

## **МНОГОГРАННОЕ НАСЛЕДИЕ ЛЬВА ВЫГОТСКОГО В СОЦИО- КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ XXI СТОЛЕТИЯ**

Статья посвящена научному наследию Л.С. Выготского, а также созданной им Харьковской психологической школе. В ней отражены результаты теоретического анализа основ формирования самоконтроля в иноязычной речевой деятельности личности с опорой на концептуальные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

*Ключевые слова:* Л.С. Выготский, Харьковская школа психологии, культурно-историческая концепция, психологические механизмы самоконтроля, уровни становления мысли, билингвальная модель порождения высказывания, двуязычие.

**Л.М. Деркач**

## **БАГАТОГРАННА СПАДЩИНА ЛЬВА ВИГОТСЬКОГО В СОЦИО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ XXI СТОРІЧЧЯ**

Стаття присвячена науковій спадщині Л.С. Виготського, а також створеної їм Харківській психологічній школі. У ній відбиті результати теоретичного аналізу основ формування самоконтролю в іншомовній мовній діяльності особистості з опорою на концептуальні положення культурно-історичної концепції Л.С. Виготського.

*Ключові слова:* Л.С.Виготський, Харківська школа психології, культурно-історична концепція, психологічні механізми самоконтролю, рівні становлення думки, білінгвальна модель породження висловлювання, двомовність.

**L.N .Derkach**

## **MANY-SIDED HERITAGE OF THE LION VYGOTSKY IN SOTSIO-CULTURAL SPACE XXI OF THE CENTURY**

Article is devoted a scientific heritage of L.S. Vygotsky, and also the Kharkov psychological school created by it. In it results of the theoretical analysis of bases of formation of self-checking in speech activity of the person speaking another language with a support on conceptual positions of the cultural-historical concept of L.S. Vygotsky are reflected.

*Key words:* L.S. Vygotsky, Kharkov School of Psychology, cultural and historical theory, psychological mechanisms of self-control, thought-building levels, bi-lingual speech generation model, bilingualism.

Высокий эвристический потенциал многогранного психологического наследия классика мировой психологической науки Льва Семеновича Выготского, а также его учеников и последователей Харьковской психологической школы является чрезвычайно востребованным в социо-культурном наследии XXI-го столетия. Научное наследие Л.С. Выготского (более чем 270 работ) с позиций совре-

менного научного знания, а также значение его деятельности и плеяды его учеников для психологической науки можно оценивать как выдающийся вклад в психологию. Созданная им научная школа – новое видение процесса познания. Научная школа Л.С. Выготского оставила современным психологам в наследство важные идеи для качественного изменения общества.

Школа Выготского: А.Р. Лурия [25]; А.Н. Леонтьев [22]; А.В. Запорожец [14]; Д.Б. Эльконин [31]; П.Я. Гальперин [7] и др. внесла значительный вклад в развитие "деятельностного" направления в отечественной психологии, педагогике, воспитании и психологии художественного творчества [1; 3; 9; 17; 26; 28; 30].

В этой связи особое значение имеет обращение к истокам отечественной психологической теории, методологическим и теоретическим основам исследований, созданных Л.С. Выготским и его школой.

Л.С. Выготский в истории мировой и отечественной психологии известен как автор ключевой проблемы построения теории деятельности, а именно: выявления динамических связей деятельности с формами сознания и личностных качеств [2; 4].

В понимании Л.С. Выготского развитие психологии не может быть представлено как линейный процесс накопления эмпирических фактов без введения их в русло серьезного методологического анализа и теоретического обобщения.

Культурно-историческая школа Л.С. Выготского в психологии по-новому решает проблему развития психики [6], а именно:

- 1) соотношения низших (элементарных) и высших психических функций;
- 2) отношения мысли и слова в структуре сознания;
- 3) соотношения мышления и речи в фило-и-онтогенезе;
- 4) роли орудия и знака в развитии ребенка;
- 5) уровней становления мысли в слове;
- 6) системной локализации психических функций в коре головного мозга.

Л.С. Выготский – один из крупнейших психологов XX столетия предпринял попытку построить целостную психолингвистическую теорию, которую

А.А. Леонтьев называет "предтечей и основателем современной психолингвистики".

В теоретических и экспериментальных исследованиях авторы получили новое теоретическое и фактологическое обоснование и раскрытие проблемы внутренней психологической организации процесса порождения (производства речи) как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности. Согласно Л.С. Выготскому "центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов. Поэтому первой задачей анализа желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове" [5, т.2, с. 305].

С целью реализации идей культурно- исторической концепции в педагогической практике, а также разрабатываемого нами личностного подхода в обучении учащихся и студентов иностранному языку (английский) около пятнадцати лет тому назад была начата опытно- экспериментальная работа, которая продолжается в настоящее время на кафедре практической психологии Днепропетровского гуманитарного университета.

Это направление работы связано с построением новой модели самоконтроля в речевой деятельности учащихся 5-6 классов и студентов 1 -2 курсов языковых вузов.

В связи с этим **предметом** нашего исследования, излагаемого в рамках данной статьи, является изучение и анализ становления психологических механизмов и развитие учебного самоконтроля в процессе усвоения неродного языка.

**Цель** данной работы – теоретический анализ основ формирования самоконтроля в речевой деятельности личности с опорой на концептуальные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, а также определения психологических принципов его использования.

Если соотнести эти цели, объект и предмет нашего исследования со знаменитым тезисом автора культурно-исторической концепции о том, что психологические функции изначально существуют как социальные отношения, и лишь затем становятся психологическими функциями личности, то сам процесс развития личности рассматривается как процесс развития форм общения.

Исходя из вышеизложенного, мы сформулировали основную гипотезу нашего исследования, а именно:

1. Особенности становления интегрированного механизма самоконтроля в иноязычной речевой деятельности школьников и студентов отражают уровень сформированности их речевой компетенции, т.е. их интеллектуальной, речевой и эмоциональной активности, которые в единстве обеспечивают эффективные условия для овладения иностранным языком и самоконтроля в речевой деятельности личности.

Опираясь на основные выводы Л.С. Выготского по проблеме единства аффекта и интеллекта в развитии ребенка, мы выдвинули следующую гипотезу в нашем исследовании учебного самоконтроля:

2. Психологическими основами формирования самоконтроля в речевой деятельности обучаемых выступают тенденции развития механизмов самоконтроля и речемышления, а также способов переработки вербальной информации в разных условиях речевой деятельности.

Исходя из целей исследования и гипотез были сформулированы следующие **задачи**:

1. Определить функции и структуру отдельных звеньев интегрированного механизма самоконтроля в процессе освоения иностранного языка на начальном этапе.

2. Разработать и обосновать билингвальную модель порождения иноязычного высказывания, а также самоконтроля для теоретического обоснования структуры и специфики функционирования интегрированного механизма самоконтроля в условиях билингвизма.

3. Разработать программу и методику формирования учебного самоконтроля школьников и студентов, осуществить апробацию полученных результатов исследования и их внедрения в практику овладения иностранным языком.

Методологическую основу работы составили положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и его учеников о:

- а) соотношении мышления и речи в онтогенезе и филогенезе;
- б) отношении мысли к слову;
- в) мысли, как плане речевого мышления; (единицы мысли и речи не совпадают; мысль не совпадает ни со словом, ни с его значением, но путь от мысли к слову лежит через значение);
- г) о личностно-мотивационном и операциональном компонентах учебной деятельности (П.Я. Гальперин; В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин; Л.И. Божович и др.).

Развивая исследовательскую парадигму культурно-исторической формы Л.С. Выготского, Харьковская школа психологии – А.Р. Лурия [23]; А.Н. Леонтьев [22]; Д.Б. Эльконин [31]; Л.И. Божович [2]; П.Я. Гальперин [7]; П.И. Зинченко [18]; и др. креативно на материале экспериментальных исследований развили и дополнили идеи Л.С. Выготского, в частности осуществили:

- исследование формирования научных понятий в ходе обобщающей деятельности ребенка;
- изучение соотношения в сознании ребенка «действенных» и «вербальных» обобщений;

Таким образом, Харьковскими психологами были подтверждены экспериментально гипотезы, выдвинутые Л.С. Выготским относительно проблемы сознания как проблемы структуры поведения.

Опираясь на изложенные теоретические и методологические позиции школы Л.С. Выготского, мы использовали следующие методы для решения поставленных задач. Характер исследования и его задачи обусловили использование комплекса теоретических и эмпирических методов исследования в их взаимосвязи: историко-генетический, моделирования, системно-структурный, а также эмпирические, эксперимент (констатирующий и формирующий). Историко-генетический

метод применяется для выявления тенденций становления психологической формы формирования самоконтроля обучаемых. Теоретическое обобщения и конкретизация использовались нами при конструировании гипотетического интегрированного механизма самоконтроля, функционирующего в условиях двуязычия; билингвальной модели порождения иноязычного высказывания, динамической модели самоконтроля при моделировании психологического содержания самоконтроля, как деятельности, а также при конструировании умений и навыков самоконтроля учащихся. Метод моделирования был использован для психологического анализа речевых ошибок школьников и студентов, и, на основе полученных экспериментальных данных моделирования модели механизма порождения ошибок в иноязычной речевой деятельности. Наблюдение и изучение продуктов учебной деятельности школьников и студентов стали одним из основных методов сбора и обработки первичной информации.

Для получения данных количественных и качественных характеристик деятельности самоконтроля на разных этапах становления навыка в условиях билингвизма (двуязычия) использовались специализированные методы психологического диагностического исследования:

- тесты-опросники (стандартизированная методика Векслера);
- тесты-задания, разработанные нами [11] к учебнику английского языка для учащихся 5-го класса средней школы с целью системного формирования пооперационного и итогового самоконтроля.

Широко использовался модифицированный вариант ассоциативного эксперимента, разработанный нами в качестве психодиагностического метода определения: 1) особенностей вербальной памяти обучаемых; 2) уровней функционирования интегрированного механизма самоконтроля в речевой деятельности школьников и студентов [12; 13; 32].

Лонгитюдное исследование проводилось в период с 1981 по 2011 год в средних школах № 9, 23, 28, 67, 79, 99, 111, 142 г. Днепропетровска, сш. №16 г. Новомосковска, сш. №1 г. Кременчуга, а также на кафедрах английского языка Запорожского и кафедре английской филологии Днепропетровского государ-

ственного университета им. О. Гончара, кафедре практической психологии Днепропетровского гуманитарного университета. Сбор экспериментальных данных осуществлялся также в процессе проведения областных олимпиад по иностранному (английскому) языку в г. Днепропетровске, в ходе проведения консультаций и чтения лекций в Институте усовершенствования учителей (г. Днепропетровск).

Экспериментом было охвачено 5300 испытуемых (поисковый и формирующий эксперимент), студентов – 3458 (дневная, вечерняя и заочная форма обучения), преподавателей высших и средних учебных заведений – 240, что в конечном итоге позволило получить целостно-динамическую картину новообразований.

Методами психолого-педагогического и социально-психологического исследования (наблюдение за учебным процессом, беседа с преподавателями, анализ педагогической документации, рейтинг, изучение контрольных работ) определялся уровень успеваемости испытуемых.

В нашем исследовании разработана методика «редактирования», а также модифицированный вариант ассоциативного эксперимента [10].

Для обработки и интерпретации данных наряду с методиками, направленными на получение качественных характеристик самоконтроля как деятельности, применялись методы количественного анализа данных: классификация, группировка, составление таблиц, методы статистической обработки для получения валидных и репрезентативных результатов.

При решении поставленных задач мы исходили из уровней становления мысли в слове, выделенных Л.С. Выготским, в частности: 1. Мотивация мысли; 2. Мысль; 3. Внутренняя речь; 4. Семантический план; 5. Внешняя речь.

Исходя из этого, смоделируем психологическое содержание самоконтроля как деятельности, т.е. представим его сущность в виде динамической модели самоконтроля:

- предмет самоконтроля – контроль собственных результатов деятельности;
- единица самоконтроля – акт сличения результата с эталоном;
- средства самоконтроля – вербальные и невербальные;

- способы самоконтроля – программа формирования системы умений и навыков самоконтроля;
- продукт самоконтроля – интерпретация полученных результатов;
- результат самоконтроля – изменения в процессе самокоррекции;

Таким образом, предлагаемая в нашем исследовании динамическая модель самоконтроля позволяет, в определенной степени, ответить на вопрос о том, каким образом происходит контроль за действием в процессе двуязычия. Мы полагаем, что на начальном этапе обучения иностранному языку между моделью порождения высказывания на родном языке и моделью порождения аналогичного высказывания на иностранном языке, его контроле и самоконтроле в силу вступают промежуточные звенья и уровни механизма, который мы условно называем механизмом «готовности к самоконтролю». Его психологическая сущность выражается, на наш взгляд, в усвоении обучаемыми надлежащих способов кодирования иноязычной информации, создание прочных кодовых систем, т.е. эталонов корректности в долговременной памяти обучаемого. Другими словами, механизм «готовности к самоконтролю» предполагает функционирование системы эталонов, ведущих к категоризации чувственно воспринимаемой информации с помощью признаков, обладающих характеристиками избыточности и надежности. А это, в свою очередь, формирует умение сопоставлять признаки вербальной информации с эталонной системой категорий.

Как свидетельствует качественный и количественный анализ экспериментальных данных, различный уровень функционирования механизма «готовности к самоконтролю» зависит от временной симультанной включенности в процессе порождения устного высказывания следующих его компонентов:

а) группировки и интеграции вербального материала в соответствии с мотивом, речевым намерением, стимулом высказывания;

б) упорядочения доступа к хранилищу эталонов в долговременной памяти, что возможно при условии их автоматизированности в речи. Примечательно, что на начальном этапе усвоения иностранного языка или при отсутствии автоматизированности речевых навыков программа высказывания строится на родном языке, а



также на родном языке осуществляется выбор символов, поиск адекватных лексических единиц;

в) наличие механизма сигнализации совпадения (несовпадения) эталона с полученным результатом.

Как показывают наши экспериментальные исследования, сбои в деятельности этого механизма вызваны такими причинами – эмоциональным состоянием обучаемого и нечетким знанием самого эталона. Таким образом, понятие «готовности к самоконтролю» мы ассоциируем с организованной системой эталонов, пользуясь которой в родном языке, мы осуществляем а) классификацию вербальной информации, б) ее идентификацию, в) коррекцию;

Проблема функционирования механизмов самоконтроля непосредственно связана с проблемой механизмов порождения высказывания. Общеизвестно, что Л.С. Выготский, а вслед за ним А.Р. Лурия предложили свои модели порождения речевого высказывания [4; 23; 24]. Позднее решением данной проблемы занимались А.А. Леонтьев [20; 21]; Т.В. Рябова [29]; И.А. Зимняя [15; 16] и др. Не вдаваясь в детальный анализ моделей, выдвинутых названными авторами, выделим то общее, что их объединяет:

- 1) все модели восходят к модели Л.С. Выготского;
- 2) они монолингвальны, т.е. анализируют механизмы речепорождения в одном (родном) языке;
- 3) для всех моделей присуще наличие промежуточной фазы, в которой осуществляется программирование высказывания, т.е. его развертывание;
- 4) фаза (ступени) порождения высказывания рассматриваются как динамические процессы.

Отметим, что среди моделей порождения речевого высказывания применительно к изучению иностранного языка заслуживает, на наш взгляд, модель А.А. Леонтьева [21], И.А. Зимней [16], Т.В. Рябовой [29] и В.Г. Коростелева [19]. Особняком в ряду анализируемых моделей порождения высказывания стоит билингвальная модель речепорождения, сконструированная польским исследователем Я. Генцелем. Отличительной особенностью модели является обоснование и

интерпретация понятия «операции моментальной рефлексии», т.е. мгновенного извлечения из памяти кванта лингвистической информации (например, усвоенного правила, структуры и т.д.) [8, с. 48]. Операции мгновенной рефлексии осуществляются, как правило, во время пауз хезитации (нерешительности), и если необходимый квант информации, т.е. эталон, не извлечен из памяти, то перекодировка происходит наугад, что приводит к ошибке [8, с. 48]. В цитируемых положениях данной концепции билингвальной модели речепорождения нас привлекает интерпретация процесса порождения иноязычного высказывания, не как общепринятого – цепь автоматизированных действий, а как цепь мыслительных операций. Этот вывод полностью согласуется с выводом А. Леонтьева о том, что переход от программы к реальному высказыванию «не является автоматическим, а учащийся не в состоянии непосредственно или без усилия подыскать иноязычный эквивалент на родном языке, вспомнить правила и успешно применить их» [21, с. 27]. Таким образом, модель Я. Генцеля, по нашему убеждению, расширяет представления о механизмах речи, роли хезитационных пауз, значениях внутреннего перевода.

В этой связи, та промежуточная стадия, которая возникает при переходе от программы на русском языке к программе на иностранном языке, от которой необходимо «избавиться» как можно раньше (А.А. Леонтьев), есть не что иное, в нашем понимании, как механизм внутреннего перевода, осуществляющий самоконтроль в том временном режиме, который присущ данному обучаемому.

Мы полагаем, что основными компонентами структуры механизма внутреннего перевода являются:

- а) многочисленные операции моментальной рефлексии;
- б) действия пошагового контроля;
- в) действия пооперационного контроля;
- г) действия констатирующего контроля, которые, в свою очередь, позволяют выявить отклонения полученного результата от эталона, определить характер и степень отмеченного эталона, а также выдать предупредительный сигнал 1-го, 2-го или 3-го порядка.

Поясним, что предупредительные сигналы, предшествующие паузе хезитации, выполняют функцию сигнал рассогласования, сбоя в деятельности механизма самоконтроля. В отличии от Я. Генцеля, в нашем исследовании расширена номенклатура предупредительных сигналов и их основные назначения с психологической точки зрения являются актом предупреждения возникновения ложных ассоциаций, недостаточной аналитико-синтетической деятельности обучаемого на иностранном языке [12].

Как мы уже выше отмечали, предупредительные сигналы предшествуют предупредительной паузе нерешительности в процессе кодирования, и на начальном этапе усвоения языка они следуют в такой последовательности: 1-й – а затем 2-ой. На продвинутых этапах обучения они следуют в такой последовательности: 3-й – 1-й – 2-й.

Рассмотрев вышеизложенные положения, аргументирующие предложенные нами механизмы самоконтроля, (готовности к самоконтролю и внутреннего перевода), мы предлагаем собственную билингвальную модель иноязычного порождения, исходя из которой, мы сможем обосновать блок механизмов, составляющих интегрированный механизм самоконтроля в условиях двуязычия.

Схематически модель механизма целесообразно представить в следующем виде.

Уровень 1. Мотив. Речевое намерение.

Уровень 2. Замысел высказывания на родном языке. План, программа высказывания. Внутренняя речь.

Уровень 3. Замысел высказывания на иностранном языке. Внутренняя речь. Перевод программы высказывания на иностранный язык:

- а) лексико-грамматическое структурирование формы выражения;
- б) актуализация лексем, флексий, словообразовательных моделей;
- в) внутреннее проговаривание.

Уровень 4. Слуховой контроль.

Уровень 5. Обратная связь.

Мы придаем особое значение уровням 4 и 5, так как они функционируют уже после «выдачи» предупредительных сигналов и пауз нерешительности, что свидетельствует о появлении ошибок, т.е. несформированности эталона, появлению собственных гипотез об эталонной составляющей, и в результате, сбое в деятельности механизма самоконтроля.

Мы солидарны с Я. Генцелем, что причинами ошибок могут быть: 1) отсутствие предупредительного сигнала, 2) отсутствие кванта лингвистической информации; 3) отсутствие кванта текстовой информации, 4) неэффективное осуществление операции моментальной рефлексии и отказ от ее завершения, 5) извлечение из памяти неадекватного или искаженного кванта текстовой информации [8, с. 94].

Следуя основной гипотезе нашего исследования о том, что уровень сформированности механизмов самоконтроля в иноязычной речи обучаемых отражает уровень сформированности их механизмов речемышления, построим собственную модель механизма самоконтроля, на которой затем, как на основе, строится Программа формирования навыков и умений самоконтроля в условиях двуязычия. С этой целью нам необходимо обратиться к анализу единого эталона иноязычного речемышления. Е.И. Пассов [27, с. 29] к числу его основных компонентов относит:

1. Механизм ориентации и оценки ситуации как системы во взаимоотношениях общающихся, обратной связи, собственного вербального и невербального поведения.

2. Механизм целеполагания, ведающий осуществлением стратегии коммуниканта за счет удержания на ведущей коммуникативной задаче.

3. Механизм прогнозирования – реакции собеседника в говорении и письме, содержания высказывания, текста в чтении и аудировании, содержательной стороны собственного высказывания, смыслов различного порядка.

4. Механизм селекции – фактов, мыслей, семантических блоков.

5. Механизм комбинирования – фактов, мыслей, представлений.

6. Механизм конструирования содержательной стороны высказывания «при удержании на смысле».

7. Механизм саморегуляции, отвечающий за тактику чтения и слушания. Далее, логика наших рассуждений строится следующим образом. Критерием истинности предложенной гипотезы, в Сократовском понимании являются последовательность в суждениях, отсутствие противоречий в процессе поиска общих определений, а не проверка гипотезы фактами и экспериментами.

Поэтому опираясь на предложенную нами билингвальную модель порождения иноязычной речи, а также единый механизм речемышления, построим гипотетический механизм самоконтроля, принимая во внимание целенаправленное действие самоконтроля, которое можно рассматривать как построение внутренней программы высказывания схемы, в которую входят составляющие действия с определенным порядком их исследования во времени. Это хранилище отработанных элементарных вербальных действий (эталонов), допускающее их комбинацию, часть из которых возникает в результате автоматизации действий. Кроме того, членение действия самоконтроля на его составляющие (уровни – в билингвальной модели речепорождения), позволяет концентрировать внимание в процессе контроля именно на этих составляющих звеньях механизма. В свою очередь, работу внимания облегчает координация между внутренней и внешней обратной связью и знанием эталонов корректности, которая включает а) координацию различных сенсорных модальностей и б) синхронизацию внутри модальностей. Как только координация и синхронизация сольются в одномоментную реакцию, как единое целое, то соответствующие действия приобретают способность к варьированию, комбинированию на более высоких уровнях схемы действия самоконтроля.

Итак, согласно нашей гипотезе, основные компоненты интегрированного механизма самоконтроля в условиях двуязычия включают:

1. Механизм мотивации (механизм «готовности» к самоконтролю).
2. Механизм сличения (механизм ориентации и оценки).
3. Механизм выделения целей действия:

а) механизм прогнозирования;

б) механизм целеполагания.

4. Механизм внутреннего перевода:

а) механизм селекции;

б) механизм комбинирования;

в) механизм конструирования.

5. Механизм сигнала соответствия / несоответствия эталону (предупредительные сигналы 1-го и 3-го порядка).

6. Эмоционально-оценочный механизм, либо побуждающий, либо нет к устранению несоответствий.

7. Механизм коррекции.

Из предложенной нами билингвальной модели речепорождения и интегрированного механизма самоконтроля следуют определенные **выводы:**

1. Рассматривая процесс обучения как систему управления познавательной деятельностью учащегося, мы определяем интегрированный механизм самоконтроля как единство контролируемой и эталонной составляющих, где обратная связь, а также механизмы: внутреннего перевода, мотивации, готовности к самоконтролю, эмоционально-оценочный являются главенствующими условиями для осуществления деятельности самоконтроля

2. Необходимо принять во внимание, что билингвальная модель порождения иноязычного высказывания представляет собой не последовательность автоматизированных действий, а последовательность мыслительных операций.

3. Для накопления эталонов самоконтроля в долговременной памяти обучаемых необходимо учитывать специфику их формирования.

4. Эффективность в овладении безошибочной речью зависит от многих компонентов, составляющих единый механизм самоконтроля, однако на начальном этапе обучения главенствующее значение принадлежит по степени ранжирования: а) механизму мотивации; б) механизму «готовности к самоконтролю»; в) эмоционально-оценочному механизму; Г) механизму внутреннего перевода.

5. Вышеназванные механизмы самоконтроля в условиях билингвизма, в случае их «пробуксовки» способствуют выдвижению неверных гипотез и порождению речевой ошибки.

6. Концептуальная направленность нашего исследования была построена в логике идей научной школы Л.С. Выготского и методологических направлений Харьковской школы психологии, которые, на наш взгляд, обеспечивают преемственность взглядов поколений, степень созидательности и перспективности выдвинутых идей, стремление внедрять достижения психологической науки в практику.

### Список литературы

1. Ахутина Т.В. Выготский: культурно-исторический и естественно-научный подход к интериоризации // Вестник МГУ. — Сер.14. Психология. — 2004. — №3. — С. 41-56.
2. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. — 1998. — №.5. — С. 108-116.
3. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. — 2001. — №4. — С. 3-13.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1934.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.
7. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения в поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М.: Наука, 1966. — С. 3-10.
8. Генцель Я. Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. — 1992. — № 2. — С. 94-98.
9. Давыдов В.В. Теоретические основы научной школы Выготского – Леонтьева – Лурия / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. Психологические проблемы воспитания и обучения: республиканский межвуз. науч. сб. — Минск: Народная асвета. Психология. — Вып.10. — 1990. — С. 3-14.
10. Деркач Л.Н. Психолого-методические аспекты формирования механизма самоконтроля в условиях билингвизма // Проблема автоматизации знаний при обучении иностранным языкам в вузе. — Днепропетровск: ДГУ, 1988. — С. 65-70.
11. Деркач Л.Н. Тесты для пооперационного и итогового самоконтроля к учебнику английского языка В.М. Плахотника и Р.Ю. Мартыновой для учащихся 5-х классов средней школы. — К.: Освіта, 1994. — 44 с. ( в соавторстве).
12. Деркач Л.Н. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам: Монография. — Днепропетровск: изд-во ДГУ, 1993. — 113 с.
13. Деркач Л.М. Психологічні механізми самоконтролю // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. — В 3 т.— К., 1993. — Т. 1. — С. 176-187.
14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1986.

15. Зимняя И.А. Самоконтроль говорящего как один из показателей уровня владения иноязычной речью // Обучение иностранным языкам в высшей школе / Методический сборник. — № 5. — 10. — Ч. I. — М., 1971. — С. 114-121.
16. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи применительно к задачам обучения иностранному языку // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. — М., 1969. — С. 5-16.
17. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 5-19.
18. Зинченко П.И. Проблема произвольного запоминания // Научн. записки Харьковского пед. ин-та иностр. языков. — 1939. — Т.1. — С. 145-187.
19. Коростелев В.Г. Становление иноязычного речевого механизма в процессе усвоения лексики // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 3. — С. 62-63.
20. Леонтьев А.А. Школа Л.С. Выготского: линии преемственности // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 5. — С. 98-103.
21. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
23. Лурия А.Р. Роль речи в протекании психических процессов. Регулирующая функция речи и ее развитие // Язык и сознание. — М., 1979. — С. 172-185.
24. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. — М.: Педагогика, 1963. — Т. 1. — 479 с.
25. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. — М.: Наука, 1974.
26. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (критический анализ книги М. Коула) // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 102-116.
27. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус. яз., 1989. — С.29.
28. Петрюк П.Т., Иваников Ю.В., Гришай И.Ю., Петрюк О.П. Слово о профессоре Л.С.Выготском – выдающемся психологе (к 115-летию со дня рождения) // Таврический журнал психиатрии. — 2011. — Т.15. — № 2. — С. 81-91.
29. Рябова Т.В. Механизмы порождения речи по данным афазии // Вопросы порождения речи и обучения языку. — М., 1972. — С. 76-94.
30. Соколова Е.Е. Линии разработки идей Л.С. Выготского в Харьковской психологической школе // Культурно-историческая психология. — 2007. — №. 1. — С. 3-12.
31. Эльконин Д.Б. Этапы пройденного пути. — М., 1982.
32. Derkach, Lydia (2001). Neuro-Psycho-Computational Technology in Human Cognition under Bilingualism. — In: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Cognitive Technology: Instruments of Mind / Eds. M. Beynon, Ch. Nehanive, K. Dautenhahn. — Springer-Verlag London, 2001. PP. 214-225.