

Особливості навчальної діяльності студента-філолога в процесі опанування професією у вищій школі

Т. О. Пивоварчук

Рівненський державний гуманітарний університет
Corresponding author. E-mail: demchuk15@ukr.net

Paper received 15.01.18; Revised 18.01.18; Accepted for publication 20.01.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-153VI63-10>

Анотація. Процес розвитку комунікативних здібностей кожного окремого спеціаліста безпосередньо залежить від особливостей навчальної діяльності даного фахівця. Коли йдеться про студентів-філологів, ми маємо на увазі не лише формування майбутнього вчителя іноземної мови, а й фахівця, який в подальшому може займатися перекладацькою діяльністю на професійному рівні.

Ключові слова: студенти-філологи, навчальна діяльність, комунікативні здібності, мовленнєва діяльність, вища школа.

Введення. Основною метою навчання у вищому навчальному закладі стає формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної організувати свою діяльність, реалізувати себе в житті, бути успішною та сприяти розвитку суспільства.

Активний суб'єкт, включений у діяльність – це традиційний об'єкт теорії діяльності, висхідний до ідей Л. Виготського, О. Леонтьєва, до концепцій ряду відомих психологів і фізіологів. Основною складовою людської діяльності в межах навчання вважається дія – „процес, підпорядкований уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований свідомій меті” [10, с.153]. Складовими „діяльними фрейму” є мотив, мета, дії, операції (як способи виконання дій), установки і результати (продукти) діяльності [10].

Дані характеристики мають безпосереднє відношення до мовленнєвої діяльності іноземною мовою, а, отже, і до перекладу як одному з її видів. Розглянемо вихідні положення теорії іншомовної діяльності, а також проаналізуємо механізми процесу перекладу, які закладені в діяльнісних теоріях іншомовної комунікації та перекладу.

В теорії мовленнєвої діяльності одиницею аналізу є елементарна мовна дія та мовна операція. Переносючи на переклад основні властивості мовленнєвої діяльності [12], відзначимо, що в перекладі в якості дій розглядаються способи представлення смислів мовними виразами. За допомогою мовного вираження автор фіксує свої особистісні смисли, а перекладач-реципієнт породжує власні на основі інтерпретації представлених у тексті конвенційних мовних одиниць. Взаємозумовленість мовних одиниць у структурі тексту є основою, що дозволяє студенту-лінгвісту виявити авторський мотив вживання тих чи інших мовних елементів. У процесі інтерпретації кожен раз народжується „свій” текст, глибоко неповторний та унікальний. Він пов'язаний з оригінальним інваріантним змістом, але в ньому відображаються особистісні та професійні якості перекладача. У кінцевому результаті іншомовна діяльність постає мовленнєвим смислопородженням, реконструкцією студентом-філологом на базі його власної концептуальної системи інтегративного / домінуючого сенсу вихідного тексту [12].

Характер іншомовної діяльності фахівця багато в чому пояснюється взаємовідношенням опосередкованого мовою образу світу людини та мовленнєвою

діяльністю, тобто взаємовідношенням процесу відображення образу та діяльністю як процесом. Це положення є досить актуальним для діяльності студента-філолога, в якому центральну позицію займає людина.

Короткий огляд публікацій по темі. Теза про співвідношення світу і людини отримує підтвердження в концепціях про існування великого і малого світів, великого і малого досвідів (М. Бахтін), в уявленнях про взаємопроникливість онтологічного та гносеологічного сенсів в процесі пізнання (П. Флоренський), про неправомірність однозначного протиставлення свідомості та буття як співвідношення внутрішнього та зовнішнього. Нерозривність зовнішнього та внутрішнього, опосередкованість реального світу свідомістю суб'єкта узгоджується з введенням етносеміотичного чинника спостерігача, а також з положеннями семіотичних теорій [10, 12, 17]. Їх прихильники дотримуються думки, що в процесі комунікації об'єктивна реальність опосередковується завдяки суб'єктивному початку, тобто завдяки інтерпретатору знаків, а, отже, перетворюється в семіотичну реальність. Можливість співвідношення суб'єктивного та об'єктивного може координуватися (згідно, наприклад, семіотичної теорії Ч. Пірса) принципом безперервності – постійною інтерпретацією, переходом одних знаків в інші.

Близькою для нас є точка зору І. Клюканова, який трактує семіозис не як можливість здійснення нескінченної інтерпретації, а як реальний процес пізнання. Дослідник підходить до нього як до процесу генерування знань, тобто опосередкуванням безпосереднього досвіду за допомогою знаків, в якому межі між об'єктивним і суб'єктивним постійно створюються чи змінюються” [6]. Відзначимо, що для нас в процесі семіозису пріоритетна позиція віддається індивіду, який бере участь в ньому. Ми вважаємо, що для філолога знакова реальність, що створює знання про об'єкт, тобто, значення, конститується не набором потенційно властивих об'єктові ознак, а актуальними для індивіда фрагментами досвіду, які створюють його образ світу в результаті існування різних форм особистісної взаємодії (як безпосередніх, так і опосередкованих) з даним об'єктом.

Образ світу, який при цьому створюється у філолога, – це відображення у психіці людини предметного світу, опосередковане предметними значеннями та відповідними когнітивними схемами, що піддається

фахівцем процесу свідомої рефлексії [9]. В психологічній літературі неодноразово зазначалося, що реальність, яка сприймається через образ світу, здатна поставати на різних рівнях усвідомлення. О. Залевська справедливо стверджує, що „усвідомлюване як вершина, пік величезного айсбергу спирається на масивну платформу того, що за межами актуалізованого забезпечує його осмислення” [3]. В процесі іншомовного спілкування мовні знаки найчастіше виступають орієнтирами, опорами для доступу до образу світу. Під час засвоєння іноземної мови студентами-філологами корелюючі слова різних мов перетворюються на корелюючі образи світу в свідомості комунікантів. Отже, результатом діяльності філолога є вибір комунікантом / перекладачем відповідної стратегії породження та сприйняття мовлення; також досить важливим постає етап планування, що передбачає використання образів та орієнтування студента на особистісний досвід відповідно до його власного образу світу.

Таким чином, психолінгвістичний та діяльнісний підходи виявляються продуктивними для філолога саме в плані того, що в центрі їх уваги виявляється комунікативна діяльність учасників спілкування, операції з іншомовним змістом, психологічні механізми виконання цієї діяльності. У той же час перекладацька діяльність виходить за межі пояснювальних можливостей цих моделей, коли, наприклад, виникає необхідність оперувати інформацією про саморефлексію комунікантів, їх емоції, емпатійні процеси тощо. Отже, перекладацька діяльність у загальному вигляді постає як психолінгвістичний процес, в якому за допомогою інтерпретуючої діяльності індивіда на базі оригіналу здійснюється мовленнєве смислопородження тексту, який перекладається.

Ціль. Теоретично охарактеризувати особливості навчальної діяльності студента-філолога в процесі опанування професією у вищій школі.

Матеріали і методи. У представленому далі короткому огляді ми охарактеризуємо три основні напрямки наукових досліджень, виконаних в межах описаної психолінгвістичної парадигми, які, на наш погляд, вносять суттєві доповнення та уточнення в цікаву для нас проблему розвитку комунікативних здібностей фахівця, а також дозволяють звернутися до діяльнісних механізмів, які визначають характер процесу перекладу, з яким більшою чи меншою мірою має справу майбутній фахівець філологічних спеціальностей.

Результати и обговорення. Так, ймовірно-прогностична модель Г. Чернова [15] акцентує увагу на специфічно діяльнісних механізмах в умовах здійснення спеціалістом синхронного перекладу. Ми вважаємо, що висунуті автором положення мають універсальний характер і можуть бути застосовані не тільки до усного, але й до письмового перекладу. Це стосується й положень щодо актуальності опорних елементів для розуміння перекладачем змісту тексту, функціонування механізму імовірного прогнозування в діяльності студента-філолога.

Г. Чернов був одним з перших, хто звернувся до центрального питання перекладознавства: „Яким чином перекладач здійснює вилучення змісту повідо-

влення?” Особливу увагу було приділено підсвідомому смислово-висновку в перекладі, що створює суб’єктивну картину повідомлення у слухача за рахунок взаємодії семантичної структури повідомлення, фонових знань спеціаліста, а також знань про даний ситуативний контекст [16].

Важливим моментом в даній концепції є те, що фонові знання, про які йдеться, принциповим чином відрізняються від тих, що представлені в контингентній теорії як лексичний фон, і які визначаються багатьма авторами як певна сукупність незрозумілих семантичних часток у загальній семантиці слова [2, с.57]. Г. Чернов вводить в теорію перекладу поняття, запозичені з теорії мовленнєвих актів Г. Грайс, широко використовуючи термін „імплікатура” – комунікативно-релевантний смисловий висновок, зроблений одержувачем повідомлення на основі вибору з багатьох наявних у нього пресуппозицій. Пресуппозиція являє собою фонові знання, тезаурус комунікантів, що дозволяє осмислити зміст іншомовного повідомлення. Серед безлічі характерних властивостей, які вміщує імплікатура [11], ми особливо акцентуємо увагу на її неекспліцитному характері, неконвенційності (тобто характеристиках, які не заковані у реальних значеннях), неоднозначності її інтерпретації, вираженості, основою якої може бути „буквальний сенс, постулати дискурсу, контекст, позамовні знання співрозмовників та ін.” [11, с.12].

Набір пресупозицій філолога визначає потенційну множину імплікатур, які можна вилучити з окремого повідомлення. Природним є те, що реальні імплікатури мають менш значущий сенс, ніж набір пресупозицій, а їх виокремлення великою мірою зумовлено інформаційним запасом, глибиною концептуальними системами комуніканта.

Г. Чернов стверджує, що будь-яке розуміння ґрунтується, перш за все, на контекстуальній інтерпретації наших власних мисленнєвих моделей, а розуміння і продукування текстів починається не з перших слів тексту, а з активізації розуміння наявної ситуації, яка слугує стимулом для очікування дещо інших видів текстів і смислів [15, с.121-122].

Зосередившись на описі структури синхронної перекладацької діяльності, вважаючи її ізоморфною структурою по відношенню до інтелектуального акту, А. Ширяєв приділяє особливу увагу фазі орієнтування та виробленню або вибору перекладацького рішення. Вчений вводить поняття „одиниця орієнтування” – частина вихідного тексту, смислове сприйняття якого дозволяє перекладачеві здійснити пошук або вибір перекладацького рішення [17, с.76]; при цьому одиниця орієнтування не є тотожною одиниці перекладу [18]. Поняття одиниці орієнтування набуває для нас принципового значення, адже це є доказом того, що текст на мові перекладу з’являється не в результаті простого перекодування вихідного тексту, а його породження зумовлене реалізацією внутрішньої програми висловлювань, яка складається у свідомості перекладача завдяки орієнтуванню в певній ситуації та особливо в її найважливішому компоненті – мовленні оратора.

Проаналізуємо другий, умовно виділений нами напрямок психолінгвістичних теорій, в яких наголошу-

ється на важливості актуалізації змісту тексту у процесі його породження та сприйняття. В цьому зв'язку цікавими є роботи О. Крюкова, в яких переклад розглядається не як перетворення вихідного тексту, а як породження іншомовного мовлення [7]. Здійснивши низку експериментальних досліджень, вчений пропонує герменевтичну модель перекладу, яка орієнтується на три основні моменти інтерпретативної концепції автора, а саме:

1) в предметну область перекладознавства має бути включена проблема розуміння. Це означає, що у процесі перекладу фаза розуміння заслуговує не меншої уваги, ніж фаза породження. При цьому у філолога виникає усвідомлення варіативності розуміння, що актуалізує вибір різноманітних стратегій у прийнятті перекладацьких рішень;

2) подальший розвиток мають отримати проблеми мовлення та актуалізації фактичних знань філолога у процесі перекладацької діяльності.

Слід мати на увазі, що знання мови засновані на механізмах диференціації людської свідомості на мовну (значення мовних одиниць) та когнітивну (змістову), що містить інформацію, яка не зафіксована в змісті мовних одиниць. Так, у романі одного з індонезійських письменників мати, переконуючи сина одружитися, говорить, що він бере в дружини „дочку свого дядька”. Для того, щоб передати зміст висловлювання українському читачеві, потрібна для розуміння пресуппозиція експлікується перекладачем: „А це за нашими звичаями вважається дуже достойним”. О. Крюков [8, с.28] пояснює, що дана пресуппозиція належить не до мовного значення окремого слова, а до когнітивної свідомості, де вона представлена у вигляді узагальненого образу норми поведінки. Подібна інформація фіксується і зберігається в образах предметів, дій, емоційних станів, які групуються в свідомості у вигляді пропозицій – завершених синкретичних моделей. Такі структури мають яскраво виражену національну специфіку, отже, для того, щоб спілкування відбулося, розуміння між комунікантами було досягнуто, пропозиції в процесі перекладу повинні вербалізуватися адекватними засобами, які і належить відшукати філологу;

3) всі перераховані способи підпорядковуються закону гомоморфізму рецептивного сенсу інтенціонального змісту, тобто змісту, який автор вкладає в об'єктивне значення мовленнєвого висловлювання в ході вторинного семіозису, виходячи власне з прагматичної інтенції [7, с.108].

Отже, сприйняття іншомовного висловлювання та його розуміння філологом здійснюється на основі певної концептуальної системи. На її основі відбувається побудова релевантної структури смислів з використанням мовних знаків, які виступають як засіб символічної репрезентації, конвенційної орієнтації в концептуальній системі автора іншомовного висловлювання.

І наступний, третій напрямок, представлений психолінгвістичними моделями, має багато спільного з описаними вище теоріями вилучення сенсу висловлювання (тексту), але звернення до смислосприйняття та подальшого смислородження відбувається з урахуванням етно / психолінгвістичного типу учасни-

ків перекладацького процесу. Мова йде про „інтелектуально-емоційний тип особистості зі специфічною структурою мовної (та немовної) комунікативної поведінки, зумовленої культурними особливостями того суспільства, до якого дана особистість належить” [13, с.81].

Отже, у практичному мисленні майбутнього викладача-філолога або перекладача схеми мовленнєвих дій складаються з простих рухів, дій (фреймів), безпосереднього сприйняття навчального тексту, творів літератури.

Набуваючи уявлення про навколишній світ, удосконалюючи, збагачуючи, деталізуючи і розвиваючи свою картину світу, студент одночасно опановує науковою іноземною мовою, поглиблює і робить більш гнучкою мовну семантику, розвиває свої мовні здібності, тобто набуває психолого-педагогічної та філологічної компетенції. Ми вважаємо, що робота з усним та письмовим художнім текстом має велике значення для розвитку мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів-філологів, адже текст має потужний культурологічний потенціал, створює мовну компетенцію, є джерелом інформації, що формує фонові знання, а отже відіграє велику роль у спілкуванні й навчанні спілкуватися. Н.В.Чепелєва визначає текст як перетворену форму спілкування, діалогу між суб'єктами комунікації, в якій відбита комунікативно-пізнавальна діяльність автора, реалізований його задум, структура думок, які він хотів би донести до читача, емоційно-оцінне відношення до матеріалу, що викладається, а також закладена програма комунікативно-пізнавальної діяльності читача, що регулює процес взаємодії з текстом, що сприяє адекватному його розумінню [14].

Таким чином, іноземна мова в нашій статті трактується як мова презентації філологічних знань студенту-філологу, а стратегії розуміння смислу філологічних понять – це способи опанування та застосування цих знань на практиці. Серед цих способів найважливішими є вербалізація, мовне оформлення; причому для здійснення акту комунікації знання мають бути трансформовані в значення, повинні передаватися засобами мовної семантики. Процес розуміння є процесом переходу від значень до знань, тоді як зворотний процес мовопородження (або пояснення, тлумачення) спрямований в протилежний бік – від знань до значень.

У центрі нашої уваги знаходяться такі внутрішні процеси мовленнєвої діяльності, як сприйняття мовлення і мовоутворення на глибинному, інтенціональному рівні. У цьому контексті особливо важливо підкреслити, що мовлення як засіб спілкування, акт діяльності та психічний процес тісно пов'язані між собою. Таке розуміння взаємодії цих мовленнєвих процесів як акту діяльності та певного психічного процесу зобов'язує визначити єдиний концептуальний апарат, важливий у процесі навчальної діяльності студента-філолога:

- ✓ внутрішня і зовнішня сторони мовлення;
- ✓ мовлення як особлива активність людини;
- ✓ мовлення на рівні несвідомого (як носія мови);
- ✓ мовлення на рівні свідомості (гносеологічний підхід);

✓ мовлення на ціннісно-смісловому рівні.

Під час навчання студента у вищій школі викладач має прагнути формувати не просто фахівця з даної спеціальності, а мовну особистість філолога. В нашому дисертаційному дослідженні ми будемо виходити з опису мовної особистості, запропонованого Ю. Карауловим [4], що вміщує в себе соціальні, соціолінгвістичні характеристики мовної спільноти, до якої належить дана особистість, а також субординативно-ієрархічні відносини базових, фундаментальних понять, що створюють картину світу кожного окремого суб'єкта. У структуру мовної особистості входить також специфічний компонент, який вивчає її приналежність до певної вузької референтної групи (в нашому випадку – студентського колективу), що актуалізує її ціннісно-сміслові критерії та емоційно-емпатійний колорит дискурсу.

Мовна особистість майбутнього спеціаліста-філолога передбачає врахування: характеристики мовної поведінки індивіда, особливості презентації філологами мовної моделі світу або тезауруса досліджуваної особистості; виявлення установок, мотивів діяльності, що знаходять своє відображення в процесі породження текстів, а також сприйняття мовлення партнера по спілкуванню та літературних текстів [5, с.105].

Проте включення студента-філолога в процеси педагогічного спілкування визначається не тільки комунікативним завданням, а й усією парадигмою його соціально-діяльній поведінки, яка охоплює також

інтенції, наміри, інтереси, мотиви, цілі та цінності. Тому ми і вважаємо за потрібне говорити про комунікативно-діяльній потреби особистості як основні одиниці мотиваційного компоненту готовності до виконання професійної діяльності, психолінгвістичним корелятом яких можуть бути, зокрема, образи прецедентних текстів.

Висновки. Комунікативно-діяльній потреби майбутнього філолога, а також його комунікативну компетентність слід формувати у процесі взаємодії студентів з літературними текстами, в тому числі – і навчального характеру. Адже, читаючи текст (навчальний, науковий), студент пізнає зв'язки між предметами об'єктивної реальності не безпосередньо, а через слово. Розуміння тексту викликає необхідність аналізувати його смислову структуру. Текст завжди містить у собі приховані питання і, одночасно, умови, що допомагають читачеві виявити ці питання, актуалізувати імпліцитні смисли тощо.

Таким чином, поняття „мовна особистість майбутнього спеціаліста-філолога” постає для нас як багатшаровий, багатокомпонентний, структурно упорядкований набір мовних здібностей, умінь, а також готовність виробляти і сприймати мовні твори як з філологічної, так і з психолого-педагогічної точок зору. Дана система мовних умінь може розцінюватися як психолінгвістичний корелят рис цілісної високодуховної особистості майбутнього спеціаліста-філолога, що має високий рівень розвитку комунікативних здібностей [1, с.17-23].

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекст / И. В. Арнольд. – СПб : Изд-во СПб ун-та, 1999. – 444 с.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры : кн. избр. очерков / В. С. Библер ; Рус. феноменолог. общ-во. – М. : Политиздат, 1997. – 440 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 413 с.
4. Григоровская Л. В. Развитие образного мышления младших подростков средствами музыки : дис. ... канд. наук : 13.00.01 / Л. В. Григоровская. – К., 1990. – 237 с.
5. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задачи / Л. Л. Гурова. – Воронеж, 1976. – 327 с.
6. Давыдов В. В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С.Выготского / В. В. Давыдов // Вопр. психологии. – 1996. – № 5. – С. 20–29.
7. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности / Л. Г. Жабицкая. – Кишинев : Штинница, 1974. – 134 с.
8. Жабицкая Л. Г. О психологическом подходе в исследовании восприятия художественной литературы / Л. Г. Жабицкая // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 130–141.
9. Ільїн С.М. Мистецтво запитання / Є. М. Ільїн // Пед. пошук / за ред. І. М. Баженова. – К., 1988.
10. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики : монографія / З. С. Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
11. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
12. Лосев А. Ф. Словарь античной философии. – М. : Мир идей, АО Акрон, 1995. – 232 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 680 с.
14. Роджерс К. Путь к целостности: Человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / К. Роджерс // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 132–139.
15. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / О. Розеншток-Хюсси – М. : Лабиринт, 1994. – 153 с.
16. Розин В. М. Введение в культурологию / В. М. Розин. – М. : Форум, 1997. – 222 с.
17. Семёнов И. Н. Опыт деятельного подхода к экспериментально- исследованию мышления на материале решения творческих задач / И. Н. Семёнов // Методологические проблемы исследования деятельности. – М. : ЗПИИТЗ, 1976. – С. 148–188.
18. Смутьсон М. Л. Психология развития интеллекту / М. Л. Смутьсон. – К., 2003. – 296 с.

REFERENCES

1. Arnold IV Semantics. Stylistics Intertext / IV Arnold. - SPb: Izd-o SPb un-ta, 1999. - 444 p.
2. Bibler V.S. On the verge of the logic of culture: book. voters essays / VS Bibler; Rus phenomenologist in general - M.: Politizdat, 1997. - 440 p.
3. Vygotsky L. S. Psychology of art. Analysis of aesthetic reaction / L. S. Vygotsky. - M.: Labyrinth, 1997. - 413 pp.
4. Grigorovskaya L.V. Development of figurative thinking of younger teens by means of music: diss. ... Candidate Sciences: 13.00.01 / L.V. Grigorovskaya. - K., 1990. - 237 pp.
5. Gurov L. L. Psychological analysis of the solution of the problem / L. L. Gurov. - Voronezh, 1976. - 327 p.
6. Davydov VV The concept of activity as the basis of research of the scientific school of LS Vygotsky / V.V. Davydov // Voпр. psychology - 1996. - № 5. - P. 20-29.

7. Zhabitskaya L. G. Perception of fiction and personality. Literary development in his youth / L. G. Zhabitskaya. - Chisinau: Shtinty, 1974. - 134 p.
8. Zhabitskaya L.G. About the psychological approach in the study of perception of fiction / L. G. Zhabitskaya // Problems of sociology and psychology of reading. - M., 1975. - P. 130-141.
9. Ilyin E.M. The Art of Question / E. M. Ilyin // Ped. search / ed. I. M. Bazhenov. - K., 1988.
10. Karpenko Z. S. Hermeneutics of psychological practice: monograph / Z. S. Karpenko. - K.: RUTA, 2001. - 160 p.
11. Kuchinsky G. M. Dialogue and Thinking / G. M. Kuchinsky. - Minsk: Publishing house of the BSU, 1983. -190 p.
12. Losev A.F. Dictionary of ancient philosophy. - M.: The World of Ideas, AO Akron, 1995. - 232 pp.
13. Piaget J. Selected Psychological Works: Psychology of Intellect. Genesis of the child. Logic and psychology / J. Piaget. - M.: Enlightenment, 1969. - 680 pp.
14. Rodgers K. The path to integrity: Human-centered therapy based on expressive arts / C. Rogers // Vopr. psychology - 1995. - № 1. - P. 132-139.
15. Rozenshtok-Hiusi O. Speech and reality / O. Rozenstok-Hiusi - M.: Labyrinth, 1994. - 153 pp.
16. Rozin V. M. Introduction to culturology / VM Rozin. - M.: Forum, 1997. - 222 p.
17. Semenov I. N. Experience of an active approach to experimental research of thinking on a material for solving creative problems / I. N. Semenov // Methodological problems of research activities. - Moscow: ZPIITZ, 1976. - P. 148-188.
18. Smulson ML Psychology of Intellectual Development / M. L. Smulson. - K., 2003. - 296 p.

Features of educational activity of a student-philologist in the process of mastering a profession in a high school

T. O. Pyvovarchuk

Abstract. The process of development of communicative abilities of each individual specialist directly depends on the peculiarities of the educational activity of the specialist. When it comes to philology students, we mean not only the formation of the future teacher of a foreign language, but also a specialist who can further engage in translational activities at a professional level. However, the inclusion of a student-philologist in the processes of pedagogical communication is determined not only by the communicative tasks, but also by the whole paradigm of his social and activity behavior, which also covers intentions, intentions, interests, motives, goals and values. Therefore, we consider it necessary to talk about the communicative and operational needs of the individual as the main units of the motivational component of readiness to perform professional activities, the psycholinguistic correlation of which may be, in particular, the images of case-law texts.

Keywords: *students-philologists, educational activity, communicative abilities, speech activity, high school.*

Особенности учебной деятельности студента-филолога в процессе освоения профессии в высшей школе

T. A. Пывоварчук

Аннотация. Процесс развития коммуникативных способностей каждого отдельного специалиста напрямую зависит от особенностей учебной деятельности данного специалиста. Когда речь идет о студентах-филологов, мы имеем в виду не только формирования будущего учителя иностранного языка, но и специалиста, который в дальнейшем может заниматься переводческой деятельностью на профессиональном уровне. Однако включение студента-филолога в процессы педагогического общения определяется не только коммуникативным задачам, но и всей парадигмой его социально-деятельностной поведения, которая охватывает также интенции, намерения, интересы, мотивы, цели и ценности. Поэтому мы и считаем нужным говорить о коммуникативно-деятельностной потребности личности как основные единицы мотивационного компонента готовности к выполнению профессиональной деятельности, психолингвистических коррелятом которых могут быть, в частности, образы прецедентных текстов.

Ключевые слова: *студенты-филологи, учебная деятельность, коммуникативные способности, речевая деятельность, высшая школа.*