чином, психологічні дослідження, засновані на історично-науковому матеріалі, стосуються питань психологічної суті природи самоконтролю в вузькому смислі, фізіологічних механізмів, шляхів його формування, однак не торкаються проблем психологічних основ самоконтролю в цілому.

Яскравими представниками третього напрямку-неофрейдизму

є К.Хорні, Є.Фромм, Г.Салліван та ін. Так, аналізуючи психологічну суть самоконтролю, та відмовляючись від біологізму класичного фрейдизму, вони вважають здатність до самоконтролю природженою якістю, яка не залежить від зовнішнього середовища. Як пояснювальний аргумент наводилася теза про те, що в людині закладене "автономне прагнення до самосвідомості"; що потреба в самоконтролі, самооцінці в процесі певної діяльності властива людині з іншими потребами.

У вітчизняній психології пошук шляхів розв'язання проблеми самоконтролю значною мірою здійснювався під впливом ідей І.П.Павлова, І.М.Сеченова, І.М.Бехтерева. У термінах павловського вчення про вищу нервову діяльність самоконтроль "нерозривно пов'язаний з питанням про вимоги до діяльності та поведінки людини. Знання цих вимог - вихідна точка здійснення самоконтролю, його основна передумова" /І.Павлов/.

У вітчизняних дослідженнях самоконтролю, що будуться на окремих методиках, визначення самоконтролю будується на критеріях:  
а/ психологічного змісту самоконтролю - Є.П.Бочарова; Т.А.Барановська; Т.І.Гаванова; К.Д.Мальцева; Г.О.Собієва; С.П.Тищенко та ін;  
б/ місця і функцій самоконтролю в різних видах діяльності й поведінки - М.Й.Борисевський; В.К.Васильєв; Є.І.Газієв; Д.Я.Гельперін; В.М.Глазиріна; Ю.З.Гільбух; В.В.Давидов; К.Б.Єсіпович; Л.Г.Ітельсон; Л.А.Євгло; І.О.Зимня; М.І.Каспарова; О.Є.Кестер; Н.Г.Кувшинов; А.К.Мяркова; К.А.Мічуріна; Г.С.Нікіфоров; В.Г.Романко; В.В.Репкін; Д.О.

Оганесян; В.І.Страхів; Б.А.Федоришин та ін.;  
в/ урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів - Д.С.Ви-  
готський; Л.Л.Блонський; Є.А.Бугріменко; М.Й.Борисевський; Т.І.Га-  
вкова; Н.С.Лейтес; О.І.Ляшкіна; К.Н.Поливанов; В.Г.Селіванов і  
С.О.Гаврилiна; С.Л.Тищенко; Є.Н.Савенко; О.К.Сердюк; Я.І.Цурковсь-  
кий.

Необхідно зауважити, що на відміну від вітчизняних вчених ха-  
рактерною тенденцією в осмисленні проблеми в західній психології  
періоду 80-90-х рр., як нам здається, є узагальнення теоретичних і  
емпіричних даних у галузі соціальної психології.

Таким чином, якщо перші дослідження самоконтролю в зарубіжній  
психології, починаючи з робіт Фрейда, мали глобальний, недиференці-  
ований характер, то наступні йшли до вицлюовування її власне пси-  
хологічної ланки в різних взаємозв'язках. Широко розгорнулося вив-  
чення процесуальних моментів самоконтролю: К.Blankstein, К.Wentzel,  
W.Horn, N.Talongo, G.Greenberg, етапів і рівнів його формування:

I.Golddiamond, D.Lopatto, J.Williams, J.Rotter, M.Mahoney;  
потребово-мотиваційної сфери: Ch.Kleinke, емоційних (A.Heilburn,  
M.Georges) та вольових (B.Bugelski, A.Graziano) аспектів. Значна ува-  
га приділялась аналізу формування умінь і навичок самоконтролю в  
навчальній діяльності: в обдарованих школярів і студентів - F.Karnez,  
V.Ilio, S.Paris; з низьким рівнем володіння іноземною мовою,  
а також у розумово відсталих дітей - H.Stevenson, J.Fantuzzo, K.Me-  
gel. Таким чином, в історії західної психології поняття "самоконт-  
роль" представлено розгалуженими дослідницькими пошуками. При всій  
різноманітності підходів до суті самоконтролю головним, основопо-  
ложним завжди було питання про вимоги, які висуваються до того чи  
іншого виду діяльності, вербальної чи невербальної поведінки. І тут  
досить відчутним є вплив біхевіористських, небіхевіористських і  
неофрейдистських ідей, які, на нашу думку, позначилися на методоло-  
гії наступних досліджень.

У різні періоди розвитку вітчизняної психологічної школи ця  
проблема тректувалась з різних позицій. Пропонована ними періоди-  
зція у дослідженні проблем самоконтролю різних видів діяльності має  
три етапи.

I етап - друга половина 40-х - 50-х рр. ХХ ст. - характеризу-  
вався інтенсивною розробкою способів підсумкового самоконтролю  
/О.Я.Крилов/ молодших школярів /О.К.Сердюк/ взаємозв'язку самоконт-  
ролю та уваги /Л.Я.Гальперін/: формування навичок гнучкої приді

/М.І.Кувшинов/. Загальновідомо, що основним методом дослідження цього етапу був природний експеримент, який дозволив зрозуміти сутність самоконтролю, види, стадії, зв'язок з психічними процесами: увагою та мисленням.

II етап - 1960-1990-ті рр. - період узагальнення емпіричних даних, виявлених у ході реалізації теоретико-експериментальних програм вивчення самоконтролю, розробка основ концепції навчальної діяльності В.В.Давидова та Д.Б.Ельконіна, конкретизація поняття "навчальна діяльність". Принципово важливе теоретичне і практичне значення для психології самоконтролю мав вироблення і виховання в учнів установки на самоконтроль процесуальної сторони їх діяльності. /Л.К. Анохін; В.І.Стрехов; К.Л.Мальцева; Л.Б.Тельсон; Б.А.Седорин; В.В.Чебишева та ін./. У роботах вищенаведених авторів увага акцентувалась на тому, що ефективність процесу діяльності самоконтролю залежить від рівня сформованості конкретного вміння на основі етalonу.

III етап дослідження - 1990-1994 рр. - відзначений всебічним впровадженням у практику навчання, виховання системних методів, розробкою основ особистісно-діяльнісного підходу до вивчення іноземних мов у школі /Т.О.Барановська; Г.В.Сйгер; В.І.Селівенів та С.О.Гаврилівна; С.Я.Цурковський та ін./, а також розробкою контрольно-тренувальних завдань адаптованих до можливостей ЕОМ.

Отже, у розумінні психологічної сутності самоконтролю радянського періоду розвитку він аналізується як невід'ємна властивість свідомо-вольової регуляції, що значною мірою відрізняє направленість вітчизняних досліджень від зарубіжних. Суттєво, що генералізація самоконтролю суб'єкта розглядалася в зв'язку з вольовими процесами, увагою та мисленням.

Можна виділити декілька підходів, які розрізняються об'єктом дослідження і способом аналізу: 1/ психофізіологічний /Л.К.Анохін; М.О.Барнштейн; В.П.Зінченко/. Ми вважаємо, що модель акцептора дії /передбачення результатів дії та їх зв'язка/ мала важливе значення /теоретичне/ для розвитку уявлень про психофізіологічні механізми самоконтролю. Суттєвим для цілей нашого дослідження є припущення Л.К. Анохіна про те, що до моменту звукового відтворення фрази в мозку приймається рішення, якій їй бути, і одночасно формується "акцептор дії" на кожне слово в цій фразі; 2/ психологічний - відзначається недревленістю на виявлення способів підсумкового контролю в ході засвоєння знань.

Тетельний теоретичний та експериментальний аналіз взаємозв'язку самоконтролю з психічними процесами: увагою /П.Я.Гальберн/; внутріш-

ньою мовою та мисленням /О.М.Соколов/; волею /В.І.Селіванов/ дозволяє виявити структуру навчального самоконтролю, його рівні, функції, прийоми та засоби формування; 3/ психолінгвістичний - дозволяє розглядати самоконтроль як своєрідний тест спряцьовування системи орієнтирів і операційних програм, що направляють мовну діяльність людини. На думку О.О.Леонтьєва, "помилка є одним із найважливіших знарядь дослідження нормального, правильного функціонування мовного механізму." Досягнення ортологічної науки /Г.В.Єйгер/, а також результати наших власних експериментальних досліджень дозволяють констатувати, що про механізми самоконтролю, його рівні можна судити за фактом виправлення помилкової дії самим суб'єктом. При цьому підходи до самоконтролю робилися спроби створення моделі породження помилок, що виникають у процесі ретрансляції тексту /Ю.В.Красіков/; 4/ методичний підхід - відрізняється спрямованістю на вивчення умов формування навичок. При такому підході самоконтроль - це єдина можливість організувати систематичне підкріплення при формуванні мовних навичок /Р.К.Міньяр-Білоручев/. Тому центральною проблемою є проблема еталонів /І.О.Зимня; К.Деметр; К.Б.Єсіпович; М.Д.Рибаків та ін./.

Виходячи з вищенаведених нами підходів дослідження самоконтролю, визначимо, що особливої актуальності набувають роботи, спрямовані на аналіз іншомовного самоконтролю. Сучасні уявлення психологів про самоконтроль почали формуватися у школі І.О.Зимньої, де висловлювалися перші припущення про роль і функції самоконтролю в процесі розвитку та становлення іншомовного навичку. Людяльші дослідження були присвячені визначенню рівнів самоконтролю в ході засвоєння іноземної мови /І.І.Кітроське, К.О.Мічуріна/. Доведено, що аналіз самоконтролю мовця як один із показників рівня володіння іноземним мовленням проходить чотири етапи /за термінами К.О.Мічуріної/. Інші порівнювані з психологією мови напрямки, які найбільш інтенсивно займаються аналізом проблем самоконтролю, - це теорія оптимізації навчання іноземним мовам у школі та вузі /Д.М.Олександров; О.О.Леонтьєв; О.М.Савенко; К.Б.Єсіпович; М.Г.Капарова, Т.В.Сергеев, Є.П.Бочарова; В.К.Рознік та ін./, а також особистісно-діяльнісний підхід до навчання як психологічна основа його організації. Отже, перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції є чіткою тенденцією в становленні іншомовного самоконтролю.

У другому розділі "Психологічні проблеми самоконтролю у навчанні" аналізується взаємозв'язок навчального самоконтролю з психічними процесами: увагою, мисленням, пам'яттю. Крім того, досліджуєть-

ся призначення зворотного зв'язку, критерію його класифікації.

У літературі, присвяченій проблемі контролю, можна виділити три розумні терміни "контроль". Широко відома теорія формування розумових дій П.Я.Гальперіна, згідно з гіпотезою якої увагу слід розглядати як ідеальну, скорочену, автоматизовану форму контролю. Це дозволило автору вищеназваної концепції вивчати проблему самоконтролю з позиції дії контролю. Відповідно до цієї точки зору увага, що виступає як дія контролю, проходить основні етапи становлення будь-якої дії. Проте контроль не тотожний увазі. Еволюція контролю, за П.Я.Гальперіном, настає лише тоді, коли дія контролю скорочується й автоматизується, і тільки за таких умов вона стає увагою. Уточнюючи це положення, П.Я.Гальперін констатує, що на першому етапі контроль спрямований на основну дію і, як правило, слідує за нею. Потім контроль співпадає з основною дією і нарешті випереджає її. При такому підході підкреслюється психологічна сутність контролю: 1/ як компонента дії; 2/ як передумова формування уваги.

Таким чином, подвійна функція контролю дозволила автору виділити два його основних види: а/ контроль поопераційний; б/ за кінцевим результатом, що дало змогу конкретизувати і уточнити призначення кожного з них. Надзвичайно важливо в ході здійснення контрольної частини дії знати, який вид контролю повинен бути реалізований.

Експериментальні дослідження і одержані дані свідчать про те, що поопераційний контроль ефективніший, ніж контроль за кінцевим результатом, оскільки зникає висування помилкових гіпотез, а отже, і зменшує число помилкових операцій; сприяє вибору адекватних способів вирішення завдань.

Інший відомий підхід до контролю в навчальній діяльності як психологічної категорії, покликаної забезпечити формування раціональних структур психічної діяльності, реалізований в дослідженнях Н.Ф.Талізіню. Розвиваючи положення про види контролю, їх роль у навчальному процесі, вона конкретизує призначення контролю. На її думку, контроль необхідно здійснювати не тільки за правильністю відповіді на будь-яке навчальне завдання, але й за системою пізнавальних дій, за допомогою яких воно вирішено і одержана відповідь. Таким чином, основне призначення контролю, за Н.Ф.Талізіню, полягає в тому, щоб здійснювати контроль за етапами і процесами засвоєння знань. Це можливо, як справедливо відзначає автор, при умові вирішення проблеми змісту зворотного зв'язку, тобто виділення сукупності контрольованих характеристик на основі: а/ мети навчання; б/ психологіч-

ної теорії навчання. Н.Ф.Тализіна виділила призначення зворотного зв'язку, покликане нести інформацію про те: а/ чи виконується учнем саме та дія, яке запрограмована; б/ чи правильно вона виконується; в/ чи відповідає форма виконуваної дії етапові засвоєння; г/ чи формується дія з належною мірою узагальнення, згорнутості освоєння /автоматизованості, швидкості виконання/. Звідси і класифікація видів зворотного зв'язку, який може бути: зовнішнім і внутрішнім, гнучким і жорстким, підкріплюючим і коректуючим, відотроченим і негайним. Цією цьому необхідна чітка диференціація етапів процесу засвоєння знань і відповідно різна частота зворотного зв'язку. На початковому етапі контроль повинен бути систематичним і поопераційним, що дозволяє регулювати процес з обов'язковим акцентом на вадах у засвоєнні навчального матеріалу.

На наступних етапах внутрішній зворотний зв'язок за зовнішньою формою дії доцільний лише у випадку, коли учень має потребу в одержанні такої інформації. Частота зворотного зв'язку, таким чином, є похідною від мотиваційної і підкріплюючої функції учня. І тут необхідно розділити поняття зворотного зв'язку і підкріплення. У переважній більшості досліджень психологічного спрямування констатується, що підкріплення має велике значення в процесі навчання, проте його не слід змішувати із зворотним зв'язком, оскільки вони виконують різні функції. Так, К.Б.Єсипович відзначає, що "підкріплення передбачає такий вплив на учня, який приводить до закріплення виконаної ним дії, в той час як зворотний зв'язок є одержання інформації про хід діяльності учня. Якщо зворотний зв'язок може здійснюватися в двох напрямках - до учня і вчителя, то підкріплення завжди спрямоване на учня".

Це положення аксіоматичне для всіх дисциплін шкільного циклу за виключенням предмету "Іноземна мова", де підкріплення, звичайно, співпадає із зворотним зв'язком, і це пояснюється тим, що правильно, коректне виконання вебальних іншомовних завдань є основоположним мотивом іншомовної діяльності учня.

Розглянемо наступний, третій, підхід до проблем контролю навчальної діяльності, який реалізовано в працях В.В.Левидова, Л.Б.Ельконіна. Автори розрізняють в структурі навчальної діяльності три компоненти: 1/ навчальне завдання; 2/ навчальні дії; 3/ дії контролю й оцінки. Психологічно важливим представляється знання змісту контролю, спрямований безпосередньо на діяльність і об'єкт його основних функцій - повноти, послідовності і адекватності сферичності і дії.

Контроль, будучи компонентом навчальної діяльності, є індикатором: а/ усвідомленості дії контролю як процесу, спрямованого на усвідомлену в зв'язку з певним мотивом мету; б/автоматизованості операцій, які відповідають умовам дії.

Співвідношення контролю й самоконтролю стали предметом досліджень А.К.Маркової, присвячених генезису контрольних дій: а/ навчальні дії в функції контрольних; б/ специфічні контрольні дії. Лоясною чи відмінністю, А.К.Маркова конкретизує, що в першому випадку предметом засвоєння учня є структура об'єкта, а в другому - структура власної діяльності щодо аналізу об'єкта. Її сформованість специфічних контрольних дій можна говорити лише тоді, коли учень уміє коректувати результати своєї діяльності на основі співвідношення всіх її компонентів.

Серед специфічних контрольних дій А.К.Маркова виділяє наступні види контролю: а/за результатом дії /підсумковий контроль/; б/покроковий /поопераційний/; в/ планувальний /перспективний/. Слід відразу ж визначити принципову різницю між ними: функція підсумкового контролю полягає в звірці еталону способу дії з результатами діяльності. Функція поопераційного контролю - в зіставленні, звірці складу операцій, необхідних для виконання дії, з умовами діяльності і характером навчального завдання. Узагальнюючим видом є планувальний, тобто перспективний. Його функція багатогранніша, так як при його реалізації відбувається звірка всіх компонентів діяльності, а також структури діяльності майбутньої, яка планується, з потенційними можливостями внутрішньої активності суб'єкту.

Іншою основою для класифікації видів самоконтролю висувається спосіб дії в змінених умовах конкретної діяльності. Такий вид контролю отримав назву рефлексивного та став предметом аналізу в дослідженнях Л.В.Берцфель, В.В.Релкіна, В.Г.Романко та ін. Показано, що спосіб дії стає не тільки предметом рефлексії, але і предметом ретельного аналітичного пошуку, переробки інформації для виявлення узагальненого способу дії.

У літературі, присвяченій проблемі контролю, виділяють наступні три види: а/ прогностичний; б/ ретроспективний; в/ поопераційний з врахуванням місця, яке займає контроль в структурі дії. В основу даної класифікації видів контролю покладено критерій місця і функції, що здійснюються контрольними діями. При всій термінологічній плутанині, що має місце в психологічних класифікаціях видів контролю, вищенаведена класифікація, на наш погляд, семантично точніше

відображає психологічну сутність кожного з них. Доповнюючи визначення видів самоконтролю, розглянутих раніше, відзначимо, що прогностичний контроль здійснюється до того як учень приступає до виконання завдань, тобто результат дії, перспективність його здійснення вже представлений ідеальним образом в мозку учня.

На відміну від прогностичного ретроспективний контроль, який реалізується перш за все з опором на поопераційний і підсумковий контроль, спрямований на: а/ перевірку алгоритму дії, правильності її здійснення; б/ збірку специфічних ознак еталону з виконуваною дією.

Поопераційний контроль здійснює функцію підсумкового при виконанні завдання. Тут важливо уточнити, що поопераційний контроль не виключає і контроль по ходу вирішення завдання, тому, природно, і передбачає усвідомленість допущеної помилки і можливість її виправлення.

Іготе виникає питання: в якому співвідношенні знаходяться контроль і самоконтроль учнів у процесі навчальної діяльності. На наш погляд, найбільш точно й аргументовано представлена відповідь на сформульоване питання в дослідженнях К.Б.Єсіпович. Ми поділяємо думку автора, відповідно до якої "функції обліку, контролю, регулювання і поточного реагування на умови і результативність навчального процесу, незважаючи на їх взаємозв'язок, важливо розвести й деталізувати як окремі функції". Це не порушить їх співвіднесеності - адже кожна функція в структурі управління є продовженням іншої, їх особливості визначаються якісною своєрідністю формованих діяльностей".

Розглянувши різні підходи до психологічної структури самоконтролю та його призначення, в даному дослідженні ми визначаємо самоконтроль як діяльність, основне призначення якого полягає в тому, щоб: а/ своєчасно попереджувати про помилки в навчанні; б/ регулювати навчальний процес та удосконалювати його; с/ порівнювати задану програму діяльності з фактичним результатом. При цьому ми диференціюємо діяльність вчителя /зовнішній контроль/ та діяльність учня /тобто самоконтроль/. Виходячи з цієї діхотомії, ми аналізуємо контроль та самоконтроль в мовленнєвій діяльності як дві взаємодоповнючі форми зворотного зв'язку. Це дає нам підставу сформулювати робоче визначення самоконтролю як діяльності особистості, яка націлена на планування, порівняння, зіставлення вербальної дії та її корекцію за умовами ефективного функціонування інтегрованого механізму самоконтролю. В даній дисертаційній роботі ми виходимо з того, що

Самоконтроль має місце лише тоді, коли. 1/ суб"єкт зустрічається з труднощами інтелектуального, вербального та емоційного плану; 2/ діє в нових умовах, що істотно відрізняються від умов, у яких був сформований еталон самоконтролю.

Самоконтроль нерозривно пов'язаний з самокорекцією як однією з форм самоконтролю /В.І.Страхов/. Нами запропоновано три різні самокорекції, критеріями для виділення яких є: 1/ кількість визнаних помилок; 2/ кількість ідентифікованих помилок; 3/ час, необхідний для корекції; 4/ спосіб дії самоконтролю. Це, у свою чергу, дало підставу виділити: а/ навчальну стадію корекції; б/ проміжну; в/завершальну.

Далі в дослідженні наводяться різноманітні класифікації видів, підвидів самоконтролю, їх функціональне призначення. Згідно з цілями та завданнями нашої роботи, ми використали класифікацію видів самоконтролю, яку до мовленнєвої діяльності суб"єкту можливо описати як самоконтроль: 1/ прогностичний; 2/ покроковий; 3/ підсумковий; 4/ емоційний. Ми пропонуємо новий підхід до ретше не досліджуваного нашими попередниками "емоційного самоконтролю", який є наслідком сформованого/несформованого/ вміння самоконтролю і зумовлений емоційним хвилюванням, що істотно впливає на його кінцевий результат. Згідно з нашими експериментальними даними стан емоційної напруги /контроль на роботі, тести, залік, екзамен/ та поєдн /природний експеримент/, стан когнітивного дисонансу /в термінах теорії Л.Фестінгера/ призводить до появи негативних емоцій, які підсилюються в резі наявних розходжень між еталонем та результатами дії. Когнітивна теорія емоцій, а також наші експериментальні дані підтверджують наявність емоційного самоконтролю за умов консонансу та дисонансу. В іншомовній мовленнєвій діяльності самоконтроль перешкоджає здійсненню свідомого /покрокового та підсумкового/ самоконтролю. Він зумовлює появу егоцентричної мови, збільшує час на пошук засобів самоконтролю, що призводить до нового результату. Однією з психологічних особливостей прояву емоційного самоконтролю, за нашими дослідженнями, є психічно-емоційне втомлюваність, що на різних етапах засвоєння нерідної мови проявляється по-різному. Так, у процесі говоріння /коментування листа незнайомої людини з метою встановити її психологічний портрет/ та аудіювання текстів /переказ/ втомлюваність мала місце після 10-ї хвилини у особистостях з високим рівнем мовленнєвої діяльності, у середніх на 6-й, у слабких - після 4-ї /див. табл. I/

ТАБЛИЦЯ І

Порівняльна характеристика прояву емоційного самоконтролю /психічно-емоційна втомлюваність/ на різних вікових етапах засвоєння іноземної мови

Досліджувані		Середні дані прояву вербальної втомлюваності	
		Говоріння, /хв./	Аудіювання, /хв./
студенти	А	10	8
	В	6	5
	С	4	3
учні	А	2	2
	В	1,4	1
	С	0,9	-

Примітка: групи А, В, С - з високим, середнім, низьким рівнем сформованості мовної компетенції.

Таким чином, вербальна втомлюваність, що є проявом емоційного самоконтролю, дає можливість включити цей показник як критерій сформованості навичок іншомовного самоконтролю в мовленнєвій діяльності.

У зв'язку з цим ми аналізуємо ще один критерій сформованості іншомовного самоконтролю в мовленнєвій діяльності - еталон. В зміст терміну "еталон" Д.О.Оганесян вкладає поняття "правильні критерії", В.О.Якунін - "норми", В.Н.Коверга "образ керуючих дій", О.О.Іванченко - "орієнтири", В.І.Селіванов - "мета". Виходячи з різноманітних підходів до проблеми класифікації еталонів, ми взначаємо, що еталони - система аудитивних, дискурсивних, лексико-граматичних, а також стилістичних зразків, що веде до формування високого рівня мовної та мовленнєвої компетенції. Ми виділяємо: а/ матеріалізований зразок; б/ ідеалізований зразок, при цьому між засвоєнням структури зовнішнього і внутрішнього зразків має місце автоматизація пред'явлених для сприйняття зразків, їх тренування, що приводить до появи еталонів.

У роботах Д.О.Ошанина обґрунтовується наявність двох центральних апаратів переробки інформації в психологічній функціональній системі предметної дії: а/ апарату зв'язки; б/ апарату вибору. Апарат зв'язки являє собою образ-еталон заданого стану об'єкту. Найважливішою умовою, яка забезпечує помітне регулювання предметних дій, за Д.О.Ошаниним, є включеність у зміст образу усвідомленої мети.

наявність механізму зв'язки образів. Наші теоретичні та експериментальні дані свідчать про те, що еталони повинні відповідати таким вимогам: 1/ містити істинні знання; 2/ показувати оптимальні дії і операції; 3/ передбачати правильне рішення; 4/ бути своєчасним у пред'явленні; 5/ бути простим у формуванні та чітким; 6/ аргументним; 7/ узагальненим.

У нашому дослідженні вперше розглянуто динаміка формування еталонів в іншомовній мовленнєвій діяльності. Виділені етапи засвоєння еталону, що залежить від: а/ ступеню навчання; б/ рівня засвоєння знань; в/ ступеню автоматизованості; г/ етапу оволодіння вміннями.

Крім цього, виявлено специфіку формування еталонів за допомогою асоціативного експерименту /модифікований варіант/ на початковому етапі навчання. Доведено, що асоціативний експеримент формує "готовність" вербальної пам'яті до пошуку необхідних еталонів в ДД у процесі засвоєння знань /лексика, граматика, фонетика/. А ця обставина, в свою чергу, призводить до утворення умов ефективного формування еталонів в іншомовній діяльності, якими є: 1/ послідовність мовних дій; 2/ чітка диференціація внутрішніх орієнтирів еталонів; 3/ однотиповість зрзків як основа нервових імпульсів однієї якості; 4/ регулярність пред'явлення однотипових зрзків; 5/ безпомилковості дій; 6/ наявності динамічного стереотипу, сформованого за 4-ма рівнями говоріння /ізольоване слово; словосполучення; речення; мікроконтекст СФС/; 7/ типовий темп пред'явлення зрзку для носіїв мови; 8/ використання в першу чергу слухового каналу. Виходячи з цього, ми диференціювали різницю між зрзком - для виконання дії-і еталоном - для самоконтролю дії, що є дуже важливою особливістю при засвоєнні іноземної мови.

У нашому дисертаційному дослідженні з'ясовано, що на відтворення еталону з ДД, впливає: 1/ характер асоціативного зв'язку еталону коректності з іншими словами; 2/ ступінь подібності та засвоєваних зрзків; 3/ студію їх завчання; 4/ фактор часового співвідношення засвоєваних та засвоєних зрзків.

Особливої уваги у цьому зв'язку в мовленнєвій діяльності заслуговує вивчення національно-культурної специфіки лінгво-культурних спільностей, що знаходить своє яскраве відображення в еталонах порівняння. Ми виходили з тези В.Гумбольдта про те, що різниця в мовах - це не різні позначення одного й того ж предмету, а різноманітні бачення його, тобто специфічна мовна свідомість етносу. Ми припустили, що в процесі формування психологічного механізму самоконтролю в ін-

шомовній діяльності велике значення для формування еталонів має поняття про збіг-незбіг цих понять у двох мовах: українській та англійській. Іншими словами, в психологічному аспекті особливої складності набуває проблема інтерференції навичок /ретроактивне гальмування/, а також періоди реверсації та консолідації.

Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що:

1/ еталони зіставлення відображають загальні та локальні компоненти в кожній культурі, цінності, елементи духовної і матеріальної культури представників "гарячих", тобто європейських, культур, специфіку їх мислення, рефлексії;

2/ найбільш ефективним засобом формування навичок самоконтролю в процесі автоматизації студентів порівняння є виконання тестових завдань в умовах дисплейного класу, що забезпечує достатню повторюваність вербального матеріалу, міцність його засвоєння, а також індивідуальний темп виконання тестів, урахування типових помилок учня, тобто індивідуалізацію навчання.

Крім того, в дослідженні з'ясовано взаємозв'язок між результативністю відтворення еталону та специфікою співвідношення рівня розвитку: а/ слухового контролю; б/ механізму цілепокладання. Дослідники вважають механізмом регуляції відтворення є слуховий контроль, то самоконтроль сприяє закріпленню в пам'яті "зонного еталону", тобто правильного образу програми мовленнєвої реалізації. Нами визначена специфічна роль установки на запам'ятовування зреску, на його послідовність, повноту, точність, а також міцність, що і забезпечує слуховий самоконтроль. Поряд з виявленими особливостями, що відображають специфіку запам'ятовування та відтворення еталонів порівняння в двох неспоріднених мовах, нами було встановлено, що: а/ ефективний самоконтроль без застосування ЕОМ має місце у суб'єктів з добре розвиненим обсягом слухової та мовнорухової пам'яті. Коефіцієнт кореляції між рівнем самоконтролю та слухової і мовнорухової пам'яті досягає  $+0,84$  і  $+0,81$ . І навпаки, у процесі роботи з ЕОМ, високі рівні демонстрували особистості з добре розвиненим обсягом зорової пам'яті і мовнорухової; зв'язок становить  $+0,79$ ;  $+0,76$ .

Таким чином, пред'явлення еталонів порівняння на екрані дисплея з використанням аналізаторів різних модельностей з метою сприйняття та переробки вербальної інформації, облік ретенційної кривої, тобто введення інформації, повинні співпадати з певними позиціями суб'єкту, що дозволить ефективно закріплювати в пам'яті людини етало-

ти порівняння.

У дисертації запропонована методика навчання алгоритму іншомовного самоконтролю, що містить три стадії: 1/ навчальну; 2/ тренувальну; 3/ системну, і дозволяє прослідкувати генезис специфічних навчальних дій, за яких самоконтроль є більш свідомим. Отже, головними умовами розвитку іншомовного самоконтролю в мовленнєвій діяльності ми визнаємо: 1/ свідомість оволодіння орієнтирами зразку; 2/ системну, поетапну тренувальну роботу, націлену на формування іншомовної інтелектуальної, мовної та емоційної активності особистості за допомогою механізмів самоконтролю.

Вперше в дослідженнях іншомовного самоконтролю нами запропонована класифікація внутрішніх та зовнішніх умов реалізації самоконтролю в діях учнів згідно з критеріями виділення ними: 1/ способів вирішення вербального завдання; 2/ відбору адекватних видів, способів та засобів самоконтролю.

У числі обговорюваних проблем малодослідженими є взаємозв'язок самоконтролю з психічними процесами в мовленнєвій діяльності учнів, зважаючи на: а/ поняття про автоматизми мови, їх структуру у формуванні навичок самоконтролю; б/ формування іншомовних навичок та вмінь говоріння. Виявлені специфічні відмінності, зумовлені специфікою предмету "Іноземна мова": 1/ в діяльності самоконтролю та складі мисленнєвих операцій на рідній та іноземних мовах; 2/ у взаємозв'язку рівня функціонування механізму самоконтролю та особливостей внутрішньої мови; 3/ у функціонуванні механізмів мовомислення на рідній та іноземній мовах, зумовлених попереджувальними сигналами І-2-3 го порядку, з одного боку, та рівнем сформованості самоконтролю, з іншого.

Показано, що в запропонованій нами дослідницькій концепції самоконтролю в іншомовній діяльності операція аналізу дії у процесі вивчення іноземної мови передбачає свідоме, чітке знання алгоритму самоконтролю, що дозволяє засвоїти послідовність операцій, їх взаємозв'язок при виконанні вербальної дії. Підкреслимо, що з позиції білінгвізму операції синтезу та аналізу детермінують зв'язки, що дозволяє сформувати: а/ виконання дії у зовнішній формі; б/ виконання дії безпосередньо без опори на зовнішній зразок. Зв'язок мислення та мови, як відомо простежується в плані відношення думки до слова, тобто в плані внутрішньої мови. Основними характеристиками внутрішньої мови, які мають першочергове значення для формування самоконтролю, як показали наші дослідження, є специфічний синтаксис

особистості /тобто предикативність у термінах лінгвістики/. Ця обставина специфічна тим, що перетворення зовнішньої мови у внутрішню відбувається згідно з певним законом: скорочується підмет.

Для цілей нашого дослідження самоконтролю важливими є закономірності розвитку значення, що являються результатом збагачення їх змістом. А зміст, у свою чергу, є сукупність асоціацій: когнітивних, емоційних і т.і.

У гуслі обмірковуваних проблем великого значення набувають механізми мовомислення в рідній та іноземних мовах, що спрямає реалізацію мисленневих операцій та формуванню операцій відповідного рівня самоконтролю.

Ми цілком підтримуємо точку зору М.І.Жинкіна про те, що індивідуальні помилки, які виникають у процесі усної та письмової комунікації і є наслідком роботи "внутрішнього синтаксису" та морфології суб"єкту. Вони свідчать про недосконалість внутрішньої мови, так як саме її М.І.Жинкін приписував властивість бути кодом, що не має подібності в національних мовах.

І в цьому зв'язку теоретичну та практичну значимість має з'ясування співвідношення між обсягом вербальної пам'яті та рівнем самоконтролю. Відомо, що основу психологічного механізму відтворення зумовляють асоціативні процеси. Нами впробована методика асоціативного експерименту /АЕ/ для виявлення залежності між "готовністю" пам'яті, тобто успішністю в АЕ, та "готовністю" до самоконтролю в умовах білінгвізму.

Отримала підтвердження висунута нами гіпотеза про те, що АЕ стимулює учнів до актуалізації резервів вербальної пам'яті і може сприяти формуванню в них мнемічних дій, необхідних для ефективного формування еталонів. Підтверджено ефективність АЕ як: 1/ діагностичного методу вимірювання продуктивності вербальної пам'яті; 2/ метода визначення рівнів самоконтролю. Виявлено, що АЕ дозволяє визначити рівень розвитку одного із ланцюгів інтегрованого механізму самоконтролю "пошуку в пам'яті". Незважаючи на багатоманітність публікацій, до цього часу немає достовірної відповіді на питання - чи дійсно існують відмінності між людьми по швидкості пошуку в пам'яті, чи ці відмінності випадкові. Гіші експериментальні дослідження свідчать про те, що цей процес у одних протікає легко, швидко, у інших - повільно та невчасно. Ми встановили, що на швидкість пошуку впливає: 1/ зміст стимулюючого триада/ засоби пред"явлення та сприймання стимулу; 2/ установка; 3/ мотивація індивіду; 5/ латентний період.

Тривалість проведення АЕ, коли суб'єкт приймає рішення про вибір слова, свідчить про ступінь автоматизованості навичок усної та письмової мови, а також про рівень реалізації самоконтролю, так як одною з гіпотез нашого дослідження було припущення, що рівень сформованості механізмів самоконтролю відображає рівень сформованості механізмів мови.

Нами сформульовано висновок про те, що чим вище інтелектуальний рівень вербальної пам'яті особистості, тим вище його здібність до вимовлення або написання відповідей, що і дає підставу визначити особливості в опануванні мовленнєвою діяльністю.

У третьому розділі "Психологічні механізми самоконтролю" досліджена специфіка функціонування інтегрованого механізму самоконтролю учнів в умовах білінгвізму.

Згідно з викладеною теоретико-методичною інтеграцією досліджуваного нами явища проаналізовані психологічні механізми іншомовного самоконтролю: механізм мотивації, порівняння, виділення цілей дії, внутрішнього перекладу, співпадіння/неспівпадіння з еталоном, емоційно-оцінювальний, корекції.

Детермінуюча функція наведених механізмів визначається їх взаємозв'язком та взаємообумовленістю як системного об'єкту. Ми виходили з того, що будь-яке вербальне завдання відзначається: а/метою; б/умовами навчальної діяльності.

Спрощено цей механізм можна представити так: завдання — рішення — самоконтроль — самокорекція. Виходячи з цього, ми змоделивали психологічний зміст самоконтролю як діяльності, тобто представили його сутність у вигляді динамічної моделі самоконтролю: предмет самоконтролю — контроль власних результатів діяльності; одиниця самоконтролю — акт зіставлення результату з еталоном; засоби самоконтролю — вербальні й невербальні; способи самоконтролю — програма формування системи вмінь і навиків самоконтролю; продукт самоконтролю — інтерпретація одержаних результатів; результат самоконтролю — зміни в процесі самокорекції.

На початковому етапі навчання іноземній мові між моделями породження аналогічного висловлювання на рідній і іноземній мовах, моделю породження аналогічного висловлювання на іноземній мові, його контролю й самоконтролю в силу вступають проміжні ланки та рівні механізму, який ми умовно назвали "механізмом готовності до самоконтролю". Його психологічна сутність виражається, на наш погляд, у засвоєнні учнем належних способів кодування іншомовної інформації.

створення міцних кодових систем, тобто еталонів коректності, в довготривалій пам'яті учня. Іншими словами, механізм "готовності до самоконтролю" передбачає функціонування системи еталонів, які ведуть до категоризації чуттєво сприйнятої інформації за допомогою ознак, яким притаманні характеристики надмірності й надійності. А ця обставина сприяє розвитку вміння зіставляти ознаки вербальної інформації з еталонною системою категорій. Різноманітний рівень функціонування механізму "готовності до самоконтролю" зумовлений часовою включеністю в процес породження усного висловлювання таких його компонентів, як от:

- механізм групування й інтеграції вербального матеріалу відповідно до мотиву, мовленнєвого наміру, стимулу висловлювання;
- механізм упорядкування доступу до сховища еталонів в довготривалій пам'яті, що можливо за умови їх автоматизованості в мовленні. При цьому програма висловлювання будується на рідній мові: здійснюється вибір смислів, пошук адекватних лексичних одиниць;
- механізм сигналізації збігу /незбігу/ еталону з одержаним результатом. Як показують наші експериментальні дослідження, перебої в діяльності цього механізму викликає ряд обставин, і в першу чергу: а/емоційним еталоном учня;  
б/нечітким знанням еталону.

Поняття готовності до самоконтролю ми зводимо до організованої системи еталонів, користуючись якими ми в рідній мові здійснюємо класифікацію вербальної інформації, її ідентифікацію і корекцію. Причому дуже важливо, що адекватна еталонна система формується шляхом зіставлення кванту вербальної інформації з відповідним еталоном у довготривалій пам'яті і висновком про тотожність виходячи з ознак еталона.

Готовність до самоконтролю як механізму саморегуляції визначається, на нашу думку, рядом факторів:

- а/знанням сполучуваності вербальних одиниць у процесі говоріння;
- б/вимогам пошуку і відбору адекватних одиниць для породження іншомовного висловлювання.

Безсумнівно, прений О.С.Леонтьєв, який стверджує, що на початковій стадії опанування чужої мови перехід від програми до іншомовного висловлювання здійснюється за схемою "Програма висловлювання

на рідній мові - висловлювання на іноземній мові". Не викликає сумніву та обставина, що перехід від однієї програми до іншої буде тим оперативнішим, чим швидше будуть здійснюватися пошук, відбір, структурування вербального матеріалу і його фонація.

У цьому ми погоджуємося з висновками Д.В.Занкова, який в усіх своїх дослідженнях пропагував вживати на високому рівні складності дидактичний принцип навчання, оскільки він реалізується на доступному для учнів рівні аналітико-синтетичної діяльності і включає до роботи вищі системно-вербальні рівні пам'яті і системи активації мозку. Ця умова є вирішальною для подальшого розвитку найвищих рівнів довготривалої пам'яті - сховища еталонів самоконтролю.

На жаль, сприйняття еталону і його автоматизація в процесі формування іноземного висловлювання здійснювались, у кращому випадку, на рівні тренувальних або умовно-мовних вправ, що дозволяло знати слово на англійській мові і, можливо, сказати словосполучення, але зовсім вже нереально для більшості учнів побудувати НФС з особливим значенням і оцінкою. І тут ми впритул підійшли до проблеми, безпосередньо пов'язаної з механізмами самоконтролю: механізмами породження висловлювання, які інтерпретують механізми мовленнєвого породження інакше, ніж запропонована І.О.Зимньою класифікація.

І в цьому зв'язку та проміжна стадія, яка виникає при переході від програми на українській або російській мові до програми на іноземній і якої необхідно "позбутися" як можна раніше, є в нашому розумінні механізмом внутрішнього перекладу, який здійснює самоконтроль, властивий даному учню. Основними компонентами структури механізму внутрішнього перекладу є:

- 1/ численні операції моментальної рефлексії;
- 2/ дії покрокового контролю;
- 3/ дії попереднього контролю;
- 4/ дії констатуючого контролю, які, в свою чергу, дозволяють:
  - а/ виявити відхилення одержаного результату від еталону;
  - б/ визначити характер і ступінь відзначеного відхилення;
  - в/ вибрати попереджувальний сигнал 1-го, або 2-го, або 3-го порядку.

Дослідимо, що попереджувальні сигнали, які передують паузі мови, виконують функцію сигналу розладження, перебуваючи в діяльнос-

ті механізму самоконтролю. На відміну від концепції Я. Генцеля, в нашому дослідженні розширена номенклатура попереджувальних сигналів. Так, сигнал I-го порядку — це акт усвідомлення мовних засобів у рідній та іноземній мовах, що є наслідком дії міжмовної інтерференції. Його мета — попередження помилок. Попереджувальний сигнал 2-го порядку — акт усвідомлення невідповідності в виборі адекватної форми всередині системи мови, яку вивчають. Мета сигналу — попередження помилок, викликаних внутрішньомовною інтерференцією. І нарешті, попереджувальний сигнал 3-го порядку являє собою акт усвідомлення невідповідності в виборі засобів комунікації даної ситуації спілкування. Мета сигналу — попередити комунікативно-значущі помилки. Так, помилку типу *They are presented at the lesson yesterday* замість *they were present at the lesson yesterday* можна вважати комунікативно-значущою /приклад Н.М. Дрекіно/.

Таким чином, основним призначенням попереджувальних сигналів I-го, 2-го і 3-го порядку, з психологічної точки зору, є акт попередження виникнення хибних асоціацій у недостатній аналітико-синтетичній діяльності того, хто вивчає іноземну мову.

Як ми зазначили вище, попереджувальні сигнали передують паузі нерішучості в процесі перекладання і на початковому етапі засвоєння йдуть у такій послідовності:

I-й ——— 2-й

На просунутих етапах навчання:

3-й ——— I-й ——— 2-й.

Аргументувачи розглянуті механізми самоконтролю /готовності до самоконтролю і внутрішнього перекладу/, ми пропонуємо власну білінгвальну модель іноземного породження, виходячи з якої, зможемо обґрунтувати блок механізмів, що складають єдиний механізм самоконтролю в умовах двомовності. Схематично модель доцільно представити в ось такому вигляді:

Рівень 1. Мотив, мовний намір.

Рівень 2. Задум висловлювання рідною мовою. Внутрішня мова.

Рівень 3. Задум висловлювання на іноземній мові. Внутрішня мова:

I/ переклад програми висловлювання на іноземну мову:

а/лексико-граматичне структурування форми вираження;

б/актуалізація лексем, флексій, словотворчих і синтаксичних моделей;

в/внутрішнє проговорювання.

Рівень 4. Слуховий контроль.

Рівень 5. Зворотний зв'язок.

Ми надаємо особливого значення рівням I і 5, бо вони функціонують вже після попереджувальних сигналів і пауз нерішучості, що свідчить про появу помилок, тобто про несформованість еталону, появу власних гіпотез про еталонну складову і в результаті – перебої в діяльності механізму самоконтролю.

Дотримуючись основної гіпотези нашого дослідження про те, що рівень сформованості механізмів самоконтролю в іншомовному мовленні учнів відображає рівень сформованості їх механізмів мовленнємислення, збудуємо власну модель механізму самоконтролю, за якою потім побудуємо програму формування навичок і вмінь самоконтролю в умовах двомовності.

З цієї метою нам необхідно звернутися до аналізу єдиного механізму іншомовного мовленнємислення, основними компонентами якого Є.І.Пассов вважає:

1. Механізм орієнтації і оцінки ситуації як системи у взаємовідносинах тих, хто спілкується, є механізмом зв'язку, власної вербальної і невербальної поведінки.

2. Механізм цілепокладання, який відає стратегією комуніканта за рахунок утримання уваги на ведучому комунікативному завданні.

3. Механізм прогнозування реакції співбесідника в говорінні й на письмі на зміст висловлювання, на текст у читанні і аудіюванні, на змістовну сторону власного висловлювання.

4. Механізм селекції фактів, думок, семантичних блоків.

5. Механізм комбінування фактів, думок, уявлень.

6. Механізм конструювання змістовної сторони висловлювання "при утриманні на смислі".

7. Механізм саморегуляції, який відповідає за тактику читання і прослуховування.

Далі логіка міркувань будується таким чином.

Критерієм істинності запропонованої гіпотези, в сокретовському розумінні, є послідовність у судженнях, відсутність протиріч у процесі пошуку визначень, а не перевірка гіпотези фактами й експериментами. Тому, спираючись на запропоновану нами білінгвальну модель породження іншомовного мовлення, а також на єдиний механізм мовленнємислення, побудуємо гіпотетичний механізм самоконтролю, беручи до уваги цілеспрямований самоконтроль як побудову внутрішньої програми висловлювання, схем, до якої входять складові дії з певним по-

рядком їх слідування в часі. Це сховище відпрещованих елементарних дій /еталонів/, що допускає їх комбінацію, частина з яких виникає в результаті автоматизації дій.

Крім того, членування дії самоконтролю на його складові /рівні - в білінгвальній моделі мовленнєвипродження / дозволяє концентрувати увагу в процесі контролю саме на цих складових ланках механізму. В свою чергу, роботу уваги налагоджує координація між внутрішнім і зовнішнім зворотними зв'язком і знанням еталонів коректності, яке включає:

- а/координацію різних сенсорних модальностей;
- б/синхронізацію усередині модальностей.

Як тільки координація і синхронізація зіллється в одномоментну реакцію, відповідні дії набувають здатності до вар'ювання, комбінування на більш високих рівнях схеми дії самоконтролю.

Отже, наводимо основні компоненти загального механізму самоконтролю в умовах двомовності:

1. Механізм мотивації, який включає механізм готовності до самоконтролю.
2. Механізм зіставлення:
  - а/механізм орієнтації;
  - б/механізм оцінки.
3. Механізм виділення цілей дії:
  - а/механізм прогнозування;
  - б/механізм цілепокладання.
4. Механізм внутрішньої дії:
  - а/механізм селекції;
  - б/механізм комбінування;
  - в/механізм конструювання.
5. Механізм сигналу відповідності /невідповідності/:  
/попереджувальні сигнали І-3-го порядку/.
6. Емоційно-оціночний механізм /спонукаючий або ні до усунення невідповідностей/.
7. Механізм корекції.

Запропонована нами білінгвальна модель мовленнєвипродження і загальний механізм самоконтролю спонукають нас до певних висновків щодо психології і методики викладання англійської мови.

І. Для оптимізації процесів перекодування з рідної мови на іноземну і формування адекватного рівня самоконтролю учнів необхідно: знання вчителем його психологічного змісту самоконтролю як діяльнос-

ті, а учнем - алгоритму дій самоконтролю, тобто його динамічної моделі.

2. Білінгвальна модель породження іншомовного висловлювання представляє собою не послідовність автоматизованих дій, а послідовність розумових операцій.

3. Для накопичення в довготривалій пам'яті учнів еталонів самоконтролю необхідно врахувати специфіку їх формування, спираючись на єдиний механізм самоконтролю і мовленнємислення.

4. Ефективність оволодіння безпомилковим мовленням залежить від багатьох компонентів, які складають єдиний механізм самоконтролю; проте на початковому етапі навчання особливого значення набуває ступінь ранжирування:

- а/механізм мотивації;
- б/механізм готовності до самоконтролю;
- в/емоційно-оціночний механізм;
- г/механізм внутрішнього перекладу.

5. Вищезазвані механізми самоконтролю в умовах білінгвізму, у випадку їх "пробуксовки", зумовлюють появу неправильних гіпотез і породження мовної помилки.

6. Операції моментальної рефлексії Я. Генцель, а отже, і робота механізму внутрішнього перекладу і механізму сигналу відповідності - невідповідності повинні здійснюватися в більш прискореному швидкісному режимі, ніж це було прийнято досі в практиці викладання іноземних мов /за принципом високого рівня складності Л.В.Занкова/.

Виходячи з вищевикладеного і розглядаючи процес навчання як систему управління пізнавальною діяльністю учня, ми визначаємо інтегрований механізм самоконтролю як єдність контрольованої і еталонної складових, де зворотний зв'язок, а також механізми внутрішнього перекладу, мотивації, готовності до самоконтролю, емоційно-оцінювальні є обов'язковими умовами здійснення самоконтролю.

Ми вважаємо, що функція інтегрованого механізму самоконтролю в процесі навчання іноземній мові полягає в тому, щоб своєчасно попереджати /ідентифікувати/ допущені мовні помилки. Останні можна поділити на стійкі /типові/ та індивідуальні /зумовлені особливостями формування мовного навичку кожного конкретного учня/.

У даному дослідженні стійкі лексико-граматичні помилки в іншомовному мовленні індивіда аналізуються нами як стійке психолого-методичне явище, зумовлене, з одного боку, закономірностями засвоєння іноземної мови /психологічний аспект/ і, з другого боку, характером методичних прийомів, що використовуються з метою попередження й корек-

ції типових помилок /методичний аспект/.

Загальним завданням як для психолога, так і для методиста є опис конкретної моделі помилки, викликаної недосконалістю механізму самоконтролю.

Психологія мовних помилок, а також один із новітніх напрямків аналізу помилок в психолінгвістиці - ортологія /тобто теорія нормативності мови/ передбачають дослідження механізмів: а/самоконтролю; б/контролю мовної правильності висловлювання; в/самокорекції.

Помилкову відповідь учня можна інтерпретувати як сигнал "збою" в механізмі самоконтролю; а по "лазі" помилки - судити про рівень сформованості механізму самоконтролю.

За такої трактовки змісту сутності інтегрованого механізму самоконтролю помилкова відповідь виступає одночасно результатом процесу навчання - показником його результативності, а також фактором, який певною мірою впливає на нього, оскільки безпосередньо включається в процес навчання як передумовка наступних дій.

Таким чином, помилкова відповідь, за правомірним твердженням дослідників, розцінюється як свого роду внесок у досягнення кінцевої мети навчання. Важливо лише забезпечити такі умови навчального процесу і управління ним, за якими у випадку виникнення помилки відбувалось би її ідентифікація і осмислене виправлення. Це дозволило б установити для кожного учня ступінь труднощів, а разом з тим і міру помилковості або успішності оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Характер самоконтролю, тобто його швидкість, адекватність, якість, свідчать про рівень сформованості механізму самоконтролю і служать індикатором розвитку процесу навчання.

Таким чином, механізм самоконтролю виконує функцію інформатора про хід здійснення заданої програми навчання, реалізує функцію управління процесом формування іншомовного мовлення, вказуючи при цьому, якою мірою мовець володіє іншомовними засобами вираження думок. Як відомо, оволодіння будь-якою іноземною мовою неможливе без засвоєння її лексико-граматичного ладу, що передбачає дотримання літературних норм. Лексико-граматичні помилки, викликані інтерферуючим впливом рідної мови, свідчать не тільки про "пробуксовку", збої в діяльності механізму самоконтролю, але й про відсутність навиків оформлення іншомовного висловлювання. Тому викладачеві важливо знати, з якими труднощами зустрінуться учні в процесі ознайомлення з новим матеріалом. Знання причин виникнення помилок,

Їх системний аналіз, як нам уявляється, визначають шляхи Їх попередження й корекції. І що надзвичайно актуально для сучасної ортології й психології, це "знання закономірностей походження помилок у мові".

У четвертому розділі "Загальна характеристика мотивації самоконтролю" розглядається специфіка мотивації самоконтролю, теорії контролю за дією, теорії та моделі самоконтролю, внутрішні та зовнішні мотиви, що стимулюють іншомовний самоконтроль. Наведена конкретизація та формування мотивів самоконтролю учнів у процесі засвоєння іноземної мови.

Особливості мотиваційної сфери самоконтролю як однієї з характеристик учня є предметом вивчення і аналізу у вітчизняній та зарубіжній психології.

У зарубіжній психолого-методичній літературі, присвяченій мотивації і контролю за дією /К.Левін, Є.Толмен, Ф.Мішель, Дж.Аткінсон, Х.Хекхаузен та ін./, виділяються три основні напрямки в дослідженні мотивації поведінки, які мають для цілей нашого дослідження певне значення, зважаючи на те, що в них вирішуються три основні проблеми. Перша - вибір мети і дії в конкретній ситуації, динамічна теорія мотивації К.Левіна, моделі мотивації типу "чекання х цінність", теорія мотивації досягнення Дж.Аткінсона.

У наведених моделях мотивації Їх автори і розробники неодноразово відзначали вплив основних концептуальних положень - теорії К.Левіна на формування моделей самоконтролю і саморегуляції.

Для сучасних когнитивних моделей мотивації поведінки суттєвим є аналіз двох основних детермінант для пояснення виникнення дії. Згідно з твердженням авторів необхідно уявити спонукальні цінності цілей для кожного індивідууму зокрема, а також ступінь чекання суб'єктом моменту, коли він зможе досягти мети за допомогою власних дій. У когнитивній психології ця теорія відома як теорія "чекання х цінність".

Друга проблема має безпосереднє відношення до динамічних моделей мотивації, в яких на відміну від статичних моделей мотивації типу "чекання х цінність" аналізуються часові мотиваційні параметри /динамічна теорія дії Аткінсона й Берча. Авторами динамічної теорії дії сформульовано ряд принципів /персеверація, кумуляція, консумація та ін./, що пояснюють процесуальний аспект мотивації.

Цікаві міркування авторів про параметри контролю за виконанням дії, серед яких - селективна увага як фактор, що сприяє виконанню дії".

Представники цього напрямку дійшли висновку, що інтенсивність тенденції дії залишається незмінною в часі тільки при епізодичному підході, тобто "при аналізі цілеутворення в коротких епізодах прийняття рішень".

Щоб судити про інтенсивність тенденції дії, необхідно брати до уваги і динамічні процеси. Ці гіпотетичні і теоретичні положення знайшли своє втілення в теорії, іменованій динамічною теорією дії.

І нарешті, третя проблема, пов'язана з виконанням наміру дії. Іншими словами, це проблема контролю за виконанням дії.

Серед численних теорій контролю за дією, які реалізують: І/соціально-психологічний підхід - М.Снайдер, дослідження в галузі психології волі - Н.Ах, моделі самоконтролю й саморегуляції, а також особистісно-психологічний підхід, наш інтерес становлять моделі самоконтролю і саморегуляції, тому що вони повною мірою відповідають цілям і завданням нашого дослідження.

Надзвичайно цікаве наступне опостереження, яке характеризує відмінні особливості напрямів у дослідженні самоконтролю в вітчизняній психології в зіставленні з зарубіжною. Ми вже вказували, що самоконтроль у західній психологічній літературі частіше асоціюється з необхідністю індивіду переборювати труднощі, наприклад самоконтроль у ході лікування алкоголізму, кодування від зловживання тютюном, корекція поведінки батьків по відношенню до своїх дітей, у процесі дотримання дієти і т.д. Таким чином, самоконтроль стосовно поведінки людини розглядається зарубіжними психологами здебільшого як виконання неприємних дій з відстроченими позитивними наслідками або ж, навпаки, як виконання приємних дій з відстроченими неприємними наслідками.

З інших методологічних позицій розглядається проблема мотивів у вітчизняній психології. В ній вирішенні виразно помітні дві тенденції.

Перша - отожднення мотиву з іншими психічними явищами, по суті, підміна мотиву цими феноменами; друга - приписування мотивційної функції іншим властивостям особи.

Стосовно до основної мети нашого дослідження - психології самоконтролю - в загально-теоретичному плані надзвичайно важливим є розвиток уявлень про усвідомленість мотивів.

Отже, розглянуті моделі самоконтролю, а також моделі саморегуляції, виконані в традиціях функціонального біхевіоризму, в результаті зводяться до проблеми контролю за дією. Тут важливо уточнити смисл, який вкладеться ними в зміст поняття "самоконтроль". Під са-

моконтролем розуміється виконання небажаних дій і, навпаки, відмова від бажаних дій /вузьке значення/. В широкому значенні термін "самоконтроль" використовується як контроль за дією, що складається в двох процесів: а/ контроль за наміром;

б/ контроль за виконанням дії.

Саме ці уточнюючі положення теорії контролю за дією в поведінці суб'єкту можуть бути використані для виявлення специфіки навчального самоконтролю в іншомовній діяльності школярів і студентів, такі, що дозволяють визначити особистісні і ситуаційні детермінанти мотивації, іншими словами – побудувати системно-динамічну модель мотивації самоконтролю.

Перейдемо безпосередньо до аналізу проблеми мотивації в психології навчання іноземним мовам. Актуальність цієї теми визначається зростаючою цінністю знання про способи саморегуляції самоконтролю іншомовної вербальної поведінки. Як підкреслює І.О.Земля, "в сучасній психології навчання проблема мотивації висувається в якості однієї з центральних".

Отже, дослідження мотиваційної сфери учнів має як теоретичне, так і практичне значення для глибокого переосмислення "...наявних теорій навчання іноземним мовам у світлі сучасних досягнень психологічної і психолінгвістичної теорій".

У контексті досліджуваної проблематики вивчення мотивації, що виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення напрямків, а також способи здійснення конкретних форм діяльності, дозволять виявити ієрархію внутрішніх і зовнішніх мотивів самоконтролю навчальної іншомовної діяльності. При цьому ми виходимо із загальноприйнятого твердження про те, що навчальна діяльність мотивується перш за все внутрішнім мотивом.

Можна зробити висновок, що перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього, що здійснюється на основі внутрішніх мотивів навчальної діяльності, сприяє формуванню психологічних новоутворень і їх удосконаленню.

В основі наведених міркувань лежать головні концептуальні поняття теорії Д.С.Виготського про розвиток психічних функцій від "інтерпсихологічного" /внутрішнього/.

Правомірно поставити питання, вирішенню якої проблеми служить його ідея в рамках обговорюваної проблеми етики самоконтролю? Розв'язуючи основні положення теорії навчальної діяльності, А.К.Маркова

встановила, що формування самоконтролю і адекватної самооцінки є результатом поетапного переходу від зовнішнього контролю і оцінки викладача до індивідуального, внутрішнього контролю і самооцінки учня.

Грунтовний аналіз експериментальних даних, одержаних Є.І.Севонько і Н.М.Симоновою в ході вивчення мотивації при оволодінні іноземною мовою, дозволив виявити чотири мотиваційні орієнтації: на процес, результат, оцінку викладачем і на "уникнення неприємностей". Суттєвими для розуміння мотиваційних орієнтацій студента є "...особливості зв'язків між мотиваційними орієнтаціями", які дозволяють виділити дві суттєві характеристики: по-перше, стабільність зв'язків /за критерієм щільності/ між орієнтаціями на процес і результат; по-друге, орієнтацію на "оцінку викладача" і "уникнення неприємностей". Серед інших компонентів навчальної мотивації була виявлена позитивна мотиваційна орієнтація з успішністю студентів. "Тісний зв'язок встановлений між орієнтаціями на процес і на результат, менш щільно - на "оцінку викладачем". Зв'язок орієнтації на "уникнення неприємностей" з успішністю слабкий.

Гіпотетично можна припустити, спираючись на дані дослідів А.К.Маркової, А.К.Лусавицької і Є.А.Портної та ін., що усвідомленість мотивів і в іншомовно-мовленнєвій діяльності залежить від їх становища в структурі діяльності. А це, в свою чергу, спричиняє "...переструктурування мотиваційно-потрібної сфери учнів. У результаті такого переструктурування домінуюче становище в мотиваційній ієрархії займають адекватні навчальній діяльності навчально-пізнавальні мотиви".

Тому, керуючись наведеними теоретичними положеннями й узагальненнями, одержаними різними авторами з проблеми усвідомленості мотивів в навчальній діяльності учнів, ми здійснили експериментальне дослідження з метою:

1/ визначення ієрархії мотивів, які спонукають учнів 5-6 класів до вивчення англійської мови;

2/ встановлення мотивів самоконтролю в процесі засвоєння школярами операційного складу вербальної дії.

Ми припустили, що в процесі іншомовного самоконтролю проблема мотивації учнів набуває особливої складності в зв'язку з труднощами засвоєння операційного складу вербальної дії, а також включення учнів в іншомовну мовленнєву діяльність, в ході якої цілеспрямовані

формується засоби і способи самоконтролю.

Виходячи з цього, ми і сформулювали завдання нашого дослідження:

1/розробити діагностичні прийоми, що дозволяють визначити рівень усвідомленості школярами внутрішніх мотивів вивчення англійської мови;

2/розробити і опробувати методику формуючого експерименту, яка б сприяла шляхом конкретизації і формування мотивів самоконтролю підвищенню інтересу учнів до вивчення іноземної мови.

Аналіз корекційної роботи, виконаної учнями, показав, що рівень сформованості їх контрольно-оцінювальних дій надзвичайно низький. Характер виправлень свідчить про неформованість умінь самоконтролю. Учні перш за все відмічали недоліки: а/в написанні літер англійського алфавіту; б/помилки в окремих словах. Але вони зовсім не помічали помилки: 1/ у будувенні теперішнього, минулого, майбутнього часу дієслів; 2/ вживанні прикметників; 3/ використанні студентів порівняння прикметників; 4/ будувенні множини іменників; 5/ вживанні артиклів.

У зв'язку з виявленими "зонами помилок" та засобами корекційної роботи, якими користувалися учні, що згідно з гіпотезою нашої роботи є свідченням рівня сформованості механізму самоконтролю, нами розроблені вправи на редагування, складені за матеріалами типових помилок тих, хто навчається, які дуже легко піддаються автоматизації на базі ЕОМ.

При цьому мотиви самоконтролю істотно змінилися. По-перше, учні відзначили, "що така робота дуже відповідальна" /Наталка Д./ . По-друге, вони розуміють, "для чого потрібне знання іноземної мови на цьому уроці" /Денис К./ . По-третє, "так, завдання дуже цікаві, тому що є можливість побачити наслідки своєї роботи зразу ж на уроці" /Сергій С./ . Знання критеріїв в успішності виконання завдання підвищувало рівні самоконтролю; безсумнівно, робота з ЕОМ "надзвичайно цікава" /Сашко З./, "підвищує інтелект" /Марина А./, "дає можливість усунути помилки дуже швидко" /Ігор Ш./ - такі відгуки ми читали в анкетах.

Наведені мотиви, а також розроблені нами методика "редагування" була спрямована, перш за все, на автоматизацію процедури самоконтролю письмового іноземного висловлювання з запровадженням тренувальних вправ на базі ЕОМ, які формували гловні ланцюги механізмів

му самоконтролю.

Дуже важлива обставина виявилася в ході апробації: учні зрозуміли, що "будь-яка діяльність потребує самоконтролю; а для цього треба знати засоби самостійного контролю так, як це робить вчитель, - тоді не буде помилок, а отже, оцінка з іноземної мови буде вище" /Володя Х./.

Загальний підсумок апробації методики "Редагування" свідчить про те, що кількість помилок, виправлених учнями, а потім вірно відтворених в анкетах і диктантах, зменшилась у 4,7 раза.

Білявало, що нижчі рівні самоконтролю тісно корелюють з мотиваційними орієнтаціями учнів на задоволеність вчителя, на його похвалу, на його оцінку за роботу учня. Середні рівні самоконтролю /42%/ значною мірою корелюють з мотиваційними орієнтаціями на наслідок дії, а вищі рівні /22%/ - з динамікою процесу засвоєння дії та результатом, а також вибором оптимального засобу корекції, що зменшує пошук реальної помилки.

У ц'ятому розділі "Психолого-педагогічні умови розвитку самоконтролю школярів та студентів в навчальній діяльності. Рівні іншомовного самоконтролю" викладаються теоретичні моделі, хід та результати формуючого експерименту; побудованого відповідно до програми і розробленої нами методики формування самоконтролю, яка ґрунтується на локальних принципах розвитку іншомовного самоконтролю. Розвиваюча функція самоконтролю реалізується за допомогою таких принципів: 1/свідомості; 2/ інтелектуальної, мовної, та емоційної активності; 3/ виділення конкретних орієнтирів еталону; 4/проблемності; 5/комунікативної спрямованості.

В експериментальному дослідженні психологічних умов формування інтегрованого механізму іншомовного самоконтролю, який включає: 1/механізм мотивацій; 2/механізм зіставлення; 3/механізм виділення цілей дії; 4/механізм внутрішнього перекладу; 5/механізм сигналу відповідності/невідповідності; 6/емоційно-оціночний механізм; 7/механізм корекції, взяли участь 317 учнів 5-класів експериментальної групи А та 256 школярів 5 класів групи Б.

Методика експерименту. Основною метою формуючого експерименту було утворення реальних психолого-методичних умов, детермінуючих формування у досліджуваних умінь: а/аналізувати установку; б/працювати з орієнтовними картками; в/працювати з ключами; г/працювати з програмними картками саморегуляції; д/працювати з тестовими завданнями для формування поопераційного та підсумкового самоконтролю; е/пра-

цувати зі схемою.

Паралельно формувалися уміння вживати різні форми самоконтролю при: 1/самостійній роботі з підручником; 2/ з аудіотекстом; 3/ роботі в парах /взаємоконтроль/; 4/ говорінні /в діалогічній формі/.

Таким чином, розвиток основних механізмів самоконтролю в мовленнєвій діяльності школярів у процесі навчання знанням і видам мовленнєвої діяльності у ході опанування англійської мови передбачав розробку спеціальної навчальної програми, де основною одиницею аналізу та предмету засвоєння виступала лексико-граматична структура речення.

Зміст лексико-граматичних відношень у навчанні розкривався на основі пізнавальних, тренувальних, тестових завдань, побудованих з урахуванням динамічної моделі самоконтролю, а також білінгвальної моделі іншомовного висловлювання. Тому побудована на вищезгаданих принципах самоконтролю програма складається з п'яти етапів, завданням кожного із них було послідовне формування виділених нами умінь

На першому етапі використовувалася методика Векслера та засоби для визначення рівня інтелектуальної, мовної /асоціативний експеримент/ і емоційної активності тих, хто навчається /метод семантичного диференціалу Ч.Осгуда/. Показниками рівня сформованості активності вважалися: а/критерій Манна-Уїтні; б/кофіцієнт самокорекції; в/фактори оцінки, сили та активності при поняттях "школа", "вчитель" /середні величини/. Згідно з цими критеріями досліджувані були розподілені на групи А і Б.

Другий етап мав мету формування найвищих рівнів механізму самоконтролю і тому включав три серії:

В першій серії актуалізувалися такі механізми: а/механізм мотивації; б/механізм зіставлення; в/механізм виділення цілей дії. Розгорнення навчального змісту здійснювалось з використанням системи тренувальних завдань, а також контрольних-навчальних завдань, розроблених нами до підручника англійської мови для учнів 5 класів В.М.Плахотника і Р.Ю.Мартінової<sup>1/</sup>. Аналогічним чином формувалася механізм

1/ Тести для поточного і підсумкового контролю та самоконтролю до підручника з англійської мови В.М.Плахотника, Р.Ю.Мартінової для учнів 5-х класів середньої школи. - К.: Освіта, 1993. Укладач Л.М.Даржак, Л.М.Котлов. - К.: ІСДО, 1993. - 44 с.

внутрішнього перекладу, механізм сигналу відповідності/невідповідності результату еталону, що зберігається в ДП, у другій серії експерименту.

У третій серії експерименту вирішувалось завдання формування емоційно-оцінювального механізму за допомогою розробленої нами методики "редагування викрученого тексту".

Четверта серія експерименту була спрямована на формування механізму самокорекції з урахуванням трьох стадій коректування, запропонованих у даній роботі.

На третьому етапі експерименту здійснювалося формування інтегрованого механізму самоконтролю за допомогою тестових завдань, закріплювався вербальне поведінка випробуваних по формуванню умінь поточного самоконтролю за допомогою ЕОМ. Мета дослідження полягала в тому, щоб закріпити такі якості іншомовного навичку, як гнучкість /використання нових комунікативних завдань/, автентичність /засвоєння лексико-граматичного сполучення слів та структур/. Крім того, одним із завдань експерименту було формування у школярів умінь самостійно помічати помилки і в разі необхідності звертатися до ЕОМ за консультацією. У даному випадку ЕОМ, як технічний засіб, фіксувала кількість помилок та зверняв "до консультанта - ЕОМ". Експерименти проводилися в індивідуальній формі, критеріями для оцінки рівня сформованості навичок поточного самоконтролю були: 1/кофіцієнт самокорекції; 2/часовий критерій; 3/кількість звернень до еталону; 4/ кількість балів, одержаних учнем у процесі виконання тестових завдань: 95% вірно виконаних завдань - "відмінно", від 90% - до 95% - "добре", від 75% до 90% - "задовільно", до 75% - "незадовільно".

Аналогічні критерії були використані для оцінювання результатів корекції перекрученого тексту.

На четвертому етапі проводився підсумковий, заключний етап формування експерименту з використанням тестів підсумкового самоконтролю.

Критерії, які використовувалися у даній серії експерименту, були аналогічні тим, що мали місце на III етапі.

Порівняння експериментальних результатів показує, що в експериментальній групі кількість вірно виконаних лексико-граматичних завдань у 2,6 разів перевищує результати контрольної групи, що свідчить про ефективність навчання іншомовному самоконтролю, згідно запропонованій нами програмі. Підсумкові результати наведені в таблиці 2.

Кількісна характеристика /у %/ продуктивності формування навичок та умінь самоконтролю учнів 5 класів /групи А і Б/ - підсумковий етап експерименту

Досліджувані групи	Коефіцієнт самокорекції	Час корекції	Кількість звернень до еталону	Результати виконання тестів	Середній підсумковий бал
Контрольна група	15,3	10	7	26	58,3
Експериментальна група	92	3,5	0	90	155,5

Примітка: контроль група налічувала - 317 шк;

експериментальна - 256 шк.

кількість еталонів - 7.

Порівняння результатів, їх якісний та кількісний аналіз дозволяє нам виділити три підгрупи учнів, що розрізняються між собою рівнем сформованості механізму іншомовного самоконтролю.

Низький рівень /16 % досліджуваних/ характеризується: чаявністю попереджувальних сигналів I-2-3-го порядку, паузами хезитації, якісню роботою механізмів самоконтролю, за винятком механізму внутрішнього перекладу, що є наслідком незадовільної роботи механізмів селекції, комбінування та конструювання. Учні інколи демонстрували нерішучість і тому заносили свою відповідь, перш за все, до чернетки, порівнюючи свою відповідь з еталоном, і лише потім записували результат у зошит.

Заслужовує на увагу те, що емоційно-оцінювальний механізм превалює над діяльністю механізму самокорекції, що виявлялося у відсутності емоційної рівноваги поведінки учнів, їх нетерплячості, імпульсивності. Увага не зосереджена, однак операції поточного та підсумкового самоконтролю сформовані, їм бракує автоматизованості. При цьому має місце шепотна мова, артикулювання пошепки. Коефіцієнт самокорекції дорівнює 75%, час корекції 5,0 хв; звернень до еталону - 0, результати виконання тестів - 80%.

Середній рівень /38%/ характеризується середнім рівнем сформованості умінь самоконтролю. Коракція лексико-граматичних помилок у перекрученому тексті має свідомий, автоматизований характер, однак не завжди результативна. Учні не потребують консультації з боку БОМ або вчителя. Механізми зіставлення, виділення цілей, внутрішнього перекладу відповідності/невідповідності працюють безпомилково. Однак у 8% досліджуваних від 38% має місце слабе знання орієнтирів граматичних зразків - і як наслідок - граматичні помилки. Причиною цих помилок є

інтерференція граматичних навичок. Увага зосереджена, превалюють попереджувальні сигнали I ---2 порядку. Коефіцієнт самокорекції дорівнює 86%, час корекції 3,5 хв.; звернень до еталону - 0, результати виконання тестів - 90%.

Вищий рівень /46%/ якісно і кількісно відрізняється від вищенаведених рівнів. ДіУ підсумкового самоконтролю автоматизовані, увага зосереджена, учні витрачають набагато менше часу на виявлення помилок у перекрученому тексті, ніж у наведених групах: від 5 до 45 секунд. Учні коректують текст миттєво, свідомо, без пауз хезитації; попереджувальні сигнали йдуть у напрямку 3 ---I---2. Механізми мотивації, зіставлення, внутрішнього перекладу, емоційно-оцінювальний, відповідності-невідповідності функціонують як система, цілісна єдність, спрямована на рішення головного завдання. В діяльності учня мають місце засоби підсумкового самоконтролю. Самоконтроль сформований, носить систематичний характер; поведінка досліджуваних стійка, увага - зосереджена; інтелектуальна, мовна та емоційна активність характеризується високим рівнем розвитку. Учні миттєво впізнають інтерферуючі елементи мовної системи іноземної мови.

У цілому проведене експериментальне дослідження валідності запропонованої програми формування іноземного самоконтролю учнів 5-х класів за умовами білінгвізму підтвердило доцільність її використання на початковому етапі засвоєння нерідної мови.

З метою вивчення особливостей динаміки самоконтролю, його генезису була започаткована корекційна програма розвитку самоконтролю студентів I-II курсів мовного відділення. Ми виходили з припущення, що на вищому рівні опанування іноземної мови /ВУЗ/ у порівнянні з середньою школою всі види самоконтролю сформовані, але якісно - на різних рівнях. Отже, виходячи з того, що на початковому етапі навчання у вузі студенти допускають частіше граматичні, ніж лексичні помилки, ми виявили найбільш інтерферуючий вербальний матеріал - приєднання <sup>I</sup>. В експерименті взяли участь 2866 студентів, з також I7I викладачів та аспірантів. У таблиці наведені дані, що ілюструють одержані результати.

<sup>I</sup> Держач Л.Н., Тимошенко Ж.И. Практикум по использованию английских предлогов с ключами для самокоррекции. - Днепропетровск, 1990. - Ч. I. - 51 с.

Таблиця 3.

Оцінювання студентами I-II курсів умінь підсумкового самоконтролю у процесі оволодіння знаннями

Досліджувані	Середня кількість виправлених помилок		
	Лексичні помилки	Граматичні помилки	Коефіцієнт самокорекції /%/%
I курс	26	67	89
II курс	18	51	93
Аспіранти	58	42	96

Одержані дані дозволяють зробити висновок, що протягом перших двох років навчання у мовному вузі студенти помиляються у виборі граматичних форм частіше, ніж лексичних одиниць, причому співвідношення по рокам дорівнює 2,5 і 2,8 рази.

Розроблений нами "Практикум по використанню англійських применників з класами для самокорекції" призначається для самостійної роботи студентів. Використовуються трекувальні та тестові завдання, які дозволяють формувати нормативні еталони іншомовного самоконтролю по використанню применників. Наявність ключів усуває небезпеку вироблення невірних навичок.

Таблиця 4.

Порівняльна характеристика рівнів самоконтролю студентів I-II курсу англійського відділення до і після використання навчальної програми /%/%

Досліджувані	Традиційна методика навчання		Навчання згідно з експериментальною програмою	
	Лексичні помилки	Граматичні	Лексичні пом.	Граматичні
I курс /I180/	26	67	8	21
II курс /I686/	18	51	5	11

Таким чином, наведені дані дозволяють констатувати, що цілеспрямоване, свідоме формування інтегрованого механізму самоконтролю у взаємозв'язку його основних ланцюгів на різних етапах мовленнєвої діяльності формує достатньо високий рівень самоконтролю, тобто мовної компетенції.

У заключенні узагальнюється характеристика проведеного дослідження та формулюються висновки:

1. Проведений аналіз психології самоконтролю в мовленнєвій діяльності дозволив обґрунтувати психологічну концепцію, систему та умови формування навчального самоконтролю, збудувати його концептуальний апарат, а також систему базисних понять.
2. На основі логіко-історичного аналізу, як показано в дослідженні, виявлені тенденції становлення психологічної теорії самоконтролю

особистості.

3. Визначено, що застосований нами системно-діяльнісний підхід до аналізу психологічної сутності самоконтролю дозволив розглянути його як діяльність, яка має свою структуру, генезис, закономірності функціонування, принципи, види, а також засоби керування ним.

4. У дослідженні розкрито один із можливих інтегрованих /загальних/ механізмів самоконтролю, основними ланцюгами якого є механізми: 1/мотивації; 2/звірки; 3/виділення цілей дії; 4/ внутрішнього переладу; 5/сигналу відповідності/невідповідності еталону; 6/емоційно-оціночний; 7/корекції.

5. Визначена специфіка функціонування механізму самоконтролю на рідній та іноземній мовах за допомогою висунутої нами концепції породження іншомовного висловлювання /білінгвальна модель/.

6. У дослідженні показано, що особливості функціонування механізму самоконтролю в іншомовному мовленні відображають рівень сформованості загальнофункціональних механізмів мови, зумовлених індивідуальними засобами переробки інформації.

7. Виявлені особливості мотиваційної сфери самоконтролю, її динамічні та змістовно-сміслові особливості, зумовлені мовленнєвими чинниками.

8. У дослідженні з'ясована специфіка змістовних та динамічних характеристик еталонів самоконтролю; визначені закономірності формування еталонів порівняння, їх національно-культурні особливості у представників "гарячих", тобто європейських, культур, що дозволяє переглянути наявні теорії навчання іноземним мовам у світлі сучасних досягнень.

9. Визначено зв'язок між рівнем сформованості іншомовного самоконтролю та рівнем актуалізації еталонів за допомогою модифікованого асоціативного експерименту, що дорівнює  $+ 0,89$ .

10. Вивчена залежність характеру співвідношення характеристик вербальної пам'яті, виявлених в асоціативному експерименті, в'д рівня сформованості самоконтролю.

11. Розроблено, апробовано за експериментальними умовами в дисертації навчальну програму та методику формування навчального іншомовного самоконтролю, спрямованих на формування цілісної системи конкретних заходів на основі поняття про інтегрований механізм самоконтролю для школярів У-УІ класів середньої школи.

12. Розроблена навчальна корекційна програма розвитку навчального іншомовного самоконтролю для студентів I-II курсу мовного вузу, а

також практикум для формування знань з ключами для самоконтролю та самокорекції.

Зміст дисертації відображений в таких публікаціях:

- I. Сопоставительный анализ свободных ассоциаций в трех языках // Вопросы теории романо-германских языков. - Днепропетровск, 1975. - Вып. 6. - С.75-82.
2. О специфике данных ассоциативного эксперимента на родном и иностранном /английском/ языках //Вопросы грамматического строя германских языков. - Омск, 1975. - Вып. I. - С.104-III.
3. О специфике данных ассоциативного эксперимента на родном и иностранном /английском/ языках //Дидактика и теория воспитания. - Днепропетровск, 1975. - С.133-137.
4. Значение ассоциативного эксперимента для выявления индивидуальных особенностей учащихся //Лингвистические и психолингвистические вопросы обучения иностранным языкам. - К., 1976 - С.12-19.
5. К вопросу о сопоставительной характеристике предложных систем в украинском и английском языках //Вопросы теории романо-германских языков. - Днепропетровск, 1976. - С.75-82.
6. Индивидуальные особенности вербальной памяти школьников и ассоциативный эксперимент //Психология учебной деятельности школьников: Тез. докл. 2-й Всесоюз. конф. по педагогической психологии в г. Туле. - М., 1982. - С.46. /в соавторстве/.
7. Ассоциативный эксперимент и вербальная память у школьников //Материалы науч.-теор. конф. профессорско-преподавательского состава Ташкентского обл. гос. пед. ин-та. - Ангрен, 1982. - С.50-59. /в соавторстве/.
8. Психолого-методические аспекты интерференции и специфика ее проявления в процессе подготовки учителя иностранного языка //Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете. - Днепропетровск, 1985. - С.133-135.
9. Особенности применения телепередач для развития коммуникативной компетенции у студентов-филологов //Методическое обеспечение применения ТСО при изучении русского языка как одного из путей интенсификации учебного процесса в вузе: Материалы докл. и сообщ. науч.-метод. совещания-семинара. - Днепропетровск, 1985. - С.74-75.
10. Особенности оформления высказывания при различных уровнях двуязычия //Лингвистические проблемы организации речевого сообщения. - Днепропетровск, 1985. - С.107-109.
- II. Психолого-методические аспекты формирования механизма самоконтроля...

- роля в условиях билингвизма // Проблемы автоматизации контроля знаний при обучении иностранным языкам в вузе. - Днепропетровск, 1988. - С.65-70.
12. Обучение коррекции и предупреждению ошибок в речи учащихся как комплексу профессионально-значимых умений будущего учителя иностранного языка // Формирование профессионально-педагогических умений будущего учителя. - Днепропетровск, 1989. - С.65-70.
13. Специфика формирования умений смыслового восприятия теста при обучении английскому языку студентов второго курса // Формирование профессионально-педагогических умений будущего учителя. - Днепропетровск, 1989. - С.70-74. /в соавторстве/.
14. Пути коррекции грамматических ошибок студентов I-II курсов языкового вуза // Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе. - Днепропетровск, 1990. - С.36-40.
15. Экология и самоконтроль в учебной деятельности // Тез. докл. в сообщ. регион. научно-прект. конф. - Переяславль - Хмельницкий, 1990. Ч.2. - С.85-86.
16. Self-control Problem and Vygotsky // I European Congress of Psychologists. Abstracts. Lahty, 1990, P.45.
17. Использование ЭВМ для самоконтроля при обучении английскому языку в вузе // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Г.С.Костюка. - Ч.2. Познавательные процессы. - Киев, 1990. - С.4-5. /в соавторстве/.
18. Формирование навыков самоконтроля в речи студентов I-II курсов языкового вуза. - Там же. - С.35-36.
19. К проблеме типологии текстов с коммуниктивно-функциональной точки зрения // Семантические и коммуникативные категории текста / типология и функционирование: Тез. докл. Всесоюз. науч. конф. - Ереван, 1990. - С.3-4. /в соавторстве/.
20. Некоторые принципы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку на младших курсах языкового вуза // Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по овладению будущей профессией. - Днепропетровск, 1990. - С.78-83. /в соавторстве/.
21. Самоконтроль в структуре спецкурса "Проблемы билингвизма" // Модель обучения иностранному языку на старших курсах: Тез. докл. 8-й регион. конф. СКНЦВШ. - Нальчик, 1991. - Вып. I. - С.27-28.
22. Компьютерное обучение иностранным языкам как рациональная форма организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов //

- Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков в языковом вузе: Тез. докл. межвуз. науч. конф. - Полтава, 1991. - С.65-66.
23. Практикум по использованию английских предлогов с ключами для самокоррекции. Днепропетровск, 1990. - Ч. I. - 51 с. /в соавторстве/.
24. Семантический компонент языковой способности и самоконтроль //Когнитивная и коммуникативная структура текста. Функциональный анализ: Тез. науч. совещания. - М., 1991. - С. 15-16.
25. Реферативный перевод и самоконтроль /на материале английской научной литературы //Иностранные языки в научной деятельности специалиста: Тез.Междунар. конф. - Ташкент, 1991. - С.83-84.
26. Mechanisms of Self-Control //Актуальные проблемы фундаментальных наук: Тез. докл. междунар. науч.-техн. конф. - М., 1991. Т. 12. - С.107.
27. Некоторые приемы организации самостоятельной работы по иностранному языку //Проблемы педагогики высшей школы. - Днепропетровск, 1991. - С.77-79. / в соавторстве/.
28. Проблемы семантического восприятия текста в процессе обучения иностранному языку //Функциональная семантика. - Днепропетровск, 1991. - С.65-70.
29. Оценка коммуникативной компетенции билингвов и самоконтроль //Проблемы языков для специальных целей, научной и профессиональной коммуникации: Тез. докл. междунар. науч. конф. - Киев, 1992. - С.174-175.
30. Деловая игра как интенсивный прием обучения общению на иностранном языке //Психолого-педагогические основы интенсификации учебного процесса. - Днепропетровск, 1991 - С.96-100. /в соавторстве/.
31. A New Approach in Psychological Research of Self-control. - 2<sup>nd</sup> European Congress of Psychology. Abstracts. Vol.II. Individual Lectures. - Budapest, 1991. - P.453.
32. Психологические особенности самоконтроля студентов языкового вуза в процессе реферативного перевода /на материале англ. науч. лит-ры// Вопросы теории и практики перевода научно-тех. лит-ры: Тез. докл. - Денза, 1992. - С.23-24.
33. Опыт использования ассоциативного метода для сопоставительного анализа предложных систем английского и украинского языков //Методы сравнительно-сопоставительного исследования романских и германских языков: Тез. докл. в сообщ. междунар. науч. конф., посвященной 50-летию факультета иностранных языков. - С.49-50.

34. Методика індивідуалізованого вивчення проблем самоконтролю в структурі спецкурсу "Проблеми білінгвізму" //Проблеми педагогіки вищої школи: Тез. міжвуз. конф. - Дніпропетровськ, 1992. - С.127-130.
35. Методичне забезпечення комп'ютерного навчання англійським предлогом студентів мовного вузу // Там же. - С.110-114.
36. Самоконтроль і навчання граматики //Научно-методическі матеріали. Прикладна лінгвістика. - Житомир, 1992. - Вып. 5. - С.68-71.
37. Типологія текстів з комунікативно-функціональної точки зору // Проблеми лінгвістики та лінгвометодики: Тези доп. міжнар. наук.-метод. конф. викладачів іноземних мов вузів. - Львів, 1992. - С.202-203.
38. The formation of self-control habits on the basis of CAL -programs for teaching foreign languages //XV<sup>th</sup> International Congress of Linguists. Section 13. Quebec City, Canada, 1992. P.384.
39. Актуальні проблеми укладання українсько-англійського інтерференційного словника //Тези I-V міжнар. наук. конф. - Львів, 1992. - С. 225-226.
40. Психолого-педагогічні особливості самоконтролю і мимовільної пам'яті студентів українського відділення в умовах білінгвізму //Українознавство і гуманізація освіти: - Тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф.- Дніпропетровськ, 1993. - Ч.І. - С.85-86. /у співпраці/.
41. Речеві семантичні комплекси в самоконтролі при перекладі іноземних текстів //Вопросы теории и практики перевода: Тез. докл. - Пенза, 1993. - С.52-53 /в соавторстве/.
42. Формування моделей мовного спілкування та самоконтроль //Майевтика у системі психологічних знань. - Матеріали міжнар. наук. конф. - Київ, 1993. - С.115-116.
43. Специфіка ділового спілкування в студентській групі // Там же. - С.142-143.
44. Національно-культурні особливості еталона порівняння і самоконтроль //Язык и культура: Тез. 2-й міжнарод. конф. - Київ, 1993. - С.132-133.
45. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностр. языком: Монография. - Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1993. - 113 с. - Деяк. в ГНТБ України 06.12.93. № 2408.
46. Тести для поопераційного і итогового самоконтролю к учебнику англійського мови В.М.Плахотника і Р.В.Мартыновой для учащихся 5-х класів середньої школи. - К., Освіта, 1993 - 44 с. /в соавторстве/

47. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови: Монографія. - Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1993. - 132 с.

48. Психологічні механізми самоконтролю // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. - В 3 т. - Київ, 1993. - Т.І. - С.176-187.

49. Теория управления и проблемы самоконтроля в языковом вузе // Совершенствование преподавания иностранных языков и повышение их роли в гуманизации образования специалистов. - Днепропетровск, ДДУ, 1993. - С.52-66. /в печати/.

50. Особенности самоконтроля талантливых школьников в процессе усвоения иностранного языка // Тези міжнар. наук. працт. конф. - Київ, 1994. /у видавництві/.

*Л. Дерман*

mun. ФТГ зар. 327-150.

45761

47. Підприємства самозахвату в процесі завоювання історичної землі: монографія. - Київ: Видавництво: Вид-во АНУ, 1956. - 132 с.
48. Психологічні механізми самозахвату // Актуальні проблеми сучасної історії України. - В 3-х. - Київ, 1993. - Т.І. - С.176-187.
49. Теорія управління в процесі самозахвату в західній Європі // Соціально-економічні процеси в західній Європі в останні десятиліття в історичній перспективі спеціальних номерів. - Київ: Видавництво АНУ, 1963. - С.32-45. /в часті/.
50. Самозахвату підприємств в західній Європі в останні десятиліття // Теорія історії. Загальна історія. - Київ, 1994. /в часті/.

*Handwritten signature*

1971-1980 год. № 17-180



AB 30.556

**AB 30.556**