

ем тембральных пластов (исполнение различными инструментами, переложение на звуки природы, человеческого голоса); также эффективным является метод синестезии на основе техники «пространственно-звуковой перспективы», предполагающая расслоение звучания с последующей трансляцией на разные динамики (стереоэффект). Наиболее интенсивным этот процесс становится во время «акустического моделирования» произведений, которые играют сами студенты. Такие техники безусловно обогащают тембральные представления студентов [1].

Таким образом, актуальность развития звуко-тембральных представлений в фортепианной подготовке студентов имеет разновекторную направленность: антропологическую (развитие слуховых природных возможностей студента), исполнительскую (совершенствование художественно-интерпретационного мастерства); педагогическую (овладение навыками развития тембрального слуха учеников как способа слышать художественно-эстетическую звуковую палитру окружающей среды и искусства в целом); инновационную (использование электронных записывающих и воспроизводящих возможностей компьютерных технологий с целью саморазвития и творческого поиска тембральных трансформаций и создания композиций).

Литература:

1. Бай Бинь. «Инновационный подход к развитию тембрального слуха студента-музыканта» / Бай Бинь // Виконавча інтерпретація та сучасний навчальний процес. Матеріали ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Луганськ, 2012. - С. 200-201.
2. Бычков О.В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / О.В.Бычков. - Санкт-Петербург, 2005. - 24 с.
3. Корнейчук Л.В. Тембровый слух в активизации творческого потенциала будущего учителя музыки / Л.В. Корнейчук // Музыка в школе: углубленный вариант (творчество учителя и ученика): Матер, обл. научн -практ.-конф. (23-24 апреля 1999г). Изд-во Пермск гос.пед.ун-та, 1999. - С. 89-91.
4. Мозгальова Н.Г. Теорія і методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02. «Теорія і методика музичного навчання» / Н.Г.Мозгальова. - Київ, 2012. - 43 с.
5. Сибірякова-Хіхловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 /Мар'яна Ігорівна Сибірякова-Хіхловська. - Київ, 2007. - 285 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В ШКОЛЕ

*УДК 378. 937+378. 126+ 378. 144+370. 153
Панченко М.А., Голубенко Л.Н., Коляда В.П.*

В работе описываются такие основные психологические особенности восприятия, существенные для исследования методи-

ческих приемов обучения словообразованию, как активность, целостность, структурность и узнавание. С позиций психолингвистики описываются процессы речевых механизмов словообразования: направленность речевого действия, порождение новых лексических единиц, автоматизированные и осознаваемые способы восприятия и порождения производных слов, их продуктивное и рецептивное порождение.

Ключевые слова: производные слова, словообразование, рецепция языковых средств, восприятие, целостность, структурность, направленность речевого действия, порождение лексических единиц, рецептивное порождение, продуктивное порождение.

ПСИХОЛОГІЧНІ І ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СЛОВОТВОРЕННЯ В ШКОЛІ

У роботі описуються такі основні психологічні особливості сприйняття, істотні для дослідження методичних прийомів навчання словотворення, як активність, цілісність, структурність і розпізнавання. З позицій психолінгвистики описуються процеси мовленнєвих механізмів словотворення: спрямованість мовленнєвої дії, породження нових лексичних одиниць, автоматизовані і усвідомлені способи сприйняття і породження похідних слів, їх продуктивне і рецептивне породження.

Ключові слова: похідні слова, словотворення, рецепція мовних засобів, сприйняття, цілісність, структурність, спрямованість мовленнєвої дії, породження лексичних одиниць, рецептивне породження, продуктивне породження.

MAIN PSYCHOLOGICAL AND PSYCOLINGUISTIC PECULIARITIES OF TEACHING WORDBUILDING

Main psychological peculiarities of derived words' perception such as learner's mental activity, integral and structural character of a linguistic unit and identification are analyzed. Psycholinguistic processes of wordbuilding, such as direction of speech action, new lexical units' generation, automatized, and conscious ways of their perception, derived words' receptive and productive generation are described.

Key words: derived words, wordbuilding, reception of linguistic means, integral character of a linguistic unit, structural character of a linguistic unit, direction of speech action, lexical units' generation.

Основной задачей обучения словообразованию в средней школе является обучение пониманию неизученных производных и сложных слов, а также слов, соотнесенных по конверсии, при чтении текстов.

Как известно, под чтением понимают «... речевую деятельность приема и переработки графической языковой информации (прежде всего формальной), результатом которой является понимание текста. Чтение, как комплексный рецептивный психолингвистический процесс, включает в себя в качестве компонента **рецепцию языковых средств**, использованных в тексте» [1, 60]. В

производных словах также содержится часть той графической языковой информации, которая в процессе чтения подлежит восприятию и последующей переработке. Поэтому, рассматривая вопрос о психологических особенностях обучения словообразованию, необходимо кратко остановиться на тех особенностях, которые являются существенными с точки зрения восприятия и последующей переработки производных слов как элементов речевой посылки.

Восприятие можно рассматривать как совокупность тех психофизиологических процессов, результатом которых является наглядное сознание определенного объекта, действующего в данный момент на рецепторы. Восприятие предполагает не только отражение, но и преобразование в ходе такого отражения образов окружающей действительности. При этом восприятие рассматривают как процесс активный, разворачивающийся в соответствии с поставленной перед человеком задачей.

Основными особенностями восприятия, существенными для исследования методических приемов обучения пониманию неизученных производных слов, являются активность, целостность и структурность восприятия.

Применительно к восприятию производных слов активность реализуется в вероятностном предвосхищении их значения и в вызове в опоре на их опознавательные признаки соответствующего структурно-семантического эталона. При этом незнакомое производное слово выступает для воспринимающего явлением, обнаруживающим известную степень проблемности (от минимальной, которая как таковая не осознается, до случаев, вызывающих осознанную дискуссию). Ясно, что и в том и в другом случае сам фактор проблемности способствует повышению активности читающего. К тому же производное слово (как объект незнакомый) в силу своей новизны вызывает исследовательскую реакцию читающего, как разновидность реакции ориентировочной, что стимулирует его активность. Так как исследовательская реакция возникает в результате рассогласования хранящихся в языковой способности воспринимающего целостных эталонов с предъявленным незнакомым производным словом возникает активность поиска словообразовательных эталонов для сличения его составляющих компонентов в составе слова как целого. Таким образом, мы видим, что в случае восприятия незнакомых для читающего производных слов свойство активности восприятия выступает в качестве явно обнаруживаемого и необходимого.

Из изложенного для разработки методических приемов обучения важно учесть следующее: в процессе обучения необходимо создать у учащихся установку на активность, направленную на преодоление проблемной ситуации.

Обычно установка формируется на неосознаваемом уровне. В плане же обучения используются приемы сознательного формирования готовности с тем, чтобы в последующем процессе овладения деятельностью эта готовность была переведена на уровень неосознаваемый. При создании такой установки учащимся необходимо продемонстрировать, что проблемность, порождаемая отсутствием целостных словарных эталонов, при восприятии незнакомых производных слов может быть закономерно преодолена (fatherless). Средством преодоления, то есть средством реализации его активности и выступают те приемы, которыми он должен овладеть. Интенсивная демонстрация способов разрешения проблемности в процессе обучения в сочетании с описанными

далее методическими приемами и должна создать у учащихся установку на активность в процессе восприятия незнакомых производных слов.

Из изложенного для разработки методических приемов важно учесть следующее: для того, чтобы учащиеся овладели навыками понимания неизученных производных слов и могли их реализовать при чтении, у них должна быть сформирована готовность к преодолению тех трудностей, которые представляет для них такие слова. Эти трудности особенно очевидны в случаях отсутствия однословных эквивалентов и осложненной внутренней формы самих производных слов. Формирование готовности к разрешению проблемных ситуаций должно быть подкреплено адекватным и достаточным набором словообразовательных средств. Готовность при обучении обеспечивается не только введением в долговременную память необходимых эталонных образов, но и наглядной и обильной демонстрацией преодолимости неизвестного. Это и формирует у учащихся уверенность в возможности самостоятельно преодолеть трудности понимания новых производных слов, а такая неосознаваемая внутренняя установка обеспечивает мобилизацию умений и знаний для преодоления проблемной ситуации.

Остановимся кратко на вопросе целостности восприятия. При осмыслении воспринимаемого объекта целостный образ складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета. Всякий предмет воспринимается в определенном соотношении частей; каждая часть, входящая в образ восприятия, приобретает значение лишь при соотношении ее с целым и определяется им. Такая характеристика целостности восприятия полностью согласуется с описанным в методологических предпосылках положением о соотношении части и целого.

Рассмотрим изложенные положения применительно к восприятию производных слов. Взаимоотношения между целостностью восприятия и его структурированием ясно обнаруживает себя при восприятии знакомых и незнакомых производных слов.

Начнем рассмотрение с того случая, когда производные слова выступают в качестве знакомых словарных единиц, четко зафиксированных в языковой способности читающего. При восприятии таких производных слов, которые как слова функционируют, прежде всего, в их цельнооформленности, в качестве эталона должно выступать также образование целостное. В этом случае подобные производные слова воспринимаются на уровне словарных единиц, и о рецептивных словообразовательных процессах здесь говорить нецелесообразно.

Рассмотрим теперь случай, когда воспринимаются незнакомые производные слова. Исходя из свойства восприятия, ясно, что такие производные слова должны восприниматься прежде всего как целостные структуры с осознанием отношений составляющих их компонентов*. Для определения значений таких производных слов оказывается необходимым вызвать на «блок сличения» не только эталонные образцы их компонентов, но и образ целостной сочетательной схемы которая кроме свойства цельнооформленности должна обладать еще и свойством членности.

* Разумеется, степень осознания в этом случае может колебаться в зависимости от степени проблемности воспринимаемого производного слова.

Анализ практики обучения показал, что эти условия, как правило, не учитываются. Так, например, в действующих учебниках и учебных пособиях отмечается стремление положить в основу обучения не целостное образование, а только его структурную часть - аффикс, что противоречит сущности психологического процесса восприятия производных слов.

Учитывая рассмотренные особенности восприятия производных слов, в ходе дальнейшего исследования предстояло найти наглядный способ представления их эталонной сочетательной схемы в таком виде, чтобы она обеспечивала целостность восприятия и отвечала всем вышеуказанным требованиям.

Следует также подчеркнуть, что эталонный образ, вызываемый для сличения воспринимаемого предмета, возникает, с одной стороны, как целостный и, с другой, как структурированный, что указывает на необходимость рассмотреть еще одну важную характеристику восприятия - его структурность.

Структурность восприятия заключается в том, что при восприятии объекта мы определенным образом структурируем его путем вычленения его составляющих частей, входящих в состав целого в определенных структурных отношениях.

Особенность восприятия производных слов заключается в том, что уже в силу самой природы этих объектов они структурируются согласно отвечающим им сочетательным схемам.

Из изложенного выше для разработки методических приемов обучения пониманию неизученных производных слов существенен следующий вывод: так как процесс структурирования производных слов связан с процессом встречной активности, реализуемой в опоре на определенную сочетательную схему, то в долговременную память учащихся необходимо заложить не только эталонные образы компонентов производного слова, но и структурно-сочетательную схему производных данного типа.

Как известно, восприятие вообще и восприятие словообразовательных объектов в частности предполагает в качестве своей составной части **узнавание**. Рассматривая психологические особенности обучения словообразованию, необходимо остановиться на тех особенностях узнавания, которые существенны с точки зрения опознания и последующей переработки производных слов при чтении.

Узнавание можно охарактеризовать как процесс выделения опознавательных признаков воспринимаемого объекта и на их основе опознание его. Обнаружение опознавательных признаков предполагает процессы их выделения и дальнейшего использования в опознавательных целях. Процессы выделения и усвоения опознавательных признаков и опознание на их основе воспринимаемого объекта взаимообусловлены: опознание требует предварительного усвоения опознавательных признаков; усвоение же опознавательных признаков происходит в результате их применения в опознавательной деятельности.

Для исследования методических приемов обучения пониманию неизученных производных слов важно вычлениить и описать систему признаков, которые могут служить в качестве опознавательных и предусмотреть приемы их усвоения. Исходя из того, что процесс усвоения выделенных признаков должен происходить в результате их применения в опознавательной деятельнос-

ти, в ходе дальнейшего исследования необходимо предусмотреть этап, на котором бы специально отработывался навык отнесения производных слов к определенному типу на основе вычленения и узнавания их опознавательных признаков.

Таковы те основные психологические особенности, которые должны быть учтены при разработке методических приемов обучения пониманию неизученных производных слов.

В связи с темой исследования особый интерес в плане психолингвистики представляло рассмотрение **речевых механизмов словообразования**, особенности которых должны быть учтены при обучении этому явлению. Заметим, что на необходимость функционального подхода к описанию речевых, в том числе словообразовательных процессов обратил внимание еще академик Л.В. Щерба [6, 340].

Современный психолингвистический подход к обучению языку и, в частности, к обучению словообразованию требует учета направленности речевого действия. С этой точки зрения в продуктивном плане, в плане речепроизводства, словообразование рассматривают как порождение новых лексических единиц, мотивированных в своей структуре. В рецептивном же плане, в плане речевосприятия, словообразование предполагает **восприятие и понимание** лексических единиц, мотивированных в своей структуре.

Следует также указать на то, что при психолингвистической оценке процессов словообразования следует, прежде всего, учитывать различие в характере речевых процессов при порождении (продукции) или при восприятии (рецепции). Одновременно с этим следует различать и уровень владения языком: уровень полного свободного владения (уровень носителя языка) и уровень овладения речью (уровень обучающегося).

В случае носителя языка порождение ранее не зафиксированных в его языковой компетенции производных слов можно характеризовать как образование новых лексических единиц из дискретных компонентов согласно нормам данного языка. Следует указать, что порождение новых производных слов совершается, как правило, в составе продуцируемой им речевой посылки. Можно предполагать, что продуцирующий, стремясь к наиболее экономичному порождению речевой посылки, начинает с поиска готового словарного эквивалента или зафиксированного в его компетенции словосочетания. В случае отсутствия готового эквивалента он вынужден прибегнуть либо к описательной передаче выражаемого понятия, либо к правилосообразному порождению новой лексической единицы. Поскольку первый путь является более экономичным по отношению к описательной передаче, продуцирующий, естественно, предпринимает, прежде всего, попытку создать новое слово с помощью средств словообразования. Такое порождение осуществляется под контролем «чувства языка».

Процесс продуцирования производных слов может быть представлен следующим образом. Начальным и отправным звеном является предмет высказывания в коде смысла. Заданный смысл в процессе речепроизводства перекодирован в код натурального языка и облекается в материальную форму. В процессе перекодирования из долговременной памяти на «блок сличения» вызывается эталонный образ соответствующей сочетательной схемы и эталон-

ные образы компонентов производного слова. Путем укладки компонентов в контур сочетательной схемы реализуется звено свободного внутреннего порождения нового производного слова. Это происходит еще на уровне внутренней программы. Это внутреннее программирование, когда говорящий принимает решение о характере высказывания [4, 28]. Затем происходит синтезирование целостного образа порождаемого слова во внутренней речи, «... дальнейшее развертывание интенции при помощи объективного языкового кода» [4, 16]. Конечным звеном процесса порождения является перекодирование слова, оформленного во внутренней речи, в код натурального языка.

Иным образом совершается этот процесс в случае обучающегося, который речевую посылку продуцирует, однако лексические единицы (в том числе производные слова) в ее составе репродуцирует, то есть воспроизводит как готовые, независимо от того может он или не может выделить в них словообразовательную структуру. В силу еще недостаточно сформированного «чувства языка» нельзя ожидать от обучающегося самостоятельного порождения новых лексических единиц (в том числе слов производных).

Процесс рецепции лексических единиц разворачивается в противоположном направлении. Рассмотрим это на примере рецепции производных слов.

При рецепции, как в случае носителя языка, так и в случае обучающегося зафиксированные ранее в языковой компетенции производные слова воспринимаются как кодовые (словарные) единицы, хотя и отличающиеся определенной структурой. Узнавание подобных производных слов (как было показано при рассмотрении психологических особенностей узнавания производных слов) реализуется тогда, когда в речевой компетенции рецепирующего хранятся их целостные эталонные образы.

Восприятие незафиксированных в компетенции производных слов происходит особым образом.

Как было подробно рассмотрено в психологических особенностях обучения словообразованию, восприятие объекта совершается как целостное с выделением его опорных точек (опознавательных признаков). При восприятии незнакомых производных слов начальным и отправным звеном является восприятие их как целостных лексических образований с выделением опознавательных признаков этих слов. Если при этом восприятие и последующая переработка производного слова не вызывает затруднений, процесс происходит на неосознаваемом уровне, автоматизируется. Если по каким-либо причинам автоматизированное восприятие сменяется осознаваемым, и операции, обеспечивающие восприятие и понимание производного слова, попадают в «светлую точку сознания», происходит выделение существенных опознавательных признаков воспринимаемого производного слова. Такими опознавательными признаками выступают их компоненты, вероятно ориентирующие как на структурное, так и на предметное значение воспринимаемого слова [5, 2]. Однако это необходимое условие не является еще достаточным для восприятия и последующей переработки производного слова как такового. Условие целью оформленности требует того, чтобы эти компоненты производного слова были соотнесены в целостном сочетательном образе. Иными словами, должно существовать некое целостное образование, которое позволило бы

соответствующим образом синтезировать эти компоненты. В опоре на выделенные опознавательные признаки из долговременной памяти вызывается вероятностный эталонный образ соответствующей сочетательной схемы. На основе встречной активности происходит сличение структуры эталонного образа со структурой воспринимаемого производного слова. Результат сличения может оказаться и ошибочным; в этом случае делается поправка, и эта поправка используется в качестве основы для следующих предположений, которые могут быть более точными. Подтверждение совпадения структуры эталона со структурой воспринимаемого слова и фиксируется в сознании как узнавание структуры и ее составляющих [3, 135]. Разворачиваемые до сих пор процессы процесса восприятия можно охарактеризовать как собственно аналитические. После процесса получения положительных результатов сличения совершается вероятностная укладка заданных компонентов и синтезирование производного слова из выделенных составляющих в процессе его рецептивного порождения, в ходе которого раскрываются структурно-семантические отношения заданных компонентов, и совершается семантизация слова как такового.

Сравнение процессов продукции и рецепции производных слов позволяет сделать вывод, что они являются процессами противоположными как по своей направленности, так и по их начальному и конечное звену. Для методики существенно важное значение имеет тот факт, что несмотря на разнонаправленность и различный характер операций и при продукции, и при рецепции производных слов в качестве необходимого звена выступает **звено внутреннего порождения**, реализуемое в опоре на словообразовательную сочетательную схему. При внутреннем порождении в ходе рецепции воспринимающий должен внутренне сам, как бы вторично, «воссоздать» воспринимаемое слово из хранящихся в памяти эталонных компонентов, которые он укладывает в соответствующую сочетательную схему, играющую по отношению к компонентам производного слова такую же роль, какую играет контур фразового стереотипа при рецептивном порождении речевой посылки [1, 114].

Из изложенного для разработки методических приемов обучения пониманию неизученных производных слов можно сделать следующий вывод: необходимо предусмотреть специальные методические приемы для формирования и развития рецептивного звена внутреннего порождения.

Необходимо подчеркнуть, что при актуализации звена рецептивного порождения разворачивается цикл аналитических операций, характеризуемых в целом как **«анализ через синтез»**. «Основное содержание модели анализ через синтез сводится к тому, что восприятие речи включает в себя ряд блоков, каждый из которых содержит правила порождения речи плюс правила соотнесения результатов с сигналами на входе» [4, 66].

Применительно к производным словам это положение можно проинтерпретировать следующим образом. В процессе восприятия и переработки производных слов укладка заданных морфем в словообразовательную структуру предполагает удержание в оперативной памяти ее целостного эталонного образа, что в норме совершается на уровне неосознаваемом. Как указывалось выше, сличение структуры вероятностного эталонного образа со структурой воспринимаемого производного слова может быть ошибочным, и тогда реци-

пирующий переходит к следующей попытке. Так, например, при восприятии таких производных слов, как *lefthandedness*, *absentmindedness* и т.п., вероятностным эталонным образом может выступать сочетательная схема словосложения. Однако, компоненты *handedness* и *mindedness* не отвечают психолингвистической реальности, так как эти морфемы не только отсутствуют в языковой компетенции реципирующего, но и не отвечает языковым нормам. Поскольку при попытке такого наполнения укладка морфем в структуру актуализоваться не может, реципирующий делает следующую поправку и принимает попытку осуществить синтез иным путем. Происходит перестройка синтеза и на «блок сличения» вызывается эталонный образ другой сочетательной схемы и производится укладка в него составляющих компонентов *left handed*, *absent minded* и *-ness*. Синтезированное таким образом производное слово соотносится с первоначальным образом слова (с образом «на входе»), которое теперь уже выступает не только в качестве лексической единицы, но и как опознанное именно производное слово, отвечающее определенной структурно-сочетательной схеме.

Наличие такого операционного звена в процессе восприятия и переработке производных слов указывает на необходимость предусмотреть в упражнениях по обучению словообразованию указанные особенности.

Литература

1. Бухбиндер В. А. Обучение словообразованию. Дисс. канд. филол. наук. - М., 1978. - 183 с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. - Том I. - М., 1959. - 58 с.
3. Ковбасюк Т.М., Михайлова И.С. Формирование потенциального словаря // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. /Под ред. проф. И.М.Бермана и проф. В.А.Бухбиндера. - Киев: КГУ, 1987. - С. 129-138.
4. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. / Под ред. проф. И.М.Бермана и проф. В.А.Бухбиндера. - Киев : КГУ, 1987 - 175 с.
5. Тамбур С.И. Развитие мышления младших школьников при изучении темы «Состав слова. Словообразование». - festival.Iseptember.ru /articles/530723. - 8 с.
6. Щерба Л.В. (Академик АН СССР) Языковая система и речевая деятельность. - М. : URSS, 2008. - 428 с.

ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ

УДК 159.923.2

Кононенко О.І.

Проблема изучения психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе невозможна без определения структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе. В статье раскрываются основные подходы к решению этой проблемы, проводится анализ подходов к определению структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе.