

## МЕТОДИКА КОНТРТЕКСТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

### THE COUNTER-TEXT TECHNIQUE AS A MEANS OF ACTIVATING TARGET LANGUAGE SPEAKING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Упровадження антропоцентричного підходу у процес розвитку іншомовних мовленнєвих навичок вимагає урахування концептуальної картини світу особистості того, хто навчається. Запорукою ефективності іншомовної мовленнєвої діяльності є відповідність домінантних вузлів комунікативного завдання. Домінантними осередками називають стійкі осередки підвищеної збудженості нервових центрів, що є фізіологічною основою фокусу уваги особистості. Метою дослідження є доведення дієвості методики контртекстів у розвитку іншомовних мовленнєвих навичок студентів за рахунок стимулювання необхідних для комунікативного завдання домінантних осередків. Сутність методики контртекстів базується на ідеї продуктивної аналітико-синтетичної діяльності свідомості комуніканта під час сприйняття інформації. Доведено, що методика контртекстів є засобом активації наявних і створення нових домінантних вузлів та зміщення зон домінантних осередків з периферії до центру. Для підтвердження робочої гіпотези було організовано експериментальне дослідження, у якому брали участь студенти четвертого року навчання спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська))» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса). Під час експерименту було визначено рівні розвитку іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх учителів іноземних мов за наступними критеріями: змістовність, логічність, точність, правильність. Результати, отримані в ході експериментальної роботи, засвідчили найвищі показники за всіма критеріями в експериментальній групі, що ми пов'язуємо з використанням методики контртекстів. Дана методика здатна відкрити мовцю доступ до глибоких структур його власного мозку й пам'яті, насичуючи висловлювання цінною інформацією, тобто роблячи мовлення змістовним. Вона допомагає зорієнтуватися в ситуації мовлення, осмислити тему та основну лінію висловлювання, забезпечуючи його логічність. Виступаючи вербальною опорою, вона активізує пасивний та активний словники студента, сприяючи ефективному використанню мовних засобів вираження думки, а отже, забезпечує точність і правильність мовлення.

**Ключові слова:** методика контртекстів, іншомовна мовленнєва діяльність, домінантні осередки, аналітико-синтетична діяльність свідомості, змістовність, логічність, точність, правильність мовлення.

Introduction of the anthropocentric approach into the process of developing target language speaking skills demands considering a person's conceptual picture of the world. The factor instrumental in efficient speech activity is correspondence between dominant areas of a speaker and thematic knots of a communicative task. Dominant areas are steady centers of increased nervous excitation, which are the physiological basis of personal focus of attention. The research is aimed at proving efficacy of the counter-technique in development of students' target language speaking skills at the expense of stimulating dominant centers necessary for a communicative task. Counter-text is an internal dialogue with the initial text, the author or oneself. Thus, the essence of the counter-text technique is based on the idea of productive analytical and synthetic activity of speaker's consciousness as early as at the stage of perception of information. The experiment involved students of the fourth year specializing in Secondary Education and English Language and Literature, State Establishment "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi" (Odesa), divided equally into the control and experimental groups. The research material was a record of a talk from TED - conference «Finding a story inside a painting» (Tracy Chevalier) and 180 counter-texts. It has been established that the counter-text technique is a means of stimulating dominant areas, creating new ones and shifting zones of dominant knots from periphery to the center. During the experiment there were ascertained levels of target language speaking skills due to such criteria as depth and richness of contents, logicity, accuracy, correctness. Experimental results demonstrated higher results on all the criteria in the experimental group, which we ascribe to the employment of the counter-text technique. Since a counter-text is a projection of a person's consciousness on the initial text, the technique can help speakers open the access to in-depth structures of their own brains and memory saturating an utterance with valuable information, hereby making speech rich of contents. It helps speakers find their way in a communicative situation, comprehend the theme and main line of the utterance, ensuring logicity. Providing a speaker with a verbal standard, it intensifies student's active and passive vocabulary, which leads to effective use of linguistic means of expressing thought, stipulating accuracy and correctness of speech.

**Key words:** counter-text technique, target language speech activity, dominant centres, analytical and synthetic activity of consciousness, richness of content, logicity, accuracy and correctness of speech.

УДК 378.147+81'1+81'23+159.955.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-34>

**Мельниченко Г.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Мовлення є віддзеркаленням й осередком усього психічного життя людини, продуктом діяльності її пам'яті, уяви, почуттєвого сприйняття, відображенням усього індивідуального досвіду. Відповідно до філософських поглядів В. Гумболь-

дта, мова – це «світ, що знаходиться між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини» [3, с. 303]. Дотримання означеної позиції вимагає залучення антропоцентричного підходу під час навчання іншомовного мовлення, який висуває на перший план людський фактор, особистісну

концептуальну картину світу. Усе це повною мірою зумовлює *актуальність* нашого дослідження.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Антропоцентричний підхід у процесі навчання іноземним мовам вивчався Н. Валеевою, Н. Мекеко [2], Ю. Сизовою [9], які спиралися на ідею розвитку студента з урахуванням потенціалу іноземної мови як лінгвокультурного коду, що відображує концептуальну картину й світосприйняття іншомовного соціуму. З прагматичних позицій вивчають даний феномен І. Корнеєва й С. Стрелкова. С. Стрелкова досліджує антропоцентричність як методологічну основу формування граматичної автентичності мовлення шляхом перенесення його на дискурсивну основу навчання [10]. І. Корнеєва інтерпретує й реалізовує на практиці антропоцентричний підхід у формі особистісно-діяльнісного навчання англомовного монологу, у процесі чого об'єктами особистісного розвитку виступають пам'ять, увага, фантазія, сприйняття кольору, простору й перспективи та інші індивідуальні якості особистості [4]. Як бачимо, у сучасних дослідженнях з розвитку іноземної комунікативної діяльності студентів принцип антропоцентричності реалізується переважно у формі особистісно зорієнтованого навчання, спрямованого на урахування інтересів, потреб, індивідуальних особливостей студентів. Умовами реалізації даного підходу вчені вважають текстоцентричний, дискурсивний та діяльнісний підходи до навчання іноземної мови, які, нам здається, є ефективними лише за умов збігу домінантних ліній суб'єктів комунікативної діяльності. Іншими словами, запорукою ефективності мовленнєвої діяльності, іноземної зокрема, є відповідність домінантних вузлів комуніканта тематичним вузлам комунікативного завдання.

Домінантними вузлами, за А. Ухтомським, є стійкі осередки підвищеної збудженості нервових центрів, при якому збудження, які надходять до центру, слугують посиленню збудження в осередку, в той же час в іншій частині нервової системи спостерігається явище гальмування. Саме ці осередки є фізіологічною основою фокусу уваги [11, с. 46]. На комунікативному рівні це проявляється у сприйнятті значущого для комуніканта інформаційного імпульсу, без диференціації периферійних, більш дрібних і несуттєвих. Домінантні осередки визначають вибірковість під час сприйняття зовнішнього світу та впливають на формування неповторної індивідуальної картини світу кожної особистості. Вони також беруть участь у породженні й оформленні іноземного висловлювання, впливаючи на її структурну, змістову й емоційну характеристики. Доведено, що домінантні осередки не є статичними і змінюються впродовж життя під впливом потужних подразників.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Під час розвитку іноземних

мовленнєвих навичок майбутніх фахівців можна створити умови впливу на домінантні осередки комуніканта, викликаючи емоційні й інтелектуальні реакції на вихідну інформацію в свідомості індивіда. Такі реакції завжди присутні в комунікативному акті – у формі експліцитного або імпліцитного діалогу, адже, як відомо, світ діалогічний за своєю сутністю. На нашу думку, імпліцитний діалог присутній завжди, незалежно від того, чи є реакція на стимул зовнішньою, чи залишається у формі внутрішньої відповіді. Внутрішній діалог із текстом, з автором або із самим собою називається зустрічним текстом, або контртекстом. Традиційно методику контртекстів використовують у психолінгвістичних дослідженнях для розуміння процесів смислоутворення під час сприйняття текстів, проте її дидактичний потенціал вивчений не достатньо.

**Мета статті.** Мета нашого дослідження – довести дієвість методики контртекстів у розвитку іноземних мовленнєвих навичок студентів за рахунок стимулювання необхідних для комунікативного завдання домінантних осередків.

**Гіпотезою дослідження** є припущення про те, що іноземна мовленнєва діяльність майбутнього учителя іноземних мов відбуватиметься успішно за умов застосування методики контртекстів як засобу активації наявних, створення нових домінантних вузлів та зміщення зон домінантних осередків із периферії до центру.

**Об'єктом дослідження** стало іноземне монологічне висловлювання майбутнього учителя іноземних мов як специфічний вид мовленнєвої діяльності, яке є результатом індивідуальної мисленнєво-емоційної реакції особистості на почуту інформацію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст іноземного висловлювання, його повнота та якість регулюються не лише мовною компетенцією, але і внутрішньою програмою комуніканта, налаштованістю на її сприйняття й обговорення. Налаштування починається на першій стадії механізму мовленнєвої діяльності – осмисленні теми, коли шляхом поєднання всіх операцій мисленнєвої діяльності – порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікації, аналізу, синтезу – осмислюється предмет розмови. Ним виступає фрагмент дійсності, репрезентований в іноземних формах. Від якості та ступеню осмислення залежить рівень іноземної мовленнєвої діяльності індивіда.

Осмислення починається з виокремлення «смилових віх» повідомлення-стимулу або комунікативного завдання, які виступають концептуальними опорами в смислоформуванні [6]. Смысл інформації-стимулу визначає якість мовленнєвої діяльності мовця. Але кожен комунікант по-своєму сприймає смысл повідомлення-стимулу, виокремлюючи смыслові вузли відповідно до домінантних осередків його свідомості, зумовлених індивіду-

альним досвідом і системою цінностей, а отже мовленнєві реакції можуть варіюватися в безкінечній кількості.

Таким чином, смисл повідомлення виходить за рівень змісту вихідного тексту, віддзеркалюючи індивідуальну сферу особистості: знання, культурний рівень, когнітивну й мотиваційну сфери [12]. Смисл передає унікальну, особистісно залежну картину, що передбачає діалог зі смисловою структурою особистості. Цим діалогом є зустрічний текст, або контртекст.

Ідею «зустрічного тексту», або контртексту, обґрунтовано в роботах А. Новікова та його послідовників – О. Грекової [2], Н. Матвеевої [5], Н. Нестерової [7] та інших. Сутність даного методу базується на ідеї продуктивної аналітико-синтетичної діяльності свідомості реципієнта під час сприйняття інформації. Згідно з нею, сприйняття будь-якого тексту передбачає взаємодію з інформацією-стимулом. Виникає ментальна реакція реципієнта на інформацію, що надходить, яка реалізується у внутрішньому мовленні. Це – передостанній акт механізму мовленнєвої діяльності, який ще називають «попередній аналіз та синтез мовлення», який за своєю сутністю є вибором стратегії мовленнєвого висловлювання, моделлю майбутнього повідомлення.

Отже, зустрічний текст – це мисленнєво-мовленнєва реакція учасника комунікативного акту. Він поєднує скомпресовані коди – смислові вузи, кількість та якість яких визначається домінантами реципієнта і формуються як результат досвіду людини, її світогляду. Домінанти, у свою чергу, виявляються за допомогою аналізу виокремлених тем, підтем, субпідтем та мікротем [5, с. 100].

Вихідним положенням у нашому дослідженні є, по-перше, той факт, що наявні у свідомості комуніканта домінантні вузи впливають на якість сприйняття й продукування повідомлення та, по-друге, що вони не є статичними і можуть змінюватися або переходити з периферійної зони в центральну під впливом потужних активізуючих факторів, одним із яких є методика контртекстів.

Для підтвердження гіпотези було застосовано методи спостереження, бесіди, тестування й експерименту. Окрім того, ми скористалися методом математичної статистики обробки даних (*t*-критерій Стьюдента для незалежних вибірок).

В експерименті брали участь 24 студенти четвертого року навчання спеціальності 014 «Середня освіта (Мова і література (англійська)» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса), поділені порівну на контрольну й експериментальну групи. Неварійованими змінними величинами в ході експерименту виступили приблизно гомогенний рівень розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, мовний і мовленнєвий матеріал, місце проведення дослі-

дження. Варійованими змінними величинами виступили методики розвитку іншомовних мовленнєвих навичок студентів: експериментальна група працювала з використанням методики контртекстів [8], контрольна – із залученням традиційних – інтерактивних методів розвитку мовленнєвих навичок: шляхом обговорення почутої та/або прочитаної інформації. Матеріалом дослідження став аудіозапис TED-конференції «Як знайти історію в картині» («Finding a story inside a painting») Т. Шевальє (Tracy Chevalier) ([https://www.ted.com/talks/tracy\\_chevalier\\_finding\\_the\\_story\\_inside\\_the\\_painting?referrer=playlist-10\\_talks\\_from\\_authors](https://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting?referrer=playlist-10_talks_from_authors)), та 180 контртекстів досліджуваних.

Перший етап експерименту передбачав визначення рівнів розвитку іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх викладачів іноземних мов за наступними критеріями:

- 1) змістовність, що виражається об'ємом думок й адекватністю ситуації та фактам дійсності;
- 2) логічність, яка визначається правильністю у відображенні в мовленні реальної дійсності, визначенні понять, об'єктивній передачі зв'язків і відношень між ними;
- 3) точність, що виражається у виборі найкращих мовних засобів для передачі фактів, спостережень, почуттів;
- 4) правильність, що визначається дотриманням мовних норм сучасної іноземної мови.

Робота з оцінювання кожного критерію відбувалася в два етапи. На першому студентам пропонувалося прослухати текст записаного на плівку виступу й поділеного на фоноуривки довжиною в одну хвилину та записувати контртекст на кожний фоноуривок, не чекаючи наступного. У результаті було отримано 180 контртекстів. Проілюструємо деякі з них:

КТ 1. *Wow, that really makes sense. But sometimes when I'm too hungry, I'm eager to order and eat everything that is on the menu.*

КТ 2. *It's interesting to listen to her because the girl makes up a story in her mind just while looking at a painting.*

КТ 3. *The word "guilt" was very impressive, as for me.*

Другий етап передбачав проведення експертного оцінювання за виокремленими критеріями, для чого студентам було запропоновано відповісти на десять запитань, суміжних зі змістом прослуханого тексту, наприклад,

1) *What do YOU think about when walking around an art gallery, or rooms full of paintings, after about 15 or 20 minutes?*

2) *Do you ever have a sense of guilt when among paintings? Why?*

3) *How to be selective when going to an art gallery? Are you selective when among paintings? Can you give examples?*

4) *How do stories help understand pictures?* та інші.

Відповіді, отримані в експериментальній та контрольній групах, було записано на мікрофон і проаналізовано; вони різнилися за всіма показниками. Продемонструємо це на окремих прикладах:

Питання	Відповіді (ЕГ)	Відповіді (КГ)
1. What do YOU think about when walking around an art gallery, or rooms full of paintings, after about 15 or 20 minutes?	When in gallery, a lot of things come into my mind, actually. Like in any other place. You cannot concentrate on one thing, even in a museum. I can think about tea, my boyfriend, my studies, or even reflect on earrings of the woman who is standing near me.	I think about colours and message of the painting.
2. Do you ever have a sense of guilt when among paintings? Why?	When I look at a painting on a religious theme, I do not really understand what is going on there, and I want to kill myself because I have a feeling of blasphemy.	Sometimes I feel guilty because I don't feel anything next to a painting: neither admiration, nor sympathy.
3. How to be selective when going to an art gallery? Are you selective when among paintings?	Being selective about paintings means being able to choose only some of them for close examination and reading between stokes. I have never used this approach before, but now I surely will because it seems logical and efficient. You surely cannot concentrate on all paintings, painters and genres, and it is not necessary and senseless.	Yes, only several painting leave some marks in my memory. I can never remember all that I saw in the museum.

Як бачимо, відповіді відрізняються не тільки за об'ємом, але й змістовністю, логікою побудови висловлювання, лексичною насиченістю. Тут представники експериментальної групи засвідчують здатність до узагальнення, сприйняття ситуації з різних сторін, демонструють ерудицію, уміння використовувати слова і правильно конструювати фрази тощо. Кількісні результати, отримані в ході експертного оцінювання, представлено в таблиці 1.

Як бачимо, вищі показники мають студенти експериментальної групи, що можна вважати позитивним результатом проведеної роботи.

Для об'єктивної оцінки даних результатів експерименту ми скористалися одним із методів математичної статистики обробки даних – *t*-критерієм Стьюдента

для незалежних вибірок. У нашому випадку вибірками є дві групи студентів, що беруть участь в експерименті: одна експериментальна й одна контрольна, що випадково та незалежно вибрані з генеральної сукупності (сукупності всіх студентів четвертого курсу Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» факультету іноземних мов).

Обчислення *t*-критерію Стьюдента для даних вибірок дозволить визначити, чи відрізняються результати оцінювання рівня іншомовної мовленнєвої діяльності означених груп між собою, що, у свою чергу, дозволить стверджувати, що запропонована нами методика контртекстів підвищує рівень сформованості іншомовних мовленнєвих навичок майбутніх учителів іноземних мов.

Припускаємо, що рівень значущості критерію  $\alpha = 0,05$ , що відповідає 95% достовірності (довірча ймовірність  $p = 1 - \alpha = 0,95$ ), що є достатнім для педагогічних досліджень.

Обчислимо середнє арифметичне і стандартне відхилення для них: для експериментальної групи:  $M_1 = 11,5$ ;  $\sigma_1 = 0,7$ ;  $N_1 = 12$ ; для контрольної групи:  $M_2 = 9,5$ ;  $\sigma_2 = 1,1$ ;  $N_2 = 12$ , де  $M$  – середнє арифметичне,  $\sigma$  – стандартне відхилення, яке обчислюється за формулою

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})^2}{n - 1}}$$

$N$  – кількість студентів для кожної групи відповідно.

Далі обчислюємо емпіричне значення за формулою *t*-критерію Стьюдента для незалежних вибірок:

$$t_e = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} = 5,3$$

та обчислюємо число ступенів вільності:

$$df = (12 + 12) - 2 = 22.$$

Визначаємо за таблицею критичних значень *t*-критерію Стьюдента рівень значущості, який дорівнює 2,074. Значення 5,3 більше, ніж значення 2,074, значить, рівень значущості менше 0,05, і середнє значення у вибірці, яка досліджується, відрізняється від нормальної, що підтверджує статистичну значущість отриманих результатів. Отже, можна зробити висновок, що між двома групами є різниця в рівні сформованості іншомовних мовленнєвих навичок.

**Висновки.** Предметом будь-якої мовленнєвої діяльності є думка, що породжується в нашій свідомості та стимулюється інтересами, емоціями, потребами, пріоритетами тощо. Породження

Таблиця 1

**Результати експертних оцінок рівня іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх викладачів іноземних мов (експериментальна й контрольна групи)**

№ з/п	ЕГ				Середній показник	КГ				Середній показник
	Змістовність	Логічність	Точність	Правильність		Змістовність	Логічність	Точність	Правильність	
1	12	11	11	10	<b>11</b>	9	10	9	10	<b>10</b>
2	12	12	12	11	<b>12</b>	7	8	7	9	<b>8</b>
3	12	12	12	11	<b>12</b>	10	10	11	11	<b>11</b>
4	12	12	12	11	<b>12</b>	10	10	10	12	<b>11</b>
5	12	12	12	12	<b>12</b>	7	7	10	11	<b>9</b>
6	11	11	11	9	<b>11</b>	9	9	8	10	<b>9</b>
7	12	12	11	10	<b>11</b>	8	9	7	10	<b>9</b>
8	12	12	12	11	<b>12</b>	9	9	10	10	<b>10</b>
9	12	11	11	10	<b>11</b>	10	10	10	11	<b>10</b>
10	11	11	11	10	<b>11</b>	7	8	8	10	<b>8</b>
11	12	11	11	10	<b>11</b>	9	10	10	9	<b>10</b>
12	12	12	11	11	<b>12</b>	8	9	9	9	<b>9</b>

думки виникає на так званому мотиваційно-спонукальному етапі мовленнєвої діяльності й оформлюється на рівні внутрішнього мовлення на аналітико-синтетичному етапі. Для іншомовної мовленнєвої діяльності на перший план завжди висувалася третя фаза – виконавча, під час якої мовлення із внутрішнього переходить у зовнішнє. Проте якість оголошеного мовлення залежить від повноцінного проходження крізь усі етапи. Тому важливо забезпечити студентів стимулами й опорами для мисленнєвої діяльності, для вираження своїх думок у процесі породження іншомовного мовлення. Але репрезентуючи опори, треба навчити студентів бачити або чути в них більше, ніж у них дається. Методика контртекстів здатна краще за інші методики відкрити свідомість студентів не лише для експертів, а й для них самих, апелюючи до їхнього досвіду, асоціацій, відчуттів, думок, потреб; віддзеркалити свідомість і підсвідомість мовця, актуалізуючи соціальні й життєві домінуючі осередки. Передуючи процесу іншомовної мовленнєвої діяльності, дана методика відкриває самому мовцю доступ до глибинних структур його власного мозку й пам'яті, насичуючи висловлювання цінною інформацією, тобто роблячи мовлення змістовним. Вона допомагає зорієнтуватися в ситуації мовлення, осмислити тему висловлювання, забезпечуючи його логічність. Надаючи вербальну опору, вона активізує пасивний та активний словники студента, сприяючи ефективному використанню мовних засобів вираження думки, а отже, забезпечує точність і правильність мовлення.

Загалом, методика контртекстів здатна ініціювати процес мовлення вже на етапі сприйняття комунікативного стимулу – у формі внутрішньої

реакції особистості. У будь-якому разі вона спрямована на пробудження наявних у студентів домінуючих осередків, що стануть стимулами комунікативної діяльності. За умов відсутності відповідних домінуючих вона забезпечить мовця ідеями та засобами їхнього оформлення, переломлюючи їх через призму індивідуальних домінуючих вузлів.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з порівнянням ефективності застосування різних форм пред'явлення іншомовного тексту – усної та друкованої – у реалізації методики контртекстів під час розвитку навичок іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх викладачів іноземної мови.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Валеева Н.Г., Мекеко Н.М. Антропоцентричний підхід в практиці навчання іноземним мовам в аспірантурі. *Вестник РУДН. Серія: Вопросы образования: языки и специальность*. 2016. № 2. С. 55–62.
2. Грекова О.К. Метод встречного текста как ресурс развития письменной, устной речи и ассоциативного мышления учащихся. *Исследовательский журнал русского языка и литературы*. 2016. № 7. С. 83–100.
3. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры / за ред. А.В. Гулыги, Г.В. Рамишвили. Москва : Прогресс, 1985. 452 с.
4. Корнеева І. О. Особистісно-діяльнісний підхід до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх дизайнерів: особистісний складник. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 148. С. 67–71. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_148\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_148_19). (дата звернення : 10.11.2019).

5. Матвеева Н.В. Принцип доминантности и ключевые слова как основа механизма порождения текста: психолингвистический аспект. *Известия южного федерального университета*. 2018. № 4. С. 98–106. URL: <https://doi.org/10.23683/1995-0640-2018-4-98-106> (дата звернення : 7.02. 2020).
6. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания. *Вопросы психологии*. 1982. № 3. С. 125–127.
7. Нестерова Н.М., Котельникова А.М., Поздеева К.В. «Встречный текст» как метод вербализации доминанты реципиента в процессе восприятия иностранного текста. *Вопросы психолингвистики*. 2017. № 4 (34). С. 50–63.
8. Новиков А.И. Текст, смысл и проблемная ситуация. *Вопросы филологии*. 1999. №3. С. 43–48.
9. Сизова Ю.С. Антропоцентрический подход к обучению иностранному языку в магистратуре экономического вуза. *Актуальные задачи педагогики* : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 год). Москва : Буки-Веди, 2017. С. 161-163. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13163/> (дата звернення : 20.10. 2019).
10. Стрелкова С.Ю. Принцип антропоцентричности в обучении грамматике. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. №71. 282 – 286.
11. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 448 с.
12. Pardo L. S. What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*. 2004. Vol. 58. No. 3. PP. 272 – 280. URL : [http://ftp.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/teachers\\_know\\_comprehension.pdf](http://ftp.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/teachers_know_comprehension.pdf) (дата звернення : 20.10. 2019).