

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ВАСИЛЕНКО Оксана Миколаївна

УДК 378.015.3:159.952:811(043)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ  
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник  
Лисянська Таїса Миколаївна  
кандидат психологічних наук,  
професор

Київ – 2013

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ УВАГИ ТА ЇЇ РОЛІ У	
ЗАСВОЄННІ ОСОБИСТІСТЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
1.1. Аналіз підходів вивчення уваги	
у вітчизняній і зарубіжній літературі .....	12
1.2. Психологічні підходи у наукових розробках з проблем	
засвоєння іноземної мови .....	32
1.3. Психологічний аналіз досліджень вивчення організованості	
особистості та обумовленість нею уваги студентів у	
засвоєнні іноземної мови.....	46
Висновки до першого розділу .....	58
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З	
МИСЛЕННЯМ І ОРГАНІЗОВАНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК	
ОСНОВНИМИ ЧИННИКАМИ УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ	
МОВИ	
2.1. Теоретико-методичне забезпечення вивчення властивостей	
уваги, її зв'язку з організованістю студентів.....	60
2.2. Розвиток властивостей уваги та їх зв'язки	
з успішністю студентів у засвоєнні іноземної мови .....	68
2.2.1. Стійкість уваги студентів та її вплив на	
засвоєння ними іноземної мови.....	69
2.2.2. Переключення уваги студентів та їх	
досягнення у засвоєнні іноземної мови .....	78
2.2.3. Розподіл уваги у студентів та його зв'язок з	
результативністю в засвоєнні іноземної мови.....	87
2.2.4. Обсяг уваги у студентів та його вплив на	
засвоєння іноземної мови.....	93

2.3. Мислення студентів та його роль у структурі властивостей уваги.....	97
2.4. Дослідження особливостей та рівнів розвитку організованості особистості студентів .....	109
2.4.1. Планування студентами своєї діяльності як компонент організованості особистості .....	111
2.4.2. Відповідальне ставлення і самоконтроль студентів в організованості їх особистості .....	119
2.4.3. Аналіз взаємозв'язків організованості з увагою та мисленням студентів як детермінантами успішного засвоєння ними іноземної мови.....	129
Висновки до другого розділу .....	133
<b>РОЗДІЛ 3</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b>	
3.1. Зміст і організація активізації уваги студентів в процесі засвоєння іноземної мови .....	136
3.1.1. Теоретичне обґрунтування шляхів активізації уваги .....	137
3.1.2. Програма і організація розвитку уваги, мислення та організованості студентів в процесі засвоєння іноземної мови.....	150
3.2. Порівняльний аналіз результатів розвитку уваги, її зв'язків з мисленням і організованістю студентів та їх досягнень у засвоєнні іноземної мови в експериментальній і контрольній групах .....	183
Висновки до третього розділу .....	206
ВИСНОВКИ .....	209
Додатки .....	213
Список використаних джерел .....	258

## ВСТУП

*Актуальність теми.* Дисертаційна робота присвячена виявленню психолого-педагогічних умов активізації уваги у процесі вивчення студентами іноземної мови. В нашій країні останнім часом підвищився інтерес до вивчення іноземної мови: створюються нові навчальні заклади з лінгвістичним нахилом, різноманітні курси, факультативи. Необхідність вивчення іноземної мови диктується реальними вимогами часу. Не можуть не торкнутись України інтеграційні процеси, що охопили весь Європейський простір. На ринку праці фіксується підвищений попит на спеціалістів, які володіють іноземною мовою. Оскільки Україна здійснює модернізацію освіти у контексті європейських вимог і наполегливо працює над приєднанням до Болонського процесу, найбільше змін в системі освіти зазнають вищі навчальні заклади. Одним з напрямків здійснення мовного прориву в освіті є вивчення саме іноземної мови.

Виникає необхідність оптимальної організації навчальної діяльності по вивченню іноземної мови з урахуванням особистісних якостей студентів. Викладач повинен забезпечити не лише позитивну атмосферу, цікаве і доступне викладання англійської мови в аудиторії, а й допомогти студентам організувати свій вільний час і діяльність в позааудиторній роботі.

У психології навчання іноземній мові можна виділити велику кількість підходів. Так, у дослідженнях Б.В. Беляєва вивчалась залежність успішності засвоєння іноземної мови від рівня розвитку свідомості, пізнавальної активності; В.І. Співак вивчав психологічні особливості самоконтролю у процесі засвоєння іноземної мови. У дослідженні Н.М. Токаревої простежується психолінгвістичний підхід. Вона вивчала особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту. І.В. Ковальчук та О.Я. Чепіль вивчали систематизацію як мисленнєву операцію в процесі засвоєння іноземної мови. Очевидним є те, що досліджувані психологічні умови успішності засвоєння іноземної мови вивчались на різних вікових категоріях та в різних умовах організації учіння.



Багатьма дослідженнями доведено, що увага відіграє велику роль у засвоєнні іноземної мови. Аналіз джерел психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що увага – проблема, яку найбільше вивчають, і в той же час вона викликає найбільшу кількість дискусій в сучасній психології. Увага є обов'язковою умовою продуктивності та успіху будь-якої діяльності людини.

У вітчизняній психології вагомий внесок у дослідження проблеми уваги зробили Б.Г. Ананьєв, І.Л. Баскакова, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Ф.М. Гоноболін, М.Ф. Добринін, С.Л. Кабільницька, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Є.Г. Самовичев, І.В. Страхов, Н.С. Уткіна, В.Й. Чяпас.

В роботах Л.С. Виготського простежується тенденція трактовки уваги як однієї з вищих психічних функцій. Л.С. Виготський висловив думку про те, що „історія уваги дитини є історією розвитку організованості її поведінки”.

П.Я. Гальперін розглядає увагу як діяльність психічного контролю і зауважує, що без участі уваги виконання тієї або іншої діяльності просто неможливе. М.Ф. Гоноболін не вважає увагу самостійним психічним процесом.

М.Ф. Добринін, засновник психологічної школи, яка досліджує різні аспекти уваги, розглядає увагу як спрямованість і зосередженість психічної діяльності. Він перший з радянських психологів розглядає увагу як прояв активності особистості і вказує, що увага характеризується здатністю відповідати на подразники, які торкаються життєво значущих інтересів особистості. М.Ф. Добринін ставить увагу в тісний зв'язок з особистістю і вважає, що селективність, організованість уваги, зосередженість і концентрація психічної діяльності, обсяг, розподіл і переключення уваги знаходяться в залежності від організованості особистості.

Є багато досліджень, в яких автори розглядають питання розвитку уваги в цілому, або окремих її властивостей у дітей дошкільного віку, школярів, студентів (Н.В. Андріяшина, О.А. Андрєєв, О.Л. Бистров, О.С. Бистрова, В.П. Вишньовська, Т.Г. Захарова, О.П. Єлисєєв, Г.В. Каймакчі, М.В. Ли́ла, М.М. Ли́ла, О.Г. Солодухова, К.В. Храмова, Л.Н. Хромов та ін.), але ці автори не займались виявленням зв'язків уваги з організованістю особистості. В

деяких дослідженнях є вказівки на те, що увага корелює з мисленням, самоконтролем, а також про те, що у вихованні уваги необхідним є дотримання певного режиму дня.

Термін „організованість уваги” зустрічається у працях І.В. Страхова, М.Ф.Добриніна, К.В. Мішанової, Н.П. Дієвої. І.В. Страхов розуміє організованість уваги як єдність мислення і зосередженості. В той час як М.Ф. Добринін ставить організованість уваги в залежність від організованості особистості, її поведінки, І.В. Страхов вважає увагу передумовою організованості особистості. Отже, немає чіткого визначення організованої уваги.

На нашу думку, організованістю увага характеризується тоді, коли вона набуває зосередженості у єдності з глибоким мисленням та переживанням особистістю почуття обов'язку і відповідальності за виконання тієї діяльності, яка відповідає її меті, планам, чи зумовлена певними потребами, інтересами, тобто корелює з організованістю особистості.

Питання організованості особистості торкаються М.В. Савчин, А.К. Громцева, В.М. Донцов, Н.І.Мешков. М.В. Савчин вважає, що організованість особистості – це її характерне вміння керуватися в своїй діяльності твердо накресленим планом. Однак, у психологічній літературі недостатньо ґрунтовних досліджень організованості особистості, вчені більше зосередили увагу на дослідженні саморегуляції особистості.

Нерозробленість психологічних основ формування організованої уваги студентів в умовах кредитно-модульного навчання зумовило вибір теми дослідження: „Психолого-педагогічні умови активізації уваги у процесі вивчення студентами іноземної мови”.

***Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.*** Тема входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом „Теорія та технологія навчання і виховання у системі народної освіти”, затверджена Вченою радою університету (протокол № 8 від 27 лютого 2007 року) та узгоджена в Раді з координації наукових

досліджень в галузі педагогіки та психології Академії педагогічних наук України (протокол № 7 від 25 вересня 2007 року).

Таким чином, **мета** нашого дослідження полягає у вивченні особливостей уваги, її зв'язку з мисленням і організованістю особистості студентів; виявленні і створенні на цій основі психолого-педагогічних умов активізації уваги для підвищення ефективності засвоєння іноземної мови.

*Гіпотеза* дослідження полягає в тому, що успішне засвоєння студентами іноземної мови обумовлюється високим рівнем розвитку уваги, і можливе за умови стійких зв'язків її з мисленням та організованістю особистості. Створення психолого-педагогічних умов активізації уваги, мислення та виховання організованої особистості з використанням можливостей кредитно-модульної системи навчання підвищить ефективність засвоєння іноземної мови студентами.

#### ***Завдання дослідження:***

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми прояву уваги у студентів в процесі засвоєння іноземної мови.
2. Дослідити рівень розвитку властивостей уваги (стійкості, розподілу, переключення, обсягу), особливостей мислення та організованості, а також розкрити характер взаємозв'язків між властивостями уваги, мисленням, організованістю особистості і навчальною успішністю студентів з іноземної мови.
3. Визначити парадигмальні, змістові і процесуальні характеристики побудови експериментального навчання іноземній мові студентів за вимогами кредитно-модульної системи, спираючись на виявлені особливості уваги, мислення і організованості особистості та зв'язків між ними. Теоретично обґрунтувати, розробити і апробувати програму розвитку уваги в її зв'язку з мисленням і організованістю особистості у процесі вивчення іноземної мови.
4. Провести порівняльний кількісний і якісний аналіз ефективності застосування розвивальної програми, реалізація якої відбувалась в умовах

кредитно-модульної системи навчання, та сформулювати практичні рекомендації.

*Об'єкт* дослідження – увага як чинник засвоєння іноземної мови студентами вищих навчальних закладів.

*Предметом* дослідження – є психолого-педагогічні умови активізації уваги студентів у процесі засвоєння ними іноземної мови.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались теоретичні, емпіричні і математичні *методи* наукового дослідження:

- загальнонаукові теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення та ін.), на основі яких проведено: системно-структурний аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, порівняльний аналіз різноманітних підходів до вивчення уваги, організованості особистості та психологічних основ засвоєння іноземної мови, узагальнення теоретичних та практичних даних з питання їх дослідження, що дало змогу визначити стан розроблення означеної проблеми;

- емпіричні методи та методики дослідження: спостереження, бесіди, анкетування, стандартизовані опитувальники та психодіагностичні методики (тест Бурдона, методика „Шифровка”, „Обсяг уваги” за К.К.Платоновим, переключення уваги – за допомогою зміни способу додавання цифр, записаних один під одним; для визначення рівня мислення студентів – методика аналізу відношень понять; вміння планувати свою діяльність студентів визначалось за методикою В.Ф.Моргуна та за допомогою методики „Здатність самоуправління” Н.М.Пейсахова; відповідальне ставлення – за методикою, яка являє собою опитувальник у вигляді тверджень, спрямованих на отримання даних, які найбільше характеризують відповідальність; діагностика відповідальності студентів проводилась за допомогою опитувальника багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П.Прядеїна; самоконтроль – за методикою Дж. Роттера), психолого-педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формувального та контрольного етапів; інтерактивні методи навчання;

- методи статистичної обробки даних (кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Брава-Пірсона), визначення достовірності відмінностей за допомогою t-критерія Ст'юдента).

***Наукова новизна одержаних результатів*** полягає у тому, що:

- *вперше* досліджено увагу у зв'язку з мисленням і організованістю особистості студентів у процесі засвоєння іноземної мови в умовах кредитно-модульного навчання, визначено рівні розвитку уваги, мислення і організованості особистості студентів; емпірично досліджено організованість особистості у студентів; доведено, що юнацький вік є сензитивним для становлення і розвитку уваги у поєднанні з організованістю особистості в умовах кредитно-модульного навчання, оскільки студенти прагнуть поводити себе як зрілі, самостійні особистості і можуть виявляти це прагнення в провідній для них діяльності – учінні; визначено психолого-педагогічні умови активізації уваги студентів у її зв'язку з мисленням і організованістю особистості; створено та впроваджено експериментальну програму розвитку уваги та організованості особистості студентів у процесі вивчення іноземної мови;

- *розширено та доповнено* зміст понять „організована увага”, „організованість особистості”, а також компоненти організованості особистості;

- *набуло подальшого розвитку* дослідження властивостей уваги у зв'язках з мисленням, вмінням планувати свою діяльність, відповідальним ставленням до учіння та самоконтролем студентів.

***Практичне значення одержаних результатів*** дослідження полягає у тому, що вони можуть бути використані у процесі навчально-професійної підготовки студентів. Теоретичними та експериментальними результатами дисертаційного дослідження можна збагатити розділ „Увага” з загальної психології, розділи „Психологія навчання” і „Психологія вчителя” з педагогічної психології, „Вік дорослості” з вікової психології, тему „Лінгвопсихологічні основи навчання іноземній мові” з методики викладання іноземних мов, що дістане реальне втілення у процесі професійної підготовки

майбутнього вчителя іноземної мови. Встановлені дослідженням факти і на їх підставі обґрунтовані психолого-педагогічні умови активізації уваги, а також рекомендації можуть бути використані на заняттях з англійської мови з метою підвищення рівня уваги студентів в тісному зв'язку з розвитком їх мислення і організованості особистості. Запропонована в роботі програма, реалізація якої відбувалась в спільній учбовій діяльності з використанням інтерактивних методів в умовах кредитно-модульного навчання, дозволить не лише підвищити рівень уваги, мислення і організованості особистості, а й оптимізує навчальний процес іноземної мови.

Результати теоретичного й емпіричного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Інституту української філології НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 04-10/2429 від 26.12.07) та Інституту туризму (довідка № 01-23-188 від 13.11.07).

**Особистий внесок здобувача** полягає у дослідженні уваги, її зв'язків з мисленням і організованістю особистості в сучасних умовах навчання студентів за вимогами Болонської системи; визначенні основної стратегії формування високого рівня уваги на основі розвитку мислення і організованості особистості в процесі навчання студентів іншомовному спілкуванню; виявленні психолого-педагогічних умов оптимізації навчального процесу з іноземної мови шляхом створення умов спільної учбової діяльності та застосування інтерактивних технологій навчання, які реалізують програму розвитку уваги, мислення і виховання організованості особистості засобами іноземної мови в умовах кредитно-модульного навчання.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на IX і X Всеукраїнських науково-практичних конференціях „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (Київ 2006, 2007), на VIII Міжнародній науково-практичній конференції „Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця” (Київ, 2007), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Освіта, розвиток і самореалізація молоді в

умовах гуманізації суспільства” (Рівне, 2007), на I Всеукраїнській науково-практичній конференції „Генезис творчості в житті особистості” (Горлівка, 2007), на науково-практичній конференції „Нові технології навчання: психологічні проблеми” (Київ, 2007), на звітних науково-практичних конференціях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010).

**Публікації.** Основні положення і результати дисертаційного дослідження відображено у 14 публікаціях, серед них – 10 статей у наукових фахових виданнях, що затверджені ВАК України, 4 тез матеріалів науково-практичних конференцій, 2 практикуми з англійської мови (методичні рекомендації для студентів I та II курсів денної форми навчання за спеціальностями „Дефектологія” та „Соціальна робота і управління”) та 2 навчальні посібники з англійської мови.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ УВАГИ ТА ЇЇ РОЛІ В ЗАСВОЄННІ ОСОБИСТІСТЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У розділі розкрито підходи до вивчення уваги, а також її роль у процесі засвоєння іноземної мови. Показано, що виховання уваги тісно пов'язане з вихованням організованості особистості. Розглянуто психологічні основи засвоєння іноземної мови з метою вибору оптимального підходу. Обґрунтовано структуру організованості особистості студентів та необхідність її у процесі вивчення іноземної мови.

#### **1.1. Аналіз підходів вивчення уваги у вітчизняній і зарубіжній літературі**

Аналіз джерел психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що увага – проблема, яку найбільше вивчають, і в той же час вона викликає найбільшу кількість дискусій в сучасній психології.

Дослідження уваги почались вже на етапі становлення наукової психології. Увагою займалися лабораторії XIX століття. Так, вчення В.Вундта про увагу як процес аперцепції – основа його концепції свідомості. Він визначає увагу як „стан, що супроводжує більш ясне сприйняття психічного змісту і що характеризується своєрідними відчуттями”[57, с.246]. Обсяг уваги В.Вундт вважає величиною непостійною, яка залежить від простоти або складності природи вражень.

В роботах У.Джеймса [80], Ш.Рібо [209] були сформульовані фундаментальні поняття психології уваги і запропоновані важливі парадигми її експериментального дослідження. У.Джеймс вважає, що ми помічаємо відомі явища, якщо нам хтось на це вказав раніше. „Ми зазвичай бачимо лише ті явища, які перципуємо; перципуємо ж ми лише ті об’єкти, які були вказані нам іншими під відомим ярликом, а ярлик цей відклався в нашому розумі” [80, с. 126].



М.М. Ланге [139] в своїй роботі виділив вісім основних поглядів на природу уваги. На думку О.Р. Лурії, увага – це здійснення відбору необхідної інформації, забезпечення вибіркової програм дії, збереження контролю за їх протіканням [151, с. 108].

У вітчизняній психології цікаві ідеї щодо проблеми уваги висловили І.Л. Баскакова [32, 33], Л.С. Виготський [58], П.Я. Гальперін [61, 62], Ф.М. Гоноболін [67], М.Ф. Добринін [84, 85, 86], С.Л. Кабільницька [62], О.М. Леонтьєв [144], С.Л. Рубінштейн [210], І.В. Страхів [228 – 234].

В роботі Л.С. Виготського [58] простежується тенденція трактування уваги як одного з видів орієнтації органів чуття. Л.С. Виготський розрізняв у зв'язку з увагою два види установки: сенсорну, що сприяє кращому сприйняттю, і моторну, що сприяє кращій відповіді на сприйняття.

П.Я. Гальперін [61] розглядає увагу як діяльність психічного контролю і зауважує, що без участі уваги виконання тієї або іншої діяльності просто неможливе. Він вважає, що довільна увага – це контроль за діяльністю, яка виконується на основі складеного раніше плану, встановлених критеріїв і способів їх застосування. Наявність такого плану, критеріїв, способів дозволяє вести контроль і спрямовувати увагу на те, що ми хочемо. Як дія, що набувається за суспільним зразком, увага спочатку виступає у своїй зовнішній формі (коли вона ще не є увагою) і лише потім в своїй предметній формі переходить в розумовий план і, скоротившись, стає довільною увагою. Мимовільну увагу він також вважає контролем. Але тут він відрізняється тим, що це є контроль, який диктується об'єктом, що нас зацікавив і від якого ми залежимо. Автор пише, що увага ніде не виступає як самостійний процес, і не має свого окремого, специфічного продукту. П.Я. Гальперін зазначає, що, знаючи зміст уваги як предметної діяльності і шляхи формування останньої, ми можемо навчати увазі. Розвиваючи ідею про контролюючу функцію уваги, він визначає її „змістову” сторону. Таким чином, це дає можливість формувати увагу, як і будь-яку іншу розумову дію, тобто підкоряти увагу тим законам, за якими, згідно з розробленою П.Я. Гальперіним теорією поетапного формування

розумових дій, можна здійснювати управління формуванням цих дій. Його теорія була розвинена і експериментально спрямована на формування уваги як розумової дії контролю С.Л. Кабільницькою. Автори зазначають, що „не будь-який контроль є увагою, але будь-яка увага є контролем” [62, с. 85]. Вважаючи, що лише коли дія контролю перетворюється в розумову і скорочену, лише тоді вона стає увагою. Ф.М. Гоноболін [67] також не вважає увагу самостійним психічним процесом.

М.Ф. Добринін, засновник психологічної школи, яка досліджує різні аспекти уваги, розглядає увагу як спрямованість і зосередженість психічної діяльності. Він перший в радянській психології розглядає увагу як прояв активності особистості і вказує, що увага характеризується тим, що відповідає на подразники, які торкаються життєво значущих інтересів особистості. М.Ф. Добринін пише: „...не можна надавати увазі окремого, самостійного значення. В увазі немає нічого специфічного”. Так, автор дає таке визначення уваги: „Увага являє собою спрямованість і зосередженість психічної діяльності особистості” [84, с.3]. Під спрямованістю розуміється вибірковий характер цієї діяльності і збереження цієї вибраної діяльності, під зосередженістю – заглиблення в дану діяльність і відволікання від іншого. М.Ф. Добринін ставить увагу в тісний зв’язок з особистістю і вважає, що селективність, організованість уваги, зосередженість і концентрація психічної діяльності, обсяг, розподіл і переключення уваги знаходяться в залежності від організованості особистості.

В роботі О.М. Леонтьєва [144] висувається ідея, відповідно якій увага є самостійною реакцією на зміни в навколишньому середовищі. Ця реакція потрібна для того, щоб тварина усвідомила, що з’явився подразник. Якщо ця реакція довготривала, то вона перетворюється в орієнтувально-дослідницьку діяльність. Таким чином, О.М. Леонтьєв [256] підходить до уваги як до самостійного процесу і ототожнює увагу з орієнтувальним рефлексом і орієнтувально-дослідницькою діяльністю.

Такі погляди на увагу виникли під впливом дослідження І.П. Павлова про орієнтувальний рефлекс і орієнтувально-дослідну діяльність, які автор

відносить до числа фундаментальних реакцій тварини, і підкреслює їх виключно важливий біологічний зміст. Спостерігаючи за поведінкою мавп, І.П. Павлов відмічав, що і тварини охоплені „постійним прагненням дослідження. Мавпи настійно, годинами займаються розв'язанням тих або інших задач, які їм пропонують” [191, с. 68–69]. У людини цей рефлекс іде значно далі, „проявляючись, зрештою, у вигляді тієї допитливості, яка створює науку, що дає і обіцяє нам найвищий безмежний орієнтир в навколишньому світі” [190, с. 27 – 28].

Отже, вивчення орієнтувальних рефлексів, значно вплинуло на психологічні теорії уваги. Багато психологів починають розглядати орієнтувальний рефлекс як фізіологічну основу одного з видів уваги – а саме мимовільної уваги. Деякі психологи навіть ототожнюють увагу зі здатністю до орієнтувальної діяльності. Так, А.В. Запорожець пише: „Увага є психічною діяльністю, яка полягає в орієнтуванні на навколишні предмети і явища та призводить до більш повного і чіткого їх відображення в мозку людини” [103, с.63].

М.Ф. Добринін [84] заперечує таке обмеження уваги орієнтувальною діяльністю. Він вважає, що орієнтувальна діяльність має лише допоміжне значення. Як тільки утворюється умовний рефлекс, орієнтувальний рефлекс згасає, а увага зберігається і тоді, коли орієнтувального рефлексу вже немає.

С.Л. Рубінштейн [210] вважав неправильним зводити увагу до спрямованості і зосередженості психічної діяльності на якомусь об'єкті. Погоджуючись з тим, що увага не має самостійного змісту, він відмічає, що, характеризуючи увагу як вибірккову спрямованість на певний об'єкт, природа, а також джерела уваги залишаються нерозкритими.

І.В. Страхов вивчав психологічну структуру уваги. Про увагу він пише: „Під увагою не можна розуміти якусь окрему або відокремлену форму психіки. Увага не відокремлюється від психічних процесів і станів, вона є необхідним психологічним компонентом діяльності людини” [237, с.3]. Увага зливається з іншими психічними процесами, вона складає їхню характеристику, але не має самостійного змісту. Дослідження І.Л. Баскакової [32, 33] надалі розвивають теоретичні положення, які були сформульовані в працях Л.С. Виготського,

С.Л. Рубінштейна, М.Ф. Добриніна. Але її роботи зробили вагомий внесок у вивчення проблеми уваги у нормальних і розумово відсталих дітей.

Вчені розглядають зв'язок уваги з властивостями особистості у контексті виховання уваги. Так, в роботі Б.Г. Ананьєва [7] увага розглядається як „зосередженість свідомості на відомих об'єктах з метою кращого відображення”. За Б.Г.Ананьєвим, виховання уваги можливе через організацію загальної системи виховання і навчання школяра. Він вважає, що „увага не є якою-небудь функцією свідомості, але якістю особистості, що утворюється в процесі її формування і виховання”[7, с.19]. Важливими моментами виховання уваги автор вважає: правильну організацію уроку, якість викладання, педагогічну майстерність вчителя, вміння організувати роботу учнів на уроці. Ці моменти, як відмічає Б.Г.Ананьєв, необхідні для початкової мобілізації уваги; а для підтримання уваги на уроці необхідна точність і жвавість викладу матеріалу, певна форма опитування учнів, а також вправи. Автор зазначає, що увага має бути заснована на розумінні, інтересі і вольовому зусиллі. Вчитель повинен, за Б.Г. Ананьєвим, розвивати довільну увагу учнів, спираючись на вже розвинені форми мимовільної уваги. Водночас основним методом виховання уваги автор вважає виховання особистості в цілому.

Отже, Б.Г. Ананьєв пов'язував розвиток уваги з розвитком особистості, як і М.Ф. Добринін. Це означає, що організована особистість має змобілізовану, тобто організовану увагу. Таким чином, розвивати увагу як цілісне, організоване, добре розвинене явище, можливо лише за умови виховання її у єдності з організованістю особистості.

М.Ф. Добринін [84] не тільки зазначає, що розвиток уваги слід розуміти як розвиток організованої особистості, він конкретизує цю думку і вважає, що увагу слід виховувати шляхом розвитку таких якостей особистості, як відповідальність, вміння ставити цілі, завдання, а також через виховання інтересів і розвиток пізнавальних процесів. Автор ставить виховання уваги в тісний зв'язок з моральним розвитком особистості, становленням її світогляду і переконань. Виховувати увагу автор рекомендує і шляхом загальної організації

діяльності, забезпечення зайнятості школярів роботою на уроці, при цьому роботою, яка вимагає активності, зосередженості. Автор наголошує на зв'язку уваги з мовленням, що носить суспільний характер і знаходиться в тісній взаємодії з першою сигнальною системою. Ми використовуємо мовлення, щоб звернути увагу на що-небудь.

М.Ф. Добринін дає поради щодо виховання мимовільної і довільної уваги. Він відмічає три категорії причин, що викликають і підтримують мимовільну увагу. Це – характер зовнішнього подразника, відповідність подразника внутрішньому стану і минулий досвід. Необхідною умовою виховання мимовільної уваги вчений вважає розвиток спостережливості. Розвитку почуттів автор надає особливого значення: чим багатші і глибші почуття людини, тим більшим вона буде цікавитись і тим легше привернути її увагу. Важливо навчити дитину володіти своїми почуттями. Розвиток знань, за М.Ф. Добриніним, також є необхідною умовою виховання мимовільної уваги. Автор зазначає, що чим більше у людини знань, тим легше вона зацікавиться новим. Водночас він застерігає, що не можна занадто прискорювати розвиток дитини, але й не слід його сповільнювати. Виховання довільної уваги автор пов'язує з вихованням прагнень дитини, з вихованням її особистості. На його думку, необхідно виховувати у дитини вміння ставити більш віддалені цілі в житті і пов'язувати їх з близькими цілями. В старшому віці важливу роль відіграє самовиховання уваги, а також значення колективу у формуванні довільної уваги. М.Ф. Добринін пише: „Поступово, при постійному контролі школи і сім'ї, а також класного колективу, створюється і постійний самоконтроль учня над собою, критичність і самокритичність, які потребують вже обов'язкової уваги під час будь-якої роботи. В результаті створюється звичка бути уважним” [84,с.11]. Таким чином, М.Ф. Добринін підкреслює важливість розвитку цілеспрямованості, обізнаності особистості для формування уваги.

І.В. Страхов зазначає, що увагу необхідно вдосконалювати за допомогою методів розвивального навчання, які виховують в особистості активність, самостійність і творче начало в навчальній діяльності. І.В. Страхов погоджується

з М.Ф. Добриніним у тому, що виховання уваги не є окремим процесом, воно пов'язане з вихованням особистості і колективу учнів. І.В. Страхов [236] виділяє психологічні критерії вихованості уваги. Такими критеріями є зосередженість, фокусування зосередженості; селективність, спрямованість і цілеспрямованість уваги; якості особистості (ставлення до праці, вольові зусилля). Отже, ідеї І.В. Страхова обумовлюють необхідність розвитку уваги у зв'язку з мисленням і формуванням організованості особистості.

Л.С. Виготський [58], виділяючи дві лінії розвитку уваги (натуральну і культурну), по суті вивчив, як визначають увагу внутрішні (лінія натурального розвитку) і зовнішні (лінія культурного розвитку) фактори. Л.С. Виготський, вивчаючи розвиток вищих психічних функцій, однією з яких він вважав довільну увагу, писав: „Історія уваги дитини є історією розвитку організованості її поведінки” [58, с. 205]. Для дослідження уваги вчений використовував розроблені ним історичний і генетичний підходи до розуміння психіки людини. В лінії природного розвитку уваги, увага дитини визначається як функція її загально-органічного розвитку. Такий розвиток уваги продовжується все життя і має періоди прискорення і гальмування.

„Культурний розвиток якої-небудь функції, в тому числі уваги, полягає у тому, що в процесі спільного життя і діяльності суспільна людина виробляє ряд штучних стимулів, знаків” [58, с. 207]. Отже, людина засвоює штучні прийоми оволодіння процесами уваги і успішно підкоряє їх своїй волі. Довільну увагу дітей формують дорослі і навчають засобам самоуправління увагою. Психологічний механізм уваги дорослої людини Л.С. Виготський розумів як перетворення зовнішніх операцій поведінки у внутрішні. Для нашої роботи інтерес становить „культурна” лінія уваги, яка включає оволодіння процесом за допомогою стимулів-засобів, що дозволяють керувати цим процесом.

Звертаємо увагу на роботи, що стосуються вивчення уважності, як якості особистості. Наприклад, Б.Г. Ананьєв надає особливого значення процесу перетворення уваги в таку рису особистості, як уважність, і пише, що „...уважність стає одним із проявів характеру і повинна бути вихована разом з

усім формуванням характеру дитини”[7, с.24]. Автор визначає уважність як „багатостороннє і активне оволодіння увагою, що виражається в постійному стані змобілізованості розумових процесів, довгочасної вольової спрямованості на цілі дій, які постійно змінюються” [7, с.24]. Далі він зазначає, що „ ... уважність як риса особистості є продуктом виховання і самостійної діяльності” [7, с.24]. У вихованні уважності, як і уваги, він підкреслює роль розумової освіти, морального виховання, особливо виховання волі і твердості характеру, а також естетичного і фізичного виховання. Б.Г. Ананьєв виділяє такі прояви уважності: розуміння людей, їх особливостей та інтересів, а також турботливість і піклування про умови спільної діяльності, що, на нашу думку, притаманне відповідальній особистості. Отже, Б.Г. Ананьєв розглядає процеси розвитку уваги і особистості у взаємозв’язку, а тому підкреслює, з одного боку, необхідність розвивати увагу у єдності з особистістю, а з другого, увага досягається високим рівнем розвитку особистісних якостей.

Подібне зустрічаємо у Ф.М. Гоноболіна [67], який говорить про виховання організованості особистості і вважає, що процес розвитку цієї якості особистості являє собою поступове перетворення уваги в уважність. На його думку, у формуванні уважності важливу роль відіграють емоції, моральні та естетичні почуття. В своїй монографії автор дає рекомендації батькам щодо виховання уваги у дітей. Він вважає за необхідне виховувати „правильну організацію життя, ... а саме, дотримуватись режиму дня”, створювати „нормальні умови для домашніх занять, щоб ніякі зовнішні подразники не заважали ... роботі”, „періодично перевіряти якість виконання”, розширювати і поглиблювати „коло сприйняття і уявлень” дитини, її інтереси; привчати дитину „постійно контролювати свою працю”, а також привчати „до порядку, охайності не лише в навчальних заняттях, але і в житті взагалі”, „розвивати увагу шляхом проведення цікавих ігор на розвиток зосередженості” [67, с.148-158].

У І.В. Страхова також є думка щодо зв’язку уваги з уважністю. Він пише: „ ... бути уважним – це означає ставитись відповідально до кожного свого слова та проступку і проявляти у ставленні до оточуючих уважність у формі чуйності

і турботи” [232, с.7]. Автор звертає увагу на роль уважності у спілкуванні, і вважає, що вона є одним з чинників, що сприяють встановленню психологічного контакту між людьми. На відміну від інших авторів, І.В. Страхов виділяє два рівні розвитку уважності: 1) уважність як окремий психічний стан, який проявляється епізодично і ще не має глибокої внутрішньої мотивації; 2) уважність як психічний стан переростає в уважність як якість особистості.

Л.А. Панушкіна [193 – 195] розглядає уважність як системне утворення. Вона аналізує уважність з точки зору структурності, особливостей її рівневої організації. Автор зазначає, що для уважних учнів характерна спрямованість уваги, а також що для уважних і уважно-спостережливих властива адекватність самооцінки і високий рівень розвитку рефлексії.

А.Е. Тамбієв, С.Д. Медведєв вважають, що для загальної уважності провідними є динамічні характеристики уваги (до яких належать стійкість, переключення і розподіл, які взаємопов’язані між собою). Меншою мірою загальна уважність залежить від властивостей уваги, пов’язаних з ресурсами нервової системи (обсяг та інтенсивність уваги). І тому, на думку авторів, загальна оцінка уваги не може зводитися до простої суми оцінок окремих властивостей уваги [238].

У вивченні уваги важливим аспектом є класифікація її видів. Більшість вчених схильні поділяти увагу на довільну і мимовільну. В роботах Б.Г.Ананьєва [7], П.Я. Гальперіна [61], С.Л. Рубінштейна [210] уточнюються особливості кожного виду уваги і відмінності між ними. М.Ф. Добринін виділяє ще один вид уваги – післядовільна увага.

В психологічній літературі зустрічається також поділ уваги на зовнішню і внутрішню. Критерієм для їх виділення обрано місце знаходження об’єкта уваги: у довкіллі – це зовнішньо спрямована; або ж у якості об’єкта уваги виступають відчуття, думки, переживання людини – тоді це внутрішня увага. Так, Т.Д. Дубовицька [92] зауважує, що внутрішня увага займає важливе місце в пізнавальній діяльності людини; у внутрішній увазі відображається певний рівень активності особистості і розвитку її самосвідомості. Внутрішня і



зовнішня увага можуть здійснюватися паралельно, маючи різні об'єкти; ці два види уваги також по-різному супроводжують людську діяльність. Автор пише: „ ... якщо зовнішня увага забезпечує вибірковість сприймання, то вибірковість відтворення інформації на рівні уявлень забезпечує внутрішня увага” [92,с.196].

Мимовільна увага виникає і підтримується незалежно від свідомого наміру людини. Вона в основному викликається такими властивостями діючих подразників як інтенсивність, новизна, раптовість, яскравість, емоційна забарвленість. М.Ф. Добринін зауважує, що при мимовільній увазі „... діяльність виникає наче сама по собі, причому людина може не усвідомлювати мети своєї діяльності” [84, с.19].

І.В. Страхов розрізняє в мимовільній увазі два основні різновиди. „В одному з них спостерігаються асоціативні зрушення і зміщення предметної спрямованості зосередженості, що призводить до відволікання від теми... Для іншого різновиду мимовільної уваги характерне його збуджуюче значення в розвиткові процесу довільної уваги і його роль в підвищенні активізації розумового зосередження” [231, с.9]. Далі автор зазначає, що мимовільна і довільна увага виникають не одна за одною, а в різних формах їх взаємодії, залежно від складності навчальних завдань.

Б.Г. Ананьєв вважає мимовільну увагу емоційно обумовленою. Він рекомендує стимулювати мимовільну увагу тоді, „ ... коли діти втомлені або особливо напружують свою волю”. Однак, автор зазначає, що мимовільна увага не є засобом навчання. Таким засобом він вважає довільну увагу. Б.Г. Ананьєв пише, що увага „ ... переводиться з мимовільної в довільну” [7, с.10] і вважає, що „вчителю доводиться розвивати елементи довільної уваги, які вже є, спираючись на розвинуті форми мимовільної уваги дитини”. Б.Г. Ананьєв зазначає, що довільна увага відрізняється своєю вольовою якістю. На думку автора, організований і систематичний характер навчання, виховання свідомої дисципліни призводять до уваги, що обумовлюється волею, а також до інтелектуалізації уваги, але працездатною він вважає увагу, яка спирається також на розуміння та інтерес.

І.В. Страхов [232] також зауважує, що довільна увага відрізняється вольовим регулюванням і цілеспрямованістю. Автор виділяє інтелектуально-вольову увагу і вважає

її однією з найпродуктивніших видів уваги, яка проявляється в різноманітних мисленнєвих операціях. На відміну від Б.Г. Ананьєва, який лише згадує про інтелектуалізацію уваги, І.В. Страхов виділяє інтелектуальні властивості уваги. Такими властивостями є: диференціююча увага, цілісна увага, перспективна і зворотня увага.

М.Ф. Добринін вважає довільну увагу такою, що притаманна лише людині та якісно відрізняється від мимовільної саме за наявності свідомо поставленої мети, а також і тим, що підтримується вольовими зусиллями. Автор зазначає, що і в довільній увазі є інтерес, але цей інтерес відрізняється від того безпосереднього, пов'язаного з процесом діяльності, який притаманний мимовільній увазі. При довільній увазі є інтерес цілі, результату діяльності. Вчений пише, що довільна увага підтримується саме опосередкованим інтересом.

М.Ф. Добринін [84] виділяє ще один вид уваги – післядовільна увага. На його думку, вона відрізняється від довільної уваги тим, що людина докладає вже менше зусиль на утримання уваги, вона підтримується зацікавленістю роботою. Від мимовільної післядовільна увага відрізняється тим, що тут зберігається свідомо цілі. Підкреслюючи роль післядовільної уваги на уроці, М.Ф. Добринін пов'язує її формування з розвитком інтересу, коли інтерес цілі переходить в інтерес процесу, що досягається завдяки розумінню значущості роботи і загальною організованістю особистості.

Отже, ми бачимо, що довільну увагу відрізняє від мимовільної наявність вольових зусиль. Суперечливим залишається питання: чи переходить мимовільна увага в довільну, або вони взаємодіють. Спостерігаємо розбіжності у авторів щодо виховання уваги, а також факторів, які впливають на формування довільної уваги. Очевидним є те, що формування уваги – це планомірний, поступовий, цілеспрямований процес, який спирається на розвинену свідомість, волю і організованість людини. На нашу думку, ці складові є необхідними для формування довільної і післядовільної уваги. Оскільки увага завжди пов'язана з певною діяльністю, а також з усією психічною діяльністю людини, то і виховувати увагу – означає виховувати і організовувати особистість в цілому.

Вчені по-різному підходять до проблеми властивостей уваги. Але в основному виділяють такі властивості уваги, як: стійкість, обсяг, розподіл, переключення.

Стійкість уваги здебільшого виявляється у тривалому зосередженні її на певних об'єктах, на конкретній діяльності. Б.Г. Ананьєв [7] зазначає про корисність слабких побічних подразників, оскільки вони змушують людину більше напружувати вольові зусилля і тим самим підвищувати стійкість уваги.

Б.Г. Ананьєв виділяє концентрацію як окрему властивість уваги. Під цим терміном автор розуміє „... довільну зосередженість уваги на якомусь одному предметі, з чим пов'язане підвищення точності і правильності сприйняття і розуміння цього предмета”. Далі автор пише: „Концентрація уваги дозволяє людині заглиблюватись в предмет, досягати його різноманітні зв'язки. Ця властивість довільної уваги дуже важлива для навчання” [7, с.14]. Автор вважає, що концентрація уваги спочатку має нестійкий характер, згодом, коли підтримується інтересом, вольовими зусиллями і переконаннями, характеризується стійкістю. Окремою властивістю Б.Г. Ананьєв виділяє коливання уваги, яку вважає результатом „... своєрідної боротьби між тенденцією до відволікань і тенденцією до стійкості” [7, с.17].

М.Ф. Добринін вважає стійкість уваги важливою характерною стороною уваги і пов'язує її з коливаннями уваги, які він не виділяє як окрему властивість. Автор зазначає, що „увага буде стійко пов'язана з даною діяльністю до тих пір, поки діяльність забезпечує постійну активну спрямованість свідомості. Коли у людини активізовані її сприймання, пам'ять, відчуття, мислення, уява, прагнення, то і увага зберігається” [84, с.23]. В своїй роботі М.Ф. Добринін за результатами експерименту робить висновок, що стійкість уваги підвищується, коли є опора на інтерес. Він пише, що „... навіть для групи з гарною стійкістю уваги характерне настання втоми при одноманітній роботі...” [84, с.6]. Нестійкість уваги він пов'язує з загальною незібраністю, неорганізованістю, відсутністю інтересу до навчання і слабо розвиненим самоконтролем.

І.В. Страхов пов'язує стійкість уваги із зосередженістю. Він відмічає „...послідовне підвищення рівня стійкості уваги учнів, що досягається з

виникненням у них синтезу довільного і мимовільного зосередження...” [231, с. 7 – 8]. У стані неуважності він відмічає послаблення розумового зосередження і навпаки стан уваги виражається в активізації мислення і спрямованій зосередженості на предметі і самостійній роботі. І.В. Страхов [231] зазначає, що за умов дидактично і психологічно правильної організації уроку увага школярів стійко підтримується впродовж уроку, але вона не залишається незмінною і залежить від різноманітних змін стійкості.

Є.І. Степанова [228] вважає, що концентрація уваги свідчить про те, наскільки людина захоплена справою, яку вона виконує. Стійкість уваги вона розглядає як характеристику довготривалого зосередження свідомості людини на об’єкті, що забезпечує якісне сприйняття і виконання роботи. Є.І. Степанова зазначає, що за недостатньої стійкості і концентрації може виявитись розсіяність уваги. За результатами експериментального дослідження Л.М. Фоменко [252], стійкість і концентрація уваги у дорослих людей не зазнають суттєвих змін.

М.Ф. Добринін в дослідженні стійкості уваги серед учнів других класів робить висновок, що стійкість їхньої уваги досить висока і краще вона розвинена у тих дітей, які добре вчаться, багато чим цікавляться та у яких добре розвинена воля. Автор зазначає: „ ... широта пізнавальних інтересів, допитливість, самоконтроль, відповідальність, звичка до інтелектуальної праці – все це визначає високий рівень стійкості уваги” [86, с. 11].

Ще однією характерною властивістю уваги М.Ф. Добринін вважає її обсяг. Під обсягом уваги він розуміє кількість об’єктів, які можуть бути охоплені одночасно нашою свідомістю. Автор зазначає, що обсяг уваги залежить від того, як викладається матеріал: послідовно, логічно пов’язано чи в різнобій. Якщо пропонується ряд об’єктів, які не пов’язані між собою, то обсяг уваги у дорослих і старших школярів лише 3–4 об’єкти, інколи 6; а у молодших школярів ще менше – 2–3 об’єкти. Але якщо об’єкти, які подаються, пов’язані між собою, то обсяг уваги зростає – кількість об’єктів збільшується. Тому М.Ф. Добринін пише, що „...необхідно давати подразники не в різнобій, а в їх взаємозв’язку, в системі” [84, с. 25]. Б.Г. Ананьєв також зазначає: „Від логіки і побудови

викладу, лаконічності і образності мовлення вчителя багато в чому залежать розширення і підвищення обсягу уваги учнів” [7, с.23].

І.В. Страхов виділяє три види властивостей уваги: інтенсивність уваги, її широта, а також стійкість і динаміка, властивістю якої є свідоме переключення. Під широтою уваги він розуміє її обсяг і розподіл. Під розподілом уваги він розуміє „...вміння поєднувати дві і більше спрямованостей уваги в процесі сприймання, мислення і дії” [231, с.6]. Б.Г. Ананьєв визначає розподіл уваги як „...контроль свідомості за виконанням декількох робочих операцій або декількох навчальних дій” [7, с.15]. М.Ф. Добринін визначає цю властивість – як вміння виконувати дві і більше діяльностей. Автори зазначають, що розподіл уваги є більш пізнім продуктом. Найлегше розподіл досягається під час слухання і виконання якоїсь нескладної роботи. Важче виконувати два або три види робіт, які не пов’язані між собою. В цьому випадку необхідно, щоб якісь елементи були автоматизовані. Б.Г. Ананьєв вважає, що розподіл уваги „...можливий лише за умови утворення міцної системи інтелектуальних навичок” [7, с.15].

М.Ф. Добринін наголошує на тому, що розподіл уваги не є властивістю лише талановитих людей. Він пише: „Будь-яка людина за умов достатнього тренування, розуміння виконуваних нею робіт, автоматизації в них всього, що може бути автоматизовано, може досягти високого рівня розподілу уваги. Найважливішим тут є тренування. ...Для розподілу уваги необхідна дуже велика організованість особистості” [84, с. 24].

О.М. Горохова [68] досліджувала взаємозв’язок розподілу уваги і успішності групової діяльності молодших школярів. Вона зазначає, що молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку цієї властивості уваги. Результати її дослідження показали, що вірогідність успішного засвоєння навчального матеріалу вища у дітей з високим ступенем розвитку розподілу уваги. Цієї властивості можна досягти вже на початковому рівні навчання завдяки спеціальній роботі.

Ще однією властивістю уваги є її переключення, під яким розуміють цілеспрямований перехід уваги з одного об’єкта або діяльності на інший. На думку С.Л. Рубінштейна, „переключення означає свідоме переміщення уваги з

одного об'єкта на інший. В такому випадку очевидно, що переключення уваги в якій-небудь складній ситуації, що швидко змінюється, означає здатність швидко зорієнтуватися в ситуації і визначити або врахувати значущість різних складових елементів, що змінюються” [210, с.454].

М.Ф. Добринін [84] зазначає, що переключення уваги є свідомим переходом від однієї діяльності до іншої, а протилежним йому є відволікання уваги, з чим він радить боротися за допомогою зусиль волі та постійного контролю і самоконтролю. Автор [86] зауважує, що немає сенсу відривати учнів від роботи, якщо вони в неї заглибились, але водночас необхідно вчасно помітити, що учні втомились і переключити їхню увагу на інше питання або діяльність. За результатами експерименту М.Ф.Добринін робить висновок, що переключення уваги пов'язане з активністю і зосередженістю; а також, що діти переключають увагу в залежності від індивідуальних особливостей, інтересів, характеру і темпераменту. Він також пов'язує переключення уваги з успішністю – легко і швидко переключають увагу діти, які гарно навчаються. І.В. Страхов зазначає: „Конкретні види переключення уваги різноманітні за формою, частотою ... але важливо, щоб ці процеси функціонували в системі стійкої уваги і сприяли її утриманню на об'єкті, що вивчається. Важливо не лише своєчасно переключити увагу, але і підтримати її стійкість на новому об'єкті або на застосуванні інших мисленнєвих процесів” [231, с. 8].

О.Г. Солодухова [225] вивчала переключення уваги учнів в процесі засвоєння ними нового матеріалу на уроці математики. Вона виділяє ряд випадків, коли учням важко переключати увагу. Це випадки, коли треба встановити зв'язки між новим і вивченим матеріалом; під час переходу від розповіді вчителя до наочного посібника; під час переключення уваги в процесі мислительної діяльності; а також під час переключення уваги від оперування теоретичними положеннями до їх практичного застосування. Вона рекомендує вчити дітей на кожному уроці порівнювати, аналізувати, синтезувати, класифікувати, узагальнювати.

В психології є ряд інших досліджень, які стосуються властивостей уваги (Б.Г. Ананьєв [7], Н.В. Андріяшина [10], Б.І. Айзенберг [4], І.П.Бондарьов [40], М.А. Гуліна [77], Н.П. Дієва [82], М.Ф. Добринін [85], А.А.Конопльов [126], М.М. Лиля [148], К.В. Мішанова [165], В.П. Мусіна [177], О.В. Неровня [180], Г.А. Петрова [197], Г.С. Пригін [229], Є.Г. Самовичев [217], О.Г. Солодухова [225], В.І. Степанський [229], Н.С. Уткіна [248], Л.М.Фоменко [252], М.Н. Чаркова [259], В.Й. Чяпас [261] та ін.). Так, В.Й.Чяпас вивчав індивідуальні відмінності основних властивостей уваги. Н.С.Уткіна вивчала типологічні відмінності впливу педагогічної оцінки на деякі властивості уваги. Є.Г. Самовичев аналізував процес зосередження. М.А.Гуліна вивчала прояв властивостей уваги в індивідуальному стилі діяльності в залежності від темпераменту. В.П. Мусіна досліджувала обсяг уваги у нормальних і аномальних школярів.

Дослідники піднімають проблему уваги, пов'язуючи її з іншими психічними процесами і явищами, властивостями особистості, а також мотивацією (Н.В. Андріяшина [10], М.Л. Архіпова [17], І.І. Ахтам'янова [23, 24], В.П. Вишньовська [53], О.П. Єлисеєв [95], Д. Канеман [115], Г.В.Каймакчі [114], С.С. Левитіна [140], Г.Г. Магомедова [153], Є.І. Семененко [218], Л.М.Фоменко [252], М.Н. Чаркова [259], Т.Г. Якушева [271] та ін.).

І.М. Кондаков [124] досліджував стійкі форми Я-уваги. Під Я-увагою розуміють особливу, стійку в часі, інтелектуальну активність, яка спрямована на набуття нових знань про себе, джерелом яких можуть бути і оцінки людини іншими, і її інтроспективне сприйняття внутрішніх процесів. Для діагностики ступеня прояву індивідуальної Я-уваги був розроблений опитувальник, пункти якого розподілялись між трьома шкалами: 1) особиста Я-увага; 2) суспільна Я-увага; 3) соціальний страх. Під особистою Я-увагою розуміють тенденцію індивіда звертати увагу на внутрішні події, до яких лише він має доступ. Під суспільною Я-увагою розуміють тенденцію звертати увагу на суспільні аспекти Я, які доступні зовнішньому спостерігачу. Соціальний страх був включений, оскільки почуття дискомфорту в соціальних контактах досить часто пов'язане з підвищеною увагою до суспільних аспектів власного Я. Метою дослідження

І.М. Кондакова було розглянути структури стійких форм Я-уваги і їх зв'язків з деякими особистісними характеристиками. В результаті дослідження встановлено, що чим більше індивід інтравертований і емоційно лабільний, тим більше його увага звернена на все те, що стосується саме його персони. Було також зафіксовано зв'язок персональної уваги з більш високим рівнем інтелектуальної активності; і зв'язок суспільної уваги з готовністю проводити час в емоційному, ігровому спілкуванні з іншими людьми. Встановлено також тісний зв'язок між соціальним страхом та підвищеною тривожністю (такими її проявами, як підвищена втома, актуалізація почуття перевантаженості проблемами, підвищена агресивність, готовність приписувати відповідальність за свої помилки або іншим, або випадковостям).

Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов, Р.С. Шило [89] досліджували взаємодію уваги і короткочасного запам'ятовування. Метою їхньої роботи було створення методики дослідження взаємодії уваги і короткочасного запам'ятовування, яка дозволяє вивчати процеси уваги і пам'яті у процесі розв'язання однієї й тієї ж задачі. Дослідники вперше здійснили спробу з'єднати задачу на обсяг пам'яті і задачу Струпа в одному дослідженні. В результаті поєднання в одному завданні двох відомих задач – на вимірювання обсягу пам'яті і задачі Струпа – було виявлено: 1) зменшення обсягу пам'яті на матеріал задачі Струпа в умовах невідповідності значення слова і кольору шрифту і 2) збільшення обсягу пам'яті в умовах відповідності значення слова і кольору шрифту в порівнянні з короткочасним запам'ятовуванням послідовностей кольорів наборів безглузвих символів. Ці ефекти були названі, відповідно, мнемічним ефектом Струпа і ефектом мнемічного поліпшення; при чому мнемічний ефект Струпа більший за своєю величиною.

Деякі дослідники виділяють вибірковість уваги, як її властивість. Е.М. Рутман [209] пише, що дослідження розвитку вибіркової уваги у дітей дошкільного і шкільного віку показали, що з віком дитина виявляє зниження вибіркової уваги при її спонтанному розподілі. „Дитина звільняється від своєї захопленості домінуючою ознакою і може проявляти в залежності від задачі як „широку”, так і „вузьку” увагу” [212, с. 164].



А.Е. Тамбієв, С.Д. Медведєв, О.В. Литвиненко [239] проводили експериментальні дослідження динаміки розвитку основних властивостей уваги в дитячому віці. При цьому використовувались розроблені авторами комп'ютерні діагностичні методики, які дозволяють застосовувати більш складні алгоритми обробки результатів. Результати дослідження показали, що основні властивості уваги реалізуються в більшій або меншій мірі різними морфофункціональними структурами мозку, гетерохронність дозрівання яких призводить до різного часу початку, різного темпу змін і різного часу закінчення їх розвитку.

В.Й. Чяпас [261] не виявив закономірних гендерних відмінностей в розвитку властивостей уваги і зазначив, що досліджувані чоловічої статі перевищують досліджуваних жіночої статі лише за показниками концентрації і переключення уваги. Дослідник пише, що з віком властивості уваги виявляють значний прогрес, за винятком характеристик концентрації уваги і аудіовізуального розподілу уваги.

І.П. Бондарьов, О.І. Вилегжанін, Д.С. Чичерін, А.М. Соф'їн [40] розробили нову методику оцінки стійкості, обсягу і розподілу уваги, яка спрямована на підвищення ступеня автоматизації, інформативності і надійності із застосуванням персонального комп'ютера.

О. Шадура у своїй статті дає рекомендації щодо подолання неуважності і проблем самоконтролю. Автор пропонує чотири етапи корекційної роботи. Перший етап – це формування мотивації змін. О. Шадура зазначає: „Для того, щоб навчитися керувати собою, дитині потрібно відчувати себе сильною” [262, с. 17]. На цьому етапі дитина повинна усвідомити проблему. Другий етап – навчання технологій саморегуляції. Третій етап – структурування часу (автор дає рекомендації щодо виконання домашніх завдань і режиму дня). Четвертий етап – контакт із батьками. О. Шадура зазначає, що батькам вже не потрібно постійно контролювати дитину.

У літературі використовується такий термін як організованість уваги у І.В. Страхова [232], М.Ф. Добриніна [85], К.В. Мішанової [165], Н.П. Дієвої

[82]. Питання організованості уваги у молодших школярів вивчала Н.П. Дієва. З цією метою Н.П. Дієва вивчала такі властивості уваги як стійкість, переключення і розподіл в їх взаємозв'язку, а також загальну характеристику і особливості поведінки особистості школярів. Співвідношення отриманих даних дало можливість виявити недоліки уваги та їх причини. До таких причин автор відносить: слабкий розвиток інтелектуальної активності; слабкість самоконтролю; недостатній розвиток почуття відповідальності та інтересу до навчання; а також низькі вимоги, які висуваються до учнів. Н.П. Дієва вказує на залежність досліджуваних властивостей уваги від особистісних факторів.

Питання організованості уваги у школярів п'ятого і восьмого класів було предметом вивчення К.В. Мішанової, яка за допомогою коректурної проби також вимірювала такі властивості уваги як стійкість, розподіл і переключення. Після статистичної обробки, в результаті дискримінантного аналізу, були отримані загальні позначення цих властивостей уваги. Загальний показник для всіх трьох властивостей у восьмикласників виявився значно більшим, ніж в учнів п'ятого класу. Також був виявлений тісний зв'язок між цими трьома властивостями уваги в учнів восьмого класу, а у п'ятикласників ці властивості менш взаємозалежні. Це свідчить про те, що увага восьмикласників являє собою більш цілісну структуру, тобто вона більше організована. Організованість уваги автор пов'язує із збереженням такого співвідношення між різними властивостями уваги, яке забезпечить продуктивність діяльності.

Отримані Н.П. Дієвою і К.В. Мішановою результати М.Ф. Добринін пояснює тим, що у старших учнів більш сформовані особистість, самосвідомість, самооцінка. У них якості особистості поступово досягають єдності і цілісності, а отже і властивості уваги знаходяться в більшій цілісності. Отже, він вважає, що підтверджується існування зв'язку між організованістю особистості і організованістю уваги. М.Ф. Добриніним було проведене експериментальне дослідження уваги школярів других і третіх класів. За допомогою методу коректурних проб, а також методів простого і складного кодування вивчалась стійкість, переключення і розподіл уваги. Ці методи також

доповнювались спостереженням, бесідами з учнями і вчителями. Результати експерименту порівнювались з успішністю і загальною характеристикою учнів. Це показало, що „...розумовий розвиток і увага, а також режим життя дома, виховання в сім'ї, підготовка уроків – значним чином відображаються на організованості їх особистості. Якщо у школярів з вихованою відповідальністю у ставленні до занять увага достатньо організована, то для тих, хто такого виховання ще не отримав, це відображається на їх успішності і на результатах розв'язання ними експериментальних задач. Їхня увага організована слабо, що виявляється в помилках при викреслюванні знаків в коректурному тесті” [85, с.9]. Автор зазначає, що не в усіх учнів молодших класів увага організована на належному рівні, але в цьому віці достатня організація уваги вже можлива. Він також наголошує на необхідності виховання організованості уваги в учнів не лише молодших класів, а також середніх і старших.

І.В. Страхов розглядає організованість уваги як єдність мислення і зосередженості і називає її інтелектуально-вольовою. Він пише: „Єдність мислення і зосередженості є головною умовою формування організованості уваги, її культури як у зовнішній спрямованості, так і особливо у внутрішній спрямованості уваги, що виражається в зосередженому обмірковуванні думки” [232, с.7].

Основною ознакою вихованості уваги він вважає зосередженість, а обсяг, розподіл, стійкість, переключення – конкретними проявами зосередженості. Автор наголошує на системності в застосуванні методів і прийомів виховання уваги. Увагу І.В. Страхов також пов'язує зі становленням особистості. Він пише: „Увага виникає на основі інших вихованих якостей особистості: ставлення до праці, вольових зусиль, вмінь і навичок та інших якостей особистості. Разом з тим увага являється передумовою формування інших якостей особистості, а саме, вона є однією з важливих психологічних факторів організованості в поведінці і діяльності...” [236, с.15]. Тобто, добре розвинені властивості уваги (стійкість, розподіл, переключення, обсяг) у зв'язку з мисленням є необхідною умовою організованої особистості.

Отже, ми бачимо різні погляди вчених щодо організованості уваги. В той час як М.Ф. Добринін ставить організованість уваги в залежність від організованості особистості, її поведінки, І.В. Страхов вважає увагу передумовою організованості особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі не існує чіткого визначення організованої уваги, вона не виділяється як окрема властивість уваги, до того ж дослідження проводились лише на школярах. Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, М.Ф. Добринін, І.В. Страхов вважають доцільним розвивати увагу невід'ємно від виховання таких рис особистості як відповідальність, самоконтроль, а також – від розвитку інтересу до навчання, інтелектуальної активності. Ми приєднуємось до цієї точки зору і дотримуємось погляду, згідно якого організованою є увага, властивості якої (а саме стійкість, розподіл, переключення і обсяг, оскільки процес засвоєння іноземної мови вимагає власне динамічної уваги) досягають високого рівня розвитку і міцності взаємозв'язків; яка функціонує в єдності з високим рівнем розвитку мислення і організованості особистості і є необхідною в засвоєнні іноземної мови особливо в умовах кредитно-модульного навчання у ВНЗ, в яких підвищується роль у цьому процесі самостійної роботи студентів.

## **1.2. Психологічні підходи у наукових розробках з проблеми засвоєння іноземної мови**

Розглядаючи організованість уваги у процесі вивчення іноземної мови, необхідно виявити підходи до вивчення засвоєння іноземної мови і показати важливість дослідження саме уваги в цьому процесі. Методика навчання іноземній мові упродовж багатьох століть спиралась на дослідження в галузі психології. Це не випадково, оскільки засвоєння іноземної мови є складним психологічним процесом. Будь-яка методика навчання завжди базується на певній психологічній теорії, яка і визначає основні підходи до навчання.

До цього часу біхевіоризм здійснював найбільший вплив на методику викладання іноземної мови. З позиції біхевіоризму найсуттєвішою

характеристикою особистості є сукупність поведінкових реакцій, організована і відносно стійка система навичок. В процесі життя людина набуває навичок діяльності. Тема наочності, набуття навичок шляхом проб і помилок стала центральною для біхевіористів. Змінюючи стимули і підкріплення, можна, як вони вважають, програмувати людину на потрібну поведінку. В рамках процесу вивчення іноземної мови біхевіоризм ігнорує можливість впливу мислення і свідомості того, кого навчають. Згідно з біхевіористичною теорією наочності, оволодіння іноземною мовою – це процес формування навичок шляхом наслідування.

Відомий мовознавець США Л. Блумфілд дотримувався біхевіористичної теорії наочності і головну роль в навчальному процесі відводив викладачеві як інформанту [274]. Англійський методист М. Вест розробив методику „parrot work”, яка вимагає від учнів повторення мовного матеріалу за викладачем [295].

Інший англійський методист Г. Пальмер велике значення надавав розвитку розмовного мовлення. За Г. Пальмером, учень повинен завчити певну кількість слів і виразів, які є найбільш вживаними і складають 75% будь-якого тексту. Працюючи в Японії, Г. Пальмер відібрав приблизно 3,5 тисячі таких слів [291]. Однак, відсутність комунікативної ситуації, як головної умови формування мовленнєвих навичок, є приводом для критики запропонованої ним методики, оскільки вона є лише способом збагачення пасивного словника учня, але не способом розвитку усного мовлення.

На ґрунті біхевіоризму Ч. Фрізом [278] і Р. Ладі [280] були створені аудіолінгвальний і аудіовізуальний методи навчання іноземній мові. В основі цих методів лежить усна подача мовленнєвого матеріалу за допомогою технічних засобів навчання з опорою на слухові і зорові аналізатори.

Таким чином, аналізуючи основні методичні розробки з навчання іноземній мові, які були зроблені в рамках ортодоксального біхевіоризму, можна виділити один найсуттєвіший недолік: відсутність врахування особистості учня. Учень, з точки зору ортодоксальних біхевіористів, пасивний отримувач інформації, що надходить від викладача. З цих позицій заперечується будь-яка творчість учня в процесі комунікації іноземною мовою, і саме спілкування

іноземною мовою має характер репродуктивного відтворення заучених на заняттях фраз і виразів. У зв'язку з цим постало питання про більш продуктивну і науково обґрунтовану організацію навчального матеріалу. Вирішенням цієї проблеми стосовно навчання іноземній мові займається когнітивна психологія. Цей напрямок психології виник в середині XX століття. Когнітивна психологія вперше заявила про доступність пізнавальних процесів для наукового дослідження. Цариною застосування когнітивної психології стало дослідження внутрішніх, пізнавальних (інформаційних) структур, за допомогою яких людина орієнтується в цьому світі, обирає для себе певну поведінку, певним чином ставиться до оточуючих її речей. На сучасному етапі когнітивна психологія стає більш популярною і збагачується новими дослідженнями.

За кордоном сьогодні когнітивна психологія займає провідне місце в методиці навчання іноземної мови. Серед наукових розробок зарубіжних методистів, які дотримуються когнітивного напрямку, особливу увагу привертає дослідження В. Ріверс [292].

В методиці навчання іноземній мові з позиції когнітивної психології виділяються наступні основні аспекти: 1) велика роль в процесі навчання належить свідомості; 2) враховується досвід володіння рідною мовою; 3) заохочується максимальна активність учнів на занятті, їхня творчість; 4) організація навчального процесу здійснюється з урахуванням комунікативної спрямованості; 5) рефлексивна діяльність поєднується з продуктивною; 6) здійснюється спеціальний підбір матеріалу для навчання; 7) процес навчання орієнтований на особистість учня. Таким чином, когнітивна психологія пропонує вирішити проблему методики викладання іноземної мови шляхом вивчення внутрішньої структури людського знання, що, знову ж таки, недостатньо.

Впродовж довгої історії формування і розвитку різноманітних підходів до навчання іноземній мові можна помітити, що дуже часто інтерес дослідників схилявся до вивчення пізнавальних процесів. Так, наприклад, великий вплив на методику навчання іноземній мові спричинив гештальтизм, який визнає первинність простих фігур у сприйнятті оточуючої дійсності людиною. Цей

підхід до вивчення людської психіки виявився корисним у спробі представити іноземну мову у вигляді простих мовних структур. Це сприяло кращому підбору мовного матеріалу. Дуже корисними для запам'ятовування іноземних слів виявились і ідеї асоціанізму [164].

Беручи до уваги всю важливість наукових розробок біхевіористичної школи і когнітивізму, необхідно виділити ще один важливий підхід до навчання іноземній мові – діяльнісний. Основою цього підходу є теорія діяльності О.М. Леонтьєва [144]. На відміну від когнітивної спрямованості в методиці навчання іноземній мові за кордоном, вітчизняна методика викладання іноземної мови дотримується особистісно-діяльнісного підходу (хоча останнім часом розрізняють окремо два підходи: особистісний і діяльнісний) в навчанні іноземній мові. Цей підхід розроблявся такими відомими вченими як Б.В. Бєляєв [34], Н.І. Жинкін [99], В.А. Артемов [16], І.О. Зимня [107, 108].

І.О. Зимня [107] дає найбільш детальну характеристику особистісно-діяльнісного підходу навчання іноземній мові. Особистісно-діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови розглядає цей процес як організацію цілеспрямованої діяльності того, хто навчається, а також у загальному контексті його життєдіяльності – інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сутності навчання для розвитку творчого потенціалу особистості [107]. І.О. Зимня виділяє такі основні проблеми в психології навчання іноземній мові: 1) взаємодія викладача і студентів; 2) психологічна характеристика студентів і викладачів як суб'єктів навчальної діяльності; 3) психологічні особливості власне навчальної діяльності студентів; 4) формування особистості студента (його мотивації, ціннісно-орієнтаційних та інших характеристик в навчальному процесі).

Саме ці проблеми є тими орієнтирами, які визначають основні напрямки наукових досліджень. Не зважаючи на специфіку цих досліджень у різних авторів, усі їхні праці спрямовані на вирішення одного глобального завдання: інтенсифікації процесу навчання іноземній мові і покращення її засвоєння.

Розглядаючи проблему формування особистості студента, важливим є питання індивідуальних особливостей. Згідно з нейропсихологічним підходом

до проблеми індивідуальних відмінностей у процесі засвоєння іноземної мови, вихідні індивідуальні особливості міжпівкульної взаємодії у регуляції мовлення рідною мовою, які склалися до початку процесу оволодіння іноземною мовою, є характеристикою задатків до засвоєння іноземної мови.

В контексті вивчення природи білінгвізму здійснюється вивчення проблеми іншомовних здібностей, які в свою чергу забезпечують успішність оволодіння іноземною мовою. Очевидно, що іншомовні здібності взаємопов'язані з індивідуально-психологічними якостями студентів. Це підтверджено багатьма дослідженнями індивідуально-психологічних якостей тих, хто навчається, а також їх зв'язку з іншомовними здібностями і успішним оволодінням іноземною мовою [112, 154].

За дослідженнями Е.А. Аршавської [18], М.К. Кабардова [112], І.О.Зимньої [108] поняття здібностей включає в себе такі характеристики, як: здатність до встановлення зв'язку між звуками та символами; фонематичний слух; „граматичне чуття”; вміння робити визначення; згорнутість / розгорнутість мовлення; „чуття мови”; мотивація до мовної та мовленнєвої діяльності, до вивчення іноземної мови; рівень самооцінки знань з рідної та іноземної мови; загальні здатності до вивчення іноземної мови; загальні здатності до вивчення рідної мови. І.Б. Тижбір [243] запропонував експериментальний опитувальник на визначення лінгвістичних та комунікативних здібностей до вивчення англійської та української мов, який вимірює не лише здібності загалом, а й їхні складові. Цей опитувальник містить шість субтестів, які визначають нахил до вивчення мови та комунікативної діяльності (розрахований на суб'єктивну оцінку самого досліджуваного); здатність до встановлення зв'язку між звуками і символами; фонематичний слух; „граматичне чуття” (вміння досліджуваного користуватися внутрішньомовними підказками); рівень мовленнєвого розвитку, а отже не тільки здатності, але й знання; „чуття мови” (а саме здатність відчувати, які саме слова найбільше підходять по контексту) досліджуваного.

Т.М. Мазурік, аналізуючи фактори успішної навчальної діяльності із засвоєння іноземної мови, виділяє серед них дві великі групи: об'єктивні і



суб'єктивні фактори. Об'єктивні – пов'язані, головним чином, з умовами і методами навчання, в той час як суб'єктивні фактори співвідносяться з індивідуально-психологічними особливостями студентів. В комплекс суб'єктивних факторів успішності навчальної діяльності входять і індивідуально-психологічні якості студентів [154]. Експериментально було встановлено номенклатуру і характер зв'язку особистісних якостей перш за все з успішністю засвоєння іноземної мови, а також з іншомовними здібностями, які обумовлюють успішність за рахунок легкості та швидкості засвоєння іноземної мови. Було виділено три групи особистісних якостей: 1) комунікативні; 2) емоційні; 3) вольові. Результати проведеного експерименту довели, що рівень емоційності прямо пропорційний рівню іншомовних здібностей особистості. Емоційне сприймання обумовлює здатність до імпровізації, багату уяву.

Успішність навчальної діяльності у засвоєнні іноземної мови в першу чергу визначається взаємодією між студентом і викладачем, студентом та іншими студентами. В процесі цієї діяльності, згідно з дослідженнями Н.Г. Барішнікової [30], виділяється комплекс соціальних ставлень: до викладача, до предмета, до інших студентів. Для більш адекватної реакції цих ставлень дослідник пропонує використання рольової поведінки на заняттях з іноземної мови. Автор експериментально доводить, що рольова поведінка під час навчання іноземній мові є різновидом соціальної поведінки. В процесі гри підвищується емоційний тонус учнів, що сприяє вирішенню складних комунікативних задач.

Вплив організації мовленнєвої діяльності на успішне засвоєння мови вивчали Н.М. Ільїна [111] та Н.В. Яковлєва [270]. А психологічні особливості навчання школярів і студентів із застосуванням комп'ютера вивчали О.О.Гокунь [64] і О.М. Сорока [226].

Проблема емоцій піднімалась в психології навчання іноземній мові не лише з точки зору їх ролі в процесі іншомовної комунікації на заняттях або оптимізації процесу засвоєння іноземної мови, але і з точки зору регуляції мовленнєвої поведінки студента. Так, Н.В. Віт аналізувала мовленнєву поведінку студентів ВНЗів [52]. На заняттях з іноземної мови для студентів постійно

створювались навмисно і ненавмисно емоційно-значущі ситуації спілкування. За своїм характером вони досить різноманітні, різнотипні, і можуть бути диференційовані на основі різних критеріїв, наприклад, пізнавальної, ігрової або творчої сторони навчального матеріалу і форми навчальної роботи. Ступінь емоційності цих навчальних ситуацій неоднакова для різних студентів, що переважно пов'язано зі спрямованістю емоцій, що виникають на один із компонентів ситуації. Н.В. Вітт говорить про існування індивідуальної вибіркової людини до різноманітних компонентів емоціогенної ситуації. Ці компоненти автор називає стресорами і виділяє три види таких стресорів на занятті з іноземної мови: викладач, інші студенти, характер діяльності, що виконується. Для кожного студента той або інший стресор є домінуючим.

Таким чином, врахування суб'єктивних особистісних особливостей студентів є необхідною умовою для раціонального планування і організації результативного навчання іноземній мові.

Роль особистісного аспекту стає тим більш важливою в процесі навчання іноземній мові, якщо взяти до уваги специфіку цієї навчальної діяльності. Специфіка іноземної мови полягає в тому, що студент навчає себе сам, тобто 70% роботи припадає на його самостійну діяльність [107]. Під час навчання іноземній мові особливо проявляються особистісні риси студентів. Питання самостійної роботи учнів з іноземної мови в своїх роботах торкаються М.А. Аріяна [15], А.М. Вєтохов [47–50], О.В. Заїка [102], П.А.Разінов[208], В.І.Співак [227].

А.М. Вєтохов виділив ряд труднощів у оволодінні іноземною мовою. Це труднощі організаційного характеру. Він вважає, що за наявності необхідної мотивації „... головними труднощами в роботі над мовою є організаційна робота, пов'язана з умінням правильно організувати свою самостійну діяльність, виділити її основні напрямки, включитися в систематичну, наполегливу, цілеспрямовану роботу...” [48, с.68]. Автор радить приділяти більше уваги мотиваційній та організаційній підготовці учнів, активізувати інтерес до самостійної роботи над мовою. А.М. Вєтохов виділяє такі труднощі у вивченні іноземної мови: 1) самостійного досягнення досить високої лексичної підготовки (для

подолання яких автор рекомендує ретельно відбирати основні напрямки вивчення лексичного матеріалу та звертати увагу на регулярне довільне запам'ятовування слів і речень, що здійснюється в процесі багаторазового повторення і заучування); 2) оволодіння системою граматичних знань, які пов'язані з тим, що граматичні теми вивчаються непослідовно, без логічного зв'язку, в різних класах; 3) труднощі свідомого сприйняття (аудіювання) усної мови, для подолання яких необхідне багаторазове аудіювання іноземної мови; 4) оволодіння технологією іншомовного говоріння (для досягнення високого рівня володіння мовою необхідне регулярне тренування, а також логічне, змістовне вивчення і аналіз взаємозв'язків між структурами, їх місця і ролі в загальній системі мови); 5) труднощі досягнення розуміння письмових текстів без перекладу, які полягають у намаганні учнів зрозуміти зміст тексту, впізнаючи окремі слова і не аналізуючи невідомі граматичні явища; 6) труднощі правильного написання іншомовних слів. „Ці труднощі, - пише автор, - долаються разом і одночасно із всебічним оволодінням мовою, яка вивчається, її лексико-граматичною основою, в процесі систематичного тренування в письмовому викладі думок іноземною мовою і перекладі відповідних текстів” [48, с.73].

О.В Заїка виділяє три рівні сформованості самостійної роботи у студентів ВНЗ: високий, проміжний і середній. При цьому у студентів з високим рівнем сформованості самостійної роботи пізнавальний і професійний мотиви є провідними; а поставлена мета – більш складна і змістовна. На проміжному рівні провідними мотивами є особистісні проблеми, існуючі інтереси, самоствердження, комунікація, ситуативний інтерес; студенти сприймають поставлену мету і чітко її виконують. У студентів з низьким рівнем сформованості самостійної роботи провідними мотивами є зовнішні вимоги і загроза санкцій за їх невиконання, а поставлена мета перевизначається в сторону зниження її складності [102].

Одним із внутрішніх факторів, які обумовлюють продуктивність іншомовної мовленнєвої діяльності, є оцінка і самооцінка її успішності. М.Ю. Авдоніна відмічає, що самооцінка особистості як суб'єкта мовленнєвої і навчальної

діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою впливає на підвищення активності студентів на заняттях з цього предмету [2].

Б.Ф. Ломов [150], Л.І. Божович [38] також виділяють самооцінку як особистісний та індивідуально-психологічний фактор успішності виконання діяльності. І.О. Зимня [107] особливо підкреслює значення самооцінки в структурі навчальної діяльності тих, хто вивчає іноземну мову. Цей компонент навчальної діяльності є важливим в плані зв'язку діяльнісних характеристик того, кого навчають. Психологічний зміст контролю навчальної діяльності полягає в тому, що в цьому процесі формуються і вдосконалюються психологічні новоутворення і особистісні якості студента. Це перехід від зовнішнього до внутрішнього, від контролю до самоконтролю, від оцінки до самооцінки. В основі цього лежить концепція Л.С. Виготського [59] про розвиток психічних функцій від „інтерпсихічних” до „інтрапсихічних”.

Значення самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови вивчав В.І. Співак [227]. Л.М. Яворовська [268] вивчала групові форми навчання як засіб розвитку пізнавальної активності.

Важливим в засвоєнні іноземної мови є мотиваційний аспект. Дослідження Л.Б. Юшкової демонструє, що успішність навчання у ВНЗ обумовлена тим особистісним значенням, яке має для студента навчання і майбутня професія [267]. Автор підкреслює, що наявність мети є необхідним але недостатнім моментом для виникнення цілеспрямованої діяльності, оскільки мета стає реальною причиною такої діяльності лише в поєднанні із засобами її реалізації. На думку дослідника, одним із таких засобів є інтерес. Продуктивність і успішність діяльності розглядаються в прямій залежності від погодженості цілей з внутрішніми запитами людини. В тих випадках, коли спостерігається погодження об'єктивного і особистісного значення, успішність виконання пізнавальної діяльності досягається на більш високому рівні. Ця думка була відмічена А.К. Марковою [157] і Ю.М. Орловим [187].

В результаті експерименту Л.Б. Юшкової [267] вдалося встановити, що в процесі навчання у ВНЗ співвідношення навчальних інтересів змінюється в

сторону переважання інтересів до спеціальних дисциплін у порівнянні з загальноосвітніми. Це дозволяє зробити висновок, що іноземна мова як навчальна дисципліна стає цікавою для тих студентів, які бачать реальний зв'язок між знанням і своєю майбутньою професійною діяльністю.

Оскільки у процесі вивчення іноземної мови велику роль також відіграють мотиви вивчення, розглянемо основні підходи до дослідження цієї проблеми. Н.М. Симонова встановила специфіку функціонування мотивації в зв'язку з особливостями іноземної мови як навчальної дисципліни [223]. Вона виділяє чотири компоненти в мотивації навчальної діяльності по оволодінню іноземною мовою (4 мотиваційні орієнтації): 1) орієнтація на процес навчальної діяльності; 2) орієнтація на результат учбової діяльності; 3) орієнтація на оцінку; 4) орієнтація на „уникнення неприємностей”.

Згідно з дослідженнями Н.М. Симонової, мотиваційні орієнтації пов'язані з рівнем і якісними особливостями емоцій стосовно навчальної діяльності. Її дослідження показало, що емоційне насичення навчальної діяльності залежить від домінування тієї або іншої мотиваційної орієнтації, а перевага мотиваційної орієнтації є показником суб'єктивної значущості предмета діяльності.

Ш.Ф. Комков розділяє мотиви вивчення іноземної мови на три групи: а) мотиви, в основі яких лежить суспільна і особистісна значущість; б) мотиви, пов'язані з діяльністю, процесом вивчення іноземної мови; в) мотиви, в основі яких лежить примус [123].

Усвідомлення цілей навчання іноземній мові, як вважає С.Т. Григорян, не завжди є сильним мотивуючим засобом, який здатний підтримувати пізнавальну активність студентів на належному рівні. Цю активність можна підтримувати функціонуванням процесуальних, актуально діючих мотивів (що спираються на пізнавальні інтереси учнів до мови, яка вивчається). С.Т. Григорян виділяє два види збудників, які мотивують процес навчання іноземній мові. З одного боку, це потреби, які витікають із психологічної моделі самої особистості (цілі, запити, перспективи), з іншого боку, це – пізнавальні інтереси, які впливають із внутрішньої моделі навчальної діяльності [74].

Особливе місце серед факторів мотиваційної регуляції процесу навчання іноземній мові займає ставлення до цього процесу і ставлення власне до іноземної мови. Американський методист П. Хегболдт [257, 279] розглядав інтерес до іноземної мови як основну рушійну силу навчання. Він підкреслював, що інтерес до іноземної мови залежить від розуміння кінцевої мети навчання, від усвідомлення рівня досягнутих результатів і від зусиль, які студент докладає для постійного вдосконалення.

Найбільш повне дослідження проблеми мотивації вивчення іноземної мови в зарубіжній психології було проведене Р.Гарднером і У.Ламбертом [276]. Дослідники виділили дві великі групи мотивації: інструментальну та інтегративну.

Інструментальна мотивація передбачає бажання оволодіти іноземною мовою для якихось практичних цілей, таких, як отримання роботи, читання іноземних газет або текстів, складання іспиту, або підвищення по службі. Ця категорія також включає і більш негативні фактори, такі як побоювання невдачі. Інтегративна мотивація – це бажання оволодіти мовою, щоб розуміти, спілкуватись з людьми тієї країни, мова якої вивчається. Спочатку вважали, що студенти з інтегративною мотивацією більш успішно оволодівають мовою, ніж студенти з інструментальною мотивацією. Сучасні дослідження показують, що ці дві групи – інструментальна і інтегративна мотивація – не є абсолютно незалежними одна від одної. Мотивація студента може включати елементи і того і іншого типів, що свідчить про складність самої проблеми мотивації.

Р. Гарднер об'єднав ряд компонентів у вигляді моделі мотиваційних характеристик. Хоча ця модель була розроблена на прикладі французької мови як іноземної, її категорії не обмежені якоюсь мовою; їх можна застосовувати до всіх, хто вивчає іноземну мову. Р.Гарднер розрізняє чотири основні категорії: 1) ставлення до людей, які розмовляють мовою, що вивчається; 2) ставлення, пов'язані з вивченням іноземної мови; 3) мотиваційні індекси; 4) узагальнені ставлення.

Перший компонент включає ставлення до суспільства і людей, які розмовляють мовою, що вивчається. Другий компонент містить ставлення до власне процесу вивчення мови, тобто навчальної ситуації: як студент ставиться

до вивчення мови на певному курсі і у конкретного викладача, яке ставлення батьків до того, що він вивчає іноземну мову. В цю категорію входить також оцінка відчуття тривоги на занятті з мови: чим впевненіше і вільніше почуває себе студент, тим успішніше він буде оволодівати знаннями в порівнянні з тими, хто відчуває тривогу на занятті.

Перша категорія моделі мотиваційних характеристик має місце до навчального процесу, друга являє собою ставлення, які розвиваються у процесі навчання. Третя категорія належить до мотивів вивчення мови, її цілей і включає інтенсивність зусиль, які докладаються у процесі вивчення мови. В цій моделі Р. Гарднер не бере до уваги інструментальну мотивацію, оскільки, на його думку, інтегративна мотивація є вирішальною. Ця категорія включає як вихідні фактори, тобто, які мають місце до початку навчання, так і ті, які проявляються в процесі навчання. Четверта категорія в схемі Р. Гарднера – узагальнені ставлення – містить загальний інтерес до іноземних мов, потребу в досягненні та інтерес до конкретної мови.

Схема Р. Гарднера, таким чином, включає загальні особистісні характеристики, які можуть мати позитивний або негативний вплив на вивчення іноземної мови. Модель Р. Гарднера говорить про те, що здібності не можуть вважатися єдиною характеристикою людини, яка вивчає мову, не менш важливу роль відіграє і афективний аспект, тобто мотивація і ставлення до іноземної мови, що означає дещо більше, ніж просто хотіти вивчити мову. Афективний аспект містить багато компонентів, які разом складають загальну орієнтацію ставлень в комплексі. Р. Гарднер велику увагу приділяв вихідному ставленню до мови.

Беручи до уваги важливість у формуванні мотивації таких категорій, як особистісне значення предмета діяльності, суб'єктивна значущість предмета, інтерес до нього та позитивне ставлення до предмета (що дає підстави використовувати ще й завдання на розвиток інтересу і позитивного ставлення до предмета, використовуючи сучасні пісні та ін. завдання), не можна не враховувати такий важливий фактор як доступність даного предмета для суб'єкта. І.О. Зимня відмічає, що в процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ у студентів

переважає сформоване ще в середній школі негативне ставлення до іноземної мови як предмета дуже важкого, який практично не піддається засвоєнню [108].

Іншими словами, низький рівень суб'єктивної доступності іноземної мови домінує над високим рівнем особистісної значущості іноземної мови і не дає студенту правильно організувати свою діяльність з оволодіння іноземною мовою.

Велику роль у навчанні відіграє також і особистість викладача. І.В. Кукуленко-Лук'янець зауважує, що: „Викладач для студента є прикладом для наслідування лише в тому випадку, коли він є для нього авторитетом. Учні та студенти сприймають предмет через постать викладача, предмет буде для них улюбленим, якщо їм подобається викладач і навпаки” [137, с. 52].

Для поєднання комунікативних і психокорекційних елементів на заняттях з англійської мови І.В. Кукуленко-Лук'янець радить використовувати інтерв'ю, ігрову діяльність, а також психомалюнок. Інтерв'ю, на думку автора, активізує комунікативну діяльність на занятті з англійської мови, допомагає студентам глибше пізнати самих себе; але при цьому інтерв'ю повинно бути особистісно мотивоване для студентів, бо тоді воно викликає інтерес. В ході інтерв'ю людина може зупинитися і зазирнути в себе, а також пригадати вчинки, якими вона може пишатися, це сприяє зростанню її самооцінки, що також має позитивний вплив на засвоєння мови.

Ігри широко використовуються на заняттях з англійської мови. Під час гри студенти пригадують як лексичний матеріал так і граматичний. Автор радить ретельно підбирати ігри і не проводити гру, якщо вона не підходить хоча б одному студенту з групи. Також ігри повинні відповідати рівню знань або віку студентів і матеріалу, який вивчається. Побачити студентів у міжособистісних стосунках дає змогу рольова гра. Г.А. Китайгородська [116] поєднує рольову і ділову ігри, завдяки чому проявляються професійні можливості студентів. Але це можливе лише на старших курсах вищих навчальних закладів, бо студенти не мають емпіричного досвіду в певному виді діяльності. Для кращої ефективності вивчення іноземної мови І.В. Кукуленко-Лук'янець [137] радить поєднати рольову гру, яка є комунікативно



спрямованою, та рольову гру, яка має психокорекційне значення. Така гра має соціально спрямований сюжет, але залежно від особливостей психіки студенти самі задумуються як поводитися в тій чи іншій ситуації. Автор вважає, що такі ігри дають можливість не лише удосконалювати знання з іноземної мови, а й мимовільно корегувати психіку людей, визначати зміст несвідомого і наявність глибинних психологічних проблем. І.В. Кукуленко-Лук'янець пропонує використання психомалюнка на занятті з іноземної мови. Автор радить використовувати його після закінчення вивчення теми, коли студенти вже добре володіють лексикою, бо тут велике значення має вміння студента правильно висловлювати англійською мовою те, що він хотів зобразити.

Ігри на заняттях були предметом вивчення інших дослідників (І.А.Грабська, О.І. Киричук [69], М.В. Кларін [117], О.П Коровяковська [128], Н.М. Коряк, Я.С. Гінзбург [129], З.І. Лаврентьєва [138], Н.Н.Михайлова [169], С.Міллер [162], Л.Г.Тишевська [184], Е.М. Савельєва [213], В.Г. Семенов [219], А.В.Серих [221]). Так, О.П.Коровяковська [128] досліджувала психологічну природу ефективності навчальної рольової гри. С. Міллер вивчала психологічні особливості гри. ЛГ. Терлецька розглядає рольову гру як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога, Н.Н. Михайлова – як засіб профорієнтації, А.В.Серих – як засіб формування вербального мислення. Очевидним є те, що застосування ігор на заняттях з іноземної мови матиме позитивний вплив як на засвоєння навчального матеріалу, так і на розвиток позитивного ставлення, інтересу до предмета та пізнавальної активності студентів.

Отже, у психологічній літературі існують основні підходи (біхевіористичний, когнітивний, особистісно-діяльнісний) та напрямки (гештальтизм, асоціанізм) до навчання іноземній мові. Основним завданням наукових досліджень є інтенсифікація процесу навчання іноземній мові і підвищення успішності її засвоєння. В рамках вивчення природи білінгвізму здійснюється також вивчення іншомовних здібностей, які взаємопов'язані з індивідуально-психологічними якостями тих, хто навчається, і забезпечують

успішне засвоєння іноземної мови. Особливу увагу ми звертаємо на особистісно-діяльнісний підхід до вивчення іноземної мови, оскільки вважаємо за необхідне врахування суб'єктивних особистісних особливостей студентів для правильної організації навчання студентів іноземній мові. Дослідники також приділяють увагу ролі самооцінки, самоконтролю, мотиваційного аспекту і суб'єктивної доступності у вивченні іноземної мови. Використання на заняттях з іноземної мови ігор і різноманітних нестандартних завдань підвищує у студентів не лише інтерес до вивчення іноземної мови, а й має позитивний вплив на засвоєння навчального матеріалу і дає змогу розвивати у студентів увагу, мислення і організованість особистості.

### **1.3. Психологічний аналіз досліджень організованості особистості та обумовленість нею уваги студентів у засвоєнні іноземної мови**

Специфіка вивчення іноземної мови полягає саме в тому, що той, хто навчається, повинен систематично і самостійно працювати, читати, поповнювати лексичний запас. Тому і постає питання про вміння людини організувати свій час, щоб планомірно займатись вивченням мови, оскільки саме систематичне повторення вивченого матеріалу і засвоєння нового є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою.

Поняття організованості в сучасній психології мало досліджене. Визначення організованості зустрічаємо у М.В. Савчина. Він вважає, що „організованість – це характерне вміння людини керуватися в своїй діяльності твердо накресленим планом” [216, с. 51].

Беручи до уваги це визначення, ми розглядаємо організованість особистості, як таку якість, яка включає вміння людини планувати свою діяльність і час, відповідальне ставлення до виконання запланованого, а також самоконтроль за виконанням будь-якої діяльності, який разом зі свободою прийняття рішення є механізмами відповідального ставлення. Наше припущення стосовно трикомпонентної структури організованості особистості

обумовлене зв'язком її з мисленням і увагою, оскільки без мислення неможливо спланувати свою діяльність, а увага виконує функцію контролю.

Звернемось до розгляду наукових напрацювань з виділених компонентів організованості особистості. Аналізуючи вміння планувати свою діяльність, розглянемо дослідження часової перспективи особистості.

О.М. Арестова [14] зазначає, що в аналізі часової перспективи особистості виділяється два аспекти: стратегічний аспект (побудова глобальних життєвих планів, масштабність яких носить індивідуальний характер і пов'язана з мотиваційною спрямованістю особистості) і операціональний аспект (цілепокладання і планування суб'єктом власної діяльності, її результатів і наслідків в певній життєвій ситуації). Конкретно-ситуативними складовими часової перспективи особистості є цілі і наміри. Наміри частіше всього визначаються як свідоме прагнення закінчити певну дію у відповідності з наміченою програмою, спрямованою на досягнення результату, тобто як особливе функціональне утворення психіки, що виникає в результаті акту цілетворення і має на меті вибір відповідних засобів, за допомогою яких суб'єкт збирається досягти мети. В намірах зливається мотиваційна привабливість цілі і суб'єктивна вірогідність її досягнення. Інший напрямок досліджень О.М. Арестової операціонального аспекту часової перспективи особистості пов'язаний з аналізом процесів цілепокладання. Перспективне цілепокладання, на думку автора, це процес формування і уточнення гіпотетичного психічного утворення. Воно відрізняється від передцілі і цілі узагальнюючим характером формулювання, більшою гнучкістю і раціональністю; це процес попередньої постановки цілі, який передуює її прийняттю і реалізації в діяльності.

Роль цілей, планів і майбутніх очікувань підкреслюється різними авторами. За А.К. Болотовою [39], ставлення до часу, що характеризує взаємодію між умовами зовнішнього середовища і якостями особистості, пов'язане зі здатністю до побудови часових перспектив в діяльності людини. В роботах інших дослідників вивчались також різноманітні аспекти часової перспективи майбутнього: зміст часових очікувань [290, 294], часової

протяжності перспективи і послідовності запланованих подій [289, 293], вплив майбутніх очікувань на мотиваційний процес [26, 283, 101, 296]. Згідно з основними принципами когнітивної психології і теорії діяльності, планування майбутнього здійснюється в три фази. Перша – уявлення цілей і майбутніх ситуацій, в яких очікувані цілі будуть реалізовані („ментальна” перспектива). На другій фазі люди розробляють плани, стратегії діяльності, які зможуть призвести до реалізації плану, здійснюють вибір найкращих з них. Третя фаза – здійснення, втілення в життя вироблених планів і стратегій.

Можна виділити два аспекти часової перспективи майбутнього життя – когнітивний, пов’язаний з передбаченням майбутніх подій, плануванням діяльності, і афективний, який відображає емоційну установку (позитивну, негативну, змішану) індивіда відносно свого майбутнього. Отримані дані свідчать про те, що люди, які мають в основному позитивну установку відносно свого майбутнього, здатні досягти більших успіхів в діяльності [26, 283, 296].

Друга важлива характеристика майбутніх очікувань пов’язана з „пролонгованістю” часової перспективи. Люди, які мають довшу часову перспективу, надають перевагу цілям, які можуть бути реалізовані у віддаленому майбутньому, а ті, хто має коротку часову перспективу – більш короткочасні. Деякі автори схильні розглядати часову перспективу як особистісну характеристику, виділяючи в ній когнітивний і динамічний аспекти [283]. Інші відмічають соціальний характер майбутніх очікувань, наприклад, часові очікування юнаків і дівчат відображають культуральні прототипи, уявлення, що існують в суспільстві (тобто як, чим і в який строк молодим людям необхідно заповнити своє життя) [26, 289, 290]. Виділяється також і особливий підхід у вивченні часу – час і соціальна взаємодія [39]. Деякі дослідники [19, 65] підкреслюють суб’єктивний характер часу – тривалість і послідовність подій залежать від сприймання і переживання їх людиною.

Для визначення оптимальної структури організованості особистості, важливим вважаємо дослідження К.О. Абульханової-Славської, яка, розробивши концепцію особистості як суб’єкта життя, проаналізувала способи

організації життя і запропонувала сукупність трьох понять, трьох просторово-часових ціннісно-сміслових утворень: „життєва позиція” (результат досягнень особистості, що акумулює її минулий досвід і являє собою певний потенціал для майбутнього), „життєва лінія” (логіка або траєкторія життєвого руху особистості), і „життєва перспектива”. „Особистість може розглядатися під кутом зору притаманних їй часових структур, особливостей і здібностей лише на основі визначення її як суб’єкта, який розвивається у часі і рухається по особистій просторово-часовій траєкторії. Вона не лише відображає час, не лише ставиться до нього, переживаючи і регулюючи його, але стає центром часової детермінації”[1, с.138].

В цьому напрямку була досліджена гіпотеза про варіативно-типологічний характер часу життя людини (В.І. Ковальов). В залежності від ціннісно-часових особливостей індивідуальної життєдіяльності, її часового змісту, характеру і спрямованості він виділив і описав чотири типи ставлень до часу особистого життя: побутовий, функціонально-дійовий, споглядальний і споглядально-перетворювальний типи [119]. Він виходив з того, що можливість довільно розпоряджатися своїм часом, розподіляти його найбільш оптимально, визначається здатністю пролонгованої регуляції в цілому і активною організацією часу життя особистістю. Саме ці категорії (активність/пасивність і пролонгованість/ситуативність) стали основою виділених типів, що характеризуються як ситуативно-пасивний, активно-ситуативний, пасивно-продовгований і активно-продовгований. Теоретично – перший менш за все є суб’єктом в організації своєї життєдіяльності, останній – навпаки, найбільш успішний в цьому.

В.І. Ковальов ввів і пояснив поняття транспективи: „Специфічним психологічним механізмом, за допомогою якого час регулюється особистістю, є індивідуальна часова транспектива, як таке психологічне утворення, в якому органічно поєднуються, інтегруються минуле, теперішнє і майбутнє особистості. Це поняття означає огляд індивідуумом перебігу часу особистого життя в будь-якому його напрямку, на будь-якій ділянці. Індивідуальна часова транспектива як наскрізне бачення теперішнього і майбутнього у їх

взаємозв'язку має на увазі особливу психічну здатність індивідуума до пов'язування цих часових компонентів людського життя в свідомості і підсвідомості” [119, с. 83].

Інша типологія, яку емпірично виявила О.В. Кузьміна, описана в термінах зовнішньої і внутрішньої детермінованої часової організації. Дійсно, час особистості залежить від соціальних можливостей і обмежень (зовнішня детермінація), здатність організовувати себе в часі перетворюється і перелаштовується відповідно до соціальних часових вимог. Людина виробляє такі здатності часової регуляції, які допомагають їй відповідати зовнішньо встановленим рамкам, але вони ж стають її внутрішніми властивостями – вмінням планувати, зберігати єдину лінію діяльності, здатністю встановлювати певний ритм та інтенсивність життя [135].

В більш пізніх роботах даної школи Л.Ю. Кубліцкене [134] була перевірена гіпотеза про трикомпонентну структуру особистісної організації часу, вивчалось співвідношення усвідомлення часу, його переживання і практичної організації. На основі аналізу способів реальної організації діяльності в часі в певних часових режимах (оптимальний режим, режим надлишку часу і режим його нестачі) були розроблені реальні типології особистісної організації часу.

Б.І. Цуканов [258] відмічає, що існують люди з різною якістю ходу власного годинника. Індивіди з високою якістю ходу відрізняються високою продуктивністю в пізнавальній діяльності, а у індивідів з „поганим” годинником спостерігається певна ступінь розумової відсталості.

Розглядаючи структуру процесів часової організації поведінки і діяльності, Г.С. Шляхтин [265] вважає, що організуючим фактором майбутнього особистості є спрямованість особистості, яка інтегрує її минуле і теперішнє, що виступають у вигляді її знань, досвіду, стану потребнісно-мотиваційної сфери. Чинник організації майбутнього особистості проявляється в системі життєвих цілей особистості і цілей діяльності. В процесі розв'язання задачі планування суб'єкт здійснює співставлення цілі з наявними у нього

засобами її досягнення. У процесі планування поведінки близькі цілі виступають по відношенню до дальніх цілей засобом їх досягнення. Суб'єкт будує план згори до низу, підбираючи засоби для досягнення цілей, або знизу до гори – підбираючи цілі, які відповідають наявним у нього засобам.

С.Д. Луцковська [152] вважає, що психологічна орієнтація в часі у дитини формується поступово, по мірі оволодіння нею уявленнями, знаннями, вміннями; час як універсальна категорія узагальнює і організує в свідомості дитини весь суб'єктний досвід. Метою її роботи було показати те, як молодші школярі розуміють основні характеристики категорії часу: послідовність, тривалість і синхронність. Було виявлено, що зміну послідовності діти сприймають як логічну помилку. В казках діти зустрічаються з відносними вимірами часу, або метафорами, які характеризують час. Ці метафори і є основою уявлення дитини про тривалість. Щоб закласти у дітей уявлення про синхронність, у них розвивали здатність працювати синхронно одне з одним як в одній діяльності, так і в різних діяльностях, які об'єднані загальною дією; навчали розподіляти увагу між процесами, які відбуваються одночасно [152].

Свідомі і несвідомі компоненти особистісної організації часу досліджувала Т.М. Березіна [35], яка продовжила вивчення транспективи, включивши в неї, крім теоретичних уявлень, дані психотерапевтичної практики. На основі цього матеріалу, отримавши можливість вивчати глибинний психічний матеріал і співвідносити його зі свідомими установками суб'єкта, вона розробила інтрапсихічну модель особистісної організації часу. Автор з'ясувала той факт, що транспектива часу, являючи собою сукупність образів минулого, теперішнього і майбутнього індивідуума, які інтегровані особистістю на рівні свідомості і підсвідомості, може розглядатися як складова частина інтегрального образу реальності.

Звернемось до дослідження Н.Ю. Григоровської [73], яка вивчала особливості свідомого і несвідомого компонентів особистісної організації часу. Вона вважає, що основними показниками, які забезпечують успішність організації суб'єктом свого часу, є показники мислення, мотиваційно-

особистісної сфери і досвіду. Характеристики мислення, особливо його гнучкість, забезпечують мінливість, варіативність стратегій реалізації запланованого, що сприяє швидкому реагуванню на об'єктивні умови, які змінюються. Показники мотиваційно-особистісної сфери – мотивація досягнення, інтернальність, що відображає суб'єктивну відповідальність і активність, надають потенціалу особистості потрібну спрямованість, сприяють продуктивній реалізації. Особистісна тривожність, навпаки, знижує можливості суб'єкта в реалізації свого потенціалу. Значення мають також показники образної сфери. Чим вільніші і легші образи містяться в несвідомому, тим нижче рівень суб'єктивної тривоги, і чим більш різноманітний несвідомий матеріал, тим більша гнучкість планування. Отже, якщо показники мислення допомагають формувати гнучку відповідь, пристосування до умов середовища, то ціле-мотиваційні характеристики сприяють концентрації зусиль в напрямку виділеної стратегії, що сприяє утриманню цілі.

Таким чином, гарантами успішності планування виступають фактори, що забезпечують прийняття варіативних рішень в реальності (об'єктивний план) і ті, які сприяють збереженню мотивації (внутрішній план), на фоні легкого і різноманітного несвідомого матеріалу. Тут важливим є поєднання.

Н.Ю. Григоровська [73] виділяє чинники, які впливають на ефективність організаційної здатності. Вона вважає, що показники, з якими перш за все пов'язується успішність реалізації планів, - це характеристики ціле-вольової сфери. Чим вище оцінюються особисті зусилля, сконцентровані в напрямку досягнення цілі, тим вища відповідальність і більша орієнтація на виконання у встановлені строки, тим вища суб'єктивна оцінка здатності до планування. На рівні свідомості ефективність планування пов'язується з концентрацією зусиль, орієнтацією на чіткий розпорядок і вмінням підлаштуватися під задані зовні рамки (термін). Здатність до планування також безпосередньо пов'язана з рівнем часової рефлексії і рефлексією власних способів планування, з емоційною стійкістю в різноманітних часових і ситуативних умовах, задоволеністю своїми реалізаціями, системністю планування і зворотним зв'язком з особистісною



тривожністю, освітою і віком. Останній факт, очевидно, говорить про те, що чим старшою і більш освіченою є людина, тим критичніше вона оцінює ефективність свого планування.

Отже, успішність організації часу пов'язана з факторами, що сприяють гнучкому реагуванню, а також з показниками ціле-вольової сфери.

Оскільки сьогодні обсяг наукової інформації постійно збільшується, то багато дослідників наголошують на тому, що студентам необхідно не просто передавати знання, а навчити їх самих вчитися. В цьому контексті важливу роль відіграють саме організаційні уміння. А.К. Громцева під організаційними уміннями пізнавальної діяльності розуміє „... уміння, які забезпечують найбільшу інтенсивність пізнання; до них відноситься вміння окреслити ціль своєї освітньої роботи, визначити шляхи її реалізації, спланувати процес роботи, вміння проконтролювати результати і згідно даним контролю окреслити хід подальшої самоосвітньої діяльності.”[76, с.96]. Автор пов'язує ці вміння з активністю самої особистості. Вона виділяє три етапи формування організаційних умінь. На першому етапі важливим є усвідомлення необхідності цілеспрямованої організації своєї пізнавальної діяльності. При цьому автор радить вчителям не лише оголошувати тему уроку, а також знайомити їх з задачами і прийомами, давати учням можливість заглядати наперед і бути в курсі майбутньої діяльності. На другому етапі учні повинні стати організаторами своєї домашньої навчальної роботи, тобто займати активну позицію, а не лише заучувати. Третій етап формування організаційних умінь пов'язаний з мотиваційною сферою; „... включення в діяльність широких соціальних мотивів, ідеалів і життєвих планів. В цьому випадку весь процес навчання стає особистісно більш значущим, обумовлює активність позиції учнів...” [76, с.108].

Н.А. Пастернак [195] досліджував внутрішній план дій як показник загального розвитку особистості. І.І. Кондратьєва [125] досліджувала планування молодшими школярами власної діяльності. Вона зауважує, що більшість педагогічних задач можна вирішувати, спираючись на вікові можливості дітей самостійно організувати і регулювати свою діяльність. Для

експерименту був обраний такий вид діяльності, як аплікація. Мета експерименту полягала у виявленні індивідуально-вікових відмінностей дітей в умінні прийняти, чітко уявити і стійко утримувати мету діяльності, визначити план її досягнення і суворо його дотримуватись у більш складних умовах. Припущення помилок І.І. Кондратьєва пов'язує з неухважністю учнів; адже для точного дотримання вербального плану, на думку автора, необхідно стійко утримувати в пам'яті як сам план, так і увагу на складових деталях об'єкта і це підтвердилось тестуванням уваги дітей). Автор зазначає, що утримують в пам'яті і реалізують без відхилень план, частіше всього ті учні, які усвідомили цей план, а не просто механічно його запам'ятали.

Зважаючи на те, що дослідники пов'язують досягнення запланованого з ціле-мотиваційною сферою особистості, можна вважати, що необхідною якістю організованої особистості є саме відповідальне ставлення. Вивченню питання відповідальності присвячена значна кількість досліджень (І.Д. Бех [36], М.В. Левківський [141], Ю.Д. Мішина [165, 166, 167], К.М. Муздибаєв [176], Л.П. Татомир [240], Т.С.Фасолько [249]), в яких вказується на зв'язок відповідальності із самосвідомістю особистості та усвідомленим принципом регуляції поведінки.

Т.С. Фасолько [249], вивчаючи виховання відповідальної поведінки у дітей дошкільного віку, вказує на взаємозв'язок відповідальності і самостійності дитини, а також говорить про те, що відповідальність спочатку проявляється у ставленні до близьких людей, до виконання доручень, а пізніше виникає відповідальне ставлення до себе та інших.

Л.П. Татомир [240] зазначає, що причиною ситуативного характеру відповідальності у підлітковому віці є саме недостатній життєвий досвід, не сформованість моральних цінностей і нестійкість мотивації. Розглядаючи різні форми відповідальності (відповідальність як зовні задана необхідність, відповідальність як усвідомлена необхідність і відповідальність-потреба), автор зауважує, що відповідальність-потреба ґрунтується на внутрішній переконаності особистості виконувати доручення і дотримуватись вимог.

Беремо до уваги дослідження ставлень Ю.О. Приходько [205], в якому вона зазначає, що психологічні ставлення спрямовують поведінку і діяльність людини, залучаючи важливі утворення особистості такі як потреби, почуття, інтереси, мотиви, знання. Автор зауважує, що лише суттєве ставлення людини до обставин життя і власних дій стає рисою характеру, а також, що ставлення особистості до всіх сфер навколишньої дійсності завжди опосередковується її ставленням до інших людей.

Саме відповідальне ставлення до себе та інших людей, а також відповідальність-потреба є необхідною умовою організованої особистості, тобто перетворення когнітивних уявлень особистості про норми поведінки у внутрішні регулятори діяльності особистості. На нашу думку, Болонська система навчання сприяє вихованню організованості і переходу її у самоорганізацію.

Близькою до проблеми організованості особистості є проблема самоорганізації студентів, якою займалися В.М. Донцов [88], М.І. Мешков [161]. Об'єктом дослідження В.М. Донцова були студенти першого і другого курсів. Під самоорганізацією автор розуміє „... діяльність індивіда, яка викликається і скеровується цілями, мотивами управління навчання та яка здійснюється системою інтелектуальних дій по вирішенню організаційних задач”. Далі автор продовжує: „Організаційною ми називаємо таку задачу, в ході вирішення якої суб'єкт повинен вибрати систему, логіку, тривалість, індивідуальний ритм пізнавальної діяльності з метою досягнення успіхів в ній. Навчальна самоорганізація має специфічну компонентну визначеність, структуру і цілісність. Всі функціональні компоненти разом вирішують загальні задачі управління пізнавальною діяльністю, але роблять свій внесок через вирішення специфічних організаційних задач” [88, с.10].

В структурі самоорганізації він виділяє такі компоненти: проєктивний, конструктивний, комунікативний, гностичний і власне організаційний. В.М. Донцов зазначає, що студенти, які добре встигають, мають високий рівень володіння всіма компонентами. Він пише, що у студентів, які добре

навчаються, „... в динаміці молодших курсів статистично спостерігається закріплення набутого організаційного досвіду, в той час як у студентів, які не встигають, фіксується суттєва рівнева перебудова компонентного складу. Вона пов'язана із сповільненим темпом адаптації цих студентів до умов ускладненого навчального процесу і підвищення педагогічних вимог. Перебудова характеризується втратою до другого курсу досвіду у володінні конструктивних, комунікативних і власне організаційних умінь” [88, с. 13].

Самоорганізацію студентів автор пов'язує з організаторською діяльністю викладачів і виділяє чотири типи їхньої взаємодії. В.М. Донцов також досліджував особливості навчальної самоорганізації студентів з різним рівнем успішності. Він зауважує, що витрати часу у студентів, які добре встигають, характеризуються економністю. За допомогою методу факторного аналізу В.М. Донцов встановив вимоги, які висуває навчальна самоорганізація як вид діяльності до особистості студента. До цих вимог перш за все належить організованість, „... яка проявляється в чіткій системі самоконтрольованих дій по цілепроектванню, плануванню і цілевтіленню діяльності...” [88, с.15], а також навчальна спрямованість, вольова вихованість, свідомість, здатність до об'єктивної самооцінки, самостійність. Автор пов'язує також самоорганізацію з мотиваційною сферою особистості. У першокурсників, які добре встигають, домінує прагнення набуття наукових знань, а засвоєння педагогічних вимог призводить до того, що мотив пересувається на цікавість змісту. Для цих студентів характерна активна академічна позиція. Студенти, які погано навчаються, орієнтуються на систематичний контроль.

М.І. Мешков [160] також підтверджує, що з рівнем навчальної самоорганізації тісно пов'язаний рівень навчальної активності. Він встановив, що слабкі студенти витрачають більше часу на самостійну роботу і менше – на аудиторну, вони також більше пропускають занять. В структурі розвиненої навчальної діяльності студентів ВНЗ В. Граф, І.І. Ільєсов, В.Я. Ляудіс виділяють „організацію часу життя”, яка забезпечує регуляцію планів актуалізації поведінки і пізнавальної діяльності [70].

Важливою навчальною самоорганізацією є саме для самостійної роботи студентів. Н.Н. Дроботун [91] пропонує способи формування різноманітних навичок і умінь, необхідних для продуктивної самостійної роботи студентів. Студенти спочатку для „абстрактного іншого”, із застосуванням біографічного матеріалу, та кожен для себе виділяють основні і проміжні цілі. Потім за допомогою викладача впорядковують головні і другорядні, ситуативні і стратегічні цілі; а також виділяють і усвідомлюють особистісно значущі цілі і прогнозують процес їх досягнення на різних рівнях часової перспективи. Далі студентам пропонується схема операційного складу дій організації часу життя, пояснюється роль і функція кожної операції. Після цього вони будують навчальні графіки на наступний тиждень відповідно до запропонованої схеми. Через тиждень студенти за допомогою викладача виконують задачі поточного контролю з корекцією результатів і майбутніх планів.

Л.П. Гримак [75] вважає самоорганізацію показником особистісної зрілості. Показниками ж високої самоорганізації є активне створення себе як особистості, відповідність життєвих виборів індивідуальним особливостям особистості.

А.Г. Ковальов [118] вважає, що самоорганізація відбувається шляхом саморегулювання вчинків і дій, коли особистість гальмує негативні звички і, навпаки, виконує дії, які сприяють утворенню потрібних властивостей психіки, корисних звичок.

Термін „самоорганізація” в сучасній літературі зустрічається часто. Він є предметом дослідження багатьох вчених, які пов’язують його з активністю особистості, мотиваційною сферою. Виділено п’ять функціональних компонентів самоорганізації: проєктивний, конструктивний, організаційний, комунікативний і гностичний. Самоорганізація досліджена також у студентів з різним рівнем успішності. Виділені фактори, які негативно і позитивно впливають на формування навчальної самоорганізації. В.М. Донцов виділяє організованість як одну з перших вимог, яку висуває навчальна самоорганізація як вид діяльності до особистості студента. Тобто, організованість особистості спочатку виступає у студентів як зовні задана необхідність, а потім,

інтеріоризуючись, стає якістю особистості і спонукає розвиток самоорганізації, що є продуктом вищого рівня розвитку. Організованість особистості студентів вимагає від них вміння планувати свою діяльність, що в свою чергу пов'язане з гнучкістю мислення, відповідальним ставленням до запланованого і високим рівнем самоконтролю, обумовленого високим рівнем розвитку уваги. Отже, успішність засвоєння іноземної мови студентів обумовлена виявленням у них добре розвинених і взаємодіючих між собою уваги, мислення та організованості особистості.

## **ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

1. Дослідження уваги беруть свій початок з XIX століття. Існують різні підходи до цієї проблеми. Вчені визначають увагу як властивість відчуття, як один з видів орієнтації органів відчуття, самостійну реакцію на зміни в навколишньому середовищі, як діяльність психічного контролю, спрямованість і зосередженість психічної діяльності, необхідний психологічний компонент діяльності людини. У вітчизняній психологічній літературі багато досліджень присвячено вивченню окремих властивостей уваги, віковим аспектам її розвитку, а також розвитку залежно від умов навчання.

2. Спираючись на вчення Л.С. Виготського, М.Ф. Добриніна, І.В. Страхова та інших вище згаданих дослідників про зв'язок уваги з організованістю особистості, а також виховання уваги у зв'язку з вихованням особистості, а саме відповідальності, самостійності, встановленням режиму дня, увага у дослідженні розглядається у тісному зв'язку з організованістю особистості; вважаючи, що значно вищий рівень і складніший механізм уваги буде у студентів, якщо управління увагою здійснюється на рівні особистісної організованості.

3. Оскільки засвоєння іноземної мови є складним психологічним процесом, у зарубіжній і вітчизняній літературі є велика кількість підходів до навчання іноземній мові дошкільників, школярів, студентів і дорослих

(біхевіористичний підхід, на базі якого створені аудіолінгвальний і аудіовізуальний методи навчання, когнітивний підхід, асоціативний, діяльнісний, особистісно-діяльнісний). Основною метою навчання студентів іноземної мови є оволодіння ними мовою як засобом спілкування, а завдання викладача – враховуючи психологічні особливості студентів, допомогти їм самим знаходити і засвоювати інформацію за умови виявлення достатньої уваги та вміння правильно організовувати свій час.

4. Проблема організованості особистості на сучасному етапі не достатньо вивчена. В довідниковій психологічній літературі немає визначення „організованості” особистості. Дослідники більше зосередили увагу на вивченні самоорганізації. Ми також беремо до уваги ці дослідження, оскільки вважаємо самоорганізацію вищим рівнем організованості особистості.

5. Організованість особистості вважаємо за доцільне розглядати за такими основними компонентами, як вміння планувати свою діяльність, відповідальне ставлення до запланованого і самоконтроль. Беручи до уваги думки вчених про зв'язок гнучкості мислення з вмінням планувати свою діяльність та, на нашу думку, обумовленість мисленням внутрішньої організації уваги, можемо зробити висновок про взаємозв'язок уваги, мислення і організованості особистості.

## ПУБЛІКАЦІЇ ДО I РОЗДІЛУ

1. Палюх О.М. Проблема особливостей уваги та її зв'язку з засвоєнням мови // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. - № 10 (34). – С. 58 – 63.

2. Палюх Оксана Організованість особистості як фактор успішного засвоєння іноземної мови // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів IX Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 25 – 27 квітня 2006 р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т. 3. – С. 170 – 173.

## **РОЗДІЛ 2**

# **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З МИСЛЕННЯМ І ОРГАНІЗОВАНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНИМИ ЧИННИКАМИ УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У цьому розділі розглядаються властивості уваги (стійкість, розподіл, переключення і обсяг), а також їх зв'язок з мисленням і організованістю, як основними детермінантами оптимального засвоєння іноземної мови. Дані, отримані в результаті констатувального експерименту дослідження, співвіднесено з навчальними досягненнями студентів з іноземної мови.

### **2.1. Теоретико-методичне забезпечення вивчення властивостей уваги, її зв'язку з організованістю студентів**

Теоретичний аналіз досліджень, спрямованих на виявлення у процесі засвоєння іноземної мови психічних процесів і властивостей особистості здійснено у першому розділі. Предмет нашого дослідження зобов'язує здійснити психологічний аналіз процесу засвоєння іноземної мови і показати в ньому місце і роль уваги, мислення і організованості особистості студентів. Процес навчання учнів мовленнєвій діяльності іноземною мовою – це складна і динамічна система, в якій здійснюється взаємопов'язана діяльність вчителя/викладача і учня/студента. Якщо перед тим, хто навчає, стоїть проблема інформативно-управлінського характеру, то перед тим, хто засвоює іноземну мовленнєву діяльність, стоїть завдання оволодіти знаннями, тобто засобами, способами, механізмами засвоєння, переробки, збереження і використання кожного з її видів (рецептивні – читання, аудіювання, продуктивні – письмо, говоріння).

Розв'язання проблеми інформативно-управлінського характеру, що стосується нашого предмету дослідження та досліджуваних (майбутніх



вчителів англійської мови), залежить від аналізу процесу опанування іншомовною мовленнєвою діяльністю. Спочатку вкажемо на вихідні моменти у цьому процесі. Так, їх становлять положення сучасних, міждисциплінарних досліджень, зокрема психології, соціолінгвістики, методики викладання іноземної мови, про особливості діяльності засвоєння іншомовного мовлення у студентів (І.О. Зимня [107], О.О. Леонтьєв [143], Г.О. Китайгородська [116]), теоретичні положення про закономірності психічного розвитку (Л.С. Виготський [59], В.В. Давидов [79], І.О. Зимня [107], Г.С. Костюк [130], С.Л. Рубінштейн). У дослідженні ми спиралися на особистісно-діяльнісний підхід, що ґрунтується на таких принципах: принципі єдності свідомості і діяльності, принципах розвитку, активності, системності, співвідношення фізичного і психічного. Для побудови експериментального дослідження та аналізу отриманих даних ми виходили з провідних принципових положень, розглянутих в першому розділі, відомих вчених Б.Г.Ананьєва [8], Л.С.Виготського [59], О.М.Леонтьєва [144], С.Л. Рубінштейна [210], положення сучасних міждисциплінарних досліджень про особливості діяльності та самореалізації студентів у навчально-виховному процесі (О.О.Леонтьєв [143], Г.О.Китайгородська [116]), а також методи активізації можливостей особистості і колективу (Г.О. Китайгородська [116], Г. Пальмер [291]).

Людина виявляє себе як особистість перш за все в активній емоційно спрямованій діяльності. Питання організованості особистості пов'язане з принципами єдності свідомості та діяльності, активності суб'єкта у процесі діяльності і спілкування (К.О. Абульханова-Славська [1], Л.І. Анциферова [12, 13], Г.С. Костюк [130], О.М. Леонтьєв [144], С.Л. Рубінштейн [210]).

Принцип системності передбачає розгляд уваги, мислення і організованості особистості з позиції єдності організації і функцій, виділення структурно-функціональних зв'язків, обґрунтування рівнів і системоутворюючих факторів. Так, методологічне положення про єдність мовлення і мислення розкриває соціальну та пізнавально-комунікативну функцію мовлення, а також діалектичну єдність думки і мовної форми як двох сторін процесу

відображення об'єктивної дійсності. Принцип системності співвідноситься з принципом розвитку, оскільки системи існують лише в розвитку. В розвитку відбувається і зміна детермінант, та їх взаємодія. Використання принципу розвитку передбачає врахування того, що розвиток може включати і лінії прогресу, і лінії регресу.

Спосіб життя індивіда, соціальні функції, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які створюють його психологічний склад. С.Л. Рубінштейн [210] і Б.Г. Ананьєв [8] відмічали, що саме в процесі руху індивіда в системі суспільних відносин відбувається перетворення психічних процесів в психічні якості його особистості.

Л.С. Виготський [59] підкреслює, що середовище не є тим фактором, який безпосередньо детермінує поведінку особистості. Воно являє собою саме умову здійснення діяльності людини і джерело розвитку особистості. Але це та умова, без якої, як і без індивідуальних якостей людини, неможливий складний процес формування особистості. О.М. Леонтьєв [144] запропонував свою схему детермінації розвитку особистості і її поведінки в системі суспільних відносин. Основою цієї схеми є спільна діяльність, в якій здійснюється розвиток особистості в соціально-історичній системі координат певної епохи.

Особистісно-діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв), який дозволяє розглядати студента як цілісну систему в багатопланових взаємозв'язках з освітою в університеті, є одним з провідних в нашому дослідженні. Цей підхід до дослідження уваги в нашій роботі виражається не лише в тому, що ми вивчаємо увагу у студентів у процесі навчання, але й у тому, що ми пов'язуємо увагу з організованістю особистості, що разом з увагою обумовлюють успіх учбової діяльності, спрямованої на засвоєння іноземної мови (тобто успішність студентів у оволодінні навичками читання, говоріння, аудіювання і письма).

Дослідження І.О. Зимньої [107], П.В. Лушина, С.Д. Максименка [155] свідчать, що становлення іншомовного мовлення залежить від багатьох психічних функцій і сторін психічної діяльності, до яких належать сприйняття,

увага, пам'ять, мовлення рідною мовою. Щоб дослідити закономірні зміни, які відбуваються у психічних функціях студентів у навчально-виховному процесі опанування іншомовним мовленням, нам доцільно показати їх місце і роль у цьому процесі, обмежуючись при цьому аналізом тих з них, які найбільше впливають на нього. Відповідно до нашого предмету дослідження засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається при умові активізації властивостей уваги, мислення і оптимального виявлення організованості особистості студентів.

Іншомовна мовленнєва діяльність здійснюється в ході процесів сприйняття (аудіювання, читання) і відтворення (говоріння і письма) усного і писемного мовлення.

Щоб оволодіти фонетичними явищами мовлення для сприйняття і диференціації звуків, необхідно виявляти стійкість і достатній обсяг уваги, а при запуску мовленнєворухового апарату – розподіл, і в моменти домінування сприйняття або відтворення звука – переключення уваги. Процеси сприйняття і диференціації звуків можуть бути успішними за умови, якщо вони будуть усвідомленими. Майже кожна буква в англійській мові має кілька варіантів звучання. Кінестетичний сигнал виникає як наслідок порівняння зі сприйнятим і еталонним сигналами. Утворення кінестетичного сигналу, від якого залежить адекватність артикуляційної дії, має відбуватись у прослуховуванні звуків у всіх їх варіантах і систематичних тренуваннях у швидкому відтворенні звуків. Отже, запуск цього апарату можливий лише при уважному і усвідомленому сприйнятті і диференціюванні акустичних образів, які зберігаються в пам'яті і виникають у процесі мислення.

Щоб оволодіти читанням іншомовного тексту необхідно вчитися аналізувати структуру речень, розпізнавати основні граматичні форми слів, визначати їх контекстне значення. Важливо розрізняти письмовий мовленнєвий потік на синтагми і досягати розуміння їх змісту. Сприйняття граматичної структури речень, форм слів тими, хто вивчає мову, здійснюється при умові виявлення достатнього обсягу і стійкості уваги. Коли інформативні слова

співвідносяться зі значеннями, що встановлюються в результаті перекладу, суб'єкт засвоєння іншомовного мовлення обов'язково активізує в собі такі властивості уваги, як переключення і розподіл, а далі переходить до з'ясування відповідних логічних зв'язків між словами і змістом речення в цілому, що потребує активізації мислення на вербальному рівні. За наявності завдання до прочитаного тексту (вибрати певну інформацію, відшукати в тексті слова, вирази, спираючись на текст, дати відповіді на запитання), необхідним є не лише стійкість й переключення уваги, а й розподіл, особливо пізніше, коли завдання стають більш різноманітними, складними, збільшується обсяг інформації в тексті, що також потребує розвиненого обсягу уваги. Якщо завдання ускладнюються (наприклад, студентам необхідно зрозуміти значення слова з контексту, скласти план до тексту, або ж запитання до тексту поставлені таким чином, що відповісти на них можна не просто виписавши речення з тексту, а зрозумівши головну думку і дати відповідь своїми словами), то виконання їх вимагає від студентів добре розвиненого мислення.

В оволодінні іншомовним говорінням дослідники М.Ш. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв виділяють мотиваційно-побуджувальний етап, етап програмування загального змісту і синтаксичної структури висловлювання та етап реалізації. Вибір англійської структури речення потребує оволодіння різними граматичними моделями та побудови різних видів речень. А для цього необхідно систематично слухати іншомовне мовлення, багато читати текстів, постійно працювати над практичним використанням граматичних правил, що не може відбуватись без основних властивостей уваги та мислення. Виконуючи завдання попарно, студенти виявляють взаємоконтроль, що є підґрунтям для виникнення самоконтролю, оскільки вони виправляють одне одного. Тут також задіяні всі властивості уваги не лише того, хто говорить, але й того, хто слухає. Отже, в усному мовленні у студентів має бути розвинена увага як дія контролю за граматиною і лексичним вибором, а також увага в сприйманні, зокрема її стійкість, переключення, розподіл і обсяг. Коли ми маємо справу з „відповідями близнюками” (тобто схожими на зразок), можна стверджувати, що певна

інформація не пройшла осмислення, а отже, необхідним є активізація мислення для висловлення думки іноземною мовою.

Функції контролю властивості уваги виконують і при оволодінні писемним мовленням, оскільки воно формується і оформляється за допомогою усного мовлення. Мислення того, хто вивчає мову, бере участь в утворенні задуму (програмуванні) письмового викладу. Разом з увагою воно бере участь у реалізації програми і зіставленні. У писемному і усному мовленні необхідним є вживання граматики. На нашу думку, у засвоєнні граматичного матеріалу задіяні сприймання, пам'ять, мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), а також увага (обсяг, розподіл, переключення і стійкість). На початковому рівні, коли, наприклад, студенти вивчають, групу неозначених часів (Simple), важливу роль відіграє аналітичне мислення, яке має бути добре розвиненим. Необхідним тут також є стійкість уваги у засвоєнні матеріалу, переключення уваги при переході від теорії до виконання вправ і навпаки, розподіл і обсяг уваги – у застосуванні одночасно декількох граматичних структур (наприклад, *there is/are, have/has got*). Пізніше, коли граматичний матеріал ускладнюється, у вивченні теперішніх, минулих і майбутніх часів різних груп (Simple, Continuous, Perfect, Perfect Continuous) необхідними для студентів стають не лише аналітичність, але й синтетичність мислення, а також абстрактне мислення, залежно від характеру завдань чи змісту. Важливим є також порівняння з рідною мовою, особливо на старших курсах, коли вивчається інфінітив, дієприкметник і Gerund (якого в українській мові немає, але перекладатися може різними способами: просто іменником, дієсловом, або ж підрядним реченням). На старших курсах необхідним є не лише стійкість уваги, а й обсяг, розподіл, переключення.

У засвоєнні лексичного матеріалу важливими є обсяг уваги, пам'ять а також мислення, оскільки студенти порівнюють і співставляють лексичні одиниці один з одним та з рідною мовою.

В опануванні іншомовним мовленням велику роль відіграє організованість того, хто навчається, оскільки багато залежить від нього: як

сприйме і зрозуміє того, хто вчить мові, чи має належну мотивацію, чи вміє правильно організувати свою самостійну діяльність, виділяти її основні напрямки, працювати систематично, наполегливо, цілеспрямовано, розуміючи труднощі, які можуть виникати у процесі засвоєння іншомовного мовлення і шляхів їх подолання. На думку І.О.Зимньої „той, хто навчається, є основною ланкою в справі засвоєння іноземної мови... Від того, наскільки людина ввійде у навчання, прийме його мету, умови і організує себе і свою діяльність учіння, залежить практично все” [107, с. 32]. На важливість формування таких особистісних якостей вказував і О.О. Леонтьєв [142]. Враховуючи наш предмет дослідження, особливо важливо підкреслити думку про необхідність вироблення вміння організувати себе і свою діяльність учіння, яку можна розуміти, як здатність людини до довільного виявлення продуктивної уваги, мислення, інших сторін психіки задля високих досягнень в учінні або в іншій діяльності, які допомагають їй відповідно до мети спланувати роботу і свій час, виявляти відповідальне ставлення до своїх планів, дій і очікувальних результатів. Отже, організованість особистості, яка опановує іншомовне мовлення, корелює з розвитком властивостей уваги, мислення і всі разом є важливими детермінантами процесу засвоєння іноземної мови.

Таким чином, зазначені властивості уваги у процесі засвоєння іноземної мови актуалізуються та організують і контролюють сприймання інформації, її осмислення, запам'ятовування і збереження та утворення навичок продуктивного відтворення засвоєного матеріалу. Проте, у процесі засвоєння іноземної мови не лише увага як така забезпечує виконання зазначених функцій, а їх якість залежить від організованості особистості студента та глибокого мислення. Отже, психологічний аналіз процесу засвоєння іноземної мови, обґрунтування місця і ролі в ньому уваги, мислення і організованості особистості студентів дають підстави підкреслити актуальність завдання дослідження – виявити особливості основних властивостей уваги і мислення студентів та співвіднести з особливостями їх організованості.

Виходячи із мети, гіпотези і основних завдань дослідження, були поставлені завдання констатувального експерименту: вивчити основні властивості уваги, мислення студентів, організованості особистості та зв'язки між ними і успішністю засвоєння іноземної мови.

Дослідження проводилось на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова в Інституті іноземної філології та Інституті української філології серед студентів першого, другого, третього і четвертого курсів денної форми навчання за спеціальностями „Українська мова і література, зарубіжна література та англійська мова”, а також „Англійська і українська мови”. В дослідженні брали участь 120 студентів 1 – 4 курсів.

На констатувальному етапі дослідження було використано наступні емпіричні методи: спостереження, опитування, анкетування, тестування, а також статистичні методи обробки даних. Опитування, анкетування та тестування проводилось за допомогою надійних стандартизованих опитувальників та психодіагностичних методик (тест Бурдона, методика „Шифровка”, „Обсяг уваги” за К.К.Платоновим, переключення уваги – за допомогою зміни способу додавання цифр, записаних один під одним; для визначення рівня мислення студентів – методика аналізу відношень понять; вміння планувати свою діяльність студентів визначалось за методикою В.Ф.Моргуна; відповідальне ставлення – за методикою, яка являє собою опитувальник у вигляді тверджень, спрямованих на отримання даних, які найбільше характеризують відповідальність; діагностика відповідальності студентів проводилась за допомогою опитувальника багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П.Прядєїна; самоконтроль – за методикою Дж. Роттера).

Статистичні методи обробки даних є важливою ланкою експериментальної роботи в психології, оскільки в словесному описі результатів спостереження і експерименту важко уникнути елементів суб'єктивізму, а якісний опис також недостатньо точний, тому що важко лише за допомогою нього передати диференційованість і своєрідність динаміки

явищ, які вивчаються. Тому при обробці результатів дослідження, щоб дати математичну оцінку отриманим результатам, ми використовували наступні прийоми статистичної обробки даних: середній арифметичний показник, коефіцієнт кореляції.

## **2.2. Розвиток властивостей уваги та їх зв'язки з успішністю студентів у засвоєнні іноземної мови**

Увага студентів – необхідна психологічна умова продуктивності їх розумової діяльності на заняттях, що проявляється в їх працездатному стані, в зосередженості на предметі заняття і на процесі виконання навчальних завдань. За умов дидактично правильної постановки і організації викладачем змісту і форми заняття, увага студентів має активний, діяльний характер, їй властива вибірковість розумового зосередження у відповідності із завданням і темою заняття та способами вирішення питань, що вивчаються. За цих умов досягається високий ступінь активізації розумової діяльності студентів, стійка зосередженість уваги. Увага є одним із психологічних факторів її організованості і перевірки правильності виконання навчальних завдань. Увага є умовою функціонування психічної діяльності. М.Ф. Добринін зазначає, що: „При визначенні уваги неправильно обмежуватись лише процесом сприймання. Увага зовсім не обмежується сприйманням, вона відноситься і до мислення, і до пам'яті, і до інших психічних процесів. Тому увагу треба визначати як процес динамічний, завжди пов'язаний з певною діяльністю і такий, що відноситься до всієї особистості” [84, с. 8].

Як зазначалось у першому розділі, досліджуючи організовану увагу, К.В. Мішанова [165], Н.П. Дієва [82] вивчали організованість уваги як прояв взаємозв'язку трьох її властивостей: стійкості, розподілу і переключення. У своєму дослідженні Н.В. Андріяшина [10] отримала результати, які свідчать про те, що на успіхи у засвоєнні програмного граматичного матеріалу з української мови учнями п'ятих класів найбільше впливає обсяг уваги, а на



другому місці – концентрація уваги. Вона зазначає, що обсяг уваги має вплив на успіхи у засвоєнні теоретичного граматичного матеріалу. На написання учнями четвертих – п'ятих класів диктантів мають вплив концентрація і стійкість уваги, а на написання переказів – переключення і стійкість. Беручи до уваги вище згаданих дослідників та І.В. Страхова, а також зважаючи на специфіку засвоєння іноземної мови, нас, в першу чергу, цікавили властивості уваги (стійкість, переключення, розподіл і обсяг), зв'язки між ними і мисленням, як показники внутрішньої організованості уваги.

### **2.2.1. Стійкість уваги студентів та її вплив на засвоєння ними іноземної мови**

Вивчення індивідуальних особливостей стійкості довільної уваги проводилось за допомогою методу коректурної проби (тест Бурдона) [207]. Кожен студент отримував картку з набором літер. Студенти мали 10 хвилин, впродовж яких вони повинні були викреслити певні літери. Була дана вказівка працювати якомога скоріше, але головне – працювати без помилок, уважно, жодної літери не пропустити і жодної зайвої не викреслити. Робота розпочиналась після команди.

Робота оцінювалась наступним чином:

1. Підраховувалась кількість переглянутих за 10 хвилин літер. За таблицею цей показник переводився в бальну оцінку продуктивності – критерій В.

2. За формулою  $K = (M/N) * 100\%$  оцінювалась точність виконання роботи.

У формулі: М – кількість правильно викреслених за час роботи літер; Н – кількість літер, які необхідно було викреслити.

За таблицею [207] показник К переводився в бальну оцінку точності – критерій С.

3. За формулою  $A = B + C$  обраховувався інтегральний показник стійкості уваги. За таблицею [207] показник А переводився в шкальну оцінку.

Шкальна оцінка інтерпретується наступним чином: шкальна оцінка від 0 до 3 свідчить про низьку стійкість уваги; шкальна оцінка від 4 до 7 – рівень стійкості уваги нижче середнього; 8 – 11 – середня стійкість уваги; 12 – 15 – рівень стійкості уваги вище середнього; 16 – 19 – висока стійкість уваги.

**Результати експерименту.** Після обробки даних були отримані результати, які наведені в таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Вплив продуктивності і точності виконання роботи на стійкість уваги студентів**

Курси	Стійкість уваги	Продуктивність		Точність виконання (у %)
		в балах	приблизно знаків	
1	7,73	9,41	2424	93,99
2	8,52	10,7	2632	94,36
3	7,61	9,6	2456	94,02
4	8,77	9,9	2504	95,34

Наведені дані свідчать про високу працездатність студентів і досить високу точність виконання роботи. Стійкість уваги досліджуваних в основному відповідає середньому рівню. Наприклад, у студентки першого курсу Марини Ш. (у якої писемне і усне підготовлене монологічне іноземне мовлення на високому рівні, а непідготовлене діалогічне усне мовлення характеризується повільністю, але правильністю вживання граматичних структур) невисока продуктивність (кількість переглянутих знаків), що відповідає 8 балам, поєднується з високою точністю виконання завдання, що складає 99,05% (студентка пропустила лише дві літери), і її шкальна оцінка 10, що відповідає середньому рівню стійкості уваги. Навпаки, у Анастасії П. (яка в писемному і усному мовленні допускає багато граматичних помилок) висока продуктивність (16 балів) поєднується з низькою точністю виконання, що складає 86,7%, її шкальна оцінка – 7, що відповідає рівню стійкості уваги нижче за середній. У Ольги Ц.

(яка має високу результативність в учінні, але інколи робить помилки в усному іноземному мовленні) висока продуктивність (14 балів) поєднується з високою точністю виконання, що складає 98,6% (3 пропущені літери), її шкальна оцінка – 14, що відповідає рівню стійкості уваги вище за середній. В основному, у студентів, які мають середній рівень стійкості уваги, невисока продуктивність поєднується з високою точністю виконання, але є студенти, у яких висока продуктивність поєднується з невисокою точністю виконання.

Дані, наведені у таблиці 2.2, також свідчать про те, що переважна більшість студентів (більше 50%) на кожному курсі має середній рівень стійкості уваги, але відсоток студентів, які мають низький і нижче середнього рівні стійкості уваги, більший за відсоток студентів, які мають високий і вище середнього рівні стійкості уваги. Так, на першому і четвертому курсах приблизно 5% студентів мають вище середнього рівня стійкості уваги, а нижче середнього і низький рівні стійкості уваги мають приблизно 23% студентів. На другому курсі високий і вище середнього рівні стійкості уваги мають 13% студентів, а низький і нижче середнього – 30,9% студентів. На третьому курсі низький і нижче середнього рівні стійкості уваги мають 46,2% студентів, але жоден студент не має високого і вище середнього рівнів стійкості уваги.

*Таблиця 2.2*

**Розподіл рівнів стійкості уваги серед студентів 1 – 4 курсів**

Курси	Рівні стійкості уваги									
	високий		вище середнього		середній		нижче середнього		низький	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
1	-	-	5,4	2	59,5	22	21,6	8	13,5	5
2	4,8	2	7,2	3	57,1	24	21,4	9	9,5	4
3	-	-	-	-	53,8	7	38,5	5	7,7	1
4	-	-	4,5	1	72,8	21	18,2	5	4,5	1
Всього	1,6	2	5	6	61,6	74	22,5	27	9,3	11

Спостереження дають можливість стверджувати, що студенти з низьким рівнем стійкості уваги і рівнем нижче за середній мають труднощі в аудіюванні

текстів, роблять багато граматичних помилок в усному мовленні, а їхнє писемне мовлення характеризується незавершеністю висловлювань, відсутністю послідовності і неправильним вживанням граматичних структур та лексичних одиниць. Наявність більшої кількості студентів, які мають високий і вище за середній рівні стійкості уваги, на молодших курсах, ніж на старших, ми можемо пояснити наявністю у них більшого інтересу до навчання, до його новизни у ВНЗ у порівнянні зі шкільним.

Залежно від навчальної успішності студентів з іноземної мови, ми розділили їх на кожному курсі на дві групи: перша група – студенти, які успішно вивчають англійську мову і навчаються на *добре* та *відмінно*; друга група – студенти, які навчаються на *задовільно* і володіють англійською мовою на низькому рівні. Показником вищого і нижчого рівня засвоєння іноземної мови була оцінка. Критеріями оцінки засвоєності іноземної мови був рівень сформованості таких умінь: непідготовленого монологічного мовлення (опис, міркування); підготовленого монологічного мовлення (повідомлення); уміння непідготовленого діалогічного мовлення (бесіда, інтерв'ю, дискусія); аудіювання автентичного монологічного та діалогічного мовлення; уміння ознайомлювального читання, вивчаючого читання з установкою на отримання усіх видів інформації з прочитаного, реферуючи та анотуючи, переглядового читання (тексти загальнополітичного характеру), пошукового читання (література довідкового характеру); уміння створення письмових творів у вигляді приватного листа, резюме, тез повідомлення, повідомлення, оголошення, що реалізують такі композиційно-мовленнєві форми як опис, розповідь, міркування та їх комбінації; уміння вживати основні інтонаційні моделі інформаційного та емоційного реєстрів мовлення, правильно застосовувати граматичні структури та формулювати граматичні правила, які відображають різні рівні узагальнення знань про граматичну систему мови. Дані для студентів першої групи наведені в таблиці 2.3, а для другої – в таблиці 2.4.

Порівнюючи дані двох таблиць, ми бачимо, що студенти, які навчаються задовільно, мають нижчі показники, порівняно із студентами, які успішно оволоді-

вають англійською мовою. Отже, це ще раз підтверджує те, що стійкість уваги впливає на якість знань, умінь і навичок, а отже і на навчальну успішність.

Таблиця 2.3

**Показники стійкості уваги та залежності її від продуктивності і точності виконання у студентів першої групи**

Курси	Стійкість уваги (в балах)	Продуктивність (в балах)	Точність виконання (у %)
1	8,65	9,39	95,41
2	8,83	10,79	94,79
3	9,38	10,12	94,22
4	9,64	9,88	95,34

Таблиця 2.4

**Показники стійкості уваги та залежності її від продуктивності і точності виконання у студентів другої групи**

Курси	Стійкість уваги (в балах)	Продуктивність (в балах)	Точність виконання (у %)
1	6,21	9,42	91,65
2	7,84	10,61	93,38
3	6,8	9	93,68
4	5,8	9,8	91,1

Так, студентка третього курсу Юля Р., яка навчається задовільно (її усне і писемне мовлення характеризується численними граматичними помилками), має рівень стійкості уваги нижче середнього (5 балів), у неї нормальна продуктивність (11 балів), але низька точність виконання (87,6%). Студентка четвертого курсу Анна К., яка також має низьку результативність у засвоєнні англійської мови (вона має труднощі в аудіюванні, в створенні письмових творів і робить граматичні помилки), має рівень стійкості уваги нижче середнього (6 балів), у неї невисока продуктивність (9 балів) і низька точність виконання (92,3%). Ці студенти в контрольних роботах з англійської мови припускаються

помилки через неувважність, а також працюють несистематично, часто не відвідують практичні заняття.

Студентка першого курсу Ірина Ж., яка добре навчається, сумлінна у виконанні завдань, відвідує і працює систематично, має середній рівень стійкості уваги (9 балів), її продуктивність – 11 балів, і у неї висока точність виконання (95,2%). Марина Л., яка також добре, сумлінно навчається, має середній рівень стійкості уваги (11 балів), при цьому її продуктивність відповідає нормі (8 балів) і дуже висока точність виконання (99,5%), в роботі вона зробила лише одну помилку. У цих студентів також інколи бувають граматичні помилки в усних відповідях з англійської мови при зниженні стійкості уваги, коли вони схвилювані. Проте, коли від них вимагається зібраність і мобілізація вольових зусиль під час написання контрольної роботи, або в усній відповіді на оцінку з попередньою підготовкою, вони не припускаються таких помилок.

Далі прослідкуємо коливання стійкості уваги у студентів. Для цього ми розділили бланк, на якому студенти викреслювали вказані літери, на три частини і в кожній частині підраховували кількість помилок, які перевели у відсотки. Аналіз помилок дає можливість вивчити стійкість уваги глибше. Середні дані для студентів першої групи наведені у таблиці 2.5, а дані для студентів другої групи наведені у таблиці 2.6.

*Таблиця 2.5*

**Розподіл помилок у студентів першої групи**

Курс	Кількість помилок (у %)		
	Частина I	Частина II	Частина III
1	26,2	32,7	41,1
2	32	30,3	37,7
3	19,3	45,5	35,2
4	39,8	37,9	22,2

Таблиця 2.6

**Розподіл помилок у студентів другої групи**

Курс	Кількість помилок (у %)		
	Частина I	Частина II	Частина III
1	25	37,6	37,4
2	28,3	30,3	41,4
3	9,8	39	51,2
4	23,8	38,2	38

Кількість помилок на початку роботи у студентів другої групи менша і поступово вона зростає. Порівнюючи середні дані двох таблиць, ми бачимо, що відсоток помилок у другій і третій частинах завдання у них більший. Кількість помилок на початку роботи у студентів другої групи менша і поступово вона зростає. У студентів першої групи різниця кількості помилок у першій, другій і третій частинах менша, ніж у студентів другої групи (наприклад, у студентів другого курсу різниця збільшується на 5,7%, а у другої групи – на 13,1%, або ж навіть зменшується у студентів третього і четвертого курсів). Відомо, що одноманітна робота потребує вольових зусиль для її продовження і успішного завершення. Студенти, які добре володіють англійською мовою, докладають більше вольових зусиль, щоб виконати роботу і, можливо, під час її виконання більше концентруються на виконанні роботи і захоплюються нею. Студенти, які мають низькі навчальні досягнення, при настанні втоми і зникненні інтересу до роботи не докладають вольових зусиль, що позначається на збільшенні помилок.

Студенти, які старанно і систематично вчаться, роблять більше помилок на початку, в порівнянні зі студентами, які не мають високих результатів у засвоєнні англійської мови. Це говорить про те, що у них на належному рівні не відбулось научіння, оволодіння алгоритмом дії. Але під кінець роботи у студентів, які добре навчаються, результати кращі. На нашу думку, вони ставились відповідально до виконання завдання і змогли мобілізувати вольові зусилля. Друга група не змогла мобілізувати вольові зусилля, піддалась втомі і

закінчила з гіршими результатами, що говорить про меншу здатність до самоорганізації в учінні.

У студентів першого курсу, які мають високу результативність в учінні, кількість помилок поступово зростає; а у студентів, які мають низькі навчальні досягнення з англійської мови, кількість помилок в другій частині збільшується, а в третій частині завдання залишається на тому ж рівні. Можна думати, що інтерес до процесу навчання притаманний більшою мірою студентам першого курсу обох груп, ніж студентам другого, третього і четвертого курсів. Тому такої тенденції, як на старших курсах, у першокурсників не спостерігається. Так, студентка першого курсу Аліна Д., яка добре навчається, має достатній рівень знань з граматики англійської мови, в першій частині завдання методики не зробила жодної помилки, в кінці другої частини вона зробила одну помилку, а в третій – дві, що говорить про настання втоми при тривалому виконанні одноманітної роботи. Така ж тенденція спостерігається у Ярослава К., який 80% помилок зробив у третій частині. Ірина Ж., яка не має труднощів в аудіюванні, має високий рівень розвитку писемного мовлення, підготовленого і непідготовленого монологічного мовлення, в першій і третій частинах завдання методики зробила по дві помилки, а в другій частині вона зробила найбільше помилок – шість. Марина Л. зробила помилку лише у другій частині.

Це можна пояснити тим, що студенти першого курсу на початку навчання, коли матеріал для них нескладний, отримують високі оцінки і навчаються добре завдяки тому, що мають гарну базову шкільну підготовку з англійської мови. Так, Аліна і Ярослав, які мають високий рівень знань зі школи, не завжди працюють систематично і не докладають вольових зусиль. Ірина і Марина працюють систематично, завжди вчасно та систематично виконують завдання і докладають більше вольових зусиль.

Спостереження дають змогу стверджувати, що на старших курсах всі студенти з високою результативністю в учінні працюють систематично і докладають вольові зусилля, а у студентів, які не звикли систематично



працювати і сподіваються на знання, отримані ще у школі, успішність погіршується. Тому на третьому і четвертому курсі ми спостерігаємо чітку тенденцію збільшення помилок у виконанні діагностичних завдань у студентів з низькою результативністю в учінні. Взагалі студенти з низьким рівнем розвитку стійкості уваги роблять більше помилок в аудіюванні, читанні, особливо великих за обсягом текстів. Спілкуючись зі студентами і спостерігаючи за ними, ми можемо констатувати той факт, що на четвертому курсі у них знижується інтерес до навчання, оскільки з'являються інші проблеми.

Кореляційний аналіз показав, що існує слабкий статистичний зв'язок між стійкістю уваги і навчальною успішністю студентів на першому ( $r=0,29$ ,  $p<0,1$ ), другому ( $r=0,26$ ,  $p<0,1$ ) і четвертому ( $r=0,27$ ,  $p<0,1$ ) курсах, а на третьому курсі дуже слабкий статистичний зв'язок ( $r=0,1$ ). На нашу думку, зниження міцності кореляцій може відбуватися у зв'язку з внутрішньою перебудовою способів мовленнєвої і розумової діяльності.

Очевидно, на успішність студентів в засвоєнні іноземної мови впливають інші чинники, а не лише стійкість уваги. Подальші дослідження дозволять уточнити дію цих чинників. Отже, прямого і міцного зв'язку між стійкістю уваги і успішністю засвоєння іноземної мови не виявлено. Власне стійкість уваги не є одним чинником в успішному вивченні студентами іноземної мови.

Отже, дослідивши рівень стійкості уваги студентів, можемо зробити такі висновки:

1. Стійкість уваги студентів в основному відповідає середньому рівню, що видно з даних, які свідчать про залежність стійкості уваги від продуктивності і точності виконання.
2. Проаналізувавши кількість і розподіл помилок у виконанні діагностичних завдань у студентів, які успішно засвоюють англійську мову і тих, які мають посередні досягнення, можна стверджувати, що для останніх характерне настання втоми при виконанні одноманітної роботи, вони не

можуть мобілізувати свої вольові зусилля, а тому мають меншу здатність до самоорганізації в учінні.

3. Існує зв'язок стійкості уваги з навчальною успішністю студентів, що підтверджується також кореляційним аналізом, але статистичний зв'язок не міцний. Це дає підстави вважати, що стійкість уваги суттєво не впливає на успішність засвоєння англійської мови, оскільки, по-перше, рівень її середній, а, по-друге, і навчальні досягнення у засвоєнні іноземної мови бажали б бути кращими. Тенденції кореляції між вказаними явищами не послідовні, на третьому курсі статистично значущої кореляції не виявлено, що можна пояснити дією різних причин, наприклад, набуття тими явищами, які вивчаються, кількісних змін та підготовки до виникнення у них якісних. Можуть впливати і інші чинники, наприклад, суб'єктивна складність завдань з англійської мови для студентів третього курсу тощо.

### **2.2.2. Переключення уваги студентів та їх досягнення у засвоєнні іноземної мови**

На практичних заняттях з англійської мови застосовуються різні види діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письмо), а тому велике значення має саме переключення уваги. В його основі лежить співвідношення процесів збудження і гальмування нервової системи. Рухливість в цьому співвідношенні забезпечує швидке переключення уваги людини з одного об'єкта або виду діяльності на інший. За результатами дослідження Л.М. Фоменко [252], найбільшим віковим змінам підлягають обсяг, переключення і вибірковість уваги. Показники розвитку цих властивостей уваги поступово збільшуються у віці від 18 до 33 років.

В першому розділі йшлося про труднощі переключення уваги, які виділяє О.Г. Солодухова. На її думку, учні мають труднощі у переключенні уваги від оперування теоретичними положеннями до їх практичного застосування. О.Г. Солодухова [225] зазначає, що переключення до практичного застосування теоретичних положень відбувається успішно в тому випадку, коли учні вільно

орієнтуються в матеріалі. Для подолання труднощів переключення уваги при встановленні зв'язків між новими і відомими знаннями, автор радить зосереджуватись на вивчених раніше правилах, що є основою для засвоєння нового матеріалу. Так, після пояснення викладачем граматичного матеріалу, студенти не завжди використовують правильні граматичні структури під час говоріння, особливо тоді, коли хочуть швидко висловити свою думку. Якщо після пояснення граматичного матеріалу мали місце практичні письмові і усні граматичні вправи, то при переході до говоріння кількість помилок зменшується. Практика показує, що студенти плутають теперішні, минулі і майбутні часи різних груп: теперішній простий (Present Simple) і теперішній подовжений (Present Continuous). Оскільки цієї різниці в рідній мові не існує, для засвоєння різниці у вказаних часах необхідно, крім переключення уваги, активізувати мислення.

Метою нашого дослідження було встановити рівень переключення уваги, оцінити рухливість психічних процесів в умовах частого переключення уваги, а також перевірити, чи має переключення уваги зв'язок з навчальною успішністю студентів з іноземної мови.

Переключення уваги досліджувалось за допомогою зміни способу додавання цифр, записаних один під одним [207]. Перед початком експерименту студентам даються необхідні пояснення і вони намагаються виконати завдання впродовж двох хвилин. Середню кількість операцій за 1 хвилину, виконаних перед початком основного експерименту, позначають літерою *e*. Цей показник характеризує продуктивність без переключень. Потім за сигналом експериментатора студенти повинні додати два числа, записаних одне під одним, двома способами по черзі. Використовуючи перший спосіб, вони повинні одиниці суми писати поряд з верхнім числом, а верхнє число із двох попередніх додатків записати внизу. Якщо сума більше 10, то 1 не пишеться, а лише друга цифра. Наприклад:

$$\begin{array}{r} 8\ 3\ 1 \\ 5\ 8\ 3 \end{array}$$

Виконуючи завдання другим способом, одиниці суми записують поряд з нижнім числом, а нижнє із попередніх додатків переносять вгору, наприклад:

$$\begin{array}{r} 4\ 2\ 6 \\ 2\ 6\ 8 \end{array}$$

Перший і другий способи відрізняються формою запису додатків і суми. Способи роботи змінюються через кожну хвилину.

Перевіряючи бланки, спочатку підраховувалась кількість помилок. Зустрічаються два види помилок – помилки переключення уваги і помилки додавання. Зокрема, біля 2% студентів зробили помилки додавання, а 30% припустились помилки при переключенні уваги. Студенти мимовільно продовжували використовувати перший спосіб, не дивлячись на сигнал про його відміну, а також самостійно (без команди) переключались на інший спосіб роботи.

Крім того, підраховувалась швидкість виконання роботи. Середня кількість операцій, виконаних за хвилину, в умовах переключення, показує продуктивність в умовах частого переключення з одного виду роботи на інший та позначається літерою **Е**. Цей показник також свідчить про рухливість психічних процесів. Ступінь переключення визначається як відношення **Е** до **е** і позначається літерою **К**.

Рівень прояву стійкості переключення уваги – оцінка, що являє собою інтегративний показник переключення уваги, який враховує і об'єднує в собі швидкість і якість роботи в умовах переключення, та підраховується за формулою:  $K = 0,1(E - M) \cdot (10 - N)$ , де **К** – коефіцієнт прояву стійкості переключення уваги, **Е** – величина, що характеризує продуктивність роботи в умовах переключення уваги, **М** – середньоарифметична кількість помилок за 1 хвилину, **Н** – кількість груп операцій, в яких зроблені помилки переключення уваги.

Результати подано в таблиці 2.7. Як видно з таблиці, ступінь переключення уваги на першому і четвертому курсах відповідає низькому рівню, на другому і третьому курсах – середньому. Як показали спостереження, досліджувані на практичних заняттях з англійської мови мають низький рівень переключення з одного виду діяльності на інший (наприклад, з читання на говоріння), або переключаючи увагу, вони роблять багато помилок у побудові речення і виборі потрібних синонімів, а також у використанні правильної граматики. Хоча під час виконання письмового завдання ці студенти можуть не

припуститись таких помилок. Можемо вважати, що студенти не виявляють швидкості переключення через недостатню рухливість психічних процесів. За методикою кожен з чотирьох рівнів (низький, середній, високий і дуже високий) рухливості психічних процесів (або продуктивності роботи) має чотири підрівня. Рухливість психічних процесів на першому курсі відповідає четвертому підрівню середнього рівня, на другому курсі – четвертому підрівню високого рівня, на третьому курсі – третьому підрівню середнього рівня, на четвертому курсі – другому підрівню високого рівня. Рівень стійкості переключення уваги на першому і третьому курсах середній, а на другому і четвертому – високий.

Таблиця 2.7

### Результати вивчення переключення уваги

Курси	Ступінь переключення (К)	Рухливість психічних процесів (Е)	Рівень стійкості переключення уваги
1	0,74	13,7	2,6
2	0,80	16,6	3,1
3	0,81	13,1	2,5
4	0,79	15,4	3,03

Дані для студентів першої групи (які мають високу результативність у вивченні англійської мови) подані в таблиці 2.8, а для другої (які навчаються на задовільно) – в таблиці 2.9. Отже, ми бачимо, що у студентів, які мають високі результати у вивченні іноземної мови, ступінь переключення уваги відповідає на першому курсі низькому рівню, на другому – середньому рівню, на третьому – високому, на четвертому – середньому. Але у всіх студентів, які мають низьку результативність в засвоєнні англійської мови, дослідженням встановлено низький рівень переключення уваги.

У студентів з високими досягненнями у вивченні іноземної мови, рухливість психічних процесів на першому, третьому і четвертому курсах відповідає третьому підрівню третього (високого) рівня, на другому курсі –

четвертому підрівню третього (високого) рівня. У студентів, які мають низькі досягнення з іноземної мови, рухливість психічних процесів значно менша: на першому і третьому курсах показник відповідає – третьому підрівню першого (низького) рівня, на другому курсі – четвертому підрівню другого (середнього) рівня, на четвертому – першому підрівню третього (високого) рівня.

Таблиця 2.8

**Особливості переключення уваги у студентів з  
високою результативністю засвоєння іноземної мови**

Курси	Ступінь переключення (К)	Рухливість психічних процесів (Е)	Рівень стійкості переключення уваги
1	0,77	15,7	3,2
2	0,82	17,7	3,4
3	0,94	15,7	3
4	0,84	15,7	2,92

Таблиця 2.9

**Особливості переключення уваги у студентів, які  
мають відносно низьку успішність**

Курси	Ступінь переключення (К)	Рухливість психічних процесів (Е)	Рівень стійкості переключення уваги
1	0,69	10,29	1,64
2	0,78	14,5	2,5
3	0,73	10,1	1,8
4	0,76	14,8	3,1

Вищі показники стійкості переключення уваги у студентів, які мають високу результативність у засвоєнні іноземної мови: на першому, другому і третьому курсах – високий рівень, на четвертому – середній рівень. Студенти другої групи мають в основному середній рівень, крім студентів четвертого

курсу, у яких показник трохи більший, порівняно з тими, які добре навчаються, і відповідає високому рівню.

Так, студенти четвертого курсу Юля Ц. і Катерина Ш., які навчаються в основному на добре і задовільно (вони мають труднощі у вживанні граматики, аудіюванні, але підготовлене монологічне мовлення і читання – на високому рівні), мають низький рівень переключення уваги, але рівень стійкості переключення уваги відповідає дуже високому. Обидві студентки наполегливі, але у навчанні не мають високих досягнень тому, що мають задовільний рівень знань з англійської мови зі школи і несистематично відвідують практичні заняття з англійської мови.

У студентів першого курсу простежується відносно велика різниця в показниках переключення уваги у тих, хто добре навчається, і тими, хто має низьку результативність у засвоєнні іноземної мови. Студенти, які мають середній, високий і дуже високий рівні переключення уваги, навчаються на відмінно і добре. Лише Тетяна Н., яка навчається на відмінно має низький рівень переключення уваги, але водночас у неї високий рівень стійкості переключення уваги і високий рівень рухливості психічних процесів. Навпаки, студентки Тетяна Д. і Тетяна К., які навчаються на задовільно, мають високий рівень переключення уваги, але низький рівень рухливості психічних процесів і низький рівень стійкості переключення уваги.

Загалом, студенти, які виявили низький рівень переключення уваги, в основному, допускають помилки в усному і писемному мовленні, коли потрібно засвоєну теорію з граматики, а також лексику вживати в говорінні чи написанні творів. Засвоєння іноземної мови вимагає від студентів високого рівня переключення уваги, оскільки на практичних заняттях їм постійно необхідно переключатися, наприклад, від читання тексту до його обговорення, від прослуховування до написання, від теоретичного засвоєння до практичного застосування в усному мовленні. Це підтверджується кореляційним аналізом, який показав, що існує зв'язок між переключенням уваги і навчальною успішністю студентів: на першому курсі –  $r=0,22$ ,  $p<0,1$ , на третьому –  $r=0,56$ ,

$p < 0,05$ , і на четвертому курсі –  $r = 0,21$ ,  $p < 0,1$ . На другому курсі кореляції між переключенням уваги і навчальною успішністю не виявлено, коефіцієнт кореляції статистично недостовірний ( $r = -0,17$ ), але зі знаком мінус, що говорить про зворотний взаємозв'язок.

При подальшому розв'язанні цієї проблеми ми зробили окремо кореляційний аналіз, вилучивши дані групи, що складає 26,2% опитуваних на другому курсі. В цій групі результати переключення уваги виявились високими: 45,4% студентів мають дуже високий рівень переключення уваги, 18,2% студентів – високий і 36,4% - середній рівень. Але успішність в навчанні у студентів цієї групи, порівняно з іншими групами другого курсу, невисока: на „відмінно” навчається 9,1% студентів, „добре” – 63,6% студентів, „задовільно” – 27,3%. Для порівняння, 39,1% студентів інших груп навчаються на „відмінно”, 28,3% студентів отримують в основному оцінки „добре”, а „задовільно” – 32,6%. Водночас результати переключення уваги набагато нижче: 6,2% студентів мають дуже високий рівень переключення уваги, 6,2% студентів – високий рівень, 9,4% студентів – середній рівень, а 78,2% мають низький рівень переключення уваги. Коефіцієнт кореляції переключення уваги з навчальною успішністю без цієї групи (26,2% студентів) ми отримали позитивний ( $r = 0,022$ ), але знову ж таки дуже маленький, що дозволяє стверджувати про її відсутність. Ми пояснюємо це тим, що на другому курсі за темпом ускладнення завдань, вимог, їх обсягу студенти з різних причин не встигають.

Отже, вивчення проблеми отриманої негативної кореляції і потім позитивної кореляції без 26,2% осіб дозволяє зробити висновок, що в одній групі вимоги завищені, оскільки для успішності навчання ми брали оцінку викладачів, а не проводили для всіх однаковий тест. Така кореляція може свідчити про занижені вимоги викладачів до студентів, а також можемо мати справу з невихованістю переключення уваги, з не спрямованим і не систематичним навчанням, і про те, що переключення уваги не складає для студентів предмет оволодіння; ці властивості уваги розвиваються стихійно.



Виявлено статистичний зв'язок між результатами дослідження переключення і стійкості уваги у студентів першого ( $r=0,38$ ,  $p<0,05$ ) і четвертого курсів ( $r=0,33$ ,  $p<0,1$ ). Як показав статистичний аналіз, кореляції між цими властивостями уваги у студентів другого і третього курсів немає. Це також може свідчити про те, що окремі властивості уваги у студентів другого і третього курсів зазнають внутрішніх змін, перебудовуються, або виникають якісні перетворення в структурі особистості студентів. Зробивши кореляційний аналіз між показниками стійкості переключення уваги і навчальної успішності студентів, ми виявили статистичний зв'язок у студентів першого ( $r=0,53$ ,  $p<0,001$ ), другого ( $r=0,25$ ,  $p<0,1$ ), третього ( $r=0,68$ ,  $p<0,01$ ) і четвертого ( $r=0,29$ ,  $p<0,1$ ) курсів. Між показниками стійкості переключення уваги і стійкості уваги є статистичний зв'язок у студентів першого ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ) і другого ( $r=0,31$ ,  $p<0,05$ ) курсів, а у студентів третього і четвертого курсів такий зв'язок не виявлений. Це означає, що у студентів першого і другого курсів переключення уваги функціонує в системі стійкої уваги, що сприяє меншому відволіканню студентів від предмету, який вони вивчають. Студенти третього і четвертого курсів менш зосереджені на предметі, тому, переключаючись з одного виду діяльності на інший, на практичних заняттях з іноземної мови можуть робити більше помилок. Ці результати обумовлюють необхідність у формуальному експерименті створювати умови для підвищення у студентів рівня переключення уваги, тривалого утримання уваги на об'єкті і мисленнєвих процесах, а також для подолання відволікання вольовими зусиллями і підвищення рівня самоконтролю студентів.

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Отримані результати засвідчують недостатність розвитку переключення уваги студентів, що може бути причиною помилок, які вони роблять в усному і писемному іноземному мовленні, переходячи з одного виду роботи на інший, оскільки отримано позитивну кореляцію між переключенням уваги і навчальною успішністю на першому, третьому і четвертому курсах.

2. Коефіцієнт переключення уваги на першому курсі менший, ніж на старших курсах, що також не суперечить результатам, отриманим Л.М. Фоменко, про те, що переключення уваги змінюється з віком. Це означає, що з віком переключення уваги зазнає змін, але нашим завданням буде розвиток переключення уваги в системі стійкої і зосередженої уваги особистості. Ми припускаємо, що за таких умов засвоєння іноземної мови буде більш ефективним.

3. Виявлено статистичний зв'язок між показниками стійкості переключення уваги і навчальної успішності студентів. Це говорить про те, що запорукою успішного вивчення іноземної мови є не лише швидке переключення з одного виду діяльності на інший, але при переході на інший вид діяльності повинна утримуватись мета і зміст діяльності, а також важливе поєднання із глибоким зосередженим мисленням.

4. У багатьох студентів низький рівень переключення уваги поєднується з високим рівнем рухливості психічних процесів і стійкості переключення уваги. У таких студентів, в основному, коефіцієнт, за яким визначається рівень переключення уваги, наближається до середнього. І навпаки, є студенти, у яких середній і високий рівень переключення уваги поєднується з низьким рівнем рухливості психічних процесів. Ці студенти в основному мають низьку успішність з англійської мови. Це означає, що студенти з вищою результативністю в засвоєнні англійської мови мають більше розвинену стійкість уваги, або ж докладають більше вольових зусиль і виявляють більшу здатність до самоконтролю в утриманні уваги на матеріалі, який засвоюється.

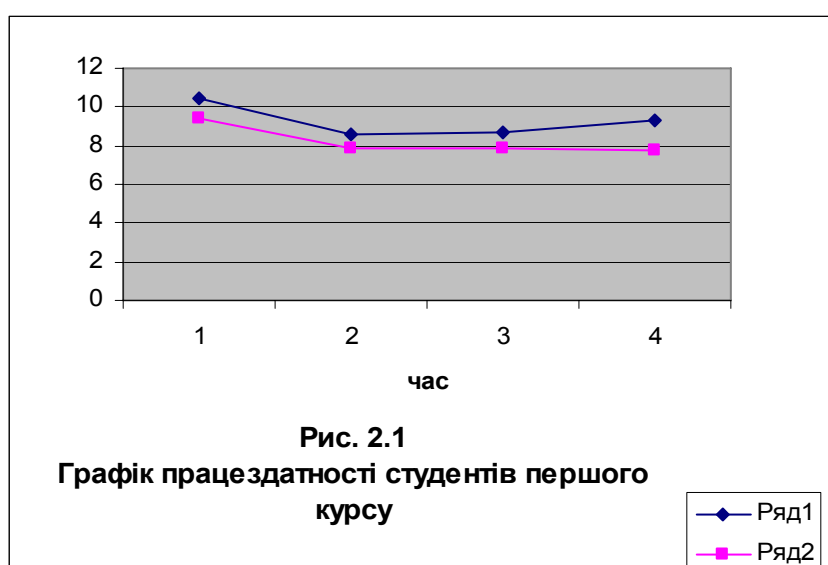
### 2.2.3. Розподіл уваги у студентів та його зв'язок з результативністю в засвоєнні іноземної мови

У процесі читання, перекладу тексту, слухання, говоріння іноземною мовою, під час групової діяльності має значення також розподіл уваги. О.М. Горохова [68] відмічає, що найкращі показники успішності групової діяльності спостерігаються серед учнів з високим рівнем розподілу уваги. І.В. Страхов [231] також говорить, що складним розподіл уваги є з одночасним слуханням вчителя і конспектуванням, а ще важчим у випадках, коли обговорюється питання, а учасники обговорення слухають своїх товаришів і одночасно обдумують свої відповіді на ці питання.

Для визначення рівня розподілу уваги у студентів ми використовували методику „Шифровка” [207]. Кожен студент отримав бланк, на якому було показано, якими знаками шифруються дев'ять цифр і за командою „Почали!” вони повинні були шифрувати такими знаками надруковані на бланку цифри.

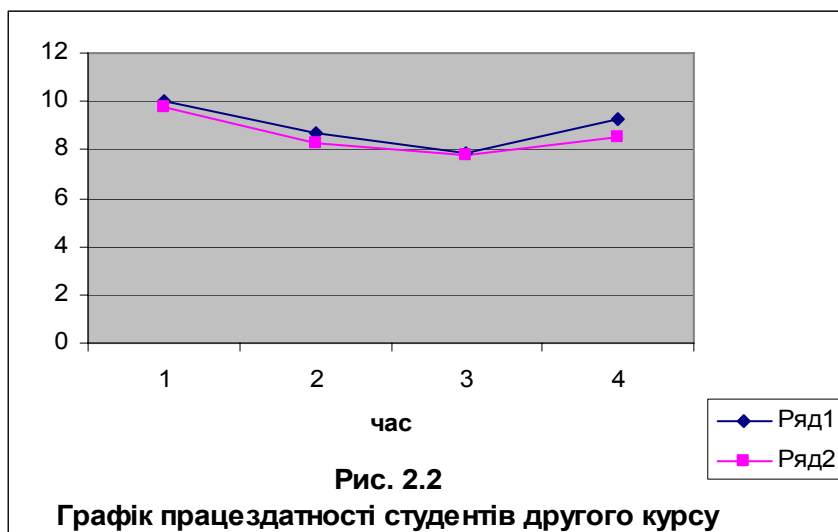
**Результати.** При обробці результатів підраховувалась кількість правильно зашифрованих цифр за кожні 15 секунд і за хвилину. За загальною кількістю правильно зашифрованих цифр визначався бал розподілу уваги за таблицею (максимальний бал – 12). У студентів першого курсу з високою результативністю засвоєння англійської мови, розподіл уваги становить 7 балів; а у студентів з низькими результатами в учінні цей показник становить 6,4 бали. Це означає, що студентам з низькою результативністю в засвоєнні іноземної мови важче виконувати такі завдання, як наприклад, аудіювання, де необхідно одночасно слухати і записувати. Підрахувавши середнє арифметичне кількості заповнених клітинок за кожен п'ятнадцятисекундний інтервал, було побудовано графіки, на яких відображено динаміку працездатності (втоми) студентів. На графіках ряд 1 відображає показники студентів з високими досягненнями з англійської мови, а ряд 2 відображає показники студентів, які мають низьку результативність в учінні з англійської мови. Студенти першого курсу обох груп (рис.2.1) зашифрували найбільше знаків за перші п'ятнадцять

секунд. Потім у студентів другої групи кількість зашифрованих цифр зменшується на другому п'ятнадцятисекундному інтервалі і залишається на одному рівні до кінця. У студентів першої групи так само спочатку спадає, а під кінець роботи зростає кількість зашифрованих цифр. Це говорить про те, що студенти, пристосувавшись до роботи і уважно її виконуючи, збільшують темп виконання та, можливо, у них зростає інтерес до виконання роботи. Так, студентка першого курсу Марина Ш., яка має високі досягнення і відзначається високою результативністю у виконанні письмових завдань, за перші 15 секунд

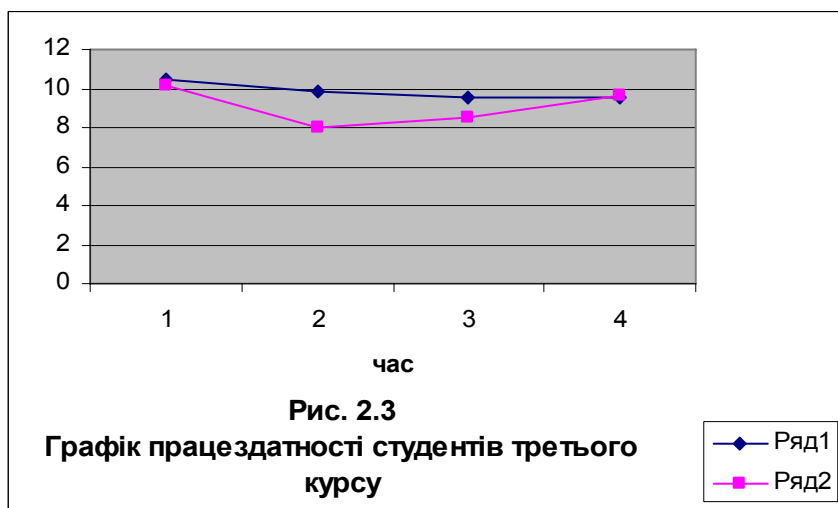


зашифрувала 11 цифр, за другі 15 секунд – 7, за треті – 8, і в останній частині завдання – 10 цифр. Ріма Н., яка навчається на задовільно, в першій частині завдання зашифрувала 13 цифр, в другій і в третій – по 9 цифр, а в четвертій – 10.

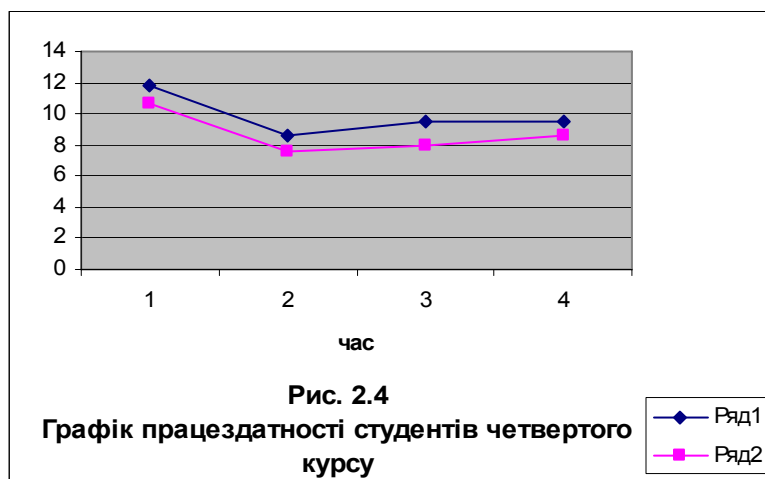
У студентів другого курсу (рис. 2.2) першої і другої груп лінії розташовані майже на одному рівні. Лише під кінець виконання завдання зростання трохи більше у студентів першої групи, порівнюючи зі студентами першого курсу, де є значна різниця між лініями показників двох груп. На другому курсі у студентів першої групи середній бал розподілу уваги становить 7,3, а у студентів другої групи – 6 балів. Наприклад, Анна Т., яка має високі досягнення з англійської мови, має 7 балів розподілу уваги; в першій частині завдання вона зашифрувала 11 цифр, в другій і третій – по 9, у четвертій – 8.



На третьому курсі (рис. 2.3) у студентів, які мають високі досягнення з іноземної мови, середнє арифметичне розподілу уваги становить 6,6 балів, а у тих, які мають низькі досягнення з іноземної мови - 6,3 балів. Порівнюючи зі студентами інших курсів, різниця між показниками – найменша. Можемо вважати, що виконання завдань на третьому курсі не вимагає від студентів високого рівня розвитку розподілу уваги. Побудувавши графік, ми бачимо, що на початку і в кінці ряди збігаються. У студентів другої групи амплітуда графіка більша, ніж у студентів першої групи; ми спостерігаємо різке зниження працездатності на другому інтервалі, а потім поступове збільшення до кінця роботи. Але у студентів з високими досягненнями з англійської мови можемо спостерігати поступове, але незначне зниження працездатності до кінця роботи.



На четвертому курсі (рис. 2.4) у студентів з високою результативністю в учінні середній бал розподілу уваги становить 7,2, а у студентів з низькою – 6,6. На графіку ми спостерігаємо різке зниження працездатності на другому інтервалі, а потім поступове збільшення до кінця роботи. Наприклад, Ганна К. з високою результативністю в засвоєнні англійської мови (і особливо високими результатами в аудіюванні та непідготовленому іншомовному мовленні) має 7 балів розподілу уваги, за перші 15 секунд вона зашифрувала 12 цифр, за другі 15 секунд – 8 цифр, в третьому і четвертому 15-секундному проміжку – по 10 цифр. Юля Ц. з низькою результативністю в учінні має 6 балів розподілу уваги, в першій частині завдання вона зашифрувала 9 цифр, в другій частині – 6, в третій – 7, в четвертій частині завдання – 8 цифр.



Отже, на всіх курсах ми спостерігаємо зростання працездатності за перші п'ятнадцять секунд. На другому інтервалі йде різкий спад, а на третьому і четвертому інтервалах відбувається збільшення, або ж вирівнювання. Показники працездатності і розподілу уваги у студентів, які добре володіють мовою, більші, ніж у студентів, які недостатньо нею володіють. Це означає, що на практичних заняттях з англійської мови студенти, виконуючи завдання, які вимагають розподілу уваги, мають найвищу працездатність на початку виконання, тому і доцільно давати основні положення саме на початку заняття, а для підтримання розподілу уваги в середині і в кінці слід виділяти і наголошувати основні моменти теми, що вивчається, для активізації уваги студентів.

Зробивши кореляційний аналіз даних розподілу уваги з успішністю, ми отримали результати, які свідчать про те, що на першому і другому курсах існує позитивний статистичний зв'язок. На першому курсі ми отримали такі показники  $r=0,24$ ,  $p<0,1$ , на другому курсі –  $r=0,33$ ,  $p<0,05$ , які свідчать про зв'язок розподілу уваги з успішністю засвоєння іноземної мови. На третьому і четвертому курсах кореляція низька, статистично недостовірною. На третьому курсі є тенденція до негативної кореляції. Ми можемо вважати, що розподіл уваги на старших курсах на пряму не впливає на успішність засвоєння студентами іноземної мови. У студентів старших курсів рівень засвоєння іноземної мови такий, який потребує більше стійкості уваги. Як зазначалось раніше, у студентів четвертого курсу виявлено статистичний зв'язок між показниками стійкості уваги і успішності засвоєння іноземної мови. У студентів третього курсу, можливо, відбуваються внутрішні зміни особистості, їх властивості між собою диференціюються, що позначається і на виявленні уваги та її впливу на успішність.

Студенти з низьким рівнем розвитку розподілу уваги роблять помилки в таких завданнях на аудіювання, де їм пропонують прослухати текст і доповнити речення потрібними фразами і словами, або ж заповнити таблицю. Вони не можуть правильно і повністю виконати такі завдання, навіть прослухавши текст два – три рази. Коли рівень розподілу уваги невисокий, студенти роблять помилки в роботі з текстом і одночасним виконанням письмових завдань.

Кореляційний аналіз виявив статистичний зв'язок розподілу і стійкості уваги студентів на всіх курсах (на першому курсі  $r=0,21$ ,  $p<0,1$ , на другому курсі  $r=0,52$ ,  $p<0,001$ , на четвертому –  $r=0,28$ ,  $p<0,1$ ), а на третьому курсі дуже слабкий статистичний зв'язок ( $r=0,35$ ). Це означає, що, наприклад, при аудіюванні тексту студенти можуть зосереджено слухати і одночасно робити записи. Але між показниками розподілу і переключення уваги існує статистичний зв'язок лише у студентів четвертого курсу ( $r=0,28$ ,  $p<0,1$ ). У студентів першого, другого і третього курсів кореляція між зазначеними

явищами низька, статистично недостовірна. Так, наприклад, читаючи текст і водночас відповідаючи на запитання, студентам 1 – 3 курсів важко переключитися на переклад або обговорення тексту. Проте у студентів першого і другого курсів виявлено статистичний зв'язок між показниками розподілу і стійкості переключення уваги. Є також статистичний зв'язок розподілу і стійкості переключення уваги у студентів на першому курсі ( $r=0,33$ ,  $p<0,05$ ), на другому ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ) і на четвертому курсі ( $r=0,46$ ,  $p<0,05$ ). У студентів третього курсу кореляція між розподілом і переключенням уваги, а також між розподілом і стійкістю переключення уваги низька, статистично недостовірна і має тенденцію до негативної.

Отже, враховуючи надані вище дані кореляційного зв'язку між розподілом і переключенням уваги, ми бачимо, що у студентів четвертого курсу виявлено статистичний зв'язок між показниками всіх властивостей уваги (стійкістю, переключенням, розподілом), що говорить про більшу внутрішню організованість уваги у цієї категорії досліджуваних. У студентів першого, другого і третього курсів властивості уваги більш відокремлені, вони не всі перебувають у тісному зв'язку, особливо у студентів третього курсу.

Підсумовуючи сказане в цьому параграфі, можемо зробити такі висновки:

1. Розподіл уваги студентів приблизно становить 7 балів, що означає середній рівень розвитку цієї властивості уваги.
2. Кореляційний аналіз показав, що існує статистичний зв'язок між розподілом і навчальною успішністю студентів лише на першому і другому курсах. На третьому і четвертому курсах кореляція низька, статистично недостовірна, що дає підстави стверджувати, що успішність вивчення іноземної мови на старших курсах безпосередньо не залежить від розподілу уваги. Рівень володіння іноземною мовою у студентів старших курсів більше вимагає стійкості уваги, ніж розподілу.
3. Працездатність студентів, які мають високі досягнення з іноземної мови, трохи вища. Найбільша кількість зашифрованих цифр у всіх студентів була за перші 15 секунд, тож можемо припустити, що студентам на початку



заняття краще пропонувати завдання, які потребують від них виявлення розподілу уваги.

4. Між розподілом і стійкістю уваги існує статистичний зв'язок у студентів на всіх курсах, крім третього. Це означає, що студенти можуть виконувати завдання, які вимагають розподілу уваги, з великими за обсягом текстами, а також з досить великими завданнями на аудіювання.

5. Кореляційний аналіз виявив статистичний зв'язок між показниками розподілу і переключення уваги лише у студентів четвертого курсу, а у студентів першого, другого і третього курсів кореляція між цими властивостями уваги статистично недостовірна. Між розподілом і стійкістю переключення уваги є статистичний зв'язок в усіх, крім студентів третього курсу. Це дозволяє стверджувати, що у студентів четвертого курсу властивості уваги більш тісно пов'язані між собою і їхня увага більше організована.

#### **2.2.4. Обсяг уваги студентів та його вплив на засвоєння іноземної мови**

Ще однією важливою властивістю уваги є її обсяг. В.П. Мусіна [177] зазначає, що не слід ототожнювати обсяг уваги з обсягом короткочасної пам'яті. Автор вважає, що активна роль належить обсягу уваги, який організує мнемічну діяльність, робить її довільною і сприяє розширенню обсягу короткочасної пам'яті. До об'єктивних факторів, від яких залежить взаємодія обсягу уваги і обсягу короткочасної пам'яті, автор відносить характер матеріалу, темп подачі сенсорних сигналів, а також ситуацію, в якій здійснюється діяльність; до суб'єктивних факторів належать спосіб організації сприйняття, інтелектуальний рівень, вік і темпова активність.

Для вивчення індивідуальних особливостей обсягу уваги і точності сприйняття простих об'єктів було використано методику „Обсяг уваги” за

К.К. Платоновим [207]. До початку експерименту студенти отримали бланки з 15 пустими сітками, таких, як у експериментатора. Після команди „Увага!” експериментатор послідовно показує студентам на короткий час (приблизно 1с) кожен із 15 карток. На кожній картці намальована квадратна сітка із 16 рівних клітинок. В кожній сітці декілька крапок (від двох до восьми), розташованих у випадковому порядку. Завдання студентів – запам’ятати скільки крапок на картці і як вони розташовані. Потім вони відмічають на бланку в кожній квадратній сітці розташування крапок. Якщо студент запам’ятав кількість крапок, але не запам’ятав розташування деяких з них, то він ставить хрестики біля сітки.

**Результати.** По-перше, у кожній картці визначалась правильна кількість крапок. Показником обсягу уваги є кількість крапок на картці, при якій починаються помилки при вказанні їх кількості. По-друге, показник точності сприйняття просторового розташування крапок визначався таким чином: по кожній картці підраховувався відсоток правильно розміщених крапок; потім у всій серії – середнє арифметичне відсотків.

Середні дані по кожному курсу представлені в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Показники обсягу уваги і точності сприйняття  
у студентів 1 – 4 курсів**

Курс	Обсяг уваги	Точність сприйняття (у%)
1	2,97	65,5
2	3,48	65,05
3	2,69	57,07
4	3,05	65,77

Обсяг уваги в середньому становить три об’єкти [84], що відповідає віковим нормам. При цьому відсоток студентів, які мають обсяг уваги чотири, п’ять і шість об’єктів, приблизно становить на першому курсі – 19%, на другому – 38%, на третьому – 8%, на четвертому – 27%. Середній обсяг уваги у студентів співвідноситься з середньою точністю сприйняття.

Таблиця 2.11

**Показники обсягу уваги і точності сприйняття  
для студентів з високою і низькою результативністю**

Курс	І група студентів		ІІ група студентів	
	Обсяг уваги	Точність сприйняття	Обсяг уваги	Точність сприйняття
1	2,9	68,5	2,6	61,2
2	3,72	67,37	2,92	54,69
3	2,71	57,14	2,33	57
4	3,12	65,65	2,8	66,2

Середні дані для порівняння студентів з високими і низькими досягненнями з англійської мови представлені в таблиці 2.11. Як бачимо з таблиці, обсяг уваги у студентів з високою результативністю в учінні більший, ніж у студентів з низькою результативністю. Точність сприйняття на третьому і четвертому курсах у студентів першої і другої груп майже не відрізняється. Успішне засвоєння студентами лексичного і граматичного матеріалу вимагає від них більшого обсягу уваги.

Наведемо приклади студентів з високими і низькими навчальними досягненнями з іноземної мови. Студентка першого курсу Юля М. з високою результативністю в засвоєнні іноземної мови має обсяг уваги 4 бали, а точність сприйняття 89%. Юля вловлює інформацію з першого разу і не потребує багаторазового повторення і особливо добре вона виконує завдання на аудіювання. Ілона В., яка є студенткою другого курсу з високими досягненнями з іноземної мови має обсяг уваги 4 бали і точність сприйняття 78%. Студентка третього курсу Наталія Т. має обсяг уваги 3 бали і точність сприйняття 62%. Студентка четвертого курсу Ірина І. має обсяг уваги 4 бали і точність сприйняття 76%. Євгенія А., яка також є студенткою четвертого курсу з високими досягненнями, має обсяг уваги 3 бали і точність сприйняття 70%, а Влада Б. з низькими досягненнями має такий же обсяг уваги (3 бали), але її точність сприйняття 58%. Студентка першого курсу з низькою

результативністю в учінні має обсяг уваги 2 бали і низьку точність сприйняття – 43%. Ці дані свідчать, що, в основному, у студентів низький обсяг уваги поєднується з низькою точністю сприйняття, а обсяг уваги, який складає 4 об'єкти, в основному поєднується з високою точністю сприйняття (70 – 90%). Але є деякі студенти, у яких обсяг уваги, що складає 3 – 4 об'єкти, поєднується з низькою точністю сприйняття (приблизно 50%). Це студенти з задовільними досягненнями з англійської мови. Так, студентка четвертого курсу Ірина Г. має обсяг уваги 4 бали, а точність сприйняття 56%. Студентка другого курсу Інеса Х. з високими досягненнями має обсяг уваги 5 балів, а точність сприйняття 69%.

Студенти, які виявляють низький обсяг уваги, в основному роблять лексичні помилки в аудіюванні, читанні, а також граматичні помилки у написанні творів і виконанні завдань, де зустрічається не одне граматичне явище.

Внаслідок кореляційного аналізу даних, що стосуються обсягу уваги студентів і їх навчальної успішності, виявлено, що між ними у студентів другого і четвертого курсів є статистичний зв'язок ( $r=0,41$ ,  $p<0,01$  та  $r=0,46$ ,  $p<0,05$ ). У студентів першого і третього курсів між цими показниками кореляція низька, статистично недостовірна. Отже, засвоєння лексичного і граматичного матеріалу, а також читання і аудіювання великих за обсягом текстів залежить від рівня розвитку обсягу уваги студентів.

За допомогою кореляційного аналізу виявлено наступні взаємозв'язки обсягу і стійкості уваги у студентів: на першому курсі ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ), на другому курсі ( $r=0,32$ ,  $p<0,05$ ). У студентів четвертого і третього курсів статистичний зв'язок між показниками згаданих явищ недостовірний. Можливо, більші за обсягом тексти для читання і аудіювання вимагають від студентів більшого обсягу уваги і більшої стійкості, але при цьому вимагається належний рівень розподілу уваги, а кореляційний аналіз показав, що у студентів першого, третього і четвертого курсів статистичний зв'язок показників дуже низький, недостовірний. У студентів другого курсу є зв'язок між показниками розподілу і обсягу уваги ( $r=0,34$ ,  $p<0,05$ ). Кореляційний аналіз показав взаємозв'язок обсягу і переключення уваги лише у студентів першого

курсу ( $r=0,39$ ,  $p<0,05$ ). Це означає, що при вивченні іноземної мови на початковому етапі, коли ще невеликі за обсягом тексти, а також менше лексичного матеріалу, переключення уваги студентів має тісний зв'язок з обсягом.

Отже, ми можемо зробити такі висновки:

1. Обсяг уваги студентів в основному становить 3 об'єкти. У них низький обсяг уваги поєднується з низькою точністю сприйняття, а високий обсяг уваги поєднується з високою точністю сприйняття. Але є студенти із задовільними досягненнями з іноземної мови, у яких середній і високий обсяг уваги поєднується з низькою точністю сприйняття.

2. Статистичний аналіз даних дослідження дозволяє зробити висновок, що є зв'язок обсягу уваги і успішності навчання студентів на другому і четвертому курсах, зв'язок обсягу і стійкості уваги у студентів першого і другого курсів. Виявлено зв'язок обсягу і переключення уваги лише у студентів першого курсу, а зв'язок обсягу і стійкості переключення уваги – у студентів першого, другого і третього курсів. Статистично підтверджений зв'язок показників обсягу і розподілу уваги лише у студентів другого курсу. Згідно даних кореляційного аналізу можемо вважати, що успішне засвоєння іноземної мови залежить від високого рівня обсягу уваги, оскільки з кожним роком збільшується обсяг лексичного і граматичного матеріалу. Однак, розвиток обсягу уваги повинен поєднуватися зі стійкістю, розподілом і переключенням уваги для збереження об'єктів (лексичних одиниць, правил) у пам'яті для використання їх у процесі виконання завдань, що потребують стійкості, розподілу і переключення уваги.

### **2.3 Мислення студентів та його роль у структурі властивостей уваги**

Оскільки навчання не є лише навчання речам, а поняттям речей, то цей процес включає використання мовлення [93]. Існують різні погляди щодо зв'язку мислення і мовлення. Одні вчені дотримуються думки, що вони рівноправні, інші – що мовлення є лише вираженням думки, її, так би мовити,

зовнішньою оболонкою. Дж. Дьюї вважає, що „... хоча мовлення – не думка, але вона необхідна для мислення так само, як і для його передачі... Сказати, що мова необхідна для мислення, означає сказати, що необхідні знаки. Думка має справу не з голими речами, але з їх поняттями або значеннями, їх уявленнями...” [93, с.135]. Автор вважає, що основним завданням, є керівництво усним і письмовим мовленням учнів, яке спочатку використовується для практичних цілей, щоб воно поступово перетворювалось в свідоме знаряддя трансляції знань і допомоги мисленню. Для цього він виділяє три основні завдання: збільшення запасу слів, перетворення термінів в більш точні і зрозумілі, утворення навичок послідовного міркування.

Л.С. Виготський [59] виділяє два фактори, що призводять до утворення абстрактних понять. Це, з одного боку, вплив змісту знань, що засвоюються, а з іншого – вплив мовлення на увагу. Роль слів в утворенні понять полягає в тому, що їх використання є засобом активного спрямування уваги на відповідні ознаки об'єкта, засобом їх виділення, абстрагування і синтезу. „Головною і основною проблемою, пов'язаною з процесом утворення поняття і процесом доцільної діяльності взагалі, є проблема засобів, за допомогою яких виконується та або інша психологічна операція, здійснюється та або інша доцільна діяльність” [59, с. 109-110].

Говорячи про поняття, як носій абстракції, В.В. Давидов, А.К. Маркова [79] зауважують, що воно дозволяє відволіктись від інших властивостей об'єкта і сконцентрувати увагу саме на загальних властивостях, які стають абстрактним предметом розумової діяльності.

І.В. Страхов наголошує на єдності мислення і зосередження, концентрації на предметі, а також на послідовності і логіці викладу. Він пише: „В зосередженні у процесі розумової праці певне значення має розвиток думки. Рух думки, її логічний розвиток, послідовна аргументація, яка призводить до певного висновку; вміння слідкувати за ходом розвитку думки в процесі слухання лекцій, доповідей, обговорень питань; творчий розвиток нової ідеї – визначають спрямовану увагу як єдність мислення і зосередження. В цьому

плані психологічною опорою уваги є розумові вміння і навички, оволодіння системою розумових операцій, необхідних для засвоєння знань і для творчої роботи в області науки і в інших сферах творчої праці. Єдність мислення і зосередження є головною умовою формування організованості уваги, її культури як у зовнішній спрямованості, так і особливо у внутрішній спрямованості уваги, що виражається в зосередженому обдумуванні” [231, с. 6-7].

Місце уваги визначає П.Я. Гальперін, розглядаючи психологію мислення і поетапне формування розумових дій. Він пише: „Увага виступає як „чиста” активність духу, „чиста” спрямованість на свої об’єкти – як психічна діяльність на відміну від діяльності предметної” [110, с. 256].

Отже, організована увага може виникати в умовах активної мисленнєвої діяльності. Зосереджена, достатньо концентрована увага виявляється як внутрішня, тісно пов’язана з мисленнєвою діяльністю.

Для визначення рівня мислення студентів ми використали методику на аналіз відношень у парах понять [160]. Зміст методики складають поняття, а також зразки їх певного співвідношення, які являють собою сутність завдання для дослідження здатності студентів відображати суттєве у змісті поняття та зв’язки між ними. Кожен студент отримав бланк, на якому надані двадцять пар слів, що знаходяться в певному відношенні (наприклад, *школа – навчання*). До кожної пари є слово (наприклад, *лікарня*) і п’ять інших (наприклад, *лікар, учень, заклад, лікування, хворий*) слів, з яких лише одне (*лікування*) знаходиться в тому ж відношенні, що й пара даних слів. Це одне слово і потрібно підкреслити. Методика вимагає абстрактного, гнучкого і глибокого мислення. В методиці є відношення рядоположності, як наприклад, *ніж – сталь*, а до слова *стіл* потрібно підібрати одне зі слів: *виделка, дерево, стілець, їжа, скатертина*. Є також відношення іменників, які стосуються професійної діяльності (суб’єкт – продукт праці), як наприклад, *хліб – пекар*, а до слова *будинок* подано п’ять слів: *вагон, місто, житло, будівельник, двері*. Є складніші відношення понять, з яких одне означає назву предметів або явищ, а друге – переживання, емоції, відчуття, що пов’язані з впливом цих явищ на людину, як наприклад, *вода –*

*спрага*, а до слова *їжа* подані слова: *пити, голод, хліб, рот, страва*. В методиці є також пари, у яких співвідносяться іменники і прикметники (*пісня – глухий*), а також дієслова протилежні за значенням (*бігти – стояти*, що є прикладом відношень протилежності). Є також відношення *ціле – частина*, як наприклад, *потяг – вагони*. В методиці також є причинно-наслідкові (*риба – сітка*), родові (*алмаз – рідкий*) і відношення послідовності (*ніч – ранок*).

Обробивши дані, ми отримали наступні результати. На першому курсі середній бал мислення становить 3,9 (максимальний бал – 9), на другому курсі – 3,8 бали, на третьому – 2,1 бали, на четвертому – 5,8 балів. Більшість студентів зробили помилки у відображенні суті родо-видових зв'язків. Так, маючи пару слів *алмаз – рідкий*, правильно було б підібрати до слова *залізо* слово *звичайний*. А також відношення рядоположності, наприклад, до пари слів *електрика – провід* правильно підібрати пару слів *пар – труби*. У встановленні суті такого типу зв'язків між поняттями 70,3% студентів першого курсу, 78,5% студентів другого курсу, 84,6% студентів третього курсу і 46,4% студентів четвертого курсу зробили помилки. Отримані дані свідчать про низьку здатність студентів до абстрактного мислення, що може викликати низький рівень сформованості репродуктивних лексичних і граматичних навичок, особливо під час виконання таких завдань як: заповнити пропуски з необмеженої кількості слів, провести лексичну трансформацію, вибрати речення для заповнення пропусків у тексті, розміщення частин тексту в правильному порядку.

На першому курсі 48,6% студентів, на другому курсі – 35,7%, на третьому – 53,8%, на четвертому – 17,8% студентів допустили помилки у випадку, коли було дано пару слів *потяг – вагони* і до слова *кінь* потрібно було вибрати одне із слів: *потяг, лоша, овес, віз, конюшня*. Багато студентів вибрали слово *конюшня*, що стосується помешкання коня, але ж в цьому випадку потрібно було обрати слово *віз* за функціональною ознакою. Тобто, помилка зустрілась, коли досліджуваним необхідно було знайти функціональний зв'язок між поняттями. 46% студентів першого курсу, 49% студентів другого, 69% студентів



третього і 23% студентів четвертого курсу зробили помилку коли, маючи пару слів *риба – сітка*, вони підібрали до слова *муха* слово *дзижчати*, що стосується мухи безпосередньо, хоча потрібно було підібрати слово *павутиння*.

У багатьох студентів першого (43,2%), другого (40,4%), третього (61,5%) і четвертого (17,8%) курсів є також подібні помилки в інших парах слів на відношення рядоположності і послідовності, коли вони добирають слово, яке безпосередньо стосується предмета, або з чим цей предмет зазвичай асоціюється, не зважаючи при цьому на пару слів, які дані для прикладу. Так, маючи пару слів *хліб – пекар*, до слова *будинок* вони підбирають слово *житло*, а не *будівельник*; а маючи пару *ранок – ніч*, до слова *зима* – *мороз*, або *січень*, а не *осінь*, після якої іде зима. Можна стверджувати, що мислення у студентів, які зробили такі помилки, стереотипне, не здатне широко асоціювати на абстрактному рівні. Такий хід думок студентів особливо відображається у процесі засвоєння ними граматики англійської мови. Так, студенти часто, не дочитуючи речення до кінця, а також не аналізуючи і не обдумуючи ситуацію, вживають невірний час дієслова і, таким чином, будують граматично неправильне речення.

У 43,2% студентів першого курсу припустились помилки, коли вони підібрали до слова *студенти* слово *вчителі*, а не *викладачі*, бо вони звикли до вчителів зі школи і ще не достатньо ознайомились з системою освіти у ВНЗ. Маємо справу з тим, що поняття засвоюється добре, коли людина засвоює його через практику, або безпосередньо має з цим справу. На другому курсі 33,3%, на третьому 53,8% і на четвертому 14,2% студентів зробили помилки з цією парою слів, але вони в основному підібрали слово *інститути*.

У виконанні завдань студентами першого (43,2%), другого (45,2%), третього (61,5%) і четвертого (21,4%) курсів можна було помітити помилку у відображенні зв'язків між іменником і прикметником, який треба обирати за зразком протилежності. Так, маючи пару слів *пісня – глухий*, до слова *картина* потрібно було підібрати слово *сліпий*, а студенти в основному обрали слово *художник*, або ж *малюнок*. Приблизно 29,7% студентів першого курсу, 23,8%

студентів другого, 53,8% третього і 17,8% студентів четвертого курсів зробили помилки на відношення іменників, коли був запропонований іменник, який означає назву предмета, і матеріал, з якого він виготовлений. Наприклад, маючи слова *ніж – сталь*, до слова *стіл* вони підібрали слова *їжа*, або *стілець*, а не *дерево*. У студентів першого (29,7%), другого (33,3%), третього (61,5%) і четвертого (14,2%) курсів є помилки на відношення іменників, що означають предмети і їх функціональне призначення. Так, маючи слова *коса – трава*, до слова *бритва* студенти в основному підібрали слова *гостра*, або *інструмент*, а не *волосся*. Такі помилки можуть свідчити про труднощі, які можуть виникнути у студентів, під час виявлення різних лексичних і граматичних відношень між реченнями і абзацами іншомовного тексту, словами й фразами, та граматичними структурами, в яких необхідними є мисленнєві операції аналізу і синтезу.

Отже, мисленнєва активність студентів не відрізняється високою здатністю відображення суттєвих ознак змісту понять, зв'язків між ними, а також чітким розрізненням їх характеру (причинно-наслідкові, послідовності).

Біля 23% студентів першого курсу, 30% студентів другого, 31% студентів третього і 14% студентів четвертого курсу зробили помилки у відношеннях іменників, які їм добре знайомі. Скоріше це помилки через неувважність і неусвідомленість, коли студенти не враховували пару слів, що була запропонована в якості прикладу. Студенти, у яких були зроблені помилки в цих парах слів, мали взагалі багато помилок і в основному отримали нуль балів за цією методикою. Наприклад, маючи пару *птиця – гніздо*, до слова *людина* потрібно було підібрати слово *будинок*, а не *робочий*; до пари *театр – глядач* пару *бібліотека – читач*, а не *книга* чи *бібліотекар*.

Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і успішності для студентів першого курсу представлені в таблиці 2.12. Дані таблиці свідчать про наявність статистичного зв'язку між навчальною успішністю студентів першого курсу і стійкістю уваги, а також стійкістю переключення уваги і мисленням. Зв'язок навчальної успішності з переключенням і розподілом уваги дуже слабкий, статистично недостовірний.

Оскільки на першому курсі тексти для читання і аудіювання невеликі за обсягом і вивчення іноземної мови починається з початкового рівня граматики, то розподіл, переключення і обсяг уваги не відіграють важливої ролі в успішному оволодінні англійською мовою.

Таблиця 2.12

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги,  
мислення та успішності студентів першого курсу**

	Стійкість уваги	Переключення уваги	Стійкість переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мислення
Успішність	$r=0,29$ $p<0,1$	$r=0,22$	$r=0,53$ $p<0,001$	$r=0,24$	$r=0,11$	$r=0,43$ $p<0,01$
Стійкість уваги	-	$r=0,38$ $p<0,05$	$r=0,46$ $p<0,01$	$r=0,21$	$r=0,41$ $p<0,05$	$r=0,43$ $p<0,05$
Переключення уваги	-	-	$r=0,49$ $p<0,05$	$r=0,04$	$r=0,39$ $p<0,05$	$r=0,03$
Стійкість переключення уваги	-	-	-	$r=0,33$ $p<0,05$	$r=0,46$ $p<0,01$	$r=0,35$ $p<0,05$
Розподіл уваги	-	-	-	-	$r=0,18$	$r=0,14$
Обсяг уваги	-	-	-	-	-	$r=0,15$

Щодо зв'язків між різними властивостями уваги, то видно, що дуже слабкі, статистично недостовірні зв'язки розподілу уваги зі стійкістю, переключенням і обсягом уваги; є статистичний зв'язок розподілу уваги лише зі стійкістю переключення уваги. Мислення студентів першого курсу також має зв'язок лише зі стійкістю і стійкістю переключення уваги, але немає статистичного зв'язку мислення з переключенням, розподілом і обсягом уваги. Це означає, що студенти, виконуючи завдання, які вимагають від них розподілу, переключення і більшого обсягу уваги, не утримують мету завдання і здатні відволікатися.

Дані результатів кореляційного аналізу властивостей уваги, мислення і навчальної успішності студентів другого курсу наведені в таблиці 2.13. У

студентів другого курсу спостерігається зв'язок навчальної успішності зі стійкістю, стійкістю переключення, розподілом і обсягом уваги; немає статистичного зв'язку мислення з успішним оволодінням студентами англійською мовою. Це означає, що поступове ускладнення навчального матеріалу з англійської мови вимагає від студентів більшого рівня розвитку всіх властивостей уваги, що є необхідною умовою для аудіювання, анотування, дискусії, невідготовленого монологічного і діалогічного мовлення. Але ці види роботи відбуваються без активного мислення студентів.

Таблиця 2.13

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і навчальної успішності студентів другого курсу**

	Стійкість уваги	Переключення уваги	Стійкість переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мислення
Успішність	$r=0,26$ $p<0,1$	$r= - 0,17$	$r=0,25$ $p<0,1$	$r=0,33$ $p<0,05$	$r=0,41$ $p<0,01$	$r=0,004$
Стійкість уваги	-	$r= - 0,05$	$r=0,31$ $p<0,05$	$r=0,52$ $p<0,001$	$r=0,32$ $p<0,05$	$r=0,19$
Переключення уваги	-	-	$r=0,28$ $p<0,1$	$r= - 0,16$	$r=0,07$	$r=0,03$
Стійкість переключення уваги	-	-	-	$r=0,38$ $p<0,01$	$r=0,32$ $p<0,05$	$r= - 0,003$
Розподіл уваги	-	-	-	-	$r=0,34$ $p<0,05$	$r=0,24$
Обсяг уваги	-	-	-	-	-	$r=0,31$ $p<0,05$

Зробивши кореляцію показників переключення уваги і навчальної успішності, стійкості, розподілу уваги, ми отримали дуже маленький коефіцієнт кореляції, але зі знаком мінус, який говорить нам про зворотний взаємозв'язок. Але, як зазначалось раніше, зробивши аналіз цієї ситуації, ми дійшли до висновку, що встановлення зворотного зв'язку може бути пов'язане з нерозвиненістю переключення уваги, або ж завищеними вимогами і заниженими суб'єктивними оцінками викладачів навчальної успішності

студентів. Отже, до швидкого переключення уваги у засвоєнні англійської мови студенти ще не готові.

Щодо взаємозв'язку властивостей уваги між собою, то тут виявлено статистичний зв'язок між властивостями уваги, окрім переключення уваги, яке не має статистичного зв'язку зі стійкістю, обсягом і розподілом уваги. Можемо вважати, що перехід з одного виду діяльності на інший на практичних заняттях з англійської мови заважає студентам утримувати увагу на предметі та зосередженому обдумуванні. Виявлено статистичний зв'язок мислення з обсягом уваги, а також слабкий статистичний зв'язок мислення зі стійкістю і розподілом уваги, що може говорити про низький рівень організованої уваги і неглибоке мислення студентів.

Дані результатів кореляційного аналізу властивостей уваги, успішності і мислення для студентів третього курсу наведені в таблиці 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги,  
мислення і успішності студентів третього курсу**

	Стійкість уваги	Переключення уваги	Стійкість переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мислення
Успішність	$r=0,104$	$r=0,56$ $p<0,05$	$r=0,68$ $p<0,01$	$r=-0,04$	$r=0,27$	$r=0,33$
Стійкість уваги	-	$r=0,076$	$r=0,007$	$r=0,35$	$r=0,33$	$r=0,38$ $p<0,1$
Переключення уваги	-	-	$r=0,64$ $p<0,01$	$r=-0,15$	$r=0,31$	$r=0,19$
Стійкість переключення уваги	-	-	-	$r=-0,28$	$r=0,43$ $p<0,1$	$r=0,56$ $p<0,05$
Розподіл уваги	-	-	-	-	$r=-0,31$	$r=0,10$
Обсяг уваги	-	-	-	-	-	$r=0,51$ $p<0,05$

Як показують результати статистичного аналізу, успішне вивчення англійської мови студентами третього курсу залежить від переключення і

стійкості переключення уваги, що підтверджується стійким статистичним зв'язком; є також дуже слабкий статистичний зв'язок успішного вивчення мови з обсягом уваги і з мисленням. У студентів третього курсу ми спостерігаємо, що властивості уваги не тісно пов'язані між собою. Є лише міцний статистичний зв'язок стійкості переключення уваги з переключенням і обсягом уваги. Спостерігаємо також дуже слабкий статистичний зв'язок стійкості уваги з обсягом і розподілом уваги. Можемо припустити, що властивості між собою диференціюються, у студентів відбуваються певні внутрішні особистісні зміни. Кількісні зміни, накопичуючись, стрибкоподібно переходять в якісні і студенти готуються до цілісного, систематизованого сприйняття навчального матеріалу. У студентів третього курсу виявлений статистичний зв'язок мислення зі стійкістю, стійкістю переключення і обсягом уваги. Аналіз процесу засвоєння студентами іноземної мови показав, що він більше вимагає переключення уваги, стійкості переключення і мислення у зв'язку з поступовим ускладненням граматичного матеріалу. Відсутність надійної кореляції мислення з успішністю засвоєння іноземної мови може залежати від того, що викладачі не ставлять за мету розвивати увагу у єдності з мисленням.

Дані результатів кореляційного аналізу показників властивостей уваги, успішності і мислення студентів четвертого курсу наведені в таблиці 2.15. Успішне вивчення англійської мови студентами четвертого курсу залежить від стійкості, стійкості переключення, обсягу уваги і мислення, що підтверджується статистичними зв'язками. Зв'язок успішності навчання з переключенням і розподілом уваги дуже слабкий. Порівняно з третім курсом, у студентів четвертого курсу властивості уваги більш тісно пов'язані між собою. Немає лише статистично достовірного зв'язку показників обсягу уваги зі стійкістю, переключенням, стійкістю переключення і розподілом уваги, а також статистично не виявлений зв'язок стійкості уваги зі стійкістю переключення. Між іншими властивостями уваги існують стійкі статистичні зв'язки.

Таблиця 2.15

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги,  
мислення і успішності студентів четвертого курсу**

	Стійкість уваги	Переключення уваги	Стійкість переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мислення
Успішність	$r=0,29$ $p<0,1$	$r=0,21$	$r=0,29$ $p<0,1$	$r=0,13$	$r=0,46$ $p<0,05$	$r=0,35$ $p<0,1$
Стійкість уваги	-	$r=0,33$ $p<0,1$	$r=0,015$	$r=0,28$ $p<0,1$	$r=0,006$	$r=0,33$ $p<0,1$
Переключення уваги	-	-	$r=0,43$ $p<0,05$	$r=0,28$ $p<0,1$	$r=-0,06$	$r=-0,08$
Стійкість переключення уваги	-	-	-	$r=0,46$ $p<0,05$	$r=0,012$	$r=0,22$
Розподіл уваги	-	-	-	-	$r=0,021$	$r=0,44$ $p<0,05$
Обсяг уваги	-	-	-	-	-	$r=0,36$ $p<0,05$

У студентів четвертого курсу виявлені взаємозв'язки мислення з успішністю в засвоєнні іноземної мови, зі стійкістю, розподілом та обсягом уваги. Дуже слабкий статистичний зв'язок мислення зі стійкістю переключення уваги. Кореляційний аналіз показав, що статистичного зв'язку між мисленням і переключенням уваги немає, але є тенденція до негативної кореляції, що говорить про їх зворотній зв'язок і підтверджує думку про те, що мислення виражається у стійкому, зосередженому обмірковуванні думки, а високий рівень переключення уваги, можливо, заважає зосередженню на певному предметі. Ця єдність, на нашу думку, є результатом розвитку в особистості здатності до самоуправління, а не сама по собі єдність мислення і уваги визначає організованість уваги.

Отже, можемо зробити такі висновки:

1. Враховуючи, що максимальний бал за цією методикою для дослідження здатності студентів відображати суттєве у змісті поняття та зв'язки між ними становить 9, можемо стверджувати, що студенти першого і

другого курсів виявили середній рівень мислення, студенти третього курсу – нижче середнього, а студенти четвертого курсу – рівень мислення вище за середній. Вияв такого мислення студентів на практичних заняттях з іноземної мови може означати, що у них низький рівень володіння складним лексичним матеріалом і не широкий індивідуальний семантичний простір.

2. Отримані дані свідчать про низьку здатність студентів до аналітико-синтетичної діяльності, вони мають труднощі у відображенні суттєвих ознак змісту понять, а особливо тих, які характеризують родо-видові зв'язки, а також послідовності і рядоположності. У більшості студентів немає єдності між мисленням і увагою, їхнє мислення стереотипне, що може бути причиною невміння студентів здійснювати мовлення у формі складних граматичних конструкцій, а лише у формі заданого зразка.

3. За допомогою кореляційного аналізу виявлено, що майже всі властивості уваги певною мірою пов'язані між собою, але організованість уваги студентів на низькому рівні. Особливо це стосується студентів третього курсу, оскільки властивості уваги слабо пов'язані між собою, причиною чого може бути їх перебудова та виникнення внутрішніх змін у якостях особистості.

4. Кореляційний аналіз зв'язків між показниками властивостей уваги з навчальною успішністю студентів з англійської мови показав, що ускладнення програми, пов'язаного зі збільшенням обсягу текстів, лексичного матеріалу і ускладненням граматичного матеріалу вимагають від студентів при переході від нижчого до вищого курсів належного розвитку властивостей уваги, а також більшої організованості уваги.

5. За допомогою кореляційного аналізу результатів дослідження мислення і властивостей уваги показано, що у студентів першого курсу є зв'язок мислення лише зі стійкістю і стійкістю переключення уваги, у студентів другого курсу – лише з обсягом уваги, у студентів третього курсу є зв'язок мислення зі стійкістю, стійкістю переключення і обсягом уваги, а у студентів четвертого курсу є зв'язок мислення з усіма властивостями уваги і



успішністю вивчення англійської мови, крім переключення уваги (що можемо пояснити низькою здатністю студентів до прояву переключення уваги у процесі обдумування і глибокого зосередження). Ці дані відповідають думці М.Ф. Добриніна [85] про те, що рівень розвитку уваги тісно пов'язаний з рівнем розвитку розумової діяльності, а також рівень розумової діяльності впливає на рівень загальної організованості уваги.

## **2.4 Дослідження особливостей та рівнів розвитку організованості особистості студентів**

Оскільки в літературі немає чіткого визначення організованості особистості і методик для її вивчення, нами було взято до уваги визначення М.В. Савчина, де він розглядає організованість як характерне уміння людини керуватися в своїй діяльності твердо накресленим планом, а також визначення В.М. Донцова, який зазначає, що організованість проявляється „... в чіткій системі самоконтролюючих дій з цілепроекування, планування і цілевиконання діяльності в аутологічних ситуаціях” [88, с. 15].

Близьким до предмету нашої роботи є вивчення саморегуляції. Поняття „саморегуляція” означає спрямованість дії на того, хто її виконує. Як вважає Г.С. Нікіфоров, саморегуляція полягає у впливах людини на наявні у неї психічні явища (процеси, стани, властивості), діяльність, яку вона виконує, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або зміни характеру їх протікання (функціонування) [182]. М.І. Шевандрін відмічає, що саморегуляція – це системна характеристика, яка відображає здатність особистості до стійкого функціонування в різноманітних умовах життєдіяльності. Значення цієї характеристики проявляється в довільній регуляції особистістю параметрів свого функціонування (стану, поведінки, діяльності, взаємодії з оточуючим), які оцінюються суб'єктом як бажані [264]. Здатність до свідомої регуляції задається ієрархічною структурою змістових утворень особистості, які являють собою

єдність афективних і когнітивних компонентів. Процес саморегуляції передбачає перебудову змістових утворень, умовою яких є їх усвідомленість. Саме свідомі змістові утворення лежать в основі саморегуляції поведінки – за їх допомогою відбувається довільна зміна змістової спрямованості, контроль за без посередніми спонуканнями, оцінка і корекція дій і вчинків, формуються нові провідні цінності людини. Процес саморегуляції, включений в процес самоорганізації, сприяє відбору і збереженню найбільш цінних компонентів особистості.

В.І. Моросанова до складу системи саморегуляції відносить індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів планування задач, моделювання ситуацій, програмування дій і оцінювання результатів [174]. На думку С.Л. Рубінштейна [210], розвиток саморегуляції залежить від загального розвитку особистості і виражається свідомою регуляцією процесів, які спрямовуються особистістю на виконання життєвих завдань.

Соціально-когнітивна теорія надає провідну роль в наuczінні і організації поведінки особистості її здібності до саморегуляції. Виділяється три компоненти саморегуляції поведінки: самоспостереження, самооцінка і самовідповідь. Соціально-когнітивна теорія пояснює, що за допомогою самоспостереження регулюється поведінка людини, оцінюється за допомогою самооцінки залежно від норм і домагань особистості.

Враховуючи ідеї досліджень про планування, цілевиконання, свідомої регуляції тощо, було обрано основними компонентами організованості особистості – планування, самоконтроль і відповідальне ставлення особистості до виконання запланованого. Отже, ми вивчаємо ці три компоненти (планування, відповідальне ставлення, самоконтроль) як необхідні якості організованої особистості, а також їх взаємозв'язок з властивостями уваги і мисленням. І.В. Страхов [231] зазначав, що високий рівень концентрації уваги пов'язаний з мисленням; як правило, така увага обслуговує глибоке мислення. Н.І. Пов'якель, яка вивчала саморегуляцію професійного мислення, зауважує, що розвиток мислення відбувається у тісному зв'язку з формуванням особистісних якостей майбутнього фахівця [201]. Ми думаємо, що показники

мислення є основними, які забезпечують успішність організації суб'єктом свого часу. Характеристики мислення, особливо гнучкість мислення, забезпечують мінливість, варіативність стратегій реалізації планів, що сприяє швидкому реагуванню на мінливі об'єктивні умови. Показники мислення допомагають формувати гнучку відповідь, пристосування до умов середовища. Ми припускаємо, що у студентів, у яких належний рівень розвитку мислення, відповідального ставлення і самоконтролю, повинен бути також високий рівень розвитку властивостей уваги. Організована особистість має бути також і уважною. Підсилюється зв'язок уваги і мислення, з одного боку, і організованість з іншого.

#### **2.4.1. Планування студентами своєї діяльності як компонент організованості особистості**

Як зазначалось вище, планування свого часу студентами є необхідним компонентом організованості особистості. Напевно, всі студенти мають планувати виконання завдань близької і далекої перспективи в повсякденній діяльності. Та не всі студенти можуть сказати про успішне виконання запланованого, бо не всі реально оцінюють свої можливості і будують реальні плани. В деякій мірі успішне виконання запланованого залежить і від інших факторів (об'єктивних факторів та суб'єктивних – таких як вміння студентів контролювати свою поведінку і чітко дотримуватись запланованого).

Вміння планувати – це вміння перш за все поставити перед собою чітку конкретну мету, ціль. Є.В. Заїка [102] вважає, що цілі студента повинні передбачати конкретний і порівняно близький за часом результат. Занадто загальні, далекі і неконкретні цілі не можуть виконувати функції спрямування в організації конкретної діяльності. Ціль повинна бути доступною і достатньо мотивованою. Цілі мають ієрархію за часом (ближні – віддалені) і за конкретністю (конкретні – загальні). Автор вважає, що провідна роль належить конкретній і ближній цілі, а більш загальні цілі підсилюють окрему ціль.

Важливим для людини є також вироблення внутрішнього плану дій. Я.А. Пономарьов, Н.А. Пастернак [203] вважають, що внутрішній план дій є одним з найбільш важливих показників загального розвитку психіки людини. Н.А. Пастернак зазначає, що людина з труднощами розумового моделювання, не замислюючись про наслідки, підкоряється щохвилинним бажанням [196]. Тобто, необхідним є навчання плануванню своєї діяльності студентів.

В.Ф. Моргун зазначає, що до планування діяльності повинні залучатися всі члени колективу, які контролюють і регулюють цей план. Він пише: „Тоді планування організовує ініціативу кожної людини і стає необхідною умовою не тільки більш ефективної діяльності (як індивідуальної, так і спільної), а й умовою справжньої демократизації нашого життя” [171, с. 6].

Для вивчення вміння планувати свою діяльність ми використовували методику В.Ф. Моргуна [171], яка дозволяє простежити витратність часу студентами та встановити скільки часу витрачається на різні форми організації життєдіяльності. Методика має вигляд опитувальника з відкритим типом питань. Студентам пропонується перерахувати всі види подій, які з ними трапились за добу. У пункті „Реальні витрати часу” студентам пропонується проставити проти кожної події три цифри: час початку події, час закінчення події і сумарний час, витрачений на заняття. У пункті „Бажані витрати часу” потрібно проставити той час початку, закінчення і тривалості події, який би студентам хотілося на неї витрачати. Студентам також пропонується розділ „Фантастичні витрати часу”, де потрібно вказати декілька подій, які б вони хотіли мати та бажаний час для цих подій. Такий опис кожного дня їм пропонується зробити впродовж семи днів тижня.

Після збору заповнених бланків для того, щоб довідатись, чи виявляють студенти вміння планувати свій час, необхідно було встановити різницю між бажаними і реальними витратами часу, тобто між тим, що студенти планують, і тим, що відбувається реально з об’єктивних чи суб’єктивних причин. Була встановлена спрямованість витрат часу студентів, зокрема ділова чи розважальна. Показниками вияву вміння планувати свій час є: невелика різниця

між бажаними і реальними витратами часу, яка може бути в основному через об'єктивні причини або критичне ставлення до своєї діяльності, а також систематичність у навчальній діяльності.

Підрахувавши різницю між реальним і бажаним часом, було виявлено, що у студентів першого курсу ця різниця в середньому становить 4 години. Взагалі студенти планують свою діяльність, але розбіжності між реальними і бажаними витратами часу зустрічаються з об'єктивних причин (так, 72,9% студентів в певні дні пишуть, що витратили на транспорт на годину, або півтори більше, ніж очікували), а також з суб'єктивних причин. Наприклад, 70,2% студентів хотіли б менше часу витратити на заняття в університеті і на виконання домашнього завдання. При цьому ми спостерігаємо наступну тенденцію. Студенти з високими досягненнями пишуть бажані витрати часу на заняття в університеті на годину – дві менше і не кожен день, а студенти з низькою результативністю в учінні хочуть проводити в університеті на три – шість годин менше кожного дня. Так, студентка першого курсу Юля С. у пункті *Види подій* пише „Сидіння на парах” і кожного дня вона хотіла б проводити на парах на 3 – 4 години менше, але більше – на перегляд фільму і екскурсію, що організовуються в університеті. Це говорить про невміння студентів раціонально використовувати свій час.

Подібна тенденція спостерігається у підготовці домашнього завдання. Студенти з високою результативністю в учінні в деякі дні хотіли б менше, а інколи – більше часу витратити на підготовку домашнього завдання. А студенти, у яких низька результативність у засвоєнні іноземної мови, хочуть витратити менше часу на підготовку до занять щодня і водночас більше часу на прогулянки, розмови з друзями, макіяж, перегляд телепередач і фільмів. Наприклад, студентка першого курсу Яна Т., у якої високі досягнення, в середу на виконання домашнього завдання витратила 6 годин, а хотіла б витратити 5, в неділю, навпаки, вона хотіла б витратити на 30 хвилин більше часу. Студентка Катерина М. з низькою результативністю засвоєння іноземної мови в середньому за тиждень витрачає півтори – дві години в день на підготовку

домашнього завдання, а хотіла б витратити менше на 30 хвилин, більше часу вона хотіла б витратити на перегляд телебачення, відпочинок, прогулянки з собакою і зранку – на сніданок, одягання та нанесення макіяжу.

Згідно отриманих даних, приблизно у 45% студентів виявлено тенденцію, яка свідчить про невміння студентів першого курсу правильно організувати і розподілити свій час, про що говорять розбіжності між реальними і бажаними витратами часу на відпочинок, сон, ранковий туалет, перегляд телевізору. Водночас деякі студенти витрачають мало часу на відпочинок і хочуть мати вільний час, що говорить про відповідальне ставлення до справи, докладання зусиль в подоланні труднощів у процесі засвоєння іноземної мови. А деякі – хочуть витратити ще набагато більше часу на відпочинок, що говорить про їх легковажне ставлення до життя.

У студентів другого курсу різниця між бажаними і реальними витратами часу в середньому становить 7 годин, як з об'єктивних (громадський транспорт, втома), так і суб'єктивних причин (невміння правильно розподілити час, наполегливо дотримуватись запланованого). Так, майже всі студенти бажають витратити більше часу на відпочинок і мати більше вільного часу. Але у студентів другого курсу зустрічається бажання витратити менше часу на денний сон і відпочинок після пар. Припускаємо, що в такому разі має місце втома. Частина студентів пишуть, що хочуть витратити на заняття в університеті в цілому уполовину менше часу, а деякі пишуть вибірково: на певні пари вони хочуть витратити на 15 – 30 хвилин менше, а на деякі взагалі не хочуть ходити. Якщо серед студентів першого курсу зустрічались студенти, які інколи хочуть витратити більше часу на виконання домашнього завдання, то на другому курсі таких немає. Їх або влаштовує витрачений час на підготовку до занять, або ж частина з них хоче витратити уполовину менше часу, або ж взагалі – лише 30 хвилин. Наприклад, студентка другого курсу Вікторія К. з високими досягненнями в засвоєнні іноземної мови хотіла б витратити на деякі заняття на 15 – 40 хвилин менше, також менше часу на дорогу і прибирання. Підготовка домашнього завдання у неї щодня займає не менше години, а інколи

5 – 6 годин і її це влаштовує, що означає відсутність чіткого плану і системи у навчальній діяльності.

У студентів третього курсу різниця між бажаними і реальними витратами часу в середньому становить 4 години. Приблизно у 40% студентів діяльність за день відповідає їхньому плану, а невиконання запланованого відбувається з суб'єктивних і більшою мірою, ніж у студентів другого курсу, з об'єктивних причин. Менше часу студенти третього курсу хочуть витратити на транспорт, на виконання домашнього завдання і на заняття в університеті. Щодо останніх, то тут є вибірковість, не на всі практичні і лекційні заняття вони хочуть витратити менше часу. На третьому курсі є такі студенти (5%), які хотіли б на деякі заняття витратити навіть більше часу. Це говорить про їхнє свідоме ставлення до навчання.

У студентів четвертого курсу різниця між реальними і бажаними витратами часу становить приблизно 6 годин. Виявлені тенденції опитування говорять про більш критичне ставлення окремих студентів до своїх дій. У студентів четвертого курсу також більш свідоме ставлення до навчання. На заняття, які стосуються саме їхньої спеціальності вони хочуть витратити більше часу, а на деякі інші – менше часу. На виконання домашнього завдання вони бажають витратити більше часу на профільні предмети, а в інших випадках – набагато менше. Порівняно зі студентами перших – третіх курсів, студенти четвертого курсу хочуть витратити на більшість своїх дій менше часу. Можемо вважати, що це говорить про те, що студенти старших курсів більш відповідально, критично і свідомо ставляться до своїх вчинків. Часто також зустрічаємо розбіжності між реальними і бажаними витратами часу через об'єктивні причини: транспорт, черга в бібліотеці, лікарні, отримання довідки в деканаті та ін.

Взагалі, у студентів більше розбіжностей між реальним і бажаним витраченим часом з понеділка по п'ятницю, а найбільше припадає на середину тижня (середа, четвер), що може свідчити про невміння студентів організувати свою навчальну діяльність і відкладання виконання діяльності до останніх

строків. Це говорить про те, що студенти мають низький рівень внутрішнього плану дій і самоконтролю, і для них є необхідний систематичний зовнішній контроль і мотивація.

Особливості витрат часу у студентів, у яких високі досягнення в засвоєнні іноземної мови, відрізняються від тих студентів, у яких досягнення задовільні. У студентів, які відрізняються високими досягненнями в учінні, більше розбіжностей між реальними і бажаними витратами через об'єктивні причини і вони критичніше ставляться до своїх планів. Наприклад, студент четвертого курсу Андрій П., у якого висока результативність в учінні, більше часу хотів би витрачати на підготовку домашнього завдання і менше на сон, дорогу і роботу. У студентки першого курсу Марини Ш., яка має високі досягнення, завжди вчасно все виконує, розбіжності між реальними і бажаними витратами часу серед тижня становить 0,5 – 2 години, а на вихідних зовсім немає розбіжностей. У студентів, які мають низькі досягнення, спостерігається несистематичність (домашнє завдання вони виконують не кожного дня: інколи 30 хвилин, а інколи до 5 годин вони витрачають на його виконання), на всі заняття вони хочуть витрачати менше часу, а на відпочинок – більше.

Обробивши зібрані матеріали, підрахувавши різницю між реальними і бажаними витратами часу студентів, а також враховуючи об'єктивні і суб'єктивні фактори, ми визначали у них три рівні вміння планування: високий, середній і низький. Для визначення цих рівнів ми брали до уваги критерії, у виборі яких ми спирались на роботи дослідників [19, 28, 119, 171]: систематичність у виконанні планів, ставлення до своїх планів (критичне чи легковажне), спрямованість (на учбову діяльність чи відпочинок), величину різниці між реальними і бажаними витратами часу (табл. 2.16).

У студентів з високим рівнем вміння планувати спостерігається систематичність у виконанні планів, критичне ставлення до своїх планів, спрямованість на учбову діяльність, невелика різниця між бажаними і реальними витратами часу переважно через об'єктивні причини. У студентів з середнім рівнем вміння планувати відсутнє критичне ставлення до своїх планів,



але є спрямованість на роботу. У них також спостерігається періодичність у виконанні своїх планів і розходження між реальними і бажаними витратами часу відбувається як з об'єктивних, так і суб'єктивних причин. У студентів з низьким рівнем вміння планувати – легковажне ставлення до своїх планів, спрямованість на відпочинок, зовсім немає систематичності у виконанні планів, а також велика різниця між реальними і бажаними витратами часу переважно через суб'єктивні причини.

Таблиця 2.16

### Оцінювання рівнів вміння студентів планувати свою діяльність

Рівні вміння планувати	Показники вміння планувати
Високий	Систематична підготовка до занять, критичне ставлення до своїх планів, спрямованість на учбову діяльність, невелика різниця між реальними і бажаними витратами часу, в основному через об'єктивні причини
Середній	Періодична підготовка до занять, відсутнє критичне ставлення до своїх планів, спрямованість на учбову діяльність, є різниця між реальними і бажаними витратами часу через об'єктивні і суб'єктивні причини
Низький	Систематичності немає, легковажне ставлення, спрямованість на відпочинок, велика різниця між реальними і бажаними витратами часу в основному через суб'єктивні причини

Високий рівень вміння планувати ми виявили у 13,6% студентів першого курсу, 7,1% студентів другого, 7,7% студентів третього і 10,7% студентів четвертого курсів (табл. 2.17). Але більша частина студентів має середній рівень: 56,7% студентів на першому курсі, 69,1% - на другому, 69,2% студентів на третьому і 75% студентів на четвертому курсі. Низький рівень вміння планувати ми виявили у 29,7% студентів першого курсу, 23,8% студентів другого, 23,1% студентів третього і 14,3% студентів четвертого курсу. Отже, як бачимо, рівень вміння планувати формується у процесі навчання у вищому навчальному закладі, з першого по четвертий курс.

Зробивши кореляційний аналіз даних, які свідчать про вміння студентів планувати і сформованість мислення, ми отримали результати, які

підтверджують міцний статистичний зв'язок між вмінням планувати і мисленням у студентів першого ( $r=0,31$ ,  $p<0,1$ ), другого ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ), третього ( $r=0,58$ ,  $p<0,05$ ) і четвертого ( $r=0,46$ ,  $p<0,01$ ) курсів.

Таблиця 2.17

**Рівні вміння студентів планувати свою діяльність**

Курс	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	5	13,6	21	56,7	11	29,7
2	3	7,1	29	69,1	10	23,8
3	1	7,7	9	69,2	3	23,1
4	3	10,7	21	75	4	14,3
Всього	12	10	80	66,6	28	23,4

Отже, ми можемо зробити такі висновки:

1. У переважної більшості студентів (66,6%) середній рівень вміння планувати свою діяльність. Розбіжності між реальними і бажаними витратами часу найбільше припадають серед тижня, а менше – у вихідні дні, що можна пояснити об'єктивними причинами (транспорт, розклад), а також і суб'єктивними (відкладання виконання домашнього завдання до останнього дня, невміння систематично працювати і розподіляти свій час).
2. Планування часу студентів старших курсів відрізняється від студентів молодших курсів критичністю і більш відповідальним ставленням до здійснення своїх планів; рівень розвитку вміння планувати зростає до четвертого курсу.
3. Вміння планувати свою діяльність студентів, які мають високі досягнення у засвоєнні іноземної мови, відрізняється від планування часу студентів з низькою результативністю в учінні систематичністю підготовки до занять, об'єктивною оцінкою своїх можливостей відповідно необхідним витратам часу і відповідальним ставленням до своїх планів.

4. Кореляційний аналіз показав, що є міцний зв'язок між вмінням планувати і мисленням студентів; це означає, що вони взаємозалежні, взаємопов'язані і взаємовпливові. Оскільки більшість студентів має середній рівень вміння планувати, а у невеликої кількості студентів висока здатність до планування і високий рівень мислення, то це означає, що необхідно розвивати у студентів мислення, вміння планувати свій час і бути відповідальним за здійснення своїх планів.

#### **2.4.2. Відповідальне ставлення і самоконтроль студентів в організованості їх особистості**

Відповідальність розглядається як якість особистості, яка полягає у здатності дотримуватись соціальних норм, виконувати рольові обов'язки й готовності звітувати про власні дії. Зміст відповідальності розкривається через такі якості, як пунктуальність, зобов'язаність, готовність відповісти за наслідки власних дій. В своїй основі відповідальність має такі ознаки як чесність, гідність, справедливість, принциповість особистості, альтруїзм [149, с. 128 - 129]. Ми вважаємо відповідальне ставлення необхідним для організованої особистості. Якщо у особистості відповідальне ставлення на високому рівні, то вона здатна звітувати за свої вчинки, планування своєї діяльності і часу перед собою і перед іншими членами спільноти. Саме для реалізації запланованої діяльності і нерозходження слова і справи повинна бути присутня ця якість. М.В. Левківський [141] вважає доцільним класифікувати відповідальність учнів за змістом – за себе та за інших, вважаючи останню найвищим показником розвитку даної якості особистості. Регулятивними механізмами відповідальності за інших автор вважає прийняття відповідальності за результати своєї праці та інших, стабільність адекватної самооцінки та інтернальний локус самоконтролю.

Для того, щоб виявити, як студенти розуміють поняття відповідальності, ми обрали методику, згідно якої студентам пропонується перелік 21 риси, що характеризують відповідальність. Потрібно було обрати не більше п'яти тверджень, які суб'єктивно, тобто на думку досліджуваних, найяскравіше характеризують відповідальність. Результати опитування представлені в таблиці 2.18.

Поняття „відповідальність” багато студентів (близько 84%) розуміють, як відповідальне ставлення до справи. Поряд з цим необхідною складовою вони вважають вміння доводити розпочату справу до кінця, наполегливість у досягненні мети, громадську активність і свідоме ставлення до інтересів суспільства. Можемо вважати, що у таких студентів рівень розуміння відповідального ставлення – високий. Деякі студенти поряд з відповідальним ставленням до справи виділяють такі риси, як самостійність у прийнятті рішення, організованість, старанність. Можемо стверджувати, що у них відповідальне ставлення не завжди виявляється на практиці, оскільки емоційно-оцінний компонент у понятті їх відповідальності відсутній. Є студенти, які у поняття відповідальності вкладають лише одне, або декілька тверджень таких, як відповідальне ставлення до справи, єдність слова і дій, наполегливість. Спостереження показують, що у таких студентів поняття відповідальності не глибоке і недостатньо сформоване в житті.

М.В.Левківський зазначає, що модель відповідального ставлення визначається сукупністю саме трьох компонентів, які утворюють цілісність і визначають основні параметри, які характеризуються усвідомленістю, емоційними та вольовими проявами.

Когнітивний компонент передбачає засвоєння знань про норми загальнолюдської моралі; самооцінку, яка забезпечує вміння адекватно проаналізувати свої можливості; усвідомлення значущості та необхідності обов'язкового виконання діяльності. Моральні знання дають змогу передбачити результати вчинків. Нагромаджений досвід потребує нового осмислення набутих знань, викликає потребу в самооцінці своєї поведінки.

Таблиця 2.18

**Результати опитування і надання студентами переваги рисам,  
що характеризують відповідальність**

Перелік рис	Кількість студентів							
	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	%	аб.	%	аб.	%	абс.	%	абс.
Патріотизм								
Робота на благо Батьківщини	2,7	1					3,5	1
Громадська активність	8,1	3	2,3	1	15,3	2		
Прагнення до найвищих результатів	13,5	5	16,6	7	15,3	2	7,1	2
Свідоме ставлення до інтересів суспільства	29,7	11	14,2	6	15,3	2	7,1	2
Ініціативність	2,7	1	2,3	1	15,3	2	3,5	1
Відповідальне ставлення до справи	94,5	35	85,7	36	84,6	11	67,8	19
Самостійність у прийнятті рішень	29,7	11	21,4	9	46,1	6	21,4	6
Принциповість у критиці недоліків	5,4	2	2,3	1	15,3	2	3,5	1
Єдність слова і дій	32,4	12	52,3	22	61,5	8	71,4	20
Боротьба з недоліками	2,7	1	9,5	4			7,1	2
Творче ставлення до праці	18,9	7	9,5	4	23,1	3	3,5	1
Небайдуже ставлення до порушників громадської поведінки	13,5	5	9,5	4	15,3	2		
Наполегливість у досягненні мети	35,1	13	33,3	14	61,5	8	50	14
Вміння підкоряти особисті інтереси загальним	2,7	1	11,9	5	7,6	1	3,5	1
Вміння підкоряти особисті інтереси громадським	5,4	2	9,5	4	7,6	1		
Вміння доводити розпочату справу до кінця	78,3	29	78,5	33	76,9	10	67,8	19
Організованість	40,5	15	38,1	16	46,1	6	50	14
Старанність	35,1	13	38,1	16	38,5	5	17,8	5
Охайність	2,7	1	4,7	2			3,5	1
Подолання труднощів	16,2	6	9,5	4	15,3	2		

Емоційно-оцінний компонент відповідальності виявляється у психічних станах, емоційному переживанні морального задоволення чи незадоволення виконаною роботою. Цей компонент передбачає наявність потреби в емоційному контакті, мотивів співчуття і співпереживання. Поведінковий компонент відповідальності включає вміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і коригувати свою поведінку відповідно до норм і вимог суспільства, а також до поставленої мети або завдання.

Спробуємо розглянути відповідальність за трикомпонентною структурою. Тоді зміст кожного з них буде таким: когнітивний компонент можуть охарактеризувати такі судження, як робота на благо Батьківщини, громадська активність, свідоме ставлення до інтересів суспільства, організованість, старанність; йдучи за В.М.Мясищевим [175], який визначав ставлення як єдність пізнавального, емоційно-мотиваційного і поведінкового компонентів, виділимо емоційно-мотиваційний компонент – небайдуже ставлення до порушників громадської поведінки, патріотизм, принциповість у критиці недоліків, ініціативність, творче ставлення до праці, відповідальне ставлення до справи; поведінковий – самостійність у прийнятті рішень, єдність слова і дій, боротьба з недоліками, наполегливість у досягненні мети, вміння підкоряти особисті інтереси загальним, вміння підкоряти особисті інтереси громадським, вміння доводити розпочату справу до кінця, подолання труднощів.

Поняття відповідальності більшість студентів розуміють як єдність слова і дій, наполегливість у досягненні мети, вміння доводити розпочату справу до кінця, організованість. Такі ознаки, як свідоме ставлення до інтересів суспільства, самостійність у прийнятті рішення, творче ставлення до праці, старанність, представлені у відповідях студентів мало. Твердження, як наприклад, подолання труднощів, вміння підкоряти особисті інтереси загальним, боротьба з недоліками, ініціативність, громадська активність, студенти не обирали для пояснення змісту поняття відповідальності.

Аналізуючи відповіді студентів, ми отримали результати, які можуть наближено свідчити, що у студентів першого курсу, в основному, зміст поняття

відповідальності представлений когнітивним і поведінковим компонентами, вони менше обирають суджень, які можна було б віднести до емоційно-оцінного компоненту. Така ж тенденція помітна і в студентів другого, третього і четвертого курсів. З першого по четвертий курс можна помітити тенденцію до зменшення уваги до емоційно-оцінного компонента. На четвертому курсі найменший відсоток студентів надає перевагу судженням, які свідчать про емоційно-оцінний компонент у змісті поняття відповідальності. Студенти четвертого курсу вже більш самостійні і більше здатні до саморегуляції, а тому стримують вираження переживань за своє місце серед інших, співпереживань, емоційних почуттів. Аналізуючи результати опитування та власні спостереження, ми зробили висновок про можливість виділення трьох рівнів виявлення відповідального ставлення у студентів: високого, середнього і низького. Повнота розуміння студентами відповідальності дає підстави говорити про наявність у досліджуваних відповідального ставлення до своєї діяльності. Якщо до змісту поняття відповідальності студенти відносять характеристики всіх трьох компонентів (когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового), то ми визначали високий рівень відповідального ставлення. Якщо студенти вкладають у поняття відповідальності ознаки двох компонентів – ми визначали середній рівень у поєднанні зі спостереженням, якщо лише одного компонента – то відносили цю частину досліджуваних до категорії низького рівня розуміння і виявлення відповідальності. Ми ще використали опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П. Прядеїна [206], в якому відповідальність, як системна якість особистості, розглядається з точки зору функціональної єдності мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторно-вольових і продуктивних складових. Співставивши результати, отримані за двома методиками, було виявлено, що у 87,2% студентів результати співпадають (зауважимо, що для порівняння ми брали до уваги мотиваційні, когнітивні і регуляторно-вольові складові за опитувальником В.П. Прядеїна). У інших студентів результати частково (тобто за певними складовими) не співпадають. Отримані дані представлені в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

**Рівні виявлення відповідального ставлення у студентів**

Курс	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	23	62,2	14	37,8	-	-
2	14	33,3	27	64,4	1	2,3
3	4	30,7	9	69,3	-	-
4	4	14,3	22	78,3	2	7,1
Всього	45	37,5	72	60	3	2,5

Як бачимо з таблиці, найбільша кількість студентів, які мають високий рівень відповідального ставлення, на першому курсі. Ці дані можна пояснити тим, що першокурсникам сприяє ефект новизни, який виникає як реакція на навчання у вищому навчальному закладі, а також у них зі школи збереглась звичка виконувати всі завдання вчасно і звітувати перед батьками і вчителями про досягнення в учінні. Як показали спостереження, у процесі навчання у ВНЗ за традиційною системою студенти звикають відтягувати виконання завдань до останніх строків, до початку сесії, тим більше студенти старших курсів, які часто суміщають роботу і навчання, а тому вчаться від сесії до сесії. Така ситуація зумовлює необхідність перебудови навчання у ВНЗ та перехід на кредитно-модульну систему навчання. Порівняно зі школою, у ВНЗ також менше громадських доручень, групових завдань, у виконанні яких студенти відчували б відповідальність за власні вчинки перед іншими, тому і рівень відповідальності знижується.

На першому курсі 62,2% студентів має високий рівень відповідального ставлення, з них 8,1% студентів мають високий рівень відповідального ставлення і високий рівень вміння планувати свій час, у 35,1% студентів високий рівень відповідального ставлення поєднується з середнім рівнем планування свого часу, а у 18,9% поєднується з низьким рівнем планування своєї діяльності. На другому курсі високий рівень відповідального ставлення



мають 33,3% студентів, з них у 26,2% він поєднується з середнім рівнем планування. На третьому курсі 30,1% студентів має високий рівень відповідального ставлення, який поєднується з середнім рівнем планування. На четвертому курсі високий рівень відповідального ставлення мають лише 14,3% студентів і у 3,5% з них він поєднується з високим рівнем планування своєї діяльності, а у інших – з середнім. Тобто, можемо вважати, що причиною того, що не всі студенти доводять заплановану діяльність до кінця, є саме низький рівень відповідального ставлення до своїх планів.

Кореляційний аналіз показав, що зв'язок відповідального ставлення і планування дуже слабкий у студентів першого ( $r=0,151$ ), другого ( $r=0,014$ ), третього ( $r=0,191$ ) і четвертого ( $0,167$ ) курсів. Цей зв'язок статистично не достовірний, що може свідчити про низький рівень сформованості цих компонентів організованості особистості студентів.

Беручи до уваги визначення вчених організованості особистості та пояснення суті відповідальності, самоконтроль ми вважаємо регуляційним механізмом відповідального ставлення і організованості в цілому. І.В. Співак [227] вивчаючи самоконтроль студентів у процесі засвоєння іноземної мови, зазначає, що він пов'язаний з успішністю студентів з іноземної мови, а також характеристиками пізнавальної діяльності, зокрема, мисленням і увагою. Високий рівень самоконтролю характеризується безпомилковістю, або ж самостійним виправленням помилок, систематичністю у всіх видах мовленнєвої діяльності, однаковою інтенсивністю. При низькому рівні його сформованості самоконтроль функціонує лише при підказках викладача, епізодично, а, отже, і невідповідальному ставленні до своєї діяльності.

Для виявлення рівня самоконтролю студентів ми використовували методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера [204]. Студентам пропонувалось 44 твердження, які їм необхідно було оцінити за 6-бальною шкалою (від -3 до +3). Підрахунок балів проводився за семи шкалами. Найбільше нас цікавили такі шкали: шкала загальної інтернальності (І заг), шкала інтернальності в області досягнень (І д), в області невдач (І н) та в

області міжособистісних (І м) стосунків. Максимальна кількість балів за кожною шкалою становить 10 балів. Підрахувавши середнє арифметичне за кожною шкалою для студентів першого, другого, третього і четвертого курсів, ми отримали дані, які представлені в таблиці 2.20.

Високий показник за шкалою загальної інтернальності відповідає високому рівню самоконтролю над будь-якими важливими ситуаціями. Студенти перших – четвертих курсів за цією шкалою в середньому мають 4 бали, що відповідає середньому рівню самоконтролю. Тобто вони не вважають, що більшість ситуацій є результатом їх власних дій і студенти можуть управляти ними; вони не розуміють, що причина подій в них самих.

*Таблиця 2.20*

**Особливості самоконтролю студентів за шкалами інтернальності**

Курс	І заг	І д	І н	І м
1	4,3	5,9	3,6	5,5
2	4,3	5,5	4,4	6,2
3	4	4,6	3,6	5,9
4	4,9	5,9	4,8	6,7

Трохи вище показник у студентів за шкалою інтернальності в області досягнень, але також відповідає середньому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Вони вважають, що самі досягли дещо, що є гарне в їхньому житті, і здатні з успіхом досягати мети в майбутньому, а інколи приписують свої успіхи зовнішнім обставинам (допомога інших людей, везіння).

Найнижчий показник у всіх студентів за шкалою інтернальності в області невдач. Це означає, що студенти більш схильні приписувати відповідальність за негативні події і ситуації іншим людям або вважати ці події результатом невдачі. Можемо думати, що задовільні і негативні оцінки, а також лише контроль з боку викладача негативно позначається на діяльності студентів, бо у своїх негативних оцінках студенти схильні звинувачувати викладачів та

перекладати відповідальність на інші об'єктивні обставини, ніж аналізувати свої вчинки і відповіді.

Показник за шкалою в області міжособистісних стосунків у студентів також відповідає середньому рівню. Це означає, що студенти схильні думати, що їм під силу контролювати свої формальні і неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію. Тому це дає нам підставу стверджувати, що на заняттях іноземної мови для розвитку самоконтролю студентів більш ефективними будуть групові і парні завдання.

Взагалі ми виявили лише 2,5% (3) студентів з високим рівнем самоконтролю (які мають 8, 9 балів за шкалою загальної інтернальності). В основному у студентів середній рівень самоконтролю і у 28,3% (34) студентів низький рівень суб'єктивного контролю, з них 10,8% (4) студентів першого курсу. Тобто, на першому курсі найбільше студентів з низьким рівнем самоконтролю, що підтверджує необхідність зовнішнього контролю і розвитку самоконтролю, починаючи з першого курсу. Низький рівень суб'єктивного контролю також говорить про те, що студенти першого курсу більш невпевнені, несамотійні, нерішучі, ніж студенти старших курсів. Це можемо пояснити тим, що вони потрапляють у нову для них систему навчання у ВНЗ. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам адаптуватися до нової для них системи навчання і це можливо на практичних заняттях з англійської мови через систему комунікативних вправ, які спонукають студентів до взаємоперевірки, взаємоконтролю, а також до відчуття взаємовідповідальності.

Є студенти, у яких середній, або високий рівень самоконтролю за всіма шкалами, крім шкали інтернальності в області невдач. Так, Юлія Р. має в основному 4 – 7 балів, а по шкалі в області невдач лише 2 бали. Є також студенти, у яких в основному низькі бали, а за шкалами інтернальності в області досягнень і в області міжособистісних стосунків середні бали. Так, Альона М., студентка четвертого курсу, має в основному 1 – 2 бали, а за шкалою в області досягнень 4 бали, в області міжособистісних взаємин – 7 балів. Це дає підстави припустити, що ефективними для формування

самоконтролю і відповідального ставлення студентів будуть комунікативні групові вправи і встановлення позитивної атмосфери на практичних заняттях з іноземної мови.

Зробивши кореляційний аналіз між самоконтролем і вмінням студентів планувати свій час, ми виявили, що є міцний статистичний зв'язок між цими явищами у студентів першого курсу ( $r=0,45$ ,  $p<0,01$ ), а у студентів другого ( $r=0,17$ ), третього ( $r=0,39$ ) і четвертого ( $r=0,21$ ) курсів зв'язок статистично недостовірний. Кореляційний аналіз показників самоконтролю і відповідального ставлення показав, що є статистичний зв'язок між ними у студентів першого ( $r=0,28$ ,  $p<0,1$ ) і четвертого ( $r=0,27$ ,  $p<0,1$ ) курсів, а у студентів другого ( $r=0,09$ ) і третього ( $r=0,01$ ) зв'язок статистично недостовірний.

Отже, ми можемо зробити такі висновки:

1. Найбільша кількість студентів, у яких виявлено високий рівень відповідального ставлення, на першому курсі, а найменша – на четвертому. Близько 35% студентів мають глибоке розуміння поняття відповідальності, а у більшості студентів розуміння поняття відповідальності - поверхове. Тому, беручи до уваги результати опитування і спостереження, у 60 % студентів виявлено середній рівень відповідального ставлення.

2. Високий рівень самоконтролю виявлено лише у 2,5% студентів, а в основному у студентів виявлено середній (69,2%) і низький (28,3%) рівні самоконтролю, що підтверджує необхідність його розвитку, починаючи з першого курсу.

3. Кореляційний зв'язок між показниками відповідального ставлення і вміння студентів планувати свою діяльність дуже слабкий, статистично недостовірний. Статистично підтверджено зв'язок між показниками відповідального ставлення і самоконтролю у студентів першого і четвертого курсів. Необхідно розвивати і підтримувати відповідальне ставлення та вміння планувати студентів, для того, щоб вони вміли звітувати за власні вчинки, за планування своєї діяльності та виконання намічених планів перед іншими і перед самим собою і таким чином підвищувати рівень організованості особистості.

4. Враховуючи статистичні зв'язки вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення і самоконтролю студентів, можна вважати, що їх організованість в основному на середньому і низькому рівнях. Студенти не можуть організувати себе і довести заплановану діяльність до кінця, вони потребують більше зовнішнього контролю.

#### **2.4.3. Аналіз взаємозв'язків організованості з увагою і мисленням студентів як детермінантів успішного засвоєння ними іноземної мови**

Враховуючи отримані результати рівня розвитку властивостей уваги і мислення студентів, а також результати статистичної обробки даних, а саме кореляційного аналізу, можемо сказати, що рівень організованої уваги, її внутрішньої організації у студентів невисокий. Не всі властивості уваги, мислення тісно пов'язані між собою у студентів з першого по четвертий курси. Беручи до уваги рівні вміння планувати свій час і відповідального ставлення до запланованого, які ми виявили у студентів, а також бали здатності до самоконтролю, ми визначали рівні організованості особистості студентів, що представлені в таблиці 2.21.

Високий рівень організованості виявлено у 2,3% (1) студентів на другому курсі і 10,7% (3) студентів на четвертому курсі. Ці студенти з високим рівнем організованості мають і високі досягнення з іноземної мови (їм характерна систематичність у виконанні домашніх завдань, логічність у викладі думок і написанні творів, вони уважно виконують завдання, завжди запитують пояснення незрозумілого їм матеріалу). Середній рівень організованості виявлено у 70,2% (26) студентів першого курсу, 61,9% (26) студентів другого курсу, 61,5% (8) третього і 75% (21) студентів четвертого курсу. Цікавим є те, що студенти, у яких середній рівень організованості, мають високі, середні і низькі досягнення з іноземної мови, але середній рівень досягнень переважає.

Ці студенти в основному орієнтуються на зовнішній контроль, а також відповідально ставляться до групових завдань, вміють поставити мету, але не завжди доводять заплановане до кінця.

Таблиця 2.21

**Таблиця рівнів організованості особистості**

Рівні	Показники
Високий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- високий рівень вміння планувати свою діяльність (проявляється через систематичність у плануванні, спрямованість на учбову діяльність, невелика різниця між реальними і бажаними витратами часу з об'єктивних причин);</li> <li>- високий рівень відповідального ставлення (проявляється через пунктуальність, зобов'язаність, готовність відповісти за наслідки власних дій);</li> <li>- високий рівень самоконтролю (8 – 10 балів за шкалою загальної інтернальності), що проявляється у здатності студентів проявляти власну відповідальність за події, які відбуваються в їхньому житті в цілому, і здатність управляти ними.</li> </ul>
Середній	<ul style="list-style-type: none"> <li>- середній рівень планування своєї діяльності (спостерігається періодичність у плануванні, спрямованість на учбову діяльність, невелика різниця між реальними і бажаними витратами часу з об'єктивних і суб'єктивних причин);</li> <li>- середній рівень відповідального ставлення (пунктуальність, зобов'язаність і готовність відповісти за власні вчинки проявляються не завжди);</li> <li>- середній рівень самоконтролю (4 – 7 балів за шкалою загальної інтернальності)</li> </ul>
Низький	<ul style="list-style-type: none"> <li>- низький (спрямованість на розважання, різниця між реальними і бажаними витратами часу в основному через суб'єктивні причини) або середній рівень планування;</li> <li>- низький рівень відповідального ставлення (не пунктуальні, непринципові, немає готовності відповісти за власні вчинки);</li> <li>- низький рівень самоконтролю (1 – 3 бали за шкалою загальної інтернальності)</li> </ul>

З низьким рівнем організованості 29,8% (11) студентів першого курсу, 35,8% (15) студентів другого, 38,5% (5) студентів третього і 14,3% (4) студентів четвертого курсу. Студенти з низьким рівнем організованості особистості мають в основному низькі і середні досягнення з іноземної мови, вони несистематично готуються до занять і не виявляють наполегливості у

виконанні завдань. Було виявлено декілька студентів з низьким рівнем організованості особистості, які мають високі досягнення з іноземної мови на четвертому курсі. У цих студентів добре розвинені комунікативні вміння, оскільки вони використовують англійську мову для спілкування з іноземцями, вони добре виконують завдання на аудіювання. Розподіл студентів за виявленими у них рівнями організованості особистості показано в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

**Рівні виявлення організованості особистості студентів**

Курс	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	-	-	26	70,2	11	29,8
2	1	2,3	26	61,9	15	35,8
3	-	-	8	61,5	5	38,5
4	3	10,7	21	75	4	14,3
Всього	4	3,3	81	67,5	35	29,2

Аналіз зв'язків між показниками організованості, уваги, мислення та успішності навчання показав, що у студентів першого курсу між організованістю особистості і успішністю навчання є слабкий статистичний зв'язок ( $r=0,25$ ). У студентів другого курсу між результатами виявлення організованості особистості і успішністю навчання ( $r=0,36$ ,  $p<0,05$ ), а також мисленням ( $r=0,26$ ,  $p<0,1$ ) виявлено статистичний зв'язок. У студентів третього курсу між показниками організованості особистості і стійкості уваги ( $r=0,55$ ,  $p<0,05$ ) є стійкий статистичний зв'язок. Зв'язок між організованістю особистості і успішністю в навчанні ( $r=0,41$ ), а також з мисленням ( $r=0,41$ ) слабкий, статистично недостовірний. У студентів четвертого курсу також слабкий, статистично недостовірний зв'язок між організованістю особистості і мисленням ( $r=0,21$ ), а також з розподілом уваги ( $r=0,21$ ). З іншими властивостями уваги організованість має дуже слабкий позитивний статистичний зв'язок.

Отже, отримані дані свідчать про переважно середній і низький рівень розвитку організованості особистості у студентів, це означає, що студенти мають низьку здатність до організації самостійної роботи над вивченням іноземної мови. А оскільки, вивчення іноземної мови потребує самостійного опрацювання лексичного і граматичного матеріалу, а також читання оригінальних текстів і статей, то можемо стверджувати про низький рівень засвоєння іноземної мови саме через невміння студентів організувати свою учбову діяльність. Вони в основному мають низький і середній рівень організованості, що може бути причиною низької результативності в учінні, та підтверджується кореляційним аналізом організованості особистості і успішності у вивченні іноземної мови. Це означає, що студенти не можуть вчасно організувати себе з метою вивчення іноземної мови, від чого страждає систематичне поповнення лексичного запасу, виявляється невміння зосередитись і сприймати іншомовне мовлення на слух, зустрічаються помилки особливо при переході з одного виду роботи на інший в усному і писемному мовленні (наприклад, переходячи від теоретичного засвоєння граматичних правил і конструкцій до їх практичного застосування, від читання тексту до його обговорення). Оскільки, стійких зв'язків між увагою, мисленням і організованістю особистості не виявлено, тому можемо говорити про наявність середнього і низького рівня організованої уваги студентів.



## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Дослідивши стійкість уваги, ми виявили, що у більшості студентів рівень стійкості уваги відповідає в основному середньому. Такий вияв стійкості уваги може бути чинником труднощів у засвоєнні іноземної мови, як наприклад, аудіювання і читання текстів, написання творів і виконання граматичних завдань, що підтверджується кореляційним аналізом між стійкістю уваги і навчальною успішністю.

2. Показники переключення уваги поступово зростають з першого по четвертий курс. Але його рівень у більшості студентів середній і низький. Існує зв'язок переключення і стійкості уваги, що підтверджено статистично для студентів першого і четвертого курсів. Переключення уваги також пов'язане з навчальною успішністю студентів. Це означає, що студентам важко переключатися з одного виду діяльності на інший на заняттях з іноземної мови, тому не доцільно часто переключати увагу студентів на заняттях. Переключаючи їх увагу з одного виду діяльності на інший, необхідно пам'ятати про утримання уваги студентів на меті діяльності, тобто розвивати переключення у зв'язку зі стійкістю уваги.

3. Показники розподілу уваги в основному відповідають середньому рівню, що може обумовлювати труднощі при аудіюванні з одночасним конспектуванням або виконанням завдання, також при читанні тексту з одночасним заповненням таблиці, або виконанням іншого письмового завдання. Є зв'язок розподілу уваги з навчальною успішністю у студентів першого і другого курсів, що підтверджено статистично. Розподіл також пов'язаний зі стійкістю уваги, а з переключенням уваги є лише зв'язок у студентів четвертого курсу.

4. Обсяг уваги студентів в основному знаходиться на середньому і низькому рівнях. Це говорить про те, що студенти мають труднощі при аудіюванні і читанні великих за обсягом текстів, а також в процесі засвоєння і вживання великої кількості лексичних одиниць. У більшості студентів

показники низького обсягу уваги поєднуються з низькою точністю сприйняття стимульного матеріалу, а високий обсяг уваги – з високою точністю сприйняття.

5. Рівень організованої уваги у студентів невисокий, оскільки у них властивості уваги не мають достатньої міцності зв'язків і ми можемо стверджувати, що вони не набули внутрішньої організації. Виявлені тенденції можуть позначатися на низькому рівні зосередження студентів на предметі вивчення, а також є причиною лексичних і граматичних помилок особливо у невідповідному монологічному і діалогічному усному мовленні.

6. Мислення студентів в основному знаходиться на середньому і нижче середньому рівнях. Воно стереотипне і не має зв'язку з увагою, тобто бракує глибокого зосередженого мислення, що позначається, в першу чергу, на засвоєнні граматичного матеріалу.

7. Показники вміння планувати свою діяльність у більшості студентів дозволяють зробити висновок про виявлення цієї здатності на середньому рівні. Майже половина студентів вміє планувати, але не виконує запланованого з об'єктивних і суб'єктивних причин, але є студенти, які не вміють реально оцінювати свій час і можливості, а тому і не виявляють вміння планувати свою діяльність. Є відмінності у плануванні студентами молодших і старших курсів, а також у студентів з високими і низькими досягненнями у засвоєнні іноземної мови.

8. Рівень відповідального ставлення до своєї діяльності студентів поступово знижується з першого по четвертий курс.

9. Самоконтроль студентів в основному на низькому і середньому рівнях, лише 3% студентів має високий рівень самоконтролю. Дані констатуючого експерименту дають підстави стверджувати, що для розвитку відповідального ставлення і самоконтролю студентів будуть саме групові завдання, а також встановлення позитивної атмосфери на заняттях з іноземної мови.

10. У студентів виявлено в основному середній і низький рівень організованості особистості. Найбільше студентів з низьким рівнем

організованості особистості на першому курсі. Оскільки організованість особистості корелює з увагою, мисленням і успішністю засвоєння іноземної мови (хоч не всі зв'язки міцні, але позитивні), то і розвиток цієї якості особистості буде доцільним в їх комплексі.

### **Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:**

1. Палюх О. Особливості властивостей уваги студентів // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 – 23 березня 2007р., Т. 1. – К.: НАУ, 2007. – С. 183 – 184.
2. Василенко О. Вміння студентів планувати свій час // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів X Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 16 – 18 травня 2007р. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2007. – Т.4. – С. 30 – 32.
3. Василенко О.М. Особливості розподілу і переключення уваги студентів // Генезис творчості в житті особистості. – Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2007. – Вип.. I. – С. 9 – 15.
4. Василенко О.М. Вивчення особливостей організованості особистості студентів // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2007. – Вип. 23. – С. 19 – 29.
5. Характеристики психических функций, повышающие эффективность овладения иностранным языком. Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр.: вып. 5. – М.; Архангельск, 2011. – С. 435 – 438.
6. Стійкість уваги студентів та її вплив на засвоєння ними іноземної мови. Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 33.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У цьому розділі розкриваються психолого-педагогічні умови активізації уваги з урахуванням її зв'язків з мисленням і організованістю особистості в процесі вивчення студентами іноземної мови. Аналізуються підходи, які спрямовані на розвиток уваги, мислення, саморегуляції. Теоретично обґрунтовується розвивально-корекційна програма, яка має на меті систематично розвивати у студентів у навчальному процесі властивості уваги (а саме, стійкість, переключення, розподіл, обсяг), мислення, поєднуючи цю роботу з розвитком таких якостей особистості, як вміння планувати свій час, відповідальне ставлення до запланованого і здатність до самоконтролю студентів. Описуються результати порівняльного аналізу показників розвитку уваги і організованості в експериментальній і контрольній групах.

### **3.1. Зміст і організація активізації уваги студентів в процесі засвоєння іноземної мови**

Емпіричне дослідження уваги та єдності її з мисленням і організованістю особистості у студентів показало, що властивості уваги студентів (стійкість, переключення, розподіл, обсяг) мають в основному середній рівень розвитку. На низькому і середньому рівні знаходиться організованість студентів. Лише 13% студентів мають високий рівень організованості, який визначається високим рівнем відповідального ставлення, механізмом якого є внутрішній локус контролю. Проведений кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження показав наявність кореляцій між стійкістю, переключенням, розподілом, обсягом уваги, а також мисленням і організованістю особистості, але не досить міцних і стійких. Ці дані свідчать, що особливості уваги та її

зв'язки з мисленням і організованістю особистості у традиційному навчанні не активізуються в достатній мірі і складають резерв можливих шляхів підвищення ефективності засвоєння іноземної мови студентами. Таким чином, у студентів 1 – 4 курсів внутрішня організованість уваги на недостатньому рівні. Згідно висновків вчених, а саме І.В. Страхова, М.Ф.Добриніна про увагу, мислення і організованість особистості, високий рівень розвитку уваги має корелювати з високим рівнем розвитку мислення і організованості особистості. Згідно наших припущень, недостатня особистісна організованість та низький рівень розвитку уваги і відсутність належних зв'язків її з мисленням негативно позначається на засвоєнні іноземної мови.

Отримані результати констатувального експерименту, з одного боку, та психологічні особливості засвоєння іноземної мови, з іншого, дають підстави сформулювати основну ідею розвивально-корекційного експерименту. Вона полягає у створенні умов для розвитку не лише уваги студентів, а в єдності її з розвитком мислення і організованості особистості.

### **3.1.1. Теоретичне обґрунтування шляхів активізації уваги**

Як ми вже зазначали раніше, В.І. Страхов [231], Н.П. Дієва [82], П.Я. Гальперін, С.Л. Кабільницька [62] розглядають увагу як вид контролю, водночас вони вказують на наявність зв'язку між формуванням самоконтролю і уваги. Так, П.Я. Гальперін [62], розглядаючи увагу як особливу форму контролю (а саме, у формі ідеальної, скороченої, автоматизованої дії), провів експериментальне дослідження з учнями третього – четвертого класів стосовно виховання вміння контролювати читання тексту і довести це вміння до рівня розумової, скороченої і автоматизованої дії і, таким чином, зробити із неуважних учнів уважних. Їх спочатку навчали контролювати читання тексту, для чого необхідна організація чіткого порядку перевірки, всередині кожного порядку – розподіл на одиниці, а для самої перевірки – виділення критерію, еталону; на другому етапі контроль переносився на різні об'єкти. Автор також

зазначав, що при розподілі на частини з перевіркою кожної з них є позитивний вплив уваги на неавтоматичну предметну діяльність і негативний вплив на автоматизовану діяльність суб'єкта.

Б.Г. Ананьєв [7], М.Ф. Добринін [84] також дають поради щодо виховання уваги у школярів шляхом виховання особистості, загальної організації діяльності, а також організації системи виховання і навчання школярів. В роботах Б.Г. Ананьєва [7], Н.В. Андріяшиної [10], Н.П. Дієвої [82], М.Ф. Добриніна [84], І.В. Страхова [237], О.Г. Солодухової [225] показано, що за період навчання в початковій школі в увазі відбувається ряд закономірних, позитивних змін.

Т.Г. Захарова [104, 105] у роботі про вивчення переключення уваги і темпу психічної діяльності в учнів масової і допоміжної шкіл зазначала, що переключення уваги тісно пов'язане з вольовою регуляцією діяльності і по-різному проявляється в різних видах активності. Для формування готовності до переключення уваги автор використовує спеціальні заняття, спрямовані на вдосконалення переключення уваги. Спочатку досліджується темп виконання простої рухливої операції, а потім учням пропонується модифікація тої ж проби з елементом переключення. Вправи проводились впродовж тижня із застосуванням нового варіанту кожного дня. Автор зробила висновок, що в результаті створення сприятливих умов існує можливість покращання якості переключення уваги як у нормальних, так і розумово відсталих школярів.

Н.В. Андріяшина [10] у своїй експериментальній роботі впровадила деякі елементи дифенційованого навчання на основі врахування рівнів розвитку властивостей уваги, як факторів впливу на засвоєння учнями четвертих – п'ятих класів української мови.

О.П. Єлисєєв [96] створив комплексний метод організації і розвитку музичної цілісної слухової уваги учнів у сприйнятті (кодування і декодування) організованих музичних звуків. У автора зазначено, що цей метод дозволив значно підняти рівень всієї музично-теоретичної роботи, створити сприятливі умови для розвитку необхідних музично-слухових та інтелектуальних якостей учнів з різними здібностями.

Г. Мюнстерберг [178] вказував на відмінності уваги у дитини і дорослої людини, а саме: увага дитини більш спрямована на чуттєві сприйняття, адаптація уваги дитини відбувається повільно, а втома настає швидко; увага дитини легше змінює свій предмет і блукає, а також більш схильна до розсіяння. В роботі наголошено на тому, що інші функції дитини розвиваються самостійно з роками, а увага розвивається лише шляхом систематичних і ретельних вправ.

О.А. Андрєєв, Л.Н. Хромов [9] запропонували різноманітні вправи, а також поради для ефективного розвитку уваги. При цьому, вони вважають, що розвиток стійкості уваги людини пов'язаний з розвитком її волевих якостей, тому вони радять дисциплінувати себе. Тренування переключення уваги запропоновано проводити трьома шляхами: тренування в швидкому переключенні уваги з об'єкта на об'єкт; тренування в умінні виділяти головні об'єкти за рахунок другорядних; тренування автоматичного переключення уваги з метою отримання інформації або виконання певних дій.

Виходячи з досвіду роботи К.В. Храмової [255], у всіх дітей 6 – 10 років, які відвідували заняття 1 – 2 рази в тиждень тривалістю 1 – 1,5 години, через три місяці помітні позитивні зміни результатів тестових завдань на увагу. Автор запропонувала вправи для тренінгу зорової, слухової і моторної уваги і наголосила на їх обов'язковій точності виконання. У роботі автора зазначено, що у всіх завданнях на увагу найважливішим є чітке виконання інструкції завдання. Ступінь складності завдань може бути невеликий, при цьому вимоги до точності виконання завдання – максимальні.

М.М. Лиля [148] вивчав розвиток властивостей уваги в процесі навчання учнів початкових класів. В роботі зроблено висновок, що під впливом навчання і віку в учнів початкових класів підвищується рівень розвитку переключення, обсягу, стійкості і розподілу уваги. Залежність рівня розвитку уваги від навчальної успішності школярів різна по відношенню до навчальних предметів. Розвиток уваги школярів залежить від правильного темпу подачі навчального матеріалу і різноманітності методичних прийомів. Але отримані автором дані

дозволили стверджувати, що апробовані методи навчання суттєво не вплинули на динаміку властивостей уваги. Проте вдалося уникнути зниження показників уваги під кінець навчального року внаслідок втоми.

М.В. Лиля [147] вивчала психологічні фактори успішного засвоєння іноземної мови, серед яких виділено і увагу. Серед факторів, які мають найбільший вплив на опанування англійської мови школярами, виділено такі: рівень зосередженості, словесно-логічне мислення, мовно-слухова увага і мовно-зорова увага. Підвищити успішність засвоєння іноземної мови, на думку автора, можна за допомогою диференційованого навчання в групах, виділених на основі рівнів розвитку уваги, мислення, пам'яті і спостережливості.

О.Л. Бистров і О.С. Бистрова [37] розробили серію розвивальних ігрових вправ для дітей віком від 3 до 6 років, вважаючи, що гра є обов'язковою умовою успішного розвитку. При проведенні гри дитину радять зацікавити, заохочувати. Серія вправ складається з 20 ігрових вправ на розвиток уваги у дошкільників.

Заслуговує на увагу дослідження Г.В. Каймакчі [114] щодо активізації уваги учнів в різних видах їх навчальної діяльності на уроці. У роботі зазначено, що спрямованість уваги визначається не лише запитанням вчителя, але й знаннями учня з цього питання, а також ставленням учня до навчання. При опитуванні учнів активізація їхньої психічної діяльності відбувається за умов, якщо їм пропонується зробити самостійні висновки, та якщо опитування допомагає пов'язати попередні знання з новими. Невідповідність форм роботи змістові уроку, а також одноманітність і байдуже ведення занять знижують уважність учнів. Отже, це для нас є підставою говорити про доцільність використання різноманітних цікавих завдань. У Г.В. Каймакчі також виділено прийоми самоорганізації уваги, наприклад: відшукування учнями найближчих цілей і пов'язування їх з дальніми, активізація діяльності уваги у відповідності з поясненням вчителя, придумування, виділення головного і другорядного, активізація процесів пам'яті (запам'ятовування, впізнання, відтворення).



Важливим для нас є також дослідження В.П. Вишньовської [53], яка вивчала особливості розвитку уваги в умовах автоматизованої навчальної системи. У роботі зазначено, що в умовах автоматизованої навчальної системи у студентів виникають елементи змагання, які створюють творчу обстановку в групі, що позитивно впливає на розвиток уваги. Тривалість занять з автоматизованими системами може складати 1,5 – 2 години з обов'язковою перервою, оскільки довші заняття викликають різкий спад уваги і втому. Отже, застосування на заняттях вправ з елементами змагання позитивно впливатиме на розвиток уваги.

Оскільки розвиток уваги, ми вважаємо, буде ефективним, коли її активізація буде відбуватися в умовах активної мисленнєвої діяльності, ми брали до уваги дослідження умов розвитку мислення [46, 173, 211, 266]. Дослідження [78, 79, 250] показують, що найбільш прогресивні зміни в мисленні досягаються в умовах розвивального навчання.

І.А. Петухова [200], проаналізувавши підходи до вивчення питання щодо динаміки інтелекту дорослих, робить висновок, що розвиток мислення не завершується в підлітковому віці. Віковий фактор позначається на ступені складності мисленнєвих операцій опосередковано, маючи вплив різних соціально обумовлених факторів. Інтенсивний розвиток мислення відбувається у 18 – 25 років. Автор зазначає, що у дорослих є невикористані резерви прогресивного розвитку мислення, які необхідно розкрити, активізувати і направити в потрібне русло. Ефективними шляхами, що розвивають мислення студентів, автор вважає: процес усвідомлення студентами засобів і способів оформлення висловлювань іноземною мовою; створення на заняттях природних комунікативних ситуацій „обміну думками” з врахуванням інтересів студентів, індивідуальних особливостей і їх життєвого досвіду; використання спеціальних навчальних задач, які містять елементи проблемності, пов'язані зі змістом процесу спілкування іноземною мовою.

Оскільки, в основі організованості особистості лежить здатність до саморегуляції, близькими до нашої роботи є дослідження розвитку саморегуляції

особистості. У роботі В.П. Бояринцева [42] проведено структурно-функціональний аналіз динамічних проявів саморегуляції поведінки людини.

В іншомовному просторі формуванням механізмів саморегуляції студентів займалась С.П. Тетерук [242]. У розвивальному експерименті робота проводилась за такими напрямками: формування саморегуляції як цілісного утворення; застосування тренувальних вправ на зміну рівня домагань, характеру самооцінки, рівня самоконтролю студентів та розвитку у них рефлексії; розвиток індивідуальних властивостей мислення і уваги студентів; розвиток позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. Суттєвими механізмами розвитку у студентів процесів саморегуляції при вивченні іноземної мови автор вважає адекватну самооцінку та рівень домагань, високий рівень самоконтролю та рефлексивні вміння студентів, підвищення рівня яких можливе шляхом використання активних методів навчання (дискусій, проблемних ситуацій, творчих завдань, різноманітних ігор, психологічних вправ, групових форм роботи). У роботі С.П. Тетерук зазначено, що процес саморегуляції є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його самими студентами.

Систему методів розвитку спроможності спеціаліста до саморегуляції Г.С. Грибенюк [71, 72] побудував на припущенні, що якість суб'єктивності психічного відображення комплексно проявляється в саморегуляційних функціональних системах особистості. Автор вважає, що підхід до розвитку саморегуляції, який претендує на повноту і адекватність відображення її психологічних основ, має будуватися на трьох концептуальних настановах (індивідуально-особистісній, яка ґрунтується на ідеї особистісних чинників, управлінській, що базується на управлінні поведінкою, і колективно-груповій), які утворюють певну цілісність і реалізують всі основні функції розвитку саморегуляції.

Системний підхід до аналізу саморегуляції і активності особистості здійснив Ю.О. Миславський [163]. Автором розроблена і застосована оригінальна методика, що дозволяє діагностувати характеристики систем

саморегуляції особистості, а також знаходити відповідності між областями визначення цих характеристик та різними рівнями і формами активності особистості. Робота базується на методологічних положеннях, згідно з якими джерелом активності і розвитку особистості є накопичуваний людиною досвід взаємовідносин з іншими людьми в умовах соціального оточення. Система ставлень індивіда як особистості до інших людей і до самого себе в роботі визначається як система саморегуляції особистості. Одним з основних засобів вибіркового недирективного впливу на систему особистісного регулювання є спеціально організоване у відповідності з виявленими регуляторними принципами спілкування, в ході якого і здійснюється вибірковий, цілеспрямований вплив на системи саморегуляції через ставлення особистості.

У роботі В.Ф. Серенкової [220] зазначено, що важливо стимулювати активність людини, спрямовану на вироблення її особистих стратегій і планів, що дають більше можливостей для саморозвитку, самореалізації і самовираження особистості. Спрямованість особистості на віддалені цілі повинна співвідноситись зі значущістю актуального періоду, що дозволяє виробити особистісну стійкість перед зовнішніми об'єктивними труднощами, яка є необхідною для саморегуляції. Л.І. Бучек [45], аналізуючи емоційну стійкість, зауважила, що вона виступає по відношенню до структури саморегуляції наслідком певного ступеня її розвитку та має вплив на подальший процес саморегуляції. Прояви емоційної стійкості (оптимум поведінки, оптимум стану психічного здоров'я та оптимум стану саморегуляції діяльності) співвідносяться з метою процесу саморегуляції.

Н.І. Сидоренко [222] розробила цілісну систему формування усвідомленої саморегуляції довільної активності студентів-педагогів, спрямовану на вдосконалення регуляторних процесів та створення умов для розвитку найбільш суттєвих властивостей особистості, що сприяють саморегуляції (регуляторної гнучкості, самостійності, емоційної стійкості, емпатії, ініціативності, самоконтролю, інтернальності).

Оскільки необхідним для організованої особистості ми вважаємо вміння планувати свою діяльність, звернемось до робіт вчених, які займались часовою проблематикою. Так, дослідження Т.О. Павлової [192] показали, що саморегуляція часу життя не є результатом прямого опанування когнітивної структури планування і організації життєдіяльності, але передбачає опанування особистісно-ціннісних і когнітивних компонентів в їх єдності. Формування організації часу життя Т.О. Павлова розділила на три етапи: введення в діяльність, формування організації часу життя на рівні плинної часової перспективи і на третьому етапі – на рівні середньої і дальньої перспективи.

При вивченні вікових особливостей переживання часу П.І. Яничев [272] встановив, що це пов'язано з перетворенням структури особистості в підлітковому і юнацькому віці, а також вдосконаленням механізмів саморегуляції. Переживання часу виконує регулюючу функцію в організації життєдіяльності. У всіх вікових групах досліджувані, орієнтовані на теперішнє, емоційно стабільні і стійкі до стресу, а орієнтованість в майбутнє пов'язана у студентів з високим рівнем самоконтролю, енергійністю і схильністю до ризику.

Т.М. Баркова [28] вивчала психологічні особливості формування раціонального способу життя студентів першого курсу ВНЗ, що входить і до нашого предмета вивчення. В її роботі показано вплив особистісних особливостей студентів (потребнісної сфери, емоційної, вольової) на організацію способу життя, обґрунтовано можливість вдосконалення способу життя студентів при активній взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов. Автор наголосила на тому, що формування раціонального способу життя – це складний і довготривалий процес, який передбачає індивідуальний підхід, але система впливу на студентів є ефективною лише у випадку, коли виникає зустрічна активність з боку студентів. Ми беремо це до уваги, готуючи ідею розвивальної програми. Однією з умов ефективності формування раціонального способу життя у автора зазначено цілеспрямовану активізацію трьох основних компонентів (когнітивного, емоційного і поведінкового) з метою поповнення

знань про раціональний спосіб життя, корекції ставлень студента до складеного у нього способу життя і засвоєння елементів раціонального способу життя. Необхідним також є забезпечення внутрішнього прийняття студентами необхідності творчо дотримуватись наукових рекомендацій і стимулювання практичної діяльності студентів через систему рекомендацій і спеціальних завдань.

Т.О. Павлова [192] вивчала організацію часу життя як компонент структури особистості студентів, який являє собою складне особистісне і когнітивне утворення і передбачає виділення часу як ціннісної категорії свідомості особистості. Становлення саморегуляції часу життя не зводиться до формування когнітивного компонента, який складає операційно-технічну сторону саморегуляції, а передбачає становлення ціннісного ставлення до часу. Самоорганізація часу життя включає самоусвідомлення часової перспективи і конструювання особистістю режимів організації діяльності в різних часових масштабах. Сформованість цих характеристик ми розуміємо як прояв організованості особистості.

Важливим також вважаємо у організованості особистості і відповідальне ставлення до своєї запланованої діяльності. На думку Л.Ф. Алексєєвої [6], відповідальність визначає постановку мети і вибір рішення, і являється регулятором діяльності. Якщо діяльність не відповідає суспільному характеру виконуваної задачі, то індивід проявляє додаткові вольові зусилля. Якісно вищим типом регуляції особистості є прийняття нею відповідальності за забезпечення відповідності своєї діяльності виконуваній задачі.

Н.В. Криволапчук [133], досліджуючи роль екзистенційної відповідальності у реалізації особистістю проекту життя, розкрила можливість роботи з образами і символами екзистенційної відповідальності в таких психологічних техніках, як активна уява, арт-терапія, метафорична психологія. У деяких дослідженнях (В.С. Агєєв [3], К. Муздибаєв [176]) відповідальність представлена як соціально-психологічний феномен, який залежить від рівня розвитку групи, характеру спільної діяльності людей та інших соціальних факторів. За

результатами констатуючого експерименту ми вважаємо за доцільне використовувати саме групові завдання при формуванні відповідального ставлення до виконання завдань у студентів. При підборі вправ і завдань на розвиток відповідального ставлення ми використали результати досліджень Л.Ф. Алексєєвої [6], Н.В. Криволапчук [133], а також Л.П. Татомир [240], Т.С. Фасолько [249].

У роботі Л.П. Татомир [240] проведено комплексно-системний аналіз проблеми відповідальності підлітків і старшокласників на рівні цілісного суб'єкта поведінки, яку він реалізує в конкретних соціально-психологічних та психолого-педагогічних умовах. Відповідальність стає внутрішньою якістю особистості, тобто поступова інтеріоризація інстанції відповідальності відбувається при переході від підліткового до раннього юнацького віку. Становлення ж повноцінної відповідальності і розвиток її вищих рівнів відбувається у юнацькому віці, для якого характерною є потреба у самовизначенні і самореалізації, а також становлення системи поглядів, принципів і установок. Автор зауважила, що змусити школяра бути відповідальним неможливо, оскільки моральні норми суспільства включаються в саморегуляцію поведінки лише тоді, коли вони стають внутрішнім законом, суб'єктивно значущим надбанням особистості.

Аналізуючи умови розвитку відповідальності, Л.П. Татомир зазначила, що засобами розвитку когнітивного компонента відповідальності є робота педагога щодо розширення і поглиблення знань школярів про норми і правила відповідальної поведінки, розвиток рефлексії, формування уміння прогнозувати, аналізувати і оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих. При розвитку поведінкового компоненту відповідальності важливими є спільні групові або колективні справи, які сприяють переживанню індивідом причетності до оточуючого, виробленню звичок відповідальної поведінки. Автор також вказала на необхідність надання школярам можливостей для реалізації самостійності, ініціативи, творчості.

Т.С. Фасолько [249] вивчала проблему виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтована автором методика виховання відповідальної поведінки включає три етапи. На першому етапі відбувається формування емоційної готовності до поведінки, орієнтованої на норму моральної відповідальності, емоційне насичення інформації з метою виникнення переживань. Другий етап – ознайомлення із змістом норми відповідальності та конкретизація його у правилах. У роботі зазначено, що виділення когнітивного компонента створює реальну модель, яка використовується дітьми при оцінці своїх власних і дій товаришів у різних видах діяльності. Третій етап – формування у дітей власного досвіду відповідальної поведінки та його осмислення.

Оскільки структурні компоненти організованої особистості можуть формуватися під впливом соціального оточення за умов відповідального взаємодіяння, важливим для нашого дослідження є положення Л.М. Яворовської [268], яка вивчала групові форми навчання як засіб розвитку пізнавальної активності особистості. Групові форми навчання мають не лише навчальну функцію, а й психотерапевтичний ефект, вони сприяють усунуванню психологічних бар'єрів. Важливим автор вважає те, що в груповому навчанні суб'єкт виходить із суперечності разом з іншими, що полегшує пошук виходу із ситуації, розподіляє відповідальність на всіх учасників спільної діяльності.

Багато досліджень присвячені самоконтролю в умовах двомовності (А.Н. Аксьонова [5], Т.А. Барановська [27], Є.П. Бочарова [41], Л.М. Деркач [81], Н.І Красюк [132], В.І. Співак [227]).

На думку дослідників, формування самоконтролю в процесі засвоєння студентами іноземної мови є планомірним і поетапним формуванням предметно-змістових дій. Дослідники виділяють різні види самоконтролю залежно від мети, елементів, які він включає, способів отримання відомостей про хід виконання операцій, участі органів чуття при оцінюванні операцій, форм організації роботи тих, хто навчається, а також критеріїв відповідальності особистості за свої дії і вчинки.

Самоконтроль студентів не є основним предметом нашого дослідження, але ми вважаємо його необхідною регуляційною якістю організованої особистості. Тому, складаючи розвивально-корекційну програму, ми використали результати дослідження В.І. Співак.

В.І. Співак [227] зазначає, що при самоконтролі знань і навичок зразки відіграють важливу роль, а при самоконтролі умінь їх доцільно використовувати на початковому етапі, оскільки, дивлячись на розгорнуте розв'язання питання, студенти можуть відмовитись від самотійного пошуку. Особливе значення формування механізму самоконтролю має саме на початковому етапі навчання іноземній мові. Автор стверджує, що механізм самоконтролю формується одночасно з формуванням механізму мовленнєвого висловлювання, що сприяє засвоєнню правильного образу в пам'яті, який потім виступає в ролі еталону для іншомовної мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях самоконтролю виділено етапи його формування, зовнішні і внутрішні умови формування самоконтролю, а також рівні його сформованості. Показником сформованості механізму самоконтролю студента вважається ступінь оволодіння ним іншомовною мовленнєвою діяльністю. Найвищим показником сформованості самоконтролю є безпомилковість іншомовної діяльності студента. У процесі становлення механізму самоконтролю значну увагу дослідники приділяють взаємоконтролю.

В.І. Співак [227], вивчаючи психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови, зазначає, що ефективність формування високого рівня самоконтролю в іншомовній діяльності пов'язана з систематичним виконанням тренувальних вправ проблемного і пошукового характеру, які змушують студентів думати при їх виконанні, при цьому об'єктом роздумів є зміст самої вправи, а не мовний матеріал; а також з виконанням завдань пошукового характеру у групах за умови здійснення взаємоконтролю. У роботі автора також зазначено, що процес становлення механізму іншомовного самоконтролю доцільно здійснювати на матеріалі тренувальних вправ, при виконанні яких є лише єдина правильна відповідь.



При складанні тренувальних вправ необхідним є також врахування індивідуальних особливостей студентів.

У роботі В.І. Співак [227] приділено увагу і взаємоконтролю. Зокрема, у роботі зазначено, що виконання проблемних завдань у групах за умови здійснення на належному рівні взаємоконтролю призводить до розвитку властивостей мислення і уваги, а також впливає на формування адекватної оцінки студентами власного рівня розвитку самоконтролю.

В.А. Петровський і О.М. Черепанова у когнітивному самоконтролі виділяють два аспекти: рефлексивний і вольовий. Останній розкривається як довільна увага суб'єкта до змісту своєї свідомості і в ньому виділяється два утворення (зосередження і відволікання уваги). Автори виявляють взаємозв'язок між довільним зосередженням і відволіканням уваги у складі самоконтролю [199].

Оскільки розвивально-корекційна програма впроваджувалась в умовах кредитно-модульного навчання, ми брали до уваги дослідження, які стосуються модульно-розвивальних занять [43, 90, 254], організації самостійної роботи студентів [5, 11, 44, 55, 83, 186, 253], а також психології і методики викладання іноземної мови [22, 25, 29, 87, 109, 121, 131, 245, 263].

Отже, провідними для нас виступили ідеї Б.Г. Ананьєва [7], П.Я. Гальперіна [61], М.Ф. Добриніна [84] про розвиток властивостей уваги у їх тісному зв'язку з організованістю особистості, а саме таких її компонентів, як відповідальне ставлення, вміння організувати свій час і контроль за своєю діяльністю і поведінкою. Провідною ідеєю при організації формувального експерименту є також думка І.В. Страхова [231] про зв'язок уваги з мисленням. Підсумовуючи методологічну значущість ідей вчених, можемо виділити основні вимоги для підвищення рівня уваги і мислення студентів, а саме: систематичність, чітке дотримання інструкції при проведенні тренувальних вправ, правильний темп подачі навчального матеріалу, різноманітність методичних прийомів і відповідність форм роботи змісту заняття, використання комунікативних ситуацій і спеціальних навчальних задач з врахуванням

інтересів, досвіду та індивідуальних особливостей студентів. У формуванні організованості особистості (планування своєї діяльності, відповідального ставлення, самоконтролю) вчені виділяють такі вимоги: стимулювати активність людини, спрямовану на вироблення особистих планів, організацію часу життя формувати спочатку на рівні плинної часової перспективи, а потім – на рівні середньої і дальньої, використовувати активну уяву, арт-терапію, метафоричну психологію, поглиблювати знання студентів про норми і правила відповідальної поведінки, розвивати рефлексію, виконувати тренувальні вправи проблемного і пошукового характеру у групах.

Формування уваги у її зв'язку з мисленням і організованістю особистості є довготривалим, планомірним і систематичним процесом, що вимагає організації навчання відповідно до вимог кредитно-модульної системи, а від викладача – кропіткої роботи і ретельного підбору вправ, завдань (як індивідуальних, так і групових) і рольових ігор відповідно до тематики заняття, а також враховуючи рівень володіння студентами іноземною мовою. Розвиток уваги у єдності з мисленням доцільно здійснювати за допомогою завдань типу дискусій, ток-шоу, утворюючи коло ідей та інших. Підвищувати рівень планування свій час – через групове та індивідуальне консультування щодо планування самостійної роботи по вивченню іноземної мови, а також із застосуванням рольових ігор, а рівень відповідального ставлення і самоконтролю в груповій і парній діяльності з використанням взаємоконтролю.

### **3.1.2. Програма і організація розвитку уваги, мислення та організованості студентів в процесі засвоєння іноземної мови**

Для проведення формувального експерименту було створено експериментальну (19 осіб) та контрольну (18 осіб) групи на першому курсі, а також експериментальну (15 осіб) та контрольну (13 студентів) групи на четвертому курсі. Експериментальна робота проводилась впродовж двох

семестрів 2006 – 2007 навчального року в Інституті української філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

На засвоєння іноземної мови у студентів, які вивчають англійську мову як спеціалізацію відводиться менше годин, порівняно зі студентами Інституту іноземної філології, тож від них вимагається в більшій мірі вміння організувати свій час і бути уважним. Навчання англійській мові здійснювалось відповідно до навчальних планів і програм. Так, на першому курсі в першому семестрі 140 годин практичних занять, в тому числі 26 годин індивідуальних, а в другому семестрі – 120 годин, з них – 23 години індивідуальні. На самостійну роботу за навчальною програмою виділено 70 годин в першому семестрі та 66 годин в другому семестрі. На четвертому курсі програмою передбачено значно менше годин на практичні заняття: в першому семестрі – 80 (з них 22 години для індивідуальних занять), в другому семестрі 56 годин (з них – 16 годин для індивідуальних занять). На самостійну роботу на четвертому курсі програмою передбачено 80 і 60 годин відповідно в першому і другому семестрах. Підбір завдань узгоджувався з тематикою заняття згідно розвивально-корекційної програми. Одна і та ж вправа могла бути спрямована на розвиток декількох властивостей уваги в поєднанні з мисленням студентів, а також групові і парні завдання на розвиток вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення до справи та самоконтролю.

Розвивально-корекційна програма будувалась в умовах кредитно-модульного навчання, оскільки розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на загальні цінності загальносвітової культури. Стратегічні напрями модернізації освіти і науки, значущість цих сфер у суспільному розвитку країни визначаються як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і тісно пов'язаними внутрішньодержавними процесами. Особливе місце займає інтеграційний процес, який полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в

Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Значних змін зазнає система освіти саме у вищих навчальних закладах. Як зазначає С. Ніколаєнко: „... ми розцінюємо приєднання України до Болонського процесу не як якусь революційну подію, що розтрошить усі устрої вищої освіти, а як планомірну інтеграцію вітчизняної вищої школи до європейського і світового освітнього і наукового простору” [170, с. 11]. Водночас, автор наголошує, що ми повинні залишити в освіті все те добре, що перевірене віками, а відкинути архаїчне.

Директор департаменту вищої освіти Я. Болюбаш [170] підкреслює, що психологічно не всі ВНЗ готові до модернізації системи вищої освіти, оскільки це вимагає переосмислення навчального процесу, реорганізації навчальних програм, запровадження системи різних форм контролю якості навчання. Різниця, на думку автора, полягає в тому, що наша система освіти тяжіє до вузької спеціалізації, а в більшості країн Європи є дві основні тенденції – це фундаменталізація та міждисциплінарність знань.

Слід зазначити, що поряд з реформою освіти відповідно до ідеї Болонського процесу, одним із завдань модернізації освітянської діяльності задля того, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті, є саме здійснення мовного прориву в освіті. Оскільки в сучасному глобалізованому світі людина не може діяти максимально ефективно, не підтримуючи своєї професійної компетентності без можливості широкого спілкування зі світом, виникає велика необхідність знання іноземної мови.

Організація навчального процесу в сучасному університеті базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що створює основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи.

Значна увага приділяється організації самостійної роботи та контролю за нею, тому що в навчальних планах різних спеціальностей все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента (50 – 60% навчального часу) [51]. Вважається, що студенти у цей час повинні самостійно опрацьовувати конспекти лекцій, літературу до тем, запланованих на практичні заняття, готувати реферати і курсові роботи, самостійно читати оригінальні художні твори мовою, яку вони вивчають, поповнювати свій словниковий запас, виконувати граматичні вправи, слухати фонетичні записи у фонолабораторіях.

Особистісно-орієнтованою формою при організації навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців є застосування індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ). ІНДЗ є видом позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідного чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується разом зі складанням підсумкового іспиту чи заліку з даної навчальної дисципліни [51]. Творча, наближена до наукового осмислення та узагальнення робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних систем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності.

А.М. Вєтохов [47] вважає головною складністю в роботі над мовою саме організаційну роботу. Він підкреслює необхідність оволодіння основами організації самостійної навчальної роботи над іноземною мовою, виділити її основні напрямки, створити умови для систематичної, наполегливої, цілеспрямованої роботи. Психолог І.О. Зимня вважає, що „від того, наскільки людина увійде у навчання, прийме його мету, умови і організує себе і свою навчальну діяльність, залежить практично все” [107, с.32].

Сприятливі умови для систематичної організації навчальної роботи створюються саме при переході навчання за вимогами Болонського процесу, оскільки необхідним є запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання знань, в основу якої закладено розбиття дисципліни на навчальні модулі, а також можливість здачі та зарахування цих модулів в процесі навчання і визначення на підставі такої організації навчального процесу семестрового, річного та підсумкового рейтингу студента. Змістовий модуль розуміють як цілісну, чітко структуровану та відповідно документовану у встановленій формі змістову частину підготовки фахівця, яка повинна бути засвоєна студентом за допомогою різних форм навчального процесу, включаючи і самостійне навчання студента [170]. Отже, студенти зобов'язані працювати систематично впродовж семестру, здаючи модулі і набираючи бали, а не від сесії до сесії, як за старою системою.

Відповідно до ідеї формувального експерименту, а також виходячи з основних положень Болонської системи, основними принципами нашої розвивально-корекційної програми є: самостійність студентів в учінні, систематичність виконання і зарахування модулів, принцип діяльності і свідомості (в умовах діяльності по відношенню до об'єктивно існуючих знань і спілкування з оточуючими людьми у студентів формуються знання), навчання в умовах інтеракції.

Розвивально-корекційна програма передбачає виконання таких завдань:

- розбиття навчального матеріалу на модулі згідно кредитно-модульного навчання за Болонською системою і відповідно до навчального плану;
- створити у процесі навчання психологічні умови для розвитку організованості особистості із застосуванням інтерактивних технологій, які передбачають створення умов взаємодії, що будуть сприяти розвитку відповідального ставлення за виконання завдань, вміння планувати свій час, контролювати виконання завдань; впровадження інтерактивних технологій зобов'язує на практичних заняттях з іноземної мови використання завдань типу рольових ігор, телевізійного ток-шоу, „Обери позицію”, „Вирішення проблем”

та інших, що сприяють: розвитку стійкості, розподілу, переключення і обсягу уваги; здатності до глибокого мислення; розвитку самоконтролю і рефлексивних вмінь; вмінню планувати свою діяльність; розвитку високого рівня відповідального ставлення до виконання завдань засвоєння мови; підвищенню мотивації вивчення іноземної мови.

Структура розвивального експерименту, згідно обраної нами ідеї, передбачає здійснення навчання студентів першого і четвертого курсів іноземної мови на практичних заняттях згідно робочих програм за такими напрямками:

1. Формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови; підвищення рівня розвитку властивостей уваги у їх єдності з мисленням.

2. Впровадження інтерактивних методів навчання, де викладач виступає більше як партнер і організатор, що дозволяє зняти напругу і страх запитувати щось незрозуміле студентам у викладача, що також підвищує рівень доступності у вивченні іноземної мови. Інтерактивне навчання відбувається в умовах постійної, активної взаємодії усіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, яке включає колективне і групове навчання, що проходить у співпраці. Інтерактивне навчання є активним типом навчання, хоча так зване „пасивне навчання” (доповідь-монолог, читання, пояснення, демонстрація, відтворювальне опитування) теж присутнє, але в меншій мірі.

3. Вивчення впливу запровадження кредитно-модульного навчання і використання інтерактивних методів, спрямованих на підвищення рівня розвитку уваги, мислення і організованості особистості студентів, систематично їх застосовуючи, ретельно підбираючи за змістом, який не суперечить меті і завданням практичного заняття, і також контролюючи чіткість їх виконання.

Розвиток уваги, мислення і організованості особистості студентів проводився в спільній учбовій діяльності, яка можлива за умов групового навчання. Груповою навчальною діяльністю є форма організації навчання в малих групах, які об'єднані загальною навчальною метою за умов опосередкованого керівництва викладача і співпраці тих, хто навчається [183].

В груповій навчальній діяльності стосунки між студентами і викладачем набувають характеру співпраці. Викладач керує роботою кожного студента опосередковано через завдання, які регулюють їхню діяльність. Спостереження дають підстави стверджувати, що групова діяльність сприяє розвитку діяльності учіння (розвивається планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль), формуванню мотивів навчання, вмінню співпрацювати, а також підвищує результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь. Ця діяльність сприяє вихованню самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, відповідальності за результати своєї праці. Під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку виконавців. Групи можуть бути гомогенними або гетерогенними, тобто об'єднаними за певними ознаками. На практичних заняттях ми в основному комплектували групи на основі соціального і діяльнісного факторів, оскільки було взято до уваги дослідження І.О. Зимньої, М.Г. Баришнікової [31] та групи психологів, які проводять комплектування навчальних груп на основі трьох факторів: соціального (комунікативність, орієнтація на співробітництво і лідерство), індивідуального (оперативна пам'ять, вербальне мислення та ін.) і діяльнісного (базові знання з іноземної мови, наочність і мовна компетенція в рідній мові).

Формування системи міжособистісних стосунків, яка дозволяє студентам якомога повніше реалізувати свій потенціал і увійти в роль суб'єкта навчальної діяльності, можливе за умови правильно сформованої навчальної групи, коли спілкування є стержнем, що об'єднує спільну діяльність на колективістській основі. Щоб уникнути сторонніх розмов у групі, а також підсилити особистісну значущість членів групи, перед початком виконання завдання викладач розподіляє ролі серед студентів у групі. При виконанні групових завдань з англійської мови прийнято використовувати такі ролі: leader (лідер – вирішує основні питання), monitor (слідкує за тим, щоб студенти говорили англійською мовою і не переходили на рідну), enforcer (слідкує за тим, щоб члени групи не відхилялись від теми), secretary (робить нотатки), reporter (доповідач – звітує про виконання завдання), timekeeper (стежить за часом). Слід зауважити, що незалежно



від розподілу ролей всі студенти працюють над вирішенням певної проблеми, або виконанням завдання, водночас виконуючи свою роль. Якщо студентів у групі менше шести, то деяким з них можна доручити виконання декількох ролей.

Було взято до уваги думку Я.В. Гольдштейн [66], що від організації внутрішньої групової взаємодії залежить активізація групової навчальної діяльності, її ефективність і актуалізація особистісних можливостей кожного студента. В умовах групового спілкування утворюється спільний фонд інформації про предмет, який вивчається, і в якому кожен із партнерів бере участь і вносить щось своє. Основним джерелом оволодіння іноземною мовою стають партнери по групі. Автор обґрунтовує доцільність використання тріад в груповій взаємодії, які містять в собі ознаки взаємодії в групі, зберігаючи при цьому можливість взаємодії в діадах. Наявність третьої особи створює позицію посередника, яка має стимулюючу, контролюючу і регулюючу функції. Роль посередника і той факт, що він є єдиним для кожної пари, яка спілкується в тріаді, мобілізує його увагу і забезпечує активність у спілкуванні.

Наприклад, на практичних заняттях з англійської мови ми використовували тріади в грі „Доміно”. Студенти отримували картки, на яких, з одного боку, написано початок речення, або фрази, а, з іншого боку – кінець. Студенти грали за правилами гри „Доміно”, але покласти потрібно було картку так, щоб вийшло логічно завершене речення, або фраза. Ці завдання ми використовували з метою розвитку мислення і уваги. Організація навчання в грі з числами на розвиток стійкості, розподілу і обсягу уваги також проводилась в тріадах. Кожен студент отримував картку, де числа і роки були розташовані у двох колонках, які мають назви: слухай і говори. Студент, у якого на картці є позначка „Старт”, говорить перше число з колонки „Говори”. Двоє студентів уважно слухають і наступний говорить число той, хто знайшов попереднє назване число у колонці „Слухай”.

Дослідження А.В. Петровського свідчать про те, що у груповій роботі слабкі учні виконують на 20 – 30% більше за обсягом будь-яких вправ, ніж у фронтальній роботі. Групова форма роботи сприяє не тільки збільшенню обсягу

виконання завдання, а й організації більш ритмічної діяльності кожного учня [198]. Практика показує, що студентам інколи легше звернутися до одногрупника, ніж до викладача за поясненням. Тому в ході виконання парних і групових завдань викладач чує основні проблеми, які виникають у студентів з приводу нерозуміння чогось, і може індивідуально, або фронтально пояснити студентам питання, чи граматичне явище, що викликає труднощі. Групова робота, якій притаманне співробітництво студентів, дуже позитивно впливає на виховання їхнього відповідального ставлення. Суттєвими компонентами співробітництва є позитивна взаємозалежність, особистісна взаємодія, індивідуальна і групова підзвітність, навички міжособистісного спілкування і спілкування у невеликих групах, оцінка роботи групи. Основними вимогами до групової діяльності студентів є: 1) розподіл групи на підгрупи з метою досягнення навчального результату; 2) зміна складу групи відповідно до змісту і характеру навчального завдання; 3) визначення завдання кожній групі, яка розв'язує певну проблему; 4) виконання завдань в групі в такий спосіб, щоб можна було оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи. Групи можуть бути гомогенними або гетерогенними (коли необхідна допомога сильних студентів слабшим).

Груповими формами навчання є колективне і кооперативне. Слід зазначити, що є різниця між термінами колективне і кооперативне навчання. В колективному навчанні студентам притаманні згуртованість, психологічна сумісність, єдність, відкритість, колективізм. Для кооперативного навчання характерна наявність спільної мети, особистісна взаємодія, індивідуальна і групова підзвітність. Наявність спільної мети притаманна також й інтерактивному навчанню, але тут необхідним є розподіл функцій між членами групи та узгодженість дій.

На заняттях з іноземної мови часто застосовувалось кооперативне навчання, що є формою навчальної діяльності в застосуванні інтерактивних технологій, коли студенти працюють у невеликих групах, одержавши інструкції від викладача. Тобто кооперативне навчання – це форма організації навчання в

малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Головною його умовою є демократичність і особистісна орієнтованість. Але дати студентам вказівки недостатньо для співпраці і співробітництва. Необхідно створити умови для прояву основних компонентів співробітництва, якими є позитивна взаємозалежність (тобто кожен член групи робить внесок і його зусилля необхідні для успіху всієї групи), особистісна взаємодія, що стимулює діяльність, індивідуальна і групова підзвітність, навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах та аналіз даних про роботу в групах. Так, на практичних заняттях ми проводили тренінгову вправу „Profiles” [284] в групах по чотири. Ця вправа спрямована на розвиток у студентів стійкості уваги під час слухання співрозмовників, розподілу – в процесі одночасного заповнення таблиці, переключення уваги – при переході від письмового до усного мовлення, мислення – в процесі побудови запитань, а також самоконтролю при перевірці відповідей. Студентам було поставлене завдання заповнити таблицю на отриманих картках, де була представлена інформація про одну людину, а про решту – відсутня. В процесі виконання цього завдання, знайомства студентів один з одним, можна було спостерігати прояв всіх основних компонентів співробітництва у групі.

Кооперативне навчання здійснюється також і в парах, що застосовувалось нами на практичних заняттях дуже часто. Г.О. Сиротенко зазначає: „Робота в парах сприяє позитивному ставленню до навчання, розвиває вміння пристосуватися до роботи в групі, підготовлює ґрунт для широкого й ефективного застосування інтерактивних технологій... Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватися і критично мислити, вміння переконувати й вести дискусію” [224, с. 29]. Л.А. Онуфрієва [185] вказує на ефективність застосування діалогічного підходу, що сприяє підвищенню самостійності оволодіння студентами іншомовної мовленнєвої діяльності.

У сучасному світі викладач не може знати все навіть в окремій галузі, оскільки інформація постійно збільшується. Викладач може передати основні ідеї, концепції, навчити студентів їх осмислювати, вміти шукати потрібну інформацію, тлумачити її і застосовувати у конкретних умовах. Цьому сприяють інтерактивні технології навчання. Впроваджуючи інтерактивні технології, слід дотримуватись таких правил: 1) треба налаштувати студентів на їх використання; 2) інтерактивні методи – не самоціль, а лише спосіб створення атмосфери у групі, яка сприяє співпраці і порозумінню, доброзичливості, дає змогу реалізовувати особистісно-орієнтоване навчання; 3) дотримання правил успішного спілкування і правил толерантності (особливо коли наявність суперечності набуває форми дискусії).

Використання інтерактивних технологій передбачає створення умов для розвивального навчання. У ході розвивального навчання кожен студент повинен самостійно або за допомогою викладача осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо зберегти для подальшого навчання. Водночас відбувається самовдосконалення та самовираження того, хто навчається. Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення студента і на цій основі – поступовий перехід до самостійного навчання. А.Б. Воронцов метою розвивального навчання вважає формування конкретних здібностей (рефлексії, аналізу, планування) з самовдосконалення [56]. Знання в цій системі є лише засобом, а не самоціллю. Завданням нашого розвивального навчання є формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання і самостійних дій, певними навичками самоорганізації.

Модель організації розвивального навчання на заняттях з іноземної мови передбачає реалізацію таких етапів: формування позитивного ставлення до навчання; опанування нових знань та способів навчальних дій; відтворення засвоєного матеріалу; формування вмінь та навичок в ситуаціях взаємодії студентів; узагальнення знань, умінь і навичок; продуктивна навчальна діяльність студентів для формування знань, умінь і навичок на творчому рівні.

З метою потреби організації роботи від постановки задачі до самоперевірки ефективності її розв'язання запропоновано механізм створення інтерактивного методичного комплексу навчальної дисципліни, який згідно із сучасними вимогами, подається студенту в електронному варіанті на дискеті, CD, у формі Інтернет сторінки у віртуальній бібліотеці університету, або на сайті відповідної кафедри. Студентів було ознайомлено з навчальними і тестовими програмами на комп'ютері, пояснено організацію застосування на персональному комп'ютері (ПК). Проте, за недостатністю матеріальної бази в університеті, а також враховуючи те, що половина студентів не мають ПК, не можна вважати цю роботу систематичною для всіх студентів.

Отже, для забезпечення формування організованої особистості студента і розвитку уваги і мислення необхідною базою є різноманітність умов навчання (форми, методи, прийоми, засоби). Ми використовували комплекс вправ, тренінгів для розвитку уваги, мислення і організованості особистості студентів, а також ділові, рольові ігри для формування вміння планувати свою діяльність і відповідального ставлення до її виконання. Водночас використовувались індивідуальні і групові методи роботи як умови організації розвивального, проблемно-пошукового навчання. Навчальний процес здійснювався в рамках кредитно-модульної системи, яка дає можливості для систематичної, самостійної роботи студентів, куратором, або організатором якої виступає викладач. В додатках Б і В наведені вправи і форми їх проведення для студентів першого і четвертого курсів, які були підібрані до кожного модуля з метою розвитку уваги, мислення і організованості особистості студентів. Систематичну роботу, яка проводилась зі студентами впродовж двох семестрів ми показали на прикладі одного модуля в додатку А.

**Розвиток уваги і мислення студентів** потребував створення психолого-педагогічних умов спільної діяльності, основним продуктом якої є розв'язання спільної навчальної задачі (у читанні, говорінні, аудіюванні, письмі). Так, у процесі читання розвивається стійкість уваги, при перекладі – переключення

уваги, а також обсяг, розподіл і мислення у процесі виконання наступних завдань:

- питання, на які треба дати короткі і розгорнуті відповіді (short-answer and full-answer questions);
- судження, які необхідно визначити як правильні і неправильні відповідно до змісту прочитаного тексту (true and false statements);
- підбір синонімів з тексту (finding synonyms);
- добирання заголовків до абзаців і тексту в цілому (matching headings to paragraphs and text);
- вибір речень для заповнення пропусків у тексті (filling gaps in the text with the sentences);
- вибір частин речень для заповнення пропусків у тексті (matching clauses to gaps in the text);
- розміщення частин тексту в правильному порядку (putting parts of the text in the correct order);
- складання плану статті, виділення основної думки прочитаного;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей у певних явищах і об'єктах прочитаного тексту;
- завдання на тлумачення змісту слів і словосполучень (guess the meaning of the words; identify the part of speech of the word);
- завдання на внесення змін до пояснення змісту поняття (вилучення окремих слів, заміна окремих слів і додавання).

У процесі вивчення граматики, крім стійкості уваги, у студентів розвивалось мислення при поданні теоретичного матеріалу з використанням прийомів порівняння (наприклад, Present Simple and Present Continuous, Past Simple and Past Continuous, Present Perfect and Past Simple, Future Simple and Future Continuous), узагальнення (наприклад, Indefinite tenses, Continuous tenses, Perfect tenses, Modals) та систематизації; а також у процесі практичного застосування теоретичного матеріалу, окрім мислення і стійкості уваги, розвивався розподіл і переключення уваги при виконанні наступних вправ:

- постановка запитань до речення або виділених слів (asking questions);
- заповнення пропусків з необмеженою і обмеженою кількістю слів (open / banked gap-filling);
- множинний вибір (multiple choice);
- словотворення (word formation);
- лексичні трансформації (word transformation);
- лексичні трансформації за допомогою ключового слова (key-word transformation).

Стійкість і обсяг уваги розвивались у процесі аудіювання, а також розподіл, переключення уваги та мислення – з одночасним виконанням наступних вправ:

- відповіді на запитання (answering questions);
- визначення правильних суджень (true and false statements);
- підбір висловлювань до мовців (matching sentences to the speaker);
- закінчення речень або заповнення пропусків (completing sentences and filling gaps);
- заповнення таблиці (completing table).

Організуючи кооперативне і колективно-групове навчання за вимогами інтерактивних технологій [200], ми застосовували на практичних заняттях з іноземної мови роботу в парах, в парах змінного типу, трійках, ротаційних трійках. Водночас ми завжди спостерігали підвищення інтересу, взаємоконтролю.

Розробляючи розвивально-корекційну програму, значну кількість вправ ми підібрали саме з парним виконанням. Перш за все, це робота в парі, пов'язана із взаємною перевіркою слів та фраз англійською мовою. Студентам роздавали картки з текстом, в якому є пропущені слова і фрази (наприклад, Student to student dictation), при чому, якщо у одного студента немає інформації, то у його напарника вона є, а пропущено щось інше. Таким чином, щоб дописати текст, студенти задають один одному запитання, а в кінці перевіряють, співставляючи свої варіанти. Водночас, перевірку можна

здійснювати, залучивши ще одну пару. Тобто, у студентів розвивалась стійкість, розподіл, переключення уваги, взаємоконтроль і самоконтроль. Практика показує, що в цьому випадку необхідний обов'язковий контроль з боку викладача, особливо на початку, щоб студенти працювали, спілкувались і обговорювали незрозумілі для них речі. Такі завдання сприяють також розвитку не лише уваги і мислення, а й спонтанного діалогічного мовлення.

Навчання непідготовленому діалогічному мовленню повинно бути поступовим. Спочатку необхідним є попереднє засвоєння мовленнєвого матеріалу, на якому буде будуватися діалог. Потім іде опрацювання спонтанної реакції на певні ситуації, а пізніше – повністю спонтанна діалогічна одиниця. Ускладнювати завдання можливо різноманітними граматичними, лексичними і фонетичними цільовими установками. Наприклад, на практичних заняттях з англійської мови з самого початку вивчення модуля ми не пропонували складати діалоги. Завдання з діалогічним мовленням давались студентам після засвоєння лексичних одиниць по темі. Спочатку ми пропонували завдання з опорою на картки, в яких було запропоновано або початок запитань, або план інтерв'ю, а пізніше давали опис ситуації, в якій опинився один із співрозмовників, (наприклад, інтерв'ю „A wonderful life”, завдання „Problems, problems!”).

Слід уточнити, що принципове значення має робота студентів в парах саме змінного складу, що являється колективною формою організації практичних занять [94]. В парі, тобто в роботі двох студентів, можливе співробітництво і взаємодопомога, але в такому випадку пара статична, а два студенти не є групою, яка необхідна для колективної роботи. У колективній формі організації студенти працюють в парах і по черзі один з одним. В такому випадку кожен член колективу активно бере участь у навчанні своїх однокласників і колектив також навчає кожного, тобто є спільна мета, яку студенти досягають.

Оскільки метою використання колективних завдань та ігор є розвиток організованої особистості, то нас цікавить і організованість колективу. Під



організованістю колективного суб'єкта діяльності розуміють впорядкованість, зібраність, підкорення певному порядку виконання спільної діяльності, а також здатність діяти відповідно до встановленого плану. Основними параметрами організованості колективного суб'єкта вважають рівні його виконавчості і самоуправління в спільній діяльності [100]. Умовами спільної діяльності є необхідність об'єднання, розподілу ролей і координація індивідуальних дій. Колективній формі діяльності притаманна спільна мета і мотивація, водночас в індивідуальній меті і мотивації відбуваються певні зміни. Це певним чином розвиває гнучкість мислення, вміння планувати свою діяльність, враховуючи певні корективи.

Отже, колективна, групова, кооперативна робота організації навчання за інтерактивними технологіями ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху [224]. В інтерактивному навчанні викладач виступає як лідер, організатор, студенти активні і приймають важливі рішення стосовно процесу навчання. Змінюється основне джерело мотивації навчання, воно стає внутрішнім – це інтерес того, хто навчається. Перевагою інтерактивних технологій навчання також є те, що відсоток студентів, які засвоїли знання, достатньо високий (50%). Проте в інтерактивному навчанні викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, а також результати роботи студентів менш передбачувані.

Для створення діалогічних умов, моделювання ситуацій вибору і вільного обміну думками ефективним є застосування ігор. Психологи вважають, що одним із факторів, який визначає успішність проведення ігор, є наявність лідера [213]. Успішність проведення гри багато в чому залежить від організатора. Викладач повинен чітко поставити мету, пояснити завдання і правила та розподілити ролі. Також необхідно ініціювати процеси самоорганізації в групі і не потрібно занадто часто і жорстко здійснювати управління грою, але водночас і не надавати учасникам надмірну свободу та обмежуватись лише позицією спостерігача. Застосування ролей дає нам підстави стверджувати, що наявність лідера стимулює спільну діяльність, об'єднує її, а також заряджає

позитивним ставленням до викладача і один до одного. Ступінь орієнтації лідера на співробітництво впливає на успішність всієї групи. Отже, лідер повинен бути комунікативним, орієнтованим на співробітництво, найкраще підготовленим з іноземної мови.

Для розвитку організованої особистості, підвищення здатності до саморегуляції ефективним є використання дидактичних, рольових і ділових ігор. Дидактичні ігри, які включають рольову діяльність, мають емоційно-особистісний вплив, розвивають творче мислення, можуть забезпечувати реальну життєву значущість отриманих знань, умінь і навичок. Рольова гра сприяє посиленню засвоєних студентами знань з практикою і життям, формує цілісне уявлення про світ. Спостереження показали, що в умовах рольової гри у студентів активізується мисленнєва діяльність, виникає мотивація до вивчення іноземної мови, знімається стан напруги, краще запам'ятовується і засвоюється мовленнєвий матеріал. Регулярне ж використання рольових ігор сприяє вирішенню як практичних, так і виховних завдань. Л.Д. Єфанова [98] радить застосовувати рольову гру на заключному етапі вивчення усної теми, оскільки вона вимагає вдосконалених вмінь і навичок діалогічного мовлення.

Гру можна вважати непрямим засобом впливу на людину, бо у ній вона не відчуває себе об'єктом впливу. Гра є засобом, за допомогою якого виховання переходить у самовиховання. Було також взято до уваги думку дослідників [60] про те, що гра повинна містити в собі необхідний запас матеріалу для самовиховання і, таким чином, стає своєрідним каналом інтеріоризації суспільної культури.

Специфіка ділової гри полягає у її груповому, діяльнісному (ділова гра являє собою організовану діяльність, в якій теоретичні знання переходять в діяльнісний контекст) та ігровому характері. Для успішного проведення гри необхідним є також переживання реальних почуттів та розгортання гри, в якій складаються стосунки між людьми. Успішним є проведення гри, коли учасники входять в свої ролі та переживають події, які відбуваються у грі. Керівник може використовувати у грі неочікувані для учасників зміни в ситуаціях, постановку

запитань, що є своєрідним тренінгом гнучкості мислення, яке є необхідною умовою для успішного планування. Так, наприклад, у рольовій грі “The marriage from hell” [288], в якій журналіст бере інтерв’ю у чоловіка і дружини, викладач може представити ще одну особу і розкрити приховані події подружнього життя.

О.М. Кольчуріна [122] вважає, що в спеціально організованій ігровій діяльності в більшій мірі задіяні механізми свідомої, довільної регуляції власної поведінки. Програвання стилю поведінки поступово набуває для людини звичного характеру і дає можливість навчитися контролювати і регулювати себе. З точки зору саморегуляції, на думку Л.А. Савінкіної [214, 215], зосередженість і концентрація уваги є такими, якими можна регулювати.

Для досягнення повноцінного володіння іноземною мовою студентам необхідна інтенсивна мовленнєва практика, але її можливості можуть обмежуватись через підсилення тривожності [97]. Тому ми вважаємо, що для запобігання тривоги, необхідне встановлення доброзичливої атмосфери, що також можливо при використанні ігрових завдань в парі і групі.

На практичних заняттях з англійської мови є можливість використовувати різноманітні комунікативні завдання і тренувальні вправи уваги, які впливають на розвиток уваги та поліпшують засвоєння теоретичних питань і граматичного складу іноземної мови. Проводячи вправи на розвиток уваги, ми намагалися частіше використовувати взаємну перевірку письмових завдань, яка сприяє концентрації уваги, а також враховували те, що занадто швидкий перехід від однієї діяльності до іншої втомлює; що розподіл уваги між кількома видами діяльності може відбуватися ефективно тільки за умови, що всі види діяльності, крім основної, автоматизовані; що рівень і обсяг уваги пов’язані зворотною залежністю – збільшення обсягу елементів, що сприймаються, викликає зменшення рівня уваги і навпаки.

Наведемо приклади вправ, які можна використати для розвитку уваги на практичних заняттях з іноземної мови. Вправа, яка використовувалась на закріплення і повторення лексичного матеріалу з будь-якої теми, називається

„Bingo!”. Вона спрямована на розвиток у студентів стійкості і розподілу уваги, а також і переключення уваги в ускладненому варіанті. Наведемо приклад гри, що проводилась у вивченні студентами неправильних дієслів у минулому часі (Past Simple). Викладач роздає студентам заздалегідь підготовлені картки (додаток Г). Потім викладач читає вголос список слів, а студенти уважно слухають і, почувши слово, яке є у них на картці, повинні викреслити його. Слова, які читає викладач: did, said, had, bought, drank, left, read, saw, came, took, won, became, began, could, met, stole, made, ate, wrote, was/were, got, went, spoke, found. Якщо у студента всі слова викреслені, він говорить слово „Bingo!”. Коли викладач закінчує читати список слів, у студентів повинні бути викреслені всі слова. Якщо на картці залишились лексичні одиниці не викресленими, то це означає, що студент слухав неуважно і пропустив слово.

В ускладненому варіанті завдання, яке потребує ще і переключення уваги студентів, викладач читає дієслова у теперішньому часі англійською, або ж рідною мовою, а у студентів ці слова записані у минулому часі. Водночас, читати слова необхідно трохи повільніше, ніж у першому варіанті, щоб студенти встигли перекласти і поставити це слово у минулому часі, в чому й полягає переключення уваги, та знайти його на картці.

Ще одна вправа на розвиток уваги (а саме стійкості, розподілу і обсягу уваги) називається „Знайди людину”. Цю вправу ми використовували у вивченні теми „Зовнішність”. Студентам роздаються картки, на яких є чорнобілі зображення восьми жінок і восьми чоловіків (це сприяє розвитку обсягу уваги) з підписами їхніх імен. Викладач описує одну людину, студенти слухають і при цьому виявляють стійкість і розподіл уваги, та називають ім'я людини, яку описували. Потім один зі студентів описує людину, а інші слухають і називають ім'я. Цю вправу також можна виконувати в групах по 2–4 студентів.

На розвиток уваги також можна запропонувати вправу, яка називається „Хто я?” (додаток Г). Один зі студентів уявляє, що він видатна людина, і розповідає про себе, не називаючи свого ім'я. Інші студенти уважно слухають, що розвиває у них стійкість і розподіл уваги, і називають видатну людину, яку

зображує їхній однокласник. Викладач може давати для цього завдання студентам картки з інформацією про видатну людину, з яких вони можуть використати речення і додати свої. Але студенти повинні працювати самостійно. При вивченні минулого часу з іноземної мови доцільно грати в цю гру з видатними особами, які жили раніше, а при вивченні теперішнього часу з видатними людьми сьогодення.

Зацікавивши студентів іграми і нестандартними завданнями, вони будуть більш уважно сприймати і запам'ятовувати навчальний матеріал. Водночас необхідно спрямовувати ініціативу студентів на оволодіння своєю увагою. Ігри, тренінгові вправи на розвиток уваги, а також правильно організоване аудіювання сприяють розвитку стійкості уваги, збільшують обсяг (розширюють кількість об'єктів, які охоплює увага одночасно), підсилюють здатність до розподілу уваги і сприяють розвитку переключення уваги.

У студентів в спільній діяльності має місце колективна увага, яка являє собою складне психологічне утворення, в якому синтезована спрямованість зосередження спільно працюючих людей. Увага одного із спільно працюючих виражається в трудових операціях, зосередження іншого проявляється в корекційній функції [233, с. 27]. В.І. Страхов одним з основних видів уваги в діяльності вважає інтелектуальну увагу, для якої характерні „... єдність мислення і зосередження, наявність пізнавальної задачі, яка визначає внутрішню логіку уваги, і мовленнєве управління увагою в діяльності” [233, с. 33]. Так, на практичних заняттях з англійської мови часто застосовувались дискусійні питання (What do you think about...? Do you know what is good for you (physically and psychologically)? Why is/was ... important for you?), а також завдання, які вимагали від студентів ґрунтовного аналізу, обговорення, осмислення матеріалу (наприклад, How do you explain the fact that ...? Has the article made you feel that you should make any changes to your own lifestyle?), в ході яких студенти здійснювали синтез думок і таким чином розвивалась увага в єдності з мисленням, а також гнучкість мислення та колективна увага в спільній діяльності.

Для розвитку мислення заняття з іноземної мови мають великі потенційні можливості. Як зазначає І.А. Петухова [200], процес усвідомлення студентами способів і засобів оформлення висловлювань іноземною мовою є одним із ефективних шляхів, що розвиває їхнє мислення. Так, при вивченні граматики і засвоєнні граматичних структур необхідним є аналіз, синтез, узагальнення.

Навчання іноземної мови є навчання іншомовному мисленню, тому що володіти мовою означає мислити нею. Оскільки для мислення характерне оперування поняттями, то і у навчанні іноземній мові необхідним є не просто навчання лексики, а навчання поняттям. Беручи до уваги те, що засвоєння системи іноземної лексики повинно базуватись на засвоєнні системи інших понять [136], які варто доводити до свідомості студентів шляхом їх розширеного чи багатослівного пояснення, ми вважаємо, що особливо це доцільно у поясненні синонімів.

Н.А. Вінніченко [54] при побудові проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови вважає, що навчання може бути ефективним за умови реалізації принципів розвивального і проблемного навчання, яке вдало сполучається з навчанням іншомовному спілкуванню як діяльності з вирішення комунікативних задач. Із застосуванням проблемного підходу іншомовне спілкування передбачає засвоєння мовного матеріалу та оволодіння вміннями і навичками іншомовного мовлення на основі ситуацій проблемного характеру подвійного плану: для засвоєння лінгвістичної і екстралінгвістичної інформації. Проблемну ситуацію автор розглядає як таку, інтелектуальні та емоційні суперечності якої знімаються у процесі спілкування.

Головною метою проблемного навчання вважається формування і розвиток творчих здібностей студентів шляхом активізації мислення на основі проблемних ситуацій, які створює викладач у процесі оволодіння студентами новими знаннями, вміннями і навичками. Пропонуючи проблемно-комунікативний курс, Н.А. Вінніченко виділяє ряд умов, за яких повинно проходити навчання. Це поєднання індивідуальної та спільної діяльності, педагогічне співробітництво та ненасильство в навчанні. Автор пропонує

побудувати проблемно-комунікативний курс для вивчення англійської мови через занурення тих, кого навчають, у діяльність спілкування, змістом якої є проблемно-комунікативна ситуація.

Практика підтверджує ефективність проблемно-пошукового методу у навчанні студентів іноземної мови. Підібраний і адаптований нами комплекс вправ розвиває навички ситуативного та контекстного мовлення, а також формує у студентів творче і нестандартне мислення.

У проблемно-пошуковому навчанні однією з умов розвитку організованого мислення є вироблення підказок, спрямованих на надання мисленнєвому процесу певного напрямку. Так, викладач давав підказки і вивчав хід думок у процесі аналізу гіпотетичної ситуації, де студенти набували вмінь переконувати та обстоювати ймовірні відповіді або рішення, діаметрально протилежні позиції (метод „Прес”, „Обери позицію”, телевізійне ток-шоу). Наприклад, на практичних заняттях з англійської мови, аналізуючи гіпотетичну ситуацію „The Supersaver debate” [288, с. 149], суть якої полягала в обговоренні будівництва нового супермаркету на місці парку, студенти обговорювали позитивні і негативні сторони проекту, обстоювали власну думку, намагалися переконати в правильності свого рішення. Роль викладача у наданні мисленнєвому процесу організованого характеру полягала в тому, що він запропонував студентам заздалегідь підготовлений на картках план проекту будівництва, основні положення, які необхідно обговорити, а також розподілив ролі (the chairperson of the town planning committee, head of the local council, head of the Business Association, local politician, head of the local school, head of the Supermarket Corporation).

Іноземна мова є лише засобом, за допомогою якого людина виражає свою думку. Створення на заняттях природних комунікативних ситуацій, метою яких є обмін думками, з врахуванням інтересів, життєвого досвіду, індивідуальних особливостей студентів є ще одним шляхом розвитку мислення студентів.

Так, використання детективних історій є, на нашу думку, ефективним для розвитку мислення. Викладач, або студент розповідає групі студентів початок

детективної історії і потім одне – два речення кінця, або результат історії. Студенти повинні проаналізувати ситуацію, розвинути хід подій так, щоб логічно дійти до заданого кінця. Для розвитку ще й уваги, а саме стійкості та обсягу, можна дати повтор розповіді попереднього студента і своє продовження одним або двома реченнями. Потім викладач читає всю історію від початку до кінця, а студенти порівнюють свою історію з еталоном, що також розвиває стійкість уваги та гнучкість і критичність мислення.

Ефективним для розвитку мислення студентів є застосування дискусії, яка сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує мовленнєві навички висловлювати свою позицію, а також поглиблює знання з обговорюваної теми. Ми також організовували дискусії після прочитаних, або прослуханих текстів і діалогів. Роботу над навчанням студентів дискутувати ми починали з невеликих вправ („Прес”, „Займи позицію”, „Зміни позицію”) і пізніше переходили до дискусій в стилі телевізійного ток-шоу і оцінювальної дискусії.

Отже, у процесі вивчення кожного модуля ми підбирали додатково по 7 – 10 вправ, які наведені у програмі (додаток Б, В), спрямованих на розвиток уваги і мислення у студентів, чим забезпечувалась систематичність нашої роботи, а також доступність навчального матеріалу і підвищення інтересу до вивчення іноземної мови у студентів, оскільки вправи підбирались з врахуванням рівня підготовки студентів і відповідно до змісту заняття. У процесі виконання вправ викладач завжди виступав як помічник. Крім вправ на розвиток уваги і мислення, проводилось по 3 – 4 аудіювання, де студентам необхідно було не лише слухати (що розвиває їхню стійкість уваги), а водночас виконувати такі завдання, як, наприклад, дописувати кінець речення, вставити пропущені слова, записати інформацію в таблицю (що розвиває також розподіл, переключення і обсяг уваги). Читаючи тексти (по 4 – 6 в кожному модулі), студенти не лише їх перекладали, а також виконували завдання, як, наприклад, поставити речення в правильному порядку відповідно до подій в тексті, сказати чи твердження є правдивими, знайти слова, визначення яких подано, в тексті,



або ж синоніми, антоніми. Пропонувалось також скласти план статті, виділити основну думку прочитаного і окремі факти при перекладі тексту з метою розвитку аналізу, виконання завдань, в яких необхідно відкинути другорядні ознаки і вибрати основні, що розвиває мисленнєву операцію абстрагування, виявлення причинно-наслідкових зв'язків у певних явищах прочитаного тексту, тлумачення змісту слів і словосполучень, внесення змін до пояснення змісту. З метою розвитку мислення студентів у процесі вивчення граматики, їм пропонувалось розробити схеми-системи, що характеризують граматичні явища, скласти таблицю закономірностей вживання часів, оформити відповідь у вигляді порівняльної таблиці, скласти таблицю типових помилок. Такі вправи і завдання, а особливо їх систематичне виконання і чіткі інструкції, розвивають у студентів не лише увагу, а й мислення.

**Розвиток вміння планувати свою діяльність.** Кредитно-модульна система навчання передбачає час для самостійної роботи. Результати констатувального дослідження (отримані дані засвідчили, що організованість студентів на низькому і середньому рівні розвитку, а також здатність до самоконтролю – низька) дають підстави стверджувати про невміння студентів організувати свою навчальну діяльність поруч із соціальною і побутовою зайнятістю. Тому завданням педагога – допомагати студентові в навчальній діяльності, в організації самостійної роботи в позааудиторний час.

Для формування вміння розподіляти час необхідно навчити планувати обсяг виконання завдань. Для цього студентів слід ознайомити із завданнями на семестр, формою контролю, як поточного, так і підсумкового, а також з метою, цілями і завданнями кожного модуля. Необхідно також вказати можливі шляхи виконання завдань та використання у часі. На практичних заняттях з іноземної мови ми проводили бесіди щодо організації і поліпшення вивчення лексичного, граматичного матеріалу, а також стосовно раціонального використання позааудиторного часу та застосовували рольові ігри, метою яких було навчання студентів планувати свій час.

Було взято до уваги умови, необхідні для розвитку самоорганізації в навчальному процесі, які визначають А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич [181]. По-перше, це формування навчального середовища, яке засноване на психології співробітництва і виключає формування антагоністичних установок. По-друге, зовнішнє управління повинно забезпечувати формування у студентів установок на досягнення спільної мети. При цьому установки повинні бути стійкими в межах того часу, коли зовнішнє управління переривається і замінюється внутрішнім. По-третє, основною і свідомою задачею для студентів повинно стати отримання, закріплення і розвиток навичок самоорганізації. При цьому необхідно сформувати у них інтерес до пізнання методів самоорганізації.

На початковому етапі навчання у ВНЗ планування часу життя передбачає спільну діяльність викладача з колективом студентів у процесі вирішення творчих, професійно значущих задач просторово-часової організації навчальної діяльності. Метою кожного заняття було формування дій організації часу життя в їх єдності на всіх рівнях часової перспективи, приділяючи особливу увагу формуванню поточної часової перспективи (але на початку занять в навчальному році – дальньої перспективи, оскільки було ознайомлення з усією програмою). Організація ситуації спільної продуктивної діяльності будувалась на поступовому зниженні ролі викладача у вирішенні задач організації часу життя.

Було взято до уваги поради Джин Ягер [269], що люди, які вміють керувати своїм часом, підходять до цього творчо, вони окреслюють довго- і короткострокові плани, встановлюють і дотримуються реалістичних програм, ефективно і вчасно відпочивають. Дослідник вважає, що визначивши цілі, необхідно виділити пріоритетні дії, а також строки. Ми вважаємо, що саме розбиття навчального матеріалу на модулі і допоможе студентам встановити терміни і зосередитись на короткострокових пріоритетах. Це допоможе студентам зосередитись на основній справі на даний проміжок часу.

З метою розвитку вміння планувати свій час ми використовували різноманітні вправи і рольові ігри іноземною мовою. Наведемо декілька прикладів: одна з них має назву „Студентська вечірка” [286, с. 159]. Викладач

роздає кожному студенту картку, на якій пропонується зробити нотатки щодо організації вечірки, а саме: коли і де вона має проводитись, яка їжа і розваги повинні бути, що необхідно зробити до вечірки (прикраси, допоміжний матеріал, запрошення). Потім в другій частині завдання студентам пропонується разом з товаришами (1 – 3 студентів) спланувати вечірку, враховуючи пропозиції кожного. В другій частині завдання поряд з вмінням планувати свою діяльність, в процесі врахування змін, а також інтересів інших людей, у студентів розвивається гнучкість мислення, що має, як ми зазначали у другому розділі, тісний зв'язок з вмінням планувати свій час. Інша вправа має назву „How about ten thirty?” [288, с. 151]. Студенти працювали в парах. Кожен з них отримував картку, в якій розплановано три дні. Завданням було знайти вільних 30 хвилин і домовитись про зустріч зі своїм партнером, не скасувавши при цьому жодної запланованої зустрічі. У цьому завданні студенти відпрацьовували непідготовлене діалогічне мовлення, а окрім вміння планувати свою діяльність у них розвивалась гнучкість мислення.

Отже, для підвищення вміння планувати свій час у студентів в кожному модулі ми проводили консультації (фронтальні та індивідуальні), де студентам пояснювали мету і завдання кожного модуля, критерії оцінювання модуля і семестру, давали поради щодо раціонального використання часу для вивчення лексичного і граматичного матеріалу, а також виконання домашніх і самостійних завдань. На практичних заняттях з англійської мови для студентів проводились ігри і використовувались завдання, в яких створювались умови для розвитку вміння планувати свій час.

**Розвиток відповідального ставлення до навчальної діяльності студентів.** Психологи визначають відповідальність як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до моральних ситуацій. У системі В.О. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості самостійно формулювати зобов'язання, виконувати їх і здійснювати самооцінку і самоконтроль. Беручи до уваги дослідження

Л.П. Татомир [240], а також результати констатувального експерименту, ми для розвитку відповідального ставлення студентів застосовували спільні групові справи. Також, враховуючи дослідження Т.С. Фасолько [249], необхідним вважаємо наявність сприятливого психологічного клімату та включення аналізу ситуацій морального змісту, планування і оцінювання вчинків, передбачування можливих способів поведінки та результатів, наявність спільної мети, клімату співробітництва і взаємовідповідальності.

В курсі загальної психології студенти вивчають поняття відповідальності. На практичних заняттях з англійської мови ми читали тексти і обговорювали ситуації, де мав місце аналіз і оцінювання вчинків і позиції відповідальної особистості, що сприяє розвитку когнітивного компоненту відповідальності. Для розвитку відповідального ставлення студенти отримували завдання і ролі розподілялись так, щоб сприяти переживанню індивідом причетності до оточуючих. Невиконання завдання одним студентом призводить до зриву завдання всієї групи.

Так, у процесі вивчення теми „Подорож найкращими містами” ми виконували вправу „Екскурсія по місту”. Група студентів (3 – 4 особи) обирає місто України або Британії на свій розсуд і готує про нього інформацію, розподілившись між собою. На практичному занятті викладач дає завдання організувати дводенну екскурсію по місту, при цьому один студент розповідає про виникнення міста, його історію і історичні місця, другий студент організовує дозвілля, третій – організовує прогулянку по парку та вечерю і дає поради щодо відвідування ресторанів і кафе, четвертий – може підготувати інформацію про магазини і готелі.

Організовуючи завдання на розвиток відповідального ставлення особистості студентів до виконання діяльності, ми брали до уваги ідею психологів [188] про те, що формування відповідальності тісно пов’язане з розвитком автономності особистості і забезпеченням свободи прийняття рішення. Тобто, необхідною умовою у процесі формування відповідального ставлення до виконання доручень у студентів є надання самостійності в

прийнятті рішень, а не нав'язування їх зовні. Так, організовуючи звану вечерю, викладач розподіляв студентів на групи і давав їм загальні настанови і правила, а всередині групи студенти самі розподіляли ролі і вирішували проблеми, що стосуються вечері.

Отже, для підвищення рівня відповідального ставлення студентів на практичних заняттях з іноземної мови в кожному модулі ми проводили ігри („Екскурсія”, „Звана вечеря”, „Кафе” та ін.). Студенти також виконували групові завдання („Вирішення проблем”, „Дерево рішень”), готували діалоги і полілоги, в яких створювались умови для відчуття відповідальності перед групою. Ігри і завдання виконувались за умови наявності спільної мети (для групи чи колективу), позитивного психологічного клімату, а також в умовах співробітництва і взаємовідповідальності.

**Розвиток самоконтролю студентів.** Ми розуміємо, що, впливаючи на відповідальність, самоконтроль важко відокремити від цієї роботи, але спробуємо розглянути окремо, щоб чіткіше визначити умови його розвитку. Поряд із зовнішнім контролем (з боку викладача) кожен студент сам контролює свою учбову діяльність. К.А. Мічуріна [164] виділяє три рівні контролю у іншомовно-мовленнєвій діяльності: артикуляторний (в його основі тактильно-кінестетичний контроль), рівень лексико-граматичного програмування (на базі слухового контролю) і смисловий рівень (узагальнений полісенсорний контроль). У процесі управління іншомовною діяльністю автор вважає за необхідне досягти принципу узгодження рівнів управління з боку викладача і рівня саморегуляції студента. Спочатку автоматизуються навички вимови звуків. Довше потребує вправляння лексико-граматичне оформлення висловлювання. По мірі накопичення автоматизованих програм англійської мови студент переходить на смисловий рівень управління, який є провідним для повноцінної мовленнєвої діяльності. На цьому рівні студент визначає і контролює загальний зміст висловлювання.

Ми вважаємо, керуючись спостереженнями, що поліпшенню засвоєння іноземної мови буде сприяти управління викладачем учбовою діяльністю, яке

полягає у дотриманні принципу узгодження рівнів управління з боку викладача і саморегуляції студентів. При цьому послідовність виконання завдань повинна супроводжуватись послідовним зменшенням зовнішнього контролю з одночасним збільшенням внутрішнього самоконтролю і самокорекції. Для переходу студентів від неусвідомлених, некерованих форм іншомовно-мовленнєвої діяльності до свідомих та самоуправлінських необхідним є створення атмосфери особистої відповідальності кожного студента за свою роботу шляхом виконання завдань в діадах, тріадах, колективних формах учіння.

Одним з видів самостійної роботи студентів з іноземної мови є поза-аудиторне індивідуальне читання студентами художньої літератури в оригіналі, яке спрямоване на розвиток навичок читання і говоріння та розвиток здатності до самостійного усвідомлення літературного твору. Переказ прочитаного твору є засобом розвитку монологічного мовлення, а також є можливість залучення взаємоконтролю. Але можливе навіть розгортання дискусії з приводу прочитаного тексту, попросивши студентів розповісти прочитане своїм товаришам, з їх активним підключенням (реакція на почуте, вираження своєї думки). Для створення невимушених умов у процесі бесіди можна сісти в коло.

При організації домашнього читання студентам необхідно пояснити необхідність щоденного дозованого читання, а також вироблення навички уважного читання, усвідомлення мети читання. Виконання вправ сприяє семантизації нових слів, їх запам'ятовуванню та розвитку самоконтролю засвоєння лексики. У процесі роботи з текстом розвиваються наступні вміння: робота зі словником, вміння розуміти незнайомі слова з контексту (guessing the meaning of the words) та творчо мислити.

Використання словника у роботі над орфографією допомагає викладачеві розв'язувати завдання формування навичок самостійної роботи, що вимагає самоконтролю. Спочатку викладач повинен ознайомити студентів зі структурою словника і з правилами його використання. На практичних заняттях з англійської мови студенти використовували міні-словники, з якими

виконували тренувальні вправи, а в домашніх умовах ми радили використовувати великі словники.

Для формування навичок користування словником і перевірки англійської орфографії було використано наступні вправи. Викладач називає слова, студенти записують їх, а потім перевіряють правильність написання за словником. В попарних завданнях один студент диктував слово окремими буквами, а інший перевіряв правильність написання за словником. Ця вправа сприяє також розвитку не лише взаємоконтролю, а й слухової уваги.

На початковому етапі вивчення англійської мови ми вважаємо за необхідне навчити студентів запитувати у викладача правопис незнайомих слів і записувати на слух окремими буквами. Практика показує, що це завдання не є дуже легким, оскільки студенти дуже часто плутають букви і, як результат, записують слова неправильно. Саме записуючи слова на слух по одній букві, у студентів розвиваються навички аудіювання, а також слухова увага.

На розвиток самоконтролю і вміння концентрувати увагу, а також закріплення орфографії слів можемо запропонувати такі вправи. Студенти отримують картки, де їм пропонується із набору букв написати слова (наприклад, подані такі набори букв: sTtrih, itatctarev, evpesexni, gylu, atmsr; ключ: T-shirt, attractive, expensive, ugly, smart). Також можна запропонувати слова з пропущеними буквами. Складний варіант – це коли студентам пропонують текст, в якому є неправильно написані слова, а також слова з пропущеними буквами і їм необхідно виправити всі помилки. Студенти можуть контролювати себе, перевіряючи слова по словнику.

Важливим напрямком роботи на практичних заняттях є робота над вимовою студентів і використання транскрипції. Студентам пропонується за поданою транскрипцією написати слова. Важкими для студентів виявилися вправи на розпізнавання звуків, коли у вправі подані пари слів і їм необхідно визначити однаково, чи по-різному вимовляються підкреслені букви. А також вправи, в яких із групи 4 – 6 слів необхідно знайти одне, в якому голосний звук відрізняється за вимовою від інших.

Важливими для розвитку самоконтролю є саме письмові вправи. О.О. Леонтьєв [142] вказує на тісний взаємозв'язок між усним і письмовим мовленням. У процесі письма психофізіологічний механізм мислення і мовлення доповнюється роботою мозкових центрів управління м'язами робочої руки. Функції контролю переходять від слухового до зорового аналізатора. Однак, залишаються й елементи слухового контролю у внутрішньому або зовнішньому проговорюванні тих слів, які записуються. Отже, виконання письмових вправ є ефективним в роботі з лексичним матеріалом.

Оскільки зовнішній контроль є необхідною умовою розвитку власного самоконтролю, зупинимось на підсумковому контролі знань, вмінь і навичок студентів. У кредитно-модульній системі навчання широкого використання набули дидактичні тестові методи контролю. По закінченню вивчення кожного змістовного модуля для перевірки засвоєння студентами лексичного, граматичного матеріалу, а також навичок писемного, діалогічного мовлення, читання, вимови, студенти виконують письмовий тест. З метою здійснення проміжного контролю, а також надання студентам можливості усвідомити свої прогалини і систематично працювати над вивченням англійської мови, ми застосовували додатковий тест посередині вивчення змістового модуля. Проміжний тест студенти завжди писали гірше, ніж кінцевий, що говорить про навчальну функцію контролю.

Для надання можливості реалізації творчості інтелектуально розвинутих студентів в тестах ми використовували лише 10 – 20% завдань з готовими відповідями. В інших завданнях потрібно було закінчити речення, або до готової відповіді, або ситуації, сформулювати і написати запитання, водночас правильно вживаючи граматичну структуру. В тестах були також речення на переклад, які студенти перекладали декількома варіантами, якщо це було можливо. Ми застосовували також завдання на перевірку лексичного матеріалу. Ними були вправи як просто для перевірки орфографії (де необхідно було вставити пропущені літери у слова, або виправити правопис слів), так і більш



творчого характеру, коли необхідно було вставити слово, яке підходить за змістом, або групувати слова певним чином.

Отже, з метою розвитку самоконтролю студентів ми створювали такі умови: підбирались тренувальні вправи проблемного, пошукового характеру, які змушують студентів самостійно і творчо думати у процесі їх виконання; застосовувався індивідуальний, фронтальний і взаємоконтроль. Водночас контроль з боку викладача поступово зменшувався для надання можливості студентам проявляти свою самостійність і відповідальність. В кожному модулі крім вправ, в яких створювались умови для розвитку взаємоконтролю і самоконтролю студентів, включалась робота зі словником і текстами. Крім кінцевого модульного тесту, в експериментальній групі ми проводили проміжний тест, який також розвиває у студентів самоконтроль, дозволяє проаналізувати помилки і краще підготуватись до модульного тесту.

Підсумовуючи все вище сказане, підкреслимо, що для розвитку уваги, мислення і організованості студентів створювались умови співробітництва, взаємоконтролю і взаємної відповідальності, ситуації вільного обміну думок, в яких студентам надавалась самостійність в прийнятті рішень, вони мали змогу обстоювати свої ідеї і прислухатись до інших. Виконання тренувальних завдань на розвиток уваги, мислення і організованості студентів проводилось із застосуванням роботи в парах, парах змінного типу, трійках, ротаційних трійках. З метою активізації властивостей уваги студентам пропонувалось читання тексту, або аудіювання з одночасним виконанням різноманітних вправ; виконання фонетичних вправ, що розвиває стійкість уваги, зокрема, її звуковисотне розрізнення іншомовного мовлення; запитання, які вимагають від студентів спостережливості; індивідуальні завдання з врахуванням психологічних особливостей студентів, темпу навчання; пов'язування нового матеріалу зі вже засвоєним студентами раніше.

Створюючи умови для розвитку мислення студентів, їм пропонувались різні типи завдань на застосування різних розумових операцій; визначити судження як істинні і хибні відповідно до прочитаного тексту; підбір синонімів

і антонімів з тексту; знаходження послідовності частин тексту; складання плану статті, виділення основної думки прочитаного; виявлення причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей у певних явищах і об'єктах прочитаного тексту; завдання на формування понять, на внесення змін до пояснення змісту понять; теоретичний матеріал подавався з використанням прийомів порівняння, узагальнення і систематизації; пропонувались завдання на словотвір, лексичні трансформації, множинний вибір; застосовувались групові дискусії як метод розв'язання проблеми; детективні історії як прийом формування причинно-наслідкових зв'язків; підведення до утворення висновку шляхом індукції або дедукції; складання узагальнюючих таблиць.

Розвиток організованості особистості студентів вимагав створення наступних умов: чіткість і доступність формулювання мети, завдань, виділення основного змісту модуля; актуалізація мотивів вивчення модуля та організації робочого дня; побудова дерева цілей з теми; виконання завдань в мікрогрупах, що вимагає від студентів об'єднання і координації індивідуальних дій; систематичність і поступовість у вправлянні, а також зменшення контролю з боку викладача; поступовий перехід від групової роботи до колективного обговорення, прийняття спільного рішення; оцінювання за допомогою само- і взаємооцінки; спілкування і творча праця в рамках мікрогрупи, що дає можливість студентам планувати і узгоджувати свою діяльність, а також відчувати відповідальність; застосування проміжного і підсумкового тестів, результати яких дають можливість скорегувати самостійне вивчення студентами іноземної мови.

### 3.2. Порівняльний аналіз результатів розвитку уваги, її зв'язку з мисленням і організованістю студентів та їх досягнень у засвоєнні іноземної мови в експериментальній і контрольній групах

Після завершення корекційно-розвивальної програми, в кінці навчального року ми провели контрольний зріз властивостей уваги, мислення, відповідального ставлення, самоконтролю як компонентів організованості особистості за тими ж методиками, що і в констатувальному експерименті. Здатність до планування часу ми визначали за допомогою методики „Здатність самоуправління”, розробленою під керівництвом Н.М.Пейсахова.

Для порівняння середніх величин до і після експерименту на статистично достовірну відмінність один від одного ми застосовували t-критерій Стьюдента.

*Таблиця 3.1*

#### Середні значення властивостей уваги і мислення студентів першого і четвертого курсів до і після експерименту

Властивості	Перший курс				Четвертий курс			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Стійкість уваги	7,1	10,1	8,4	9,56	8,6	9,7	10,15	10,69
Переключення уваги	0,72	0,91	0,76	0,83	0,74	0,85	0,87	0,94
Розподіл уваги	6,6	8	7,1	7,6	6,8	7,5	7,3	7,6
Обсяг уваги	1,79	3,37	1,89	2,83	3	3,67	2,62	2,69
Мислення	4,1	5,95	3,6	3,1	5,13	7,67	6,15	5,85

Як ми бачимо з таблиці 3.1, більшу різницю у показниках можна спостерігати у студентів першого курсу, ніж у студентів четвертого курсу. Можемо це пояснити тим, що на першому курсі більше аудиторних годин практичних занять порівняно з четвертим курсом. Нам вдалося досягти змін у

підвищенні рівня всіх властивостей уваги і мислення на першому курсі, що також підтверджується t-критерієм Стюдента.

На четвертому курсі відбулися зміни в переключенні, розподілі та обсязі уваги і мисленні. Зміни в стійкості уваги у студентів четвертого курсу метод статистичної обробки не підтвердив, оскільки t-критерій низький, статистично недостовірний (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Результати t-критерія Стюдента для порівняння результатів  
до і після експерименту**

Властивості	Перший курс				Четвертий курс			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	t =	p<	t =	p<	t =	p<	t =	p<
Стійкість уваги	3,92	0,001	0,95		1,78		0,33	
Переключення уваги	2,87	0,01	1,62		2,22	0,05	1,45	
Розподіл уваги	3,31	0,01	1,43		2,19	0,05	0,88	
Обсяг уваги	7,01	0,001	3,86	0,001	2,32	0,05	0,29	
Мислення	2,32	0,05	0,51		3,11	0,01	0,34	

Підвищення стійкості уваги нам вдалося досягти в середньому на 3,2 бали у 89,4% студентів експериментальної групи першого курсу, а у 10,5% студентів стійкість уваги залишилась на тому ж рівні. У 16,6% студентів контрольної групи першого курсу показники стійкості уваги знизились в середньому на 5 балів, у 27,7% – залишились на тому ж рівні, а у 55,5% студентів – відбулось підвищення стійкості уваги в середньому на 2,8 бали. Причиною зниження рівня стійкості уваги може бути втома під кінець навчального семестру і року, але у студентів експериментальної групи нам вдалося підвищити інтерес до навчання, тому втома не позначилась на їхніх результатах. У 26,6% студентів експериментальної групи четвертого курсу

показники залишились на тому ж рівні, у 73,3% студентів відбулось підвищення показників в середньому на 2,2 бали. У студентів контрольної групи підвищення показників стійкості уваги відбулося в середньому на 2,1 бали у 46,2% студентів, зниження в середньому на 1,5 бали відбулося у 46,2%, а у 7,7% показники залишились на тому ж рівні.

У 21,1% студентів експериментальної групи першого курсу відбулось незначне зниження коефіцієнта переключення уваги в середньому на 0,09, а у всіх інших (78,9% студентів) нам вдалося досягти підвищення коефіцієнта переключення уваги. Показники розподілу уваги та мислення у 10,5% – залишились на тому ж рівні, а у 89,4% – показники збільшились. Показник обсягу уваги у 31,5% студентів залишився на тому ж рівні (3 – 4 бали), а у всіх інших студентів (приблизно 69%) показник значно збільшився.

Інша ситуація у студентів першого курсу контрольної групи. У 11,7% студентів коефіцієнт переключення уваги знизився в середньому на 0,26, у 11,7% студентів – залишився на тому ж рівні, у 76,4% студентів коефіцієнт переключення уваги збільшився. Показники розподілу уваги у 11,7% студентів знизились, у 11,7% студентів – залишились на тому ж рівні, у 76,4% студентів – підвищились. Обсяг уваги у 33,3% студентів залишився на тому ж рівні, у 33,3% – зменшився, а у 33,3% – збільшився. На відміну від експериментальної групи, у якої показники мислення не знизились, у 33,3% студентів контрольної групи показники мислення знизились, у 52,9% студентів – залишились на тому ж рівні, а у 17,6% студентів відбулось незначне підвищення рівня мислення.

Зміни показників рівнів властивостей уваги і мислення у процесі формувального експерименту у студентів першого курсу представлені в таблиці 3.3, а у студентів четвертого курсу – в таблиці 3.4. Розглянемо зміни, які відбулися в увазі і мисленні, на типових прикладах студентів. У Марини Л., студентки першого курсу експериментальної групи, відбулось збільшення показників стійкості уваги на 3 бали (з середнього рівня до вище середнього), розподілу та обсягу уваги на 1 бал (з середнього до вищого рівня), мислення на 4 бали (з низького до середнього рівня), переключення уваги так і залишилось

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості уваги і мислення у студентів першого курсу  
експериментальної та контрольної груп**

властивості	рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
		До експер.		Після експер.		Різниця		На початку навч. р.		В кінці навч. року		Різниця	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Стійкість уваги	високий												
	вище серед.	1	5,3	4	21,1	3	15,8	1	5,6	6	33,3	5	27,7
	серед.	11	57,8	11	57,8			11	61,1	8	44,5	3	16,6
	нижче серед.	3	15,8	4	21,1	1	5,3	5	27,7	2	11,1	3	16,6
	низький	4	21,1	-	-	4	21,1	1	5,6	2	11,1	1	5,6
Переключення уваги	дуже висок.	2	10,5	6	31,6	4	21,1	2	11,1	1	5,6	1	5,6
	високий	2	10,5	6	31,6	4	21,1	-	-	3	16,6	3	16,6
	серед.	3	15,8	1	5,3	2	10,6	4	22,3	10	55,5	6	33,3
	низький	12	63,2	6	31,6	6	31,6	12	66,6	4	22,3	8	44,5
Розподіл уваги	високий	-	-	6	31,6	6	31,6	1	5,6	2	11,1	1	5,6
	серед.	19	100	13	68,4	6	31,6	17	94,4	16	88,9	2	11,1
	низьк.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
обсяг уваги	високий	-	-	1	5,3	1	5,3	1	5,6	-	-	1	5,6
	серед.	9	47,4	17	89,4	8	42,1	11	61,1	11	61,1	-	-
	низький	10	52,6	1	5,3	9	47,4	6	33,3	7	38,9	1	5,6
Мислення	високий	3	15,8	8	42,1	5	26,3	2	11,1	2	11,1	-	-
	серед.	10	52,6	10	52,6	-	-	9	50	7	38,9	2	11,1
	низький	6	31,6	1	5,3	5	26,3	7	38,9	9	50	2	11,1

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості уваги і мислення у студентів четвертого курсу  
експериментальної та контрольної груп**

власивості	рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
		До експер.		Після експер.		Різниця		На початку навч. р.		В кінці навч. року		Різниця	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Стійкість уваги	високий	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	вище серед.	-	-	2	13,3	2	13,3	2	15,4	3	23,1	1	7,7
	серед.	11	73,4	10	66,7	1	6,6	9	69,2	8	61,5	1	7,7
	нижче серед.	3	20	3	20	-	-	2	15,4	2	15,4	-	-
	низький	1	6,6	-	-	1	6,6	-	-	-	-	-	-
Переключення уваги	дуже висок.	-	-	3	20	3	20	3	23,1	3	23,1	-	-
	високий	2	13,3	2	13,3	-	-	3	23,1	4	30,8	1	7,7
	серед.	2	13,3	3	20	1	6,6	2	15,4	4	30,8	2	15,4
	низький	11	73,4	7	46,7	4	26,6	5	38,4	2	15,4	3	23,1
Розподіл уваги	високий	-	-	2	13,3	2	13,3	2	15,4	1	7,7	1	7,7
	серед.	15	100	13	86,7	2	13,3	11	84,6	12	92,3	1	7,7
	низьк.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
обсяг уваги	високий	-	-	3	20	3	20	-	-	-	-	-	-
	серед.	11	73,4	12	80	1	6,6	7	53,8	7	53,8	-	-
	низьк.	4	26,6	-	-	4	26,6	6	46,2	6	46,2	-	-
Мислення	високий	8	53,4	13	86,7	5	33,6	9	69,2	6	46,2	3	23,1
	серед.	4	26,6	2	13,3	2	13,3	3	23,1	5	38,4	2	15,4
	низьк.	3	20	-	-	3	20	1	7,7	2	15,4	1	7,7

на дуже високому рівні. У Юлі М. такі ж зміни відбулися у стійкості і розподілі уваги, а обсяг уваги залишився на середньому рівні і мислення – на високому, лише коефіцієнт переключення уваги знизився на 0,06 (з дуже високого рівня до високого). Взагалі, у студентів експериментальної групи спостерігаємо більшу концентрацію уваги у виконанні завдань, вони менше відволікаються, їх письмове мовлення відрізняється структуризацією і вербалізацією відповідно до їх широкої картини світу.

Отже, зміни більше відбуваються у властивостях уваги і мисленні, якщо вони знаходились на низькому і середньому рівні. Якщо ж показники залишились на тому ж високому, або середньому рівнях, то це також є свідченням позитивного впливу розвивально-корекційної програми, оскільки під кінець навчального року зниження уваги може відбуватись під впливом втоми.

Але зовсім інше спостерігаємо у студентів контрольної групи. Так, у Яни Т., студентки першого курсу контрольної групи, підвищення на 1 бал відбулося у стійкості і розподілі уваги, на 1 бал зниження відбулось у показниках обсягу уваги і мисленні, а коефіцієнт переключення уваги знизився на 0,16 (з дуже високого рівня до середнього). У Віри М. показники стійкості уваги знизились на 5 балів, обсягу уваги – на 1 бал, показники мислення і розподілу залишились на тому ж рівні, підвищилось переключення уваги.

Наведемо деякі приклади зміни показників у студентів четвертого курсу. У Ганни К. і Альони М., студенток четвертого курсу експериментальної групи, відбулося збільшення розподілу та обсягу уваги на 1 бал (з середнього до вищого рівня), мислення на 4 бали (з низького до середнього рівня), переключення уваги так і залишилось на дуже високому рівні. У Юлі М. такі ж зміни відбулися у стійкості і розподілі уваги, а обсяг уваги залишився на середньому рівні і мислення – на високому, лише коефіцієнт переключення уваги знизився на 0,06 (з дуже високого рівня до високого). Наведені приклади змін у властивостях уваги характерні для більшості досліджуваних і свідчать про те, що студентам експериментальної групи притаманна більша концентрація уваги у виконанні завдань, вони менше відволікаються, їх



письмове мовлення відрізняється структуризацією і вербалізацією відповідно до їх широкої картини світу.

Отже, в більшій мірі зміни відбуваються у властивостях уваги і мисленні, якщо вони знаходились у досліджуваних у констатувальному експерименті на низькому і середньому рівні. Якщо ж показники залишились на тому ж високому, або середньому рівнях, то це також є свідченням позитивного впливу розвивально-корекційної програми, оскільки під кінець навчального року могло б відбутись зниження уваги під впливом втоми, а в умовах розвивального навчання її вплив непомітний.

Але зовсім інше спостерігаємо у студентів контрольної групи. Так, у Яни Т., студентки першого курсу контрольної групи, підвищення на 1 бал відбулося у стійкості і розподілі уваги, на 1 бал зниження відбулось у показниках обсягу уваги і мисленні, а коефіцієнт переключення уваги знизився на 0,16 (з дуже високого рівня до середнього). У Віри М. показники стійкості уваги знизились на 5 балів, обсягу уваги – на 1 бал, показники мислення і розподілу залишились на тому ж рівні, підвищилось переключення уваги. Це ще раз свідчить про доцільність розвитку властивостей уваги у зв'язку з мисленням і організованістю особистості.

Взагалі у студентів експериментальної групи і особливо у тих, хто має високі досягнення у засвоєнні іноземної мови, ми можемо спостерігати більшу самостійність в роботі, вони мають серйозне ставлення до занять, швидке зосередження у них поєднується з гарною стійкістю уваги. Студенти помічають власні помилки, а також помилки своїх одногрупників. Вони також легше переключаються з одного виду діяльності на інший, а у викладенні думок спостерігається логічність і послідовність. Можемо також говорити про більш свідоме вивчення іноземної мови, про що говорить вчасне виконання домашнього завдання, а також запитання, які вони задають викладачу в разі чогось незрозумілого для них. На практичних заняттях з іноземної мови студенти експериментальної групи добре виокремлюють основну інформацію, що знаходиться у ситуаціях повсякденного спілкування; швидко знаходять

інформацію відповідно до завдання; відділяють фактичну інформацію від вражень; у процесі аудіювання вони розуміють суть тексту і основний зміст складних розмов на конкретні або абстрактні теми. У процесі читання студенти добре виокремлюють загальну та детальну інформацію із автентичних текстів; розуміють абстрактні та складні тексти, уривки з літературних творів та спеціальної літератури; розуміють структуру тексту; систематизують та коментують одержану інформацію. У процесі письмового мовлення студенти демонструють високий рівень володіння непрямою мовою, узгодженням часів; правильно використовують дієслівні форми (Perfect, Continuous, Simple) і неособові форми дієслова (Infinitive, Gerund, Participle); вживають складні речення, аргументуючи власну точку зору, висловлюючи своє суб'єктивне бачення дійсності, передаючи інформацію про події; дають більш детальні пояснення явища або процесу.

Наведемо деякі приклади зміни показників у студентів четвертого курсу. У Ганни К. і Альони М., студенток четвертого курсу експериментальної групи, відбулися зміни у властивостях уваги і мисленні, крім обсягу уваги, показники якого підвищились на 1 бал, але залишились на тому ж середньому рівні. У Світлани Б. і Наталії К., студенток контрольної групи, зміни на 1 бал відбулись у стійкості і розподілі уваги, обсяг залишився на тому ж рівні, коефіцієнт переключення уваги в середньому збільшився на 0,08, а показники мислення в середньому зменшились на 3,5 бали.

Отже, у студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів відбулось збільшення показників уваги, а у певної частини студентів показники залишились на тому ж рівні. Лише у 21% студентів першого курсу відбулось незначне зниження коефіцієнта переключення уваги, що можемо пояснити нерівномірним розвитком всіх властивостей уваги. У цих студентів більшого розвитку зазнали стійкість і розподіл уваги. У студентів контрольної групи показники властивостей уваги не лише збільшились (але на меншу кількість балів), залишились на тому ж рівні, але і знизились, що можна пояснити втомою під кінець навчального року. Достовірність підвищення показників

уваги і мислення студентів експериментальної групи підтверджено методом статистичної обробки. Більших змін нам вдалося досягти у студентів експериментальної групи першого курсу, ніж четвертого. Це не суперечить результатам дослідження Л.М. Фоменко, які свідчать про еволюційний характер функцій уваги у віці 18 – 33 років. Перший віковий етап від 18 до 21 року характеризується порівняно невисоким рівнем розвитку уваги, а другий етап від 22 до 26 років характеризується більш високими величинами загально-функціонального рівня розвитку уваги [252, с. 13]. Студенти четвертого курсу знаходяться у перехідному віці 21 – 22 роки, тому і зміни у них відбуваються не так, як у студентів першого курсу.

Нам вдалося досягти змін у показниках мислення у студентів експериментальної групи. Але у студентів контрольної групи є тенденція до зниження показників мислення, що говорить про те, що навчання не сприяє розвитку їх аналітико-синтетичної діяльності.

Як ми вже зазначали у другому розділі, враховуючи філологічний напрям студентів, а також маючи на меті виявити у студентів здатність до глибокого теоретичного мислення, було обрано методику з метою визначення рівня мислення студентів у процесі аналізу відношення понять. Стимульний матеріал цієї методики знаходиться у різних зв'язках: ціле – частина, рід – вид, рядоположності, протилежності, послідовності і причинно-наслідкових.

Найбільше труднощів було у студентів у відображенні істотних зв'язків у парі понять *рід – вид* (алмаз – рідкісний). Але менший відсоток студентів експериментальної групи (57,8% студентів першого курсу і 20% – четвертого) зробили помилки порівняно зі студентами контрольної групи (77,7% – першого і 61,5% – четвертого курсів). Подібна ситуація з відношенням *ціле – частина* (потяг – вагони): 36,8% студентів першого курсу і 20% студентів четвертого курсу експериментальної групи припустились помилки, але кількість студентів контрольної групи значно більша – 61,1% на першому курсі і 53,8% – на четвертому. Така ж картина на відношення *рядоположності* (електрика – провід). Тут зробили помилки 31,6% студентів першого курсу і 13,4% студентів

четвертого експериментальної групи, а в контрольній групі – 83,5% студентів першого і 53,8% студентів четвертого курсів. Ми навели три типи відношень, які виявились складними, оскільки найбільше студентів не встановили істотні зв'язки в парах понять таких типів співвідношення.

Відображаючи інші відношення методики (ще 17 пар слів), менша кількість студентів експериментальної групи зробила помилки, порівняно зі студентами контрольної групи. Так, від 5 до 21% студентів першого курсу і 6,6% студентів четвертого курсу зробили помилки у всіх інших парах понять. З цими ж парами слів значно більше студентів контрольної групи зробили помилки: від 16 до 44% на першому курсі і від 15,4 до 21% на четвертому курсі.

Застосування комплексу спеціально підібраних вправ в умовах кредитно-модульної системи навчання Болонського процесу сприяє розвитку властивостей уваги і мислення студентів, що підтверджується також методом статистичної обробки даних (t-критерій Стьюдента).

Як ми вже зазначали, ми аналізуємо і розглядаємо складові, які, на нашу думку, входять до організованості особистості, а саме, вміння планувати свою діяльність, відповідальне ставлення і самоконтроль. Рівень вміння планувати ми визначали за допомогою тесту „Здатність самоуправління” [230], оскільки планування входить до циклу самоуправління і за цією методикою можна визначити високий, середній та низький рівні планування. У констатувальному експерименті ми проводили цей тест у 23 осіб і переконались, що визначені за цією методикою рівні співпадають у 91,3% студентів з рівнями, констатованими за методикою В.Ф. Моргуна. Оскільки на даному етапі ми не робимо ретельний аналіз вміння планувати студентами свій час, а лише порівнюємо результати з тими, які були на початку навчального року, було обрано тест „Здатність самоуправління”, який є легшим в обчисленні.

Обробивши результати тестувань, ми виявили, що у студентів експериментальних груп першого і четвертого курсів відбулися зміни, що також підтверджується статистичною обробкою даних. В середньому на експериментальну групу у студентів першого і четвертого курсів показник

вміння планувати свою діяльність підвищився з низького рівня до середнього (від 1,8 до 2,3 для першого курсу та від 1,9 до 2,3 для четвертого курсу). Показники вміння планувати в студентів контрольної групи залишились майже без змін. У студентів експериментальної групи першого курсу  $t = 2,19$ ,  $p < 0,05$ , четвертого курсу  $t = 2,25$ ,  $p < 0,05$ , а у студентів контрольної групи відсутня різниця в отриманих результатах ( $t = 0,14$  для студентів четвертого курсу,  $t = 1,1$  для першого).

Для виявлення того, як студенти розуміють відповідальність ми знову використали методику, в якій із запропонованих рис потрібно було вибрати не більше п'яти, які на їхню думку характеризують відповідальність. Якщо знову спробувати розглянути відповідальність, беручи до уваги її трикомпонентну структуру, а саме такі компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий, можна прийти до висновку, що у структурі відповідальності студентів виразно виявлено дію емоційно-оцінного компонента. В середньому 13,5% студентів вкладають у розуміння відповідальності такі риси: відповідальне ставлення до справи, прагнення до найвищих результатів, творче ставлення до праці, небайдуже ставлення до порушників громадської поведінки. На четвертому курсі 26,6% студентів експериментальної групи виділяють такі судження емоційно-оцінного компонента, як небайдуже ставлення до порушників громадської поведінки. Але у контрольній групі лише 7,7% студентів виділяє такі риси емоційно-оцінного компонента відповідальності, як прагнення до найвищих результатів. Ми можемо стверджувати, що використання групових завдань і рольових ігор, в яких кожен студент робить внесок в успіх групи, має позитивний вплив на розвиток відповідальності.

Згідно отриманих даних більше студентів експериментальної групи (58,2%) надають перевагу в основному таким рисам, що характеризують когнітивний компонент відповідальності, як відповідальне ставлення до справи, організованість, старанність, свідоме ставлення до інтересів суспільства. На четвертому курсі приблизно однакова кількість студентів експериментальної (56,6% студентів) і контрольної (62,3% студентів) груп виділяють судження, що характеризують когнітивний компонент відповідальності.

Більше студентів експериментальної групи (58,2%) надають значення судженням, які за характеристикою відповідають поведінковому компоненту відповідальності, порівняно з контрольною групою студентів першого курсу (38,5%). На четвертому курсі також більше студентів експериментальної (56,6%) групи виділяють судження, які є показником виявлення поведінкового компонента, ніж студенти контрольної групи (46,5%).

Було ще використано опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П.Прядеїна [206], в якому відповідальність, як системна якість особистості, розглядається з точки зору функціональної єдності мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторно-вольових і продуктивних складових.

Мотиваційний компонент відповідальності розглядався з позицій соціоцентричності та егоцентричності. Під соціоцентричністю розуміють соціально значущу мотивацію, яка виражається у виконанні відповідальних завдань через бажання бути серед людей, колективу, суспільства, пов'язана з відчуттям обов'язку, переважанням суспільних інтересів над особистими. У студентів експериментальної і контрольної груп першого і четвертого курсів ми не виявили суттєвої різниці, аналізуючи середні дані по групам. Рівень виявлення соціоцентричної мотивації у студентів є середнім (21 – 23 бали), що говорить про ситуативний її прояв. Егоцентрична складова розглядалась з позиції особистісно значущої мотивації, яка виражається у бажанні звернути на себе увагу в процесі реалізації відповідальних справ, уникнути особистих ускладнень. Показник виявлення егоцентричної мотивації також не відрізняється у студентів експериментальної і контрольної груп і знаходиться на середньому рівні, але у студентів першого курсу він нижчий (16 балів), ніж у студентів четвертого курсу (20 балів).

Емоційний компонент відповідальності розглядався за параметрами стенічності (позитивні емоції або їх прояв при виконанні відповідальних справ) і астенічності (негативні емоції при необхідності виконання, в ході реалізації і при невдачі у відповідальній справі). Рівень виявлення емоційної стенічності у

студентів експериментальних груп першого і четвертого курсів є високим (26 балів), що говорить про вираженість цієї характеристики відповідальності. У студентів контрольної групи цей показник знаходиться на середньому рівні (22 бали). Середнім рівнем характеризується вияв емоційної астеничності у студентів експериментальної і контрольної груп першого і четвертого курсів, але у студентів експериментальної групи цей показник вияву емоційної астеничності менший (19,5 балів), порівняно зі студентами контрольної групи, у яких він в середньому становить 22 бали.

Динамічний компонент відповідальності досліджувався за параметрами ергійності і аергійності. Ергійність суб'єкта характеризувалась самостійним, без додаткового контролю, підтвердженням на практиці, ретельним виконанням важких і відповідальних завдань. У студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів високий рівень вияву динамічної ергійності (25 балів), а у студентів контрольної групи – середній (23 бали). Про аергійність суб'єкта роблять висновки за його нерішучістю і необов'язковістю, за відмовою від реалізації важких і відповідальних завдань. Показники динамічної аергійності у студентів експериментальної групи першого курсу знаходиться на низькому рівні (15 балів), а у студентів контрольної групи – на середньому рівні (19 балів). У студентів четвертого курсу експериментальної і контрольної груп цей показник знаходиться на середньому рівні, але у студентів експериментальної групи він нижчий на 3 бали. Отже, студенти експериментальної групи відповідально ставляться до виконання завдань в основному без зовнішнього контролю, оскільки усвідомлюють необхідність планомірного вивчення іноземної мови.

Когнітивний компонент відповідальності розглядався з позиції обдуманості та обізнаності. Під обдуманістю розумілось глибоке і цілісне уявлення якості, розуміння її суті. Обізнаність характеризувалась поверховим знанням про значущість відповідальності, її дію, розглядом якоїсь однієї сторони, складової якості неспецифічного, загального характеру. У студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів виявлено середній рівень

когнітивної обдуманості, але приблизно на 2 бали вищий, ніж у студентів контрольної групи, у яких він також на середньому рівні. Когнітивна ж обізнаність відповідальності студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів знаходиться на низькому рівні (15 балів), а у студентів контрольної групи – на середньому рівні (19 балів). Отже, студенти експериментальної групи мають глибше і цілісніше уявлення про поняття відповідальності, порівняно зі студентами контрольної групи.

Регуляторно-вольовий компонент відповідальності розглядався з позиції інтернальності (активності) і екстернальності (пасивності) суб'єкта. У студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів виявлено високий рівень (25 балів) регуляторної інтернальності відповідальності, що говорить про самостійність, самокритичність і незалежність при виконанні відповідальних справ. Так, студенти роблять висновки за результатами модуля і намагаються скоректувати власні вчинки таким чином, щоб покращити результати. У студентів контрольної групи першого і четвертого курсів – середній рівень (приблизно 22 бали), що свідчить про ситуативний прояв відповідального ставлення. Реалізація відповідальних справ при екстернальній регуляції ставиться в залежність від інших людей і зовнішніх обставин. У студентів експериментальної і контрольної груп першого і четвертого курсу виявлено середній рівень прояву цієї характеристики відповідальності, але у студентів першого курсу цей показник трохи більший (18 балів), ніж у студентів четвертого курсу, у яких він становить 16 балів. Можливо студенти першого курсу більше залежать від зовнішніх обставин і їм потрібно ставити строки виконання відповідальних завдань.

Продуктивний (результативний) компонент відповідальності розглядався в комунікативній (предметній) і суб'єктивній сферах. Предметний компонент пов'язаний з результатами суб'єкта при виконанні колективних справ, його сумлінністю. За методикою виявлено середній рівень предметної продуктивності у студентів експериментальної і контрольної груп, але у студентів першого курсу цей показник цієї характеристики відповідальності на



2 бали вищий, ніж у студентів четвертого курсу. Суб'єктивна продуктивність характеризувала завершення відповідальних справ, пов'язаних з особистим благополуччям, з розвитком різних сторін і якостей особистості. У студентів першого курсу двох груп показник суб'єктивної продуктивності відповідальності приблизно становить 22 бали, що відповідає середньому рівню. У студентів четвертого курсу експериментальної групи – 25 балів, що відповідає високому рівню, а студентів контрольної групи виявлено середній рівень суб'єктивної продуктивності.

Отже, у студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів нам вдалося досягти змін у когнітивному, емоційно-оцінному, поведінковому (регуляторно-вольовому) компонентах відповідальності (а саме, отримано вищі рівні таких характеристик відповідальності, як емоційна сценічність, динамічна ергійність, обдуманість, регуляторна інтернальність, предметна продуктивність). Але відповідальність студентів четвертого курсу, порівняно з першим, більше спрямована на виконання справ, які пов'язані з особистим благополуччям і самореалізацією.

Якщо порівнювати дані, отримані за опитувальником, за допомогою якого було визначено рівень відповідального ставлення до і після експерименту, то у студентів першого курсу експериментальної групи цей коефіцієнт, хоча і залишився на середньому рівні, але підвищився з 2,47 до 2,76, що підтверджується статистичною обробкою  $t = 2,11$ ,  $p < 0,05$ . У студентів контрольної групи він також залишився на середньому рівні, але відбулося зниження відповідального ставлення з 2,61 до 2,03, що є статистично достовірним  $t = 3,86$ ,  $p < 0,05$ . У студентів четвертого курсу контрольної групи також відбулось зниження коефіцієнта відповідального ставлення від 2,15 до 1,92, хоча статистично і недостовірне. А у студентів експериментальної групи відбулось підвищення коефіцієнта відповідального ставлення від 1,93 до 2,53 ( $t = 4,25$ ,  $p < 0,001$ ).

Рівень самоконтролю студентів ми визначали за методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера. За шкалою загальної інтернальності нам вдалося досягти змін у студентів експериментальної групи, що також

підтверджується статистично. Так, у студентів експериментальної групи першого курсу рівень самоконтролю за шкалою загальної інтернальності становить 5,8 бали, а у студентів четвертого курсу – 6,4. Зміни за цією шкалою підтверджуються статистично у студентів експериментальної групи:  $t = 2,16$ ,  $p < 0,05$  для першого курсу,  $t = 2,13$ ,  $p < 0,05$  для четвертого курсу. У студентів контрольної групи змін майже не відбулось.

Зміни по шкалі загальної інтернальності у студентів експериментальної групи говорять про те, що у них більш високий рівень, порівняно зі студентами контрольної групи, рівень суб'єктивного контролю над будь-якими вагомими ситуаціями. Вони більше відчувають власну відповідальність за події в їхньому житті. Про це також свідчить високий рівень вияву динамічної ергійності та регуляторної інтернальності відповідальності за опитувальником В.Ф.Прядеїна. За шкалами інтернальності в області досягнень і в області невдач у студентів експериментальної групи першого і четвертого курсів показники вищі в середньому на 1,5 бали. Це свідчить про те, що у них вищий рівень контролю над емоційно позитивними і негативними подіями в їхньому житті, вони вважають, що з успіхом можуть переслідувати свої цілі у майбутньому, а також більше беруть відповідальність на себе, якщо трапляються негаразди в їхньому житті. За шкалою інтернальності міжособистісних відносин у студентів експериментальної і контрольної груп особливої різниці немає (в середньому різниця становить 0,5 бали). Цей показник приблизно становить 6 балів, який означає, що студенти в силах контролювати свої формальні і неформальні зв'язки, а також викликати до себе повагу.

Беручи до уваги результати вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення і самоконтролю, ми визначали рівень організованості особистості так само як і в констатувальній частині. Зміни, що відбулися у процесі розвивального експерименту в організованості особистості студентів першого курсу представлені в таблиці 3.5, а студентів четвертого курсу – в таблиці 3.6. Отже, як видно з таблиць, у студентів контрольних груп першого і четвертого курсів значних змін не відбулось. У студентів експериментальної групи рівень

організованості особистості підвищився, що також підтверджується статистичною обробкою даних (для студентів першого курсу  $t = 2,29$ ,  $p < 0,05$ , для студентів четвертого курсу  $t = 3,02$ ,  $p < 0,01$ ).

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості організованості особистості у студентів  
першого курсу експериментальної та контрольної груп**

рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експер.		Після експер.		Різниця		До експер.		Після експер.		Різниця	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	5	5	26	4	21	-	-	-	-	-	-
Середній	13	68	14	73	1	5	12	66	13	71,5	1	5,5
Низький	5	26	-	-	5	26	6	33,5	5	27	1	5,5

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості організованості особистості в студентів  
четвертого курсу експериментальної та контрольної груп**

рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експер.		Після експер.		Різниця		До експер.		Після експер.		Різниця	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	6,7	5	33,7	4	27	2	15,4	1	7,7	1	7,7
Середній	12	80	10	66,6	2	13,4	9	69	9	69	-	-
Низький	2	13,4	-	-	5	26	2	15,4	3	23,1	1	7,7

Для виявлення міцності зв'язків між властивостями уваги, мисленням і організованістю особистості ми зробили аналіз лінійної кореляції, результати якої для студентів експериментальної і контрольної груп першого і четвертого курсів представлені в таблицях 3.7, 3.8, 3.9 і 3.10.

Таблиця 3.7

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і організованості особистості студентів експериментальної групи 1-го курсу**

	Стій- кість уваги	Переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мисле- ння	Органі- зованість
Успішність	$r=0,25$	$r=0,15$	$r=0,34$ , $p<0,1$	$r=0,54$ , $p<0,01$	$r=0,47$ , $p<0,05$	$r=0,28$
Стійкість уваги	-	$r=-0,2$	$r=0,03$	$r=0,17$	$r=0,3$ , $p<0,1$	$r=0,08$
Переключення уваги	-	-	$r=0,28$	$r=-0,03$	$r=0,04$	$r=0,16$
Розподіл уваги	-	-	-	$r=0,51$ , $p<0,05$	$r=0,19$	$r=0,39$ , $p<0,1$
Обсяг уваги	-	-	-	-	$r=0,43$ , $p<0,05$	$r=0,08$
Мислення	-	-	-	-	-	$r=0,35$ , $p<0,1$

Таблиця 3.8

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і організованості особистості студентів контрольної групи першого курсу**

	Стій- кість уваги	Переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мисле- ння	Органі- зованість
Успішність	$r=0,12$	$r=0,30$	$r=-0,08$	$r=-0,28$	$r=0,03$	$r=-0,03$
Стійкість уваги	-	$r=-0,24$	$r=0,47$ , $p<0,05$	$r=0,05$	$r=-0,33$ , $p<0,1$	$r=-0,21$
Переключення уваги	-	-	$r=-0,29$	$r=0,006$	$r=-0,16$	$r=0,22$
Розподіл уваги	-	-	-	$r=0,05$	$r=0,06$	$r=0,11$
Обсяг уваги	-	-	-	-	$r=-0,14$	$r=0,09$
Мислення	-	-	-	-	-	$r=0,11$

Таблиця 3.9

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і організованості особистості студентів експериментальної групи 4-го курсу**

	Стій- кість уваги	Переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мисле- ння	Органі- зованість
Успішність	$r=0,56,$ $p<0,05$	$r= 0,17$	$r= 0,44,$ $p<0,1$	$r= 0,15$	$r= 0,35,$ $p<0,1$	$r= 0,17$
Стійкість уваги	-	$r= -0,34,$ $p<0,1$	$r= 0,63,$ $p<0,01$	$r= 0,34,$ $p<0,1$	$r= 0,48,$ $p<0,05$	$r= 0,43,$ $p<0,1$
Переключення уваги	-	-	$r= 0,09$	$r= 0,02$	$r= 0,12$	$r= 0,10$
Розподіл уваги	-	-	-	$r= 0,54,$ $p<0,05$	$r= 0,38,$ $p<0,1$	$r= 0,42,$ $p<0,1$
Обсяг уваги	-	-	-	-	$r= 0,05$	$r= 0,38,$ $p<0,1$
Мислення	-	-	-	-	-	$r= 0,71,$ $p<0,01$

Таблиця 3.10

**Результати кореляційного аналізу показників властивостей уваги, мислення і організованості особистості студентів контрольної групи четвертого курсу**

	Стій- кість уваги	Переключення уваги	Розподіл уваги	Обсяг уваги	Мисле- ння	Органі- зованість
Успішність	$r=0,37$	$r= 0,30$	$r= 0,11$	$r= 0,21$	$r= 0,38$	$r= 0,37$
Стійкість уваги	-	$r= 0,47,$ $p<0,1$	$r= 0,75,$ $p<0,01$	$r= 0,3$	$r= 0,29$	$r= 0,29$
Переключення уваги	-	-	$r= 0,31$	$r= 0,22$	$r= 0,006$	$r= 0,008$
Розподіл уваги	-	-	-	$r= 0,06$	$r= 0,31$	$r= 0,11$
Обсяг уваги	-	-	-	-	$r= 0,37$	$r= 0,21$
Мислення	-	-	-	-	-	$r= 0,14$

Отже, як видно з таблиць, у студентів експериментальної групи зв'язки між властивостями уваги, мисленням і організованістю особистості міцніші, ніж у студентів контрольної групи. У них окремі властивості тісніше поєднані і являють собою більш цілісну структуру, ніж у студентів контрольної групи. У студентів експериментальної групи найменше статистично достовірних кореляційних зв'язків має переключення уваги, а зв'язок стійкості і переключення уваги є зворотнім (у студентів першого курсу він статистично недостовірний, слабкий, а у четвертого курсу – статистично достовірний). Від'ємна кореляція може означати, що у студентів відбуваються внутрішні особистісні зміни.

Можна також припустити, що на початку формування організованості особистості, переключення уваги, яке відбувається дуже часто, заважає зміцненню її у студентів. Пізніше, коли організованість повністю сформується як якість особистості, а при цьому і самоконтроль над будь-якими життєвими ситуаціями, переключення уваги матиме тісніші зв'язки з організованістю особистості, мисленням, стійкістю, обсягом і розподілом уваги. Для перевірки цього припущення ми зробили кореляційний аналіз між переключенням уваги та стійкістю, розподілом і обсягом уваги, мисленням, організованістю особистості для 11 студентів, які мають високий рівень організованості особистості. Ми виявили, що у цих студентів намічається зв'язок між переключенням уваги і стійкістю ( $r = 0,19$ ); між переключенням і розподілом уваги ( $r = 0,31$ ), а також між переключенням і обсягом уваги ( $r = 0,24$ ). Виявлено міцні зв'язки між переключенням уваги і мисленням ( $r = 0,58$ ,  $p < 0,05$ ), а також між переключенням уваги і організованістю особистості ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,1$ ).

Дослідженням зв'язків мислення зі стійкістю, переключенням і обсягом уваги у студентів контрольної групи першого курсу встановлено негативну кореляцію. Виявлена тенденція, на нашу думку, може обумовлюватись не досить високими показниками мислення. У студентів експериментальної групи, у яких відбулось підвищення показників мислення, спостерігаємо наявність

зв'язків між мисленням та стійкістю, розподілом, обсягом уваги, а також організованістю особистості.

Якщо порівнювати експериментальні групи першого і четвертого курсів, то у студентів четвертого курсу є більше зв'язків між окремими властивостями, ніж у студентів першого курсу. Ці дані не суперечать думці М.Ф. Добриніна [85] про те, що загальна організованість особистості у старшокурсників, порівняно з першокурсниками, стає якісно іншою. Така тенденція підтверджується міцнішими зв'язками між окремими властивостями уваги, мисленням і організованістю особистості.

Студенти експериментальної групи на практичних заняттях з іноземної мови рідко відволікаються, сприймають на слух складніші висловлювання, тексти, виокремлюють необхідну інформацію; добре розуміють зміст прочитаного, а також швидше знаходять основну інформацію в текстах різнопланового характеру, коментують її та обговорюють; в розмовному і писемному мовленні вони використовують складніші граматичні конструкції, а також складносурядні і складнопідрядні речення. Вони також відповідально ставляться до виконання завдань і в більшості вчасно, без нагадувань здають потрібний матеріал з орієнтацією на необхідність свідомого засвоєння іноземної мови, а не на зовнішній контроль.

Порівнюючи показники t-критерія Стьюдента студентів експериментальних груп першого і четвертого курсів, ми можемо стверджувати, що більших змін нам вдалося досягти у студентів першого курсу. Якщо проводити розвивально-корекційну роботу в умовах кредитно-модульного навчання, починаючи з першого курсу, то до четвертого курсу можна досягти більших змін, а також того, що організованість особистості буде добре закріпленою якістю старшокурсників.

Підсумовуючи все вище сказане ми можемо сформулювати наступні *рекомендації для викладачів іноземної мови*.

Формування організованої особистості, а також одночасне підвищення рівня уваги і мислення студентів є довготривалим і планомірним процесом, що

вимагає від викладача належної підготовки, постійного і планомірного проведення тренувальних вправ і рольових ігор.

Необхідно максимально наближувати учбову діяльність студентів до реальної практики застосування англійської мови в їх професійній діяльності. Це підвищить мотивацію і зацікавленість студентів.

Починаючи з перших занять, слід інформувати студентів про специфіку вивчення іноземної мови, пояснити необхідність систематичності у вивченні іноземної мови, постійних тренувань і практики. Просування студентів по навчальному матеріалу повинно носити систематичний і поетапний характер, з одного боку, від простого до складного, а з іншого, з самого початку орієнтуючи студентів на кінцеву мету та їх майбутню професійну діяльність.

Викладач також повинен на початку вивчення дисципліни пояснити навчальний план і завдання, які стоять перед студентами, що сприятиме окресленню ними перспективних цілей, а також мету і завдання кожного модуля, що допоможе покроковій реалізації мети та розвитку вміння будувати плани на найближче майбутнє.

Застосування кредитно-модульної системи навчання спонукає студентів систематично вчитися, а використання 100-бального оцінювання та тестів дозволяє відійти від суб'єктивізму 5-бального оцінювання. Орієнтація студентів на виконання серйозної тестової програми та проведення проміжних тестів, а також врахування поточних балів, дозволять підготувати студентів до серйозного і відповідального ставлення до навчання в цілому.

Таким чином, студенти рухаються до наміченої цілі (володіння іноземною мовою), поетапно оволодіваючи все новим і новим ступенем знань, що оцінюється за загальноприйнятими нормативами.

Застосування на практичних заняттях з англійської мови нестандартних завдань підвищує ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу, а також їх інтерес до вивчення іноземної мови. Робота в парах змінного складу дозволяє уникнути сторонніх розмов, а роботу в тріадах слід застосовувати для підвищення ефективності роботи. Робота в групах з розподілом ролей дозволяє



студентам не лише вивчити велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу, але й сприяє формуванню організованості колективу, заохочує студентів до співробітництва і виявлення відповідальності перед колективом.

Саме групова робота розвиває у студентів відповідальне ставлення до виконання своєї діяльності, а організованість групи є передумовою виникнення власної організованості студентів. При цьому необхідним в спільній діяльності є об'єднання студентів спільною метою або інтересами, розподіл ролей для забезпечення ефективної роботи групи і координація індивідуальних дій, яка на вищому рівні здійснюється за допомогою самоконтролю.

Застосування на заняттях інтерактивних технологій навчання є однією з умов реалізації особистісно-орієнтованого навчання в атмосфері співробітництва, порозуміння, доброзичливості і прояву у студентів активності, відповідального ставлення, мислення та інших якостей особистості. Водночас педагогу, який виступає організатором цього навчання, слід застосовувати аналітико-синтетичний метод, індуктивно-дедуктивний, частково-пошуковий, дослідницький, порівняння, співставлення, перенос, відтворення, перетворення.

## ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ

1. Беручи до уваги думки Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, М.Ф. Добриніна про розвиток уваги у тісному зв'язку з організованістю особистості, а також думку В.І. Страхова про зв'язок уваги з мисленням, була розроблена розвивально-корекційна програма, спрямована на розвиток уваги у тісному зв'язку з мисленням і організованістю особистості.

2. Оскільки Україна визначила орієнтир і практично працює над приєднанням вищої освіти до Болонського процесу, розроблена розвивально-корекційна програма проводилась в умовах кредитно-модульного навчання. Виходячи з основних положень Болонської системи, в програму були закладені наступні принципи: самостійність роботи студентів, систематичність виконання і зарахування модулів, діяльнісний підхід, навчання в умовах інтеракції.

3. Інтерактивне навчання здійснювалось в груповій, колективній, кооперативній формах, що підвищує його значущість для реалізації ідеї розвивальної програми.

4. Для розвитку основних властивостей уваги широко використовувались різні форми організації інтерактивного навчання (робота в парах, парах змінного типу, трійках, ротаційних трійках, „Коло ідей”, „Акваріум” та ін.), що являють собою педагогічні умови розвитку уваги.

5. Психологічні умови створювались на основі використання завдань типу складання опорних конспектів, узагальнюючих таблиць, завдання на застосування різних розумових операцій, на словотвір, лексичні трансформації, групові дискусії, як метод розв'язання якоїсь проблеми, детективні історії та інші добре активізували мислення студентів.

6. Розвиток організованості особистості студентів, як уміння планувати свій час, відповідальне ставлення і самоконтроль, успішно відбувався в умовах взаємодіяння, взаємонавчання, спілкування і творчої праці в рамках мікрогрупи та при оцінюванні за допомогою само- і взаємооцінки.

7. Отримані дані контрольного експерименту в кінці року свідчать про підвищення показників властивостей уваги, мислення і організованості особистості у студентів експериментальної групи. Показники t-критерія Стьюдента свідчать про те, що кращі зміни відбуваються у першокурсників, порівняно із старшокурсниками. Найбільших змін зазнає обсяг уваги, що не суперечить результатам дослідження Л.Н. Фоменко про те, що у віковому періоді 18 – 21 рік найбільшу факторну вагу має показник обсягу уваги.

8. Проведений кореляційний аналіз показав, що у студентів експериментальних груп, порівняно з контрольними групами, є більше зв'язків між окремими властивостями уваги, мисленням і організованістю особистості. У старшокурсників увага у зв'язку з мисленням і організованістю особистості являє собою більш цілісну структуру, ніж у першокурсників, що може свідчити про якісно іншу організованість особистості. Відокремлюється лише переключення уваги, яке пізніше при професійному володінні мовою та високому рівні організованості особистості, матиме міцні зв'язки зі стійкістю, розподілом і обсягом уваги, а також з мисленням і організованістю особистості. Поки що студенти роблять більше помилок під час переключення уваги з одного виду діяльності на інший.

**Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:**

1. Василенко О.М. Активні методи розвитку уваги у процесі вивчення іноземної мови // Нові технології навчання: психологічні проблеми: Науково-практична конференція. Київ, 15 – 16 травня 2007р. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 82 – 84.
2. Василенко О.М. Розвиток уваги у процесі вивчення іноземної мови // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання: Зб. наук. праць. – К., 2007. – С. 20 – 29.
3. Василенко О.М. Організація процесу навчання іноземної мови та розвитку уваги студентів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К., 2007. - № 20 (44). – С. 215 – 221.
4. Василенко О.М. Шляхи розвитку уваги і мислення студентів у процесі засвоєння іноземної мови // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К., 2009. - № 27 (51). – С. 199 – 206.
5. Василенко О.М. Застосування інтерактивних методів у процесі навчання англійської мови. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – К., 2011. – Вип. 29. – С. 49 – 52.
6. Василенко О.М. Активація психологічних факторів навчання для підвищення ефективності оволодіння іноземною мовою. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: Зб. наукових праць. – К., 2012.

## ВИСНОВКИ

Узагальнення отриманих в нашому дослідженні результатів підтвердило гіпотезу та дозволило зробити загальні висновки.

1. Розглянуті теоретичні підходи до проблеми уваги дають підстави стверджувати про те, що існують розбіжності у баченні цього явища науковцями. Вчені визначають увагу як властивість відчуття, як один з видів орієнтації органів відчуття, самостійну реакцію на зміни в навколишньому середовищі, як діяльність психічного контролю, спрямованість і зосередженість психічної діяльності, необхідний психологічний компонент діяльності людини. Шляхи виховання уваги вчені визначають в залежності від розуміння цього явища. Ми з особливою увагою поставились до висновків дослідників щодо розвитку уваги у зв'язках з мисленням і організованістю особистості.

2. Серед багатьох чинників, що зумовлюють успішне засвоєння студентами іноземної мови, велику роль відіграє їх здатність до зосередженої уваги та зв'язок її з мисленням і організованістю особистості, від яких залежить рівень виявлення культури та продуктивність явища. Під організованістю уваги ми розуміємо довільну увагу, зосередженість та інші властивості якої здійснюються свідомо, цілеспрямовано, планомірно та послідовно. Організованій увазі притаманний тісний зв'язок стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, тобто її внутрішня організація. Таких якостей вона набуває в умовах єдності з мисленням і організованістю особистості. Студенти з організованою увагою зосереджені, помічають помилки, не схильні до відволікань, легко переключаються з одного виду роботи на інший, свідомо, планомірно і систематично засвоюють іноземну мову, ставлячись відповідально до цієї роботи, і не потребують постійного зовнішнього контролю.

3. Для реалізації завдань дослідження було обрано систему надійних, валідних методів і методик, за допомогою яких визначали рівень розвитку властивостей уваги, мислення і організованості особистості студентів. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що увага студентів у процесі вивчення іноземної мови має невисокий рівень розвитку, не

відзначається внутрішня організованість властивостей уваги, які не являють собою цілісну структуру і не поєднані з мисленням. В процесі вивчення студентами іноземної мови виявлені особливості ускладнюють встановлення зв'язків та залежностей в засвоєнні граматичних явищ, поповнення лексичного матеріалу, а також є причиною виникнення численних помилок в усному мовленні. Студенти також, маючи середній рівень розвитку уваги і мислення, не завжди правильно і відповідно до ситуації використовують певні лексичні одиниці, включаючи ряд фразеологічних зворотів, розмовних фраз та ідіоматичних виразів, розуміють мовлення в дещо уповільненому темпі, припускаються помилок у вживанні граматичних структур, побудові складносурядних і складнопідрядних речень.

4. Організованість особистості виявляється у дослідженні як вміння студентів планувати свою діяльність, відповідально ставитись до виконання своїх завдань, самостійно приймати рішення і звітуватись в першу чергу перед самим собою та іншими за свої плани, вчинки, дії, а також самоконтроль, який є механізмом формування відповідального ставлення і допомагає знайти свої помилки та здійснити їх корекцію. У більшості студентів встановлений середній і низький рівні організованості особистості, оскільки всі її компоненти знаходяться на низькому і середньому рівні сформованості та не відзначаються систематичністю і цілісністю прояву. Це позначається на процесі вивчення іноземної мови. У студентів відсутня систематичність, послідовність, самокорекція в засвоєнні іноземної мови, що позначається на навчальних досягненнях.

5. Традиційна організація навчання („від сесії до сесії”), а також стан навчальної та виховної роботи не завжди допомагає студентам виробити у себе таку якість, як організованість особистості. Саме навчання за кредитно-модульною системою є сприятливим для її розвитку у студентів, оскільки вони послідовно оволодівають новим ступенем знань, які систематично контролюються згідно нормативів цієї системи, що дозволяє уникнути суб'єктивізму та недосконалості п'ятибального оцінювання. Навчальний

процес у рамках Болонської системи потребує оптимізації самостійної роботи студентів, що вимагає від них високого розвитку організованості особистості. Отже, ми можемо стверджувати про виховну значущість кредитно-модульної системи навчання, що дає змогу зробити висновок про можливість розвитку у ньому компонентів організованості особистості, а саме планування та раціонального використання часу, відповідального ставлення і самоконтролю в здійсненні індивідуальної та самостійної роботи.

6. Розвиток уваги, мислення і організованості особистості на практичних заняттях з іноземної мови ефективно відбувається за умов інтерактивного навчання, яке здійснюється в колективній і кооперативній формі організації діяльності студентів. Інтерактивні технології ґрунтуються на діалозі, вільному обміні думками та моделюванні ситуацій вибору. За умов такого навчання викладач виступає як лідер, організатор, а студенти приймають важливі рішення стосовно процесу навчання, вони активні і їм притаманний інтерес, тобто є внутрішня мотивація навчання. При цьому у студентів за умови узгодження індивідуальних дій і результатів в спільній діяльності активізується мислення, що є необхідним для розвитку вміння планувати свій час, почуття відповідальності за власні дії перед групою та контроль як поточних, так і кінцевих результатів.

7. Психолого-педагогічними умовами розвитку уваги у її тісному зв'язку з мисленням і організованістю особистості студентів у процесі вивчення ними іноземної мови є: навчання за основними вимогами кредитно-модульної системи Болонського процесу, яке вимагає від студентів вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення до навчання і самоконтролю; створення на практичних заняттях умов спільної діяльності, основним продуктом якої є розв'язання спільної навчальної задачі (у читанні, говорінні, аудіюванні і письмі), а також організація кооперативного і колективно-групового навчання за вимогами інтерактивних технологій, що сприяє розвитку мислення і основних компонентів організованості особистості; у процесі виконання індивідуальних та групових тренувальних вправ, використання настанов, що спонукає

студентів до виявлення розширення і звуження уваги, та взаємної перевірки письмових завдань, що впливає на розвиток не лише концентрації уваги, а й самоконтролю; виконання завдань з одночасним аудіюванням або читанням тексту, що розвиває розподіл і обсяг уваги; застосування дискусій, детективних історій, а також використання прийомів порівняння, узагальнення, систематизації при вивченні теоретичного матеріалу для розвитку мислення; надання студентам самостійності в прийнятті рішень; сприяння розвитку автономності особистості, що спонукає до виявлення організованості особистості. Цілеспрямована формувальна робота зумовлює поєднання тренувальних вправ на розвиток уваги, мислення з розвитком організованості особистості в цілому. Ефективність авторської програми підтверджується підвищенням рівня уваги, мислення і організованості особистості студентів та наявністю позитивного психологічного клімату, що виявилось у зацікавленості і активності студентів у створенні діалогічних умов, моделюванні ситуацій вибору і вільного обміну думками в іграх.

8. Результати порівняльного аналізу підтверджують гіпотезу про те, що успішне вивчення студентами іноземної мови обумовлюється високим рівнем розвитку уваги, що можливо за умови стійких її зв'язків з мисленням і організованістю особистості. Отримані результати також свідчать про позитивний вплив кредитно-модульного навчання на організованість особистості студентів і ефективність проведеної автором розвивальної програми.

Дисертаційне дослідження не вичерпує усіх питань проблеми активізації уваги у її тісному зв'язку з мисленням і організованістю особистості у процесі вивчення іноземної мови, важливість і актуальність якої потребує подальших досліджень. Це, зокрема, питання формування організованої особистості в умовах навчального і виховного процесу у ВНЗ, питання розвитку уваги в умовах мисленнєвої активності та ін.



Додаток А

**Авторська програма розвитку уваги, мислення та організованості особистості  
у процесі засвоєння студентами іноземної мови  
Module 6 The World Around Us (40 годин)**

Таблиця А.1

№ заняття	Основні види роботи на занятті	Розвивальна мета відповідно до предмета дослідження	Психолого-педагогічні умови здійснення розвивальної мети
1	2	3	4
1	1. Ознайомлення студентів з метою і завданнями модуля, визначення змісту і обсягу навчального матеріалу модуля.	Націлити студентів на необхідність планувати засвоєння навчального матеріалу модуля в межах відведеного часу. Вчити розподіляти виконання завдань впродовж місяця.	Чіткість і доступність формулювання мети, завдань, виділення основного змісту модуля, його специфіки і трудностей у засвоєнні. Актуалізація мотивів вивчення модуля та організації робочого дня. Пропонувати студентам побудувати дерево цілей модуля.
	2. Ознайомлення студентів з новим лексичним матеріалом по темі (animals, geography).	Розвиток осмисленості перекладу та розвитку обсягу уваги.	Розвиток мислення студентів шляхом виконання лексико-семантичних вправ, спрямованих на розвиток у студентів здогадки про значення невідомих слів за контекстом, за їх схожістю зі словами рідної мови та словотворчими елементами, примітливості у виявленні маловиразних порівняльних особливостей слів. Шляхом відповідних настанов активізувати увагу (Let's compare the words. Guess the meaning of the word).
	3. Читання тексту "Amazing facts about the natural world" і виконання завдань до нього.	Розвиток переключення уваги при читанні і перекладі тексту; розвиток мислення і розподілу уваги при	Самостійна і творча робота з текстом, яка вимагає від студентів активної переробки змістової інформації, самостійного виводу нових, не виражених в тексті знань, використання при цьому евристичний спосіб розв'язання комунікативної задачі. З метою розвитку аналізу пропонуються завдання на

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
		виконанні завдань до тексту; розвиток самоконтролю при перевірці виконаних завдань.	виділення основної думки прочитаного, виділення окремих фактів при перекладі тексту та складання плану тексту, що потребують переключення і розподілу уваги та самоконтролю.
2	1. Побудова запитань і запитальних слів. Animal quiz. Читання і відповідь на запитання, які стосуються географії, тваринного світу і людини. Підбір початку до кінця запитання.	Розвиток мислення та інтересу до навчання, розкриваючи цікаві факти про природу. Розвиток мислення і розподілу уваги при підборі початку до кінця запитання.	Завдання, які потребують виділити лексику географічного характеру у галузі тваринного світу і фізіології людини і сформулювати спеціальні запитання (What is the population of China? How much water do people need to drink every day?), що розвивають здатність до аналізу і до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, увагу. Особливо активізується увага і мислення у виконанні завдань типу підбору до початку запитання його кінця.
	2. Навчання студентів правильно називати і розпізнавати цифри. Аудіювання. Прослухати і записати 10 цифр.	Розвиток стійкості і обсягу уваги при слуханні, розподілу уваги з одночасним записуванням; самоконтролю при перевірці виконаного завдання.	Пропонуються вправи, які потребують від студентів спостережливості та уявлення ситуації, тобто обставин реальної дійсності, в яких відображаються зв'язки англійської мови з повсякденним життям людини (записати 10 цифр, а саме дату, довжину, відстань, вагу, швидкість).
	3. Закріплення запитальних слів і побудови запитань в англійській мові. Nature quiz. В групах	Розвиток відповідального ставлення до виконання своїх завдань при виконанні спільно-групової діяльності,	Органічне поєднання головних напрямів: 1) прагматичного (формування у студентів комунікативних умінь і навичок), 2) гносеологічного, 3) аксіологічного (розвиток у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів). Організація спільної групової діяльності, яка забезпечує формування у студентів

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	по троє студенти складають по 10 запитань для опитувальника, на який даватимуть відповіді всі інші студенти.	мислення при складанні запитань, внутрішньої уваги при складанні і підчас сприймання запитань на слух.	відповідального ставлення в системі навчальної роботи (наприклад, групова дискусія на основі текстових завдань; або передача запитань по колу. Викладач задає запитання одному із студентів, той відповідає і задає це запитання іншому, що формує навичку вживання запитань у теперішньому часі), а складання таблиці явищ природи, підготовленої ними як домашнє завдання, розвиває мисленеву операцію синтезу.
3	1. Перевірка домашнього завдання (виконання граматичних і лексичних вправ на закріплення вивченого матеріалу).	Розвиток мислення при узагальненні і систематизації знань про граматичні явища і самоконтролю студентів. Спонування до самоперевірки шляхом організації взаємоперевірки.	Шляхом аналізу відповідей студентів і виявлення їх зацікавленості у засвоєнні англійської мови, створення можливості для діалогічного спілкування їх між собою і з викладачем. Для закріплення вивченого граматичного матеріалу пропонується такий вид роботи: студенти разом з викладачем сідають у коло, залишаючи один вільний стілець. Студент, що сидить зліва від незайнятого місця, звертається до будь-кого із членів групи, вживаючи вивчену граматичну структуру. Це завдання є комунікативно спрямованим, а також допомагає закріпити навички вживання часів. При перевірці домашнього завдання, використовуючи запитання (What is the difference? What is the same?), знайти спільні і відмінні властивості у вираженні часів. Забезпечення послідовності в аналізі домашнього завдання, достатньої глибини, підведення до утворення висновків шляхом дедукції та індукції.
	2. Формування умінь вживання <i>Present</i>	Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги при	Активізація уваги студентів у процесі вдосконалення навичок монологічного та діалогічного мовлення (How many domestic

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
1	Simple і модального дієслова <i>can</i> (for ability). Аудіювання. Прослухати уривок з радіопередачі про домашніх тварин і дати відповіді на 7 запитань.	слуханні тексту і одночасної підготовки відповідей на запитання; взаємо- і самоконтролю при перевірці відповідей.	cats are there in the world today? What do they eat? How long are female cats pregnant?), письма, вимови, вміння будувати висловлювання в заданій проблемній ситуації (як наприклад, якій тварині надати перевагу і як її вибрати). Пропонувати скласти розповідь за схемою-системою (можна пропонувати різні схеми залежно від рівня засвоєння іноземної мови студентів), виділити структурні елементи і системостворюючі ознаки вживання теперішнього часу і модального дієслова. Перехід до обговорення розповіді, до спонтанної дискусії, що також потребує виявлення уваги, взаємо- і самоконтролю.
	3. Розвиток навичок говоріння і вживання <i>Present Simple</i> і <i>can</i> в розмовній мові. Робота з текстами про цікаві факти і історії про тварин. В тріадах студенти готують розповідь про тварин: їх місце проживання, харчування, зовнішній вигляд і розміри, звички, цікаві історії і легенди, пов'язані з цими тваринами.	Розвиток відповідальності при позитивній взаємодійчій залежності з єдиною метою у виконавчій спільно-груповій діяльності. Розвиток вміння планувати свою діяльність при складанні плану тематичної розповіді, мислення при складанні розповіді; стійкості і обсягу уваги під час сприймання на слух історій своїх однокласників, перекладі статті, тощо.	Добір зразків вживання <i>Present Simple</i> і <i>can</i> , доступність пояснення теоретичного матеріалу. Пошук нових знань, розкриття внутрішньої сутності явищ в умовах організації диспуту на тему „Nature”. Взаємоузгодження індивідуальних, групових і колективних видів діяльності, в результаті чого відбувається поєднання особистих мотивів і переживань з мотивами і переживаннями колективу. Студенти працюють у мікрогрупах самостійно перекладають статтю та презентують її групі, адаптувавши до свого словникового запасу. Студенти виявляють контроль і самоконтроль, взаємозалежність, відповідальність, щоб навички говоріння і сприйняття були доведені до автоматизму. Здійснення індивідуального підходу в оцінюванні навчальних досягнень студентів. Пропонувати студентам розробити схеми-системи, що характеризують граматичні явища ( <i>Present Simple</i> і <i>can</i> ).

## Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
4	1. Повторення вивченого граматичного (часи групи Simple) і лексичного матеріалу при виконанні фонетичних і лексико-граматичних вправ.	Розвиток стійкості уваги при виконанні фонетичних вправ, зокрема її спрямованість на звуковисотне розрізнення іншомовного мовлення, розвиток мислення і взаємоконтролю при виконанні лексико-граматичних вправ і складанні таблиці.	Активізація уваги і мислення студентів у процесі закріплення в усному (обговорення короткого тексту) і письмовому мовленні (обговорення письмового документу) лексико-граматичного матеріалу за темою. (How does the meaning of the sentence change? Is it better to use this or that word? What is the auxiliary verb?). Пропонувати скласти таблицю закономірностей вживання часів групи Simple, встановити зв'язок між ними, що розвиває мисленнєву операцію систематизації.
	2. Закріплення вживання модального дієслова <i>can</i> (for ability).	Розвиток стійкості і розподілу уваги, мислення при виконанні граматичних вправ. Розвиток взаємоконтролю при перевірці.	Індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності студентів відповідно до їх уваги, мислення, особистісних рис, здібностей та рівнів навченості. Перевірка опорних концептів на вживання модального дієслова, що розвиває мисленнєву операцію систематизації. Організація інтерактивного спілкування: взяти у свого напарника інтерв'ю з метою вмілого використання дієслова <i>can</i> .
	3. Can you or can't you? Студенти отримують картки, де їм пропонується підкреслити потрібне слово, щоб речення було правильне про	Розвиток мислення, яке потребує мовної здогадки; стійкості і достатнього обсягу уваги у процесі сприймання на слух запитання товариша, та виявлення самоконтролю в другій частині завдання,	Забезпечення послідовності у викладі студентами матеріалу, комунікативне спрямування навчального матеріалу, врахування психологічних особливостей студентів, узгодження матеріалу з підбором завдань. Робота в діадах з метою вправлення в усному формулюванні запитань з дієсловом <i>can</i> і перевірки правильності речень. Активізація інтересу студентів і встановлення позитивної взаємодіючої залежності в спільно-послідовній діяльності. (Can you swim a.

1	2	3	4
	їхнього напарника.	яке потребує уваги до правильності усних висловлювань.	hundred meters? Can you cook well? Can you ride a horse? Can you drive a car?). Виконання завдань, в яких необхідно відкинути другорядні ознаки і вибрати основні (зокрема, can or can't), що розвиває мисленеву операцію абстрагування.
5	1. Перевірка домашнього читання.	Розвиток стійкості і переключення уваги при читанні тексту, обсягу уваги при роботі з лексичними одиницями, мислення при активізації мовлення у формі відповідей на запитання.	Систематично читаючи тексти з поступовим ускладненням змісту і конструкторським речень, студенти оволодівають ознайомлювальним, вивчаючим та переглядовим читанням. Проведення бесіди з метою виявлення причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей у певних явищах і об'єктах прочитаного тексту, а також систематизація недоліків у домашньому читанні. Пропонувати студентам взяти інтерв'ю у свого напарника про його ставлення до прочитаного тексту.
	2. Повторення запитань і запитальних слів, а також вживання часів. The dinner party. Робота студентів з картками, з допомогою яких організовується рольове спілкування, а також з картками, на яких слід продовжити незакінчене речення.	Розвиток мислення при побудові запитань; стійкості, обсягу і розподілу уваги під час сприймання на слух запитань з одночасним записуванням, що потребує виділення специфіки запитань; переключення уваги від одного „гостя” до іншого; самоконтролю при перевірці заповнених карток.	Сформулювати підсумок серії уроків про вживання часів. Виконання завдання „The dinner party” в умовах спільно-групової діяльності, об'єднання студентів заради єдиної цілі, встановлення позитивної взаємодіючої залежності і кооперативної поведінки. Проаналізувати разом проблему, розробити запитання до викладача та студентів, дати відповіді на запитання. Протестувати та оцінити один одного. Здійснення комплексного тренування взаємодії „питання – відповідь” та активізація міркування у процесі побудови запитань (What ...? What kind of ...? Which ...? How long ...? When ...? How much...? How many...? How far...?).
6	1. Фонетична	Розвиток стійкості і	Організація управління і вдосконалення усно-мовленнєвих

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	розминка.	обсягу уваги з метою виділення специфіки англійських звуків, організованості в умовах взаємодіяння.	умінь спонукає спрямовувати увагу на розрізнення звуків. Використання викладачем логічних ланцюжків (ряди слів) з метою утворення висновку про правила читання у відкритому і закритому складах, що сприяє розвитку стійкості і обсягу уваги, а також здатності до узагальнення особливостей фонетичних явищ. Організація роботи в парах (Spell me please), критичний аналіз, оцінка один одного та поступовий перехід до утворення більших груп та колективного обговорення засвоєння правил читання, утворення висновку.
	2. Перевірка виконаних самостійно лексико-граматичних вправ. Вправління у правильному вживанні Present Simple і Present Continuous.	Розвиток мислення, розподілу і стійкості уваги при виконанні вправ з метою засвоєння суттєвої різниці у вживанні часів, розвиток взаємоконтролю і самоконтролю студентів.	Навчання у співпраці (організація роботи в парах з поступовим об'єднанням пар у четвірки та переходу до колективного обговорення стану самостійно виконаних різних варіантів вправ; студенти редагують, аналізують та оцінюють вправи один одного; приймають рішення про навчальні досягнення та недоліки у виконанні вправ), що сприяє заповненню прогалин у засвоєнні знань, оскільки студенти навчаються, навчаючи інших. (Present Simple versus Present Continuous. Compare the use of these two tenses). Виконання завдань, які потребують зіставлення явищ та понять і оформлення відповіді у вигляді порівняльних таблиць.
	3. Навчання студентів правильному вживанню числівників. The numbers game Робота студентів з картками, які потребують від них,	Розвиток стійкості і розподілу уваги, сприймаючи на слух числівники і відшукуючи їх на картці, переключення уваги від сприймання на слух до	Виконання завдання в тріаді, що вимагає від студентів об'єднання і координації індивідуальних дій. Вдосконалення комунікативної стратегії та стратегії співдружності. Використання карток, елементів заохочення при змаганні, що викликає інтерес, активізацію мислення, розвиток вміння взаємоузгодження діяльності.

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	почувши цифру із колонки „hear”, викреслити її і прочитати цифру поряд із колонки „say”.	говоріння і самоконтролю (якщо завдання правильно виконано, в кінці всі цифри будуть викреслені).	
7	1. Перевірка виконаних домашніх вправ на закріплення вживання Present Simple і Present Continuous.	Розвиток стійкості уваги, самоконтролю у процесі перевірки і мислення.	Систематичність і поступовість у вправлянні (об'єднання студентів у менші і більші групи, обговорення попередньо досягнутих рішень щодо вживання часів), контроль з боку викладача забезпечують не лише міцність знань студентів, а й підвищення рівня організованості особистості. Виконання завдань на встановлення родо-видових зв'язків у вживанні Present Simple і Present Continuous, визначення відмінностей між видовими і родовими явищами.
	2. Повторення запитальних слів. General knowledge quiz. Робота студентів з 9 запитаннями, які потрібно закінчити запитальними словами, і вибрати правильну відповідь. Прослуховування касети і перевірка правильності виконання.	Розвиток мислення та інтересу до вивчення іноземної мови у процесі підбору запитальних слів і відповіді на запитання. Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги і самоконтролю, сприймаючи на слух аудіо запис і перевіряючи правильність виконання завдання.	Активізація уваги і мислення студентів здійснюється шляхом спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та писемній (читання, письмо) формах в межах тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу. Організація роботи в групах по типу „Діалог”, у якій зосереджено увагу на позитивних моментах спілкування, експерти фіксують спільні погляди, а на завершення роботи пропонують узагальнений висновок про роботу у групах. Розвиток здатності до самоконтролю у процесі прослуховування правильних запитань і відповідей. Виконання завдання на відпрацювання запитань узагальнюючого характеру.
	3. Закріплення	Розвиток мислення при	Організація роботи в командах, що посилює індивідуальну



Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	<p>побудови запитань. Quiz з інформацією про столиці, річки, їжу і відомих людей. Лідер кожної команди задає запитання іншим командам.</p>	<p>складанні запитань і відповіді на них, стійкості уваги - при сприйнятті запитань на слух. Розвиток організованості малої групи, зумовленої необхідністю об'єднання в команді, розподілом функцій і координацією індивідуальної діяльності. Розвиток відповідального ставлення за виконання функцій в спільно-груповій діяльності.</p>	<p>і колективну відповідальність, розвиває вміння студентів співпрацювати, синтезувати одержаний матеріал, виховує культуру спілкування. Використання заохочування, яке полягає в тому, щоб показати, що успіх групи оцінений. Розвиток уваги поєднується з розвитком мислення у процесі складання запитань і відповіді на них (When did France win the world cup in football? What is Chow Mein? Where was the American politician and actor Arnold Schwarzenegger born?). Поступовий перехід від групової роботи до колективного обговорення, прийняття спільного рішення щодо теперішніх досягнень та невдач у засвоєнні вивченого матеріалу.</p>
8	<p>1. Аналіз виконаних завдань в робочому зошиті на закріплення граматичного (Simple and Continuous tenses) і лексичного (animals and nature) матеріалу.</p>	<p>Розвиток мислення і самоконтролю при аналізі типових помилок. Націлити студентів на необхідність повторення вивченого матеріалу, самостійної організованості у засвоєнні навчального матеріалу.</p>	<p>Систематичність перевірки виконання завдань в робочому зошиті дає студентам можливість повторити і закріпити вивчений лексичний і граматичний матеріал, розвиває навички писемного мовлення, спонукає студентів до самостійної роботи і творчого мислення. Діяльність студентів у малих групах по типу „Акваріум”; наприкінці викладач обговорює зі студентами хід групової роботи, коментує ступінь володіння граматичним і лексичним матеріалом та навичками дискусії з приводу письмово виконаних вправ, звертає увагу на напрями подальшого вдосконалення таких навичок, залучає студентів до визначення цих напрямів. Розробка та обрання завдань на виконання операції порівняння, знаходження спільних ознак, узагальнення суттєвих характеристик.</p>

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
1	2. Виконання вправ, спрямованих на повторення матеріалу, а також розвиток писемного мовлення студентів.	Розвиток самостійності мислення, формування вміння робити узагальнення, використовувати знання з елементами творчості у нових умовах, самостійно знаходити відповіді на запитання.	Активізація мислення, стійкості і розподілу уваги студентів шляхом врахування їх індивідуальних психологічних особливостей, темпу навчання, а також рівня сформованості навичок у писемному мовленні. Виділення обсягу, послідовності у закріпленні раніше вивченого матеріалу з метою підвищення рівня самостійності студентів при підготовці. Пропонувати студентам розробити таблицю типових помилок при вживанні часів групи Simple, що розвиває мислення і спостережливість, яка виникає на основі виявлення студентами достатнього обсягу і стійкості уваги. Використання спільної роботи всієї групи „Броунівський рух” з метою повторення і узагальнення вивченого.
9	Тест.	Розвиток стійкості, розподілу і переключення уваги, а також мислення при виконанні завдань, в яких готові відповіді лише зовнішньо нагадують правильні але за змістом суттєво відрізняються, а також завдань з відкритими відповідями. Розвиток самоконтролю.	Підбір адекватного навчального завдання до тесту, що виконує коригувальну і мотиваційно-стимулюючу функції. Націлює студентів на осмислення своїх прогалин, корекцію планів, необхідність повторення матеріалу і систематичне удосконалення своєї підготовки до модульного тесту.
10	1. Аналіз помилок і результатів проміжного тесту.	Корекція організації навчання студентів, а саме планування ними своєї позааудиторної діяльності	Отримані результати тестів дають можливість актуалізувати мотиви і стимулювати студентів до вивчення іноземної мови, скорегувати самостійне вивчення студентами іноземної мови. Використання технології „два-чотири-всі разом” як варіанту

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
		і самостійного вивчення іноземної мови.	кооперативного навчання, ефективного для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та зробити аналіз тесту, аргументовано обирати правильну відповідь у процесі виконання тесту, оцінити виконання його одним, порівняти виконання, зробити разом висновок про виконання тесту, прийняти рішення над чим ще треба працювати. Складання таблиці типових помилок та системи цілей самостійної роботи над помилками.
	2. Вивчення Future Continuous і порівняння його з Future Simple. Виконання граматичних вправ для практичного застосування вивчених правил.	Розвиток стійкості і розподілу уваги при поясненні правил з одночасним записуванням, переключення уваги при переході до практичного застосування, розвиток мислення при порівнянні і узагальненні.	Активізація уваги і мислення студентів відбувається шляхом індуктивного методу вивчення нового матеріалу, який пов'язується зі вже засвоєним студентами раніше, а також запитаннями, які вимагають від студентів узагальнення і систематизації граматичного матеріалу. Знаходження у тексті прикладів вживання Future Continuous і складання таблиці на утворення цього часу. Вивчення нового матеріалу відбувається за допомогою групової роботи „Ажурна пилка”.
11	1. Повторення граматичного матеріалу (Future Continuous і Future Simple), вивченого на попередньому занятті. Перевірка виконання домашнього завдання.	Розвиток стійкості уваги при слуханні одногрупників, розвиток взаємоконтролю при виправленні помилок один у одного.	Активізація аналітико-синтетичної роботи з граматичними вправами надає кожному студенту можливість обмірковувати новий мовний матеріал. Огляд матеріалів із вивченої теми і складання таблиці-синтезу на вживання Future Continuous і Future Simple. Аналіз матеріалу про вживання майбутнього часу в різних підручниках. Використання таких варіантів організації роботи групи, як „Діалог” і „Синтез думок”.

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
1	<p>2. Вживання майбутнього часу в англійській мові. Аудіювання. Прослуховування аудіо запису і заповнення таблиці (про плани на вихідні), а потім – закінчення речень.</p> <p>3. Навчання студентів виражати майбутні наміри і вживати <i>going to, would like to, want to</i>. Future walkabout. Робота студентів з картками, в яких потрібно закінчити 12 речень, вписавши імена.</p>	<p>Розвиток стійкості і обсягу уваги студентів при прослуховуванні аудіо запису, розподілу уваги при одночасному записуванні, самоконтролю при перевірці своїх відповідей, вміння планувати.</p>	<p>Учбова діяльність студентів на занятті організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування. У процесі перевірки завдань на розуміння прослуханого тексту використання спільної роботи всієї групи „навчаючи – вчуся”.</p>
12	<p>1. Виконання лексичних вправ, які вимагали уміння студентів вписувати букви, яких не</p>	<p>Розвиток стійкості, розподілу і переключення уваги при виконанні вправ, мислення, взаємо- і самоконтролю при</p>	<p>Вміння студентів в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі систематично розвиваються у такому варіанті кооперативного навчання, як „два-чотири-всі разом”, за допомогою широкого набору реальних видів навчальних завдань, які забезпечують максимум практичних можливостей для використання мови, що вивчається (Are you going away for the weekend? Do you want to stay at home this evening? Are you going to have a big party for your next birthday? Would you like to become a language teacher?). На їх основі організується мовна взаємодія з метою вироблення вмінь планувати. Оцінювання і прийняття спільного рішення відбувається з допомогою методики „Дельта-плюс”.</p> <p>Автоматизація лексичного матеріалу у процесі вдосконалення діалогічного мовлення відбувається з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей студентів, а також з одночасним взаємоконтролем. Використовуючи таку фронтальну технологію як „навчаючи</p>

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	вистачає в словах, до поданої транскрипції писати слова, підбирати слова до їх пояснень.	перевірці вправ спочатку зі словником, потім з ключами.	– вчуся”, розподілити набір фактів на групи за певною ознакою, що розвиває операцію класифікації і сприяє систематизації знань.
2. Діалогічне мовлення, під час якого студенти в парах дізнаються один у одного про проведення вихідних (work and rest, sport, social life, culture, going away for the weekend).	Розвиток стійкості, обсягу і переключення уваги при діалогічному мовленні, мислення при побудові запитань, взаємоконтролю, відповідального ставлення до виконання обов’язків.	Розвиток стійкості, обсягу і переключення уваги при діалогічному мовленні, мислення при побудові запитань, взаємоконтролю, відповідального ставлення до виконання обов’язків.	Активізація слухової уваги та інтересу до вивчення іноземної мови студентів здійснюється шляхом встановлення позитивної взаємодії в парах і практичного застосування мовлення. Організація інтерактивного навчання, спрямованого на розвиток відповідального ставлення і здатності до організованості. З цією метою пропонується скласти систему цілей, що стосуються проведення вихідних.
3. Закріплення тематичної лексики (verb/noun collocation). Collocation snap.	Розвиток стійкості, обсягу, розподілу, переключення уваги при сприйманні на слух слів і їх співставленні, мислення, розвиток взаємоконтролю в парах.	Робота в діаді, під час якої студенти витягають по одній картці з написаним іменником. Якщо ці два іменники вживаються з одним дієсловом, то вони кажуть „Snap!” . Інтерактивний мовленнєвий практикум спрямовує на оволодіння засобами спілкування (фонетичним, лексичним, граматичним), а також спрямовує на їх практичне застосування у процесі спілкування. Розвиток уваги у зв’язку з мисленням у процесі підбору дієслова до іменників (watch: sport on TV, a video; do: an exercise, the housework; have: a meal, a party). Завдання на відпрацювання різних способів введення поняття: а) підведення видового поняття під родову; б) повна його характеристика; в) розкриття генетичного	Робота в діаді, під час якої студенти витягають по одній картці з написаним іменником. Якщо ці два іменники вживаються з одним дієсловом, то вони кажуть „Snap!” . Інтерактивний мовленнєвий практикум спрямовує на оволодіння засобами спілкування (фонетичним, лексичним, граматичним), а також спрямовує на їх практичне застосування у процесі спілкування. Розвиток уваги у зв’язку з мисленням у процесі підбору дієслова до іменників (watch: sport on TV, a video; do: an exercise, the housework; have: a meal, a party). Завдання на відпрацювання різних способів введення поняття: а) підведення видового поняття під родову; б) повна його характеристика; в) розкриття генетичного

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
			походження поняття. Оцінювання і прийняття рішення відбувається з допомогою прийомів спостереження, самооцінки та „Дельта-плюс”.
13	1. Аудіювання. Студентам пропонується прослухати діалог і поставити 6 речень в правильному порядку. В другій частині завдання прослуховування діалогу та дописування пропущених слів і фраз. 2. Закріплення порядку слів у спонукальних реченнях і запитаннях. Із поданих слів складання речень, які виражають пропозицію і пораду. Прослуховування касети.	Розвиток стійкості, розподілу і обсягу уваги при слуханні діалогів і виконанні завдань, розвиток самоконтролю при перевірці правильності виконання завдань.	Активізація слухової уваги, розвиток привітливості в артикуляції іншомовних слів, інтересу студентів, а також навичок і вмінь смислового сприйняття іншомовного мовлення на основі відновлення контексту цього мовлення. Відбувається після мотивації, представлення теми, надання необхідної інформації в інтерактивній вправі „Ажурна пилка”. „Домашні”, „експертні” групи разом з викладачем усувають недоліки і неточності.
	3. Розвиток діалогічного мовлення студентів. Студентам	Розвиток мислення і побудови діалогу, стійкості, переключення і обсягу уваги при діалозі,	Ця частина заняття проводиться також з використанням технології „Ажурна пилка”, під час якої разом з підготовкою студентів до діалогічного мовлення активізуються їх мислення і увага.
		Розвиток мислення при цілеспрямованій мовленнєвій практиці студентів іноземною мовою (по парам студенти розповідають діалоги), тренування і активізація в її рамках навичок та вмінь діалогічного мовлення, різних типів взаємодії	

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	пропонується 4 ситуації, на одну з яких за їхнім вибором вони складають діалог.	розвиток навичок само- і взаємоконтролю під час створення групових проектів.	співрозмовників („Case method”), формування і формулювання багатьох функціональних типів висловлювань. У наведених судженнях визначити характер залежності: <i>причина – наслідок, функціональна залежність, залежність типу тому що</i> .
14	1. Перевірка діалогів і полілогів, які студенти готували в групах по 2 – 4 (на вибір: a night out at the cinema, spending the evening at your house with friend, meeting an old friend in the street). 2. Перевірка домашніх і виконання нових лексико-граматичних вправ для закріплення вивченого матеріалу. 3. The school party.	Розвиток відповідальності при підготовці групових завдань, мислення при складанні діалогів, стійкості і обсягу уваги при слуханні.  Розвиток самоконтролю студентів, мислення при виконанні вправ і стійкості уваги при сприйманні на слух.  Розвиток стійкості, розподілу, переключення і обсягу уваги в усному мовленні, розвиток вміння планувати свою діяльність, гнучкості	Використання діалогів і полілогів, що активізують мисленнєву діяльність студентів, надають їм можливість застосовувати вивчені поняття і правила, виділяти у відповідях співрозмовників порушення правил, висловлювати свою точку зору і виховують культуру спілкування. Робота в малих групах з розподілом ролей.  Зовнішній контроль з боку викладача сприяє систематичному виконанню і засвоєнню програмного матеріалу, попереджає помилки у знаннях і у навичках та вміннях, що привчає студентів до організованості.  Застосування технології „два-чотири-всі разом” (студенти попарно організовують студентську вечірку, записуючи на картках основні положення (when, where, food, drink, entertainment, things to buy/get/make/ do, other ideas). Потім в групах по дві пари вони обговорюють свої ідеї і планують вечірку разом). Спілкування і творча праця в рамках мікро

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
		мислення при узгодженні і коректуванні планів, відповідальності в спільно-груповій діяльності.	групи надає студентам можливість навчитись планувати, відчувати свою відповідальність, перестати відчувати свою вразливість, замкнутість і настороженість у спілкуванні. У студентів також формується вміння коректувати свої плани в ході діяльності, а також „підхопити” висловлювання й розвинути свою думку.
15	1. Активізація уваги студентів і повторення лексичних одиниць. Bingo.	Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги при сприйнятті слів на слух з одночасним викреслюванням; розвиток переключення уваги при викреслюванні слів вдруге; самоконтролю (якщо всі слова викреслені – виконано вірно).	Повторення лексичних одиниць в ігровій формі. Студенти отримують по 2 картки з 12 словами. Почувши слово, вони повинні його викреслити. В другому (ускладненому) варіанті викладач читає слова рідною мовою. Така робота викликає інтерес у студентів, при цьому у них розвивається самоконтроль. В ній створюється атмосфера доброзичливості і вимогливості.
	2. Словниковий диктант.	Розвиток вміння організовано готуватись до диктантів, що розвиває самоконтроль.	Словниковий диктант охоплює всю вивчену тему, проводиться у такій формі, яка забезпечує послідовність і завершеність викладу матеріалу, а також проміжний контроль має мотиваційно-стимулюючу функцію.
	3. Читання тексту „Plan a weekend away” і відповіді на запитання до нього, які вимагають розуміння змісту прочитаного.	Розвиток стійкості, переключення, розподілу і обсягу уваги при читанні і перекладі тексту, розвиток взаємоконтролю при відповідях на запитання.	Практика студентів в читанні текстів, рівень яких поступово ускладнюється, з охопленням основного змісту прочитаного привчає студентів сприймати і осмислено відтворювати отриману інформацію, даючи відповіді на запитання, що потребують стійкості, переключення, розподілу і достатнього обсягу уваги. Поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна компетенція, оскільки



Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
			тексти містять країнознавчий матеріал. Технологія роботи в малих групах (5 – 6 осіб), під час якої студенти сидять по колу. Лідер кожної з груп визначає того, хто буде читати, заохочує групу до спостереження, пропонує учасникам групи висловлюватись по черзі, що розвиває їхнє мислення.
	4. Аудіювання. Three friends are planning a weekend away. Прослухати аудіозапис і вибрати правильний варіант для закінчення речення.	Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги, мислення при слуханні тексту і виконанні завдання, самоконтролю при перевірці виконаних завдань.	Активізація уваги і мислення студентів відбувається не лише при слуханні і осмисленні запису, але і при виконанні завдання(закінчення речення), правильність виконання якого дає змогу оцінити розуміння студентами іншомовного мовлення. Пропонується озвучити зміст прослуханого за опорним концептом, що розвиває узагальнення і обсяг уваги. Робота організується в парах.
16	1. Розповідь „Your weekend away”. Обов’язковими пунктами, які необхідно включити в розповідь є: how to travel, where to stay, what to do there, when to leave. 2. Перевірка домашнього читання і виконаних вправ до тексту.	Розвиток відповідальності студентів при підготовці групових завдань, вміння планувати групову та індивідуальну діяльність, розвиток мислення при побудові розповіді, уваги, слухаючи одногрупників. Розвиток стійкості, обсягу і переключення уваги при читанні і перекладі тексту, розподілу уваги і мислення при виконанні	Цілеспрямоване формування комунікативних вмінь і навичок, що проводиться за допомогою інтерактивної технології „Мікрофон”, виявляє піклування про розширення світогляду, викликає потребу у взаємній відповідальності (оскільки розповідь студенти готували у групах по 3 – 4), плануванні і координації власних дій. Активізація уваги і мислення відбувається не лише при читанні тексту, але й при перевірці вправ, що також розвиває вміння вести групову бесіду та стисло передавати зміст прочитаного. Пропонується із наведених слів і словосполучень скласти розповідь у минулому часі, а також

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
		вправ.	завдання на тлумачення змісту слів і словосполучень.
	3. Business dinner. To practice language for asking/giving opinions and agreeing and disagreeing.	Розвиток мислення студентів, вміння планувати і організовувати свою діяльність. Розвиток відповідальності при виконанні певних обов'язків і прийнятті рішень в групі.	Робота студентів в групах по трое з картками, в яких є інформація про 6 учасників бізнес-вечері і план столу. Їм необхідно вирішити як посадити людей на вечерю, де буде вирішуватись важливе бізнес-питання. Систематичне і цілеспрямоване формування культури спілкування, мовної згодки і мовленнєвої реакції студентів, а також власної відповідальності у мікрогрупі в процесі вирішення спільної задачі. Формування аналітичного мислення шляхом технології розвитку критичного мислення.
17	1. Перевірка виконаних вправ в робочих зошитах.	Розвиток мислення, стійкості, розподілу, обсягу уваги при виконанні вправ і перевірки, розвиток самоконтролю.	Застосування технології „Синтез думок” і контроль з боку викладача спрямовані на забезпечення систематичності виконання самостійної роботи студентів, яка потребувала мисленнєвих дій, стійкості, розподілу і обсягу уваги, та мотивації студентів до своєчасного виконання завдань.
	2. Пісня „The lady in red”. Студентам пропонується текст пісні з пропущеними словами, які необхідно вписати при її прослуховуванні.	Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги при прослуховуванні пісні і записуванні, взаємоконтролю при перевірці відповідей.	Активізація слухової уваги студентів та інтересу до вивчення іноземної мови шляхом практичного застосування знань, а також створення доброзичливої атмосфери при прослуховуванні спокійної, романтичної мелодії.
	3. Організація усного тренування з оперування ЛО і	Розвиток вміння планувати і організовувати свою	Використання цікавої для студентів теми (планування весілля) дає можливість створити ситуацію, що сприяє оптимальному розкриттю особистих якостей студентів,

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	граматикою з теми. The wedding planner. Студенти отримують картки з інформацією про молодю пару і цінами на організацію весілля, яке потрібно влаштувати.	діяльність, відповідальності за виконання роботи, мислення при організації заходу з відповідним бюджетом.	зняття напруженості, формування згуртованості колективу. Робота у групах (по 5 осіб) кожна група має своє завдання з переходом до обговорення в колективі.
18	1. Виконання лексичних вправ для активізації лексики про погоду. В першій вправі студенти підбирають фрази до малюнків і прослуховують правильні відповіді; в другій – читають повідомлення і пояснюють чим відзначаються згадані місяці.	Розвиток мислення при виконанні вправ, стійкості уваги при прослуховуванні і самоконтролю при перевірці правильності виконання.	Дотримання принципу когнітивності, що передбачає розширення знань студентів про країни і міста. Розвиток навичок читання та усного мовлення на основі прочитаного в умовах інтерактивної взаємодії. Застосування інтерактивної технології „Мікрофон”, яка дає можливість кожному студенту висловитись по черзі, що сприяє розвитку не лише уваги під час сприймання повідомлень своїх товаришів, а й мислення при поясненні.
	2. Аудіювання. Слухання текстів про погоду в Таїланді і Канаді. Робота з 10 реченнями, де необхідно відмітити	Розвиток стійкості, обсягу уваги при прослуховуванні, мислення і розподілу уваги при виконанні вправ, розвиток	Разом з активізацією слухової уваги і мислення при встановленні суттєвих думок у тексті, у студентів розвивається вміння сприймати на слух іншомовне мовлення і стисло передавати зміст прослуханого, що забезпечується систематичністю і поступовістю в ускладненні матеріалу. Під час перевірки правильності виконання завдання студенти

Продовження таблиці А.1

1	2	3	4
	ті, які відповідають змісту прослуханого.	взаємоперевірки.	працюють за допомогою технології „Навчаючи – вчуся”, що сприяє розвитку взаємоконтролю.
	3. Повторення побудови запитань і числівників.	Розвиток мислення при постановці запитань, розвиток стійкості, обсягу переключення і розподілу уваги в парній взаємодії, розвиток взаємоконтролю і самоконтролю при перевірці відповідей.	Подання граматичних зразків, організація роботи з опорою на картки є активним способом навчання володіння іноземною мовою. В основі лежить організоване спілкування студентів відповідно до поставленої мети і завдань. Робота студентів в парах з картками, в яких є різні пропущена інформація, з метою знаходження потрібних і вписування пропущених числівників і слів, що розвиває увагу, мислення і взаємоконтроль під час взаємодії.
19	1. Перевірка підготовлених студентами повідомлень про погоду в різні пори року в різних країнах світу.	Розвиток відповідальності студентів, мислення при підготовці повідомлення, стійкості і обсягу уваги при сприйманні на слух повідомлень.	Розширення світогляду студентів, розвиток їхньої відповідальності за виконання завдань, виховання соціо-культури, організованості, толерантності при підготовці і прослуховуванні монологічних висловлювань. Робота організована по типу кооперативного навчання „Коло ідей”. Наприкінці викладач обговорює зі студентами хід групової роботи і звертає увагу на необхідність та напрям подальшого вдосконалення.
	2. Виконання вправ для повторення лексичного і граматичного матеріалу, вивченого в модулі. Націлення студентів на самостійну і організовану підготовку до підсумкового	Розвиток мислення, стійкості, розподілу і переключення уваги при виконанні вправ, взаємо- і самоконтролю студентів.	Забезпечення індивідуалізації і диференціації навчання при виконанні вправ. Оскільки тренування до контрольної роботи проводяться в групах по 4, то слабші студенти можуть отримати допомогу. Класифікація пройденного матеріалу з теми за ознаками (групи часів), які вивчались, розвиває у студентів мислення.

1	2	3	4
	контролю.		
20	Тест.	Розвиток стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги і мислення, оскільки тест містить завдання з відкритими відповідями. Розвиток самоконтролю студентів.	Тематичний контроль розрахований на виявлення повноти і якості знань в об'ємі вивченої теми. Він активізує увагу, мислення, потребує організованої самопідготовки. Тест може розглядатися як зразок матеріалу, який має бути засвоєним і спонукатиме студентів до поглиблення знань, заповнення прогалин, а отже, має мотиваційно-стимулюючу функцію.

**Вправи та форми взаємодії розвивальної програми  
для студентів першого курсу**

Таблиця Б.1

№	Назва вправи	Мета	Форма роботи
1	2	3	4
<b>Модуль 1 About Myself (35 год)</b>			
1	Nice to meet you	Закріпити вивчені назви країн, дієслово <i>to be</i> , розвиток стійкості, переключення і обсягу уваги	Групова
2	The English class	Навчити студентів розповідати про себе, повторити дієслово <i>to be</i> в третій особі однини, розвиток стійкості, переключення уваги, мислення, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
3	Student to student dictation	Навчити студентів писати під диктовку персональну інформацію, розвиток стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
4	Profiles	Навчити студентів писати під диктовку персональну інформацію, повторити запитання з дієсловом <i>to be</i> , розвиток стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Групова (по 4 студента в групі)
5	Short answer snap	Повторити запитання і відповіді з дієсловом <i>to be</i> , розвиток мислення, стійкості, розподілу і обсягу уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
6	What's this	Вивчити вказівні займенники <i>this, that, these, those</i> , розвиток мислення, стійкості і розподілу уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
7	Who's got what?	Закріпити вживання дієслова <i>have got</i> , розвиток відповідальності, самоконтролю, стійкості, обсягу і розподілу уваги	Групова (10 студентів в групі)
8	Round the world quiz	Повторити назви країн і національності, розвиток мислення і самоконтролю	Індивідуальна
9	Meet Bob and Susan	Закріпити лексичний матеріал, вивчений в модулі, розвиток	Групова (4 – 6 студентів в

## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
		відповідальності і вміння планувати свою діяльність	групі)
10	The Family	Закріпити лексику про сім'ю, вивчити присвійні займенники, розвиток стійкості, обсягу уваги, мислення, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
11	Bingo	Повторити лексику, вивчену в модулі, розвиток стійкості, розподілу і обсягу уваги, самоконтролю	Індивідуальна
<b>Модуль 2 Everyday Life (35 год)</b>			
1	Pick four cards	Закріпити на практиці Present Simple, повторити лексику щоденного життя, розвиток мислення, відповідальності, взаємоконтролю	Групова
2	Pronoun stars	Закріпити запитальну і заперечну форму Present Simple, subject and object pronouns, розвиток стійкості і розподілу уваги, мислення, відповідальності, взаємоконтролю, самоконтролю	Тріади
3	Time pelmanism	Навчити студентів говорити час, розвиток стійкості, розподілу і переключення уваги, мислення, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
4	Things you love and hate	Закріпити Present Simple, like + -ing, розвиток обсягу і переключення уваги, мислення, відповідальності	Групова
5	Three people I know	Вивчити загальні запитання в Present Simple, розвиток розподілу, переключення уваги, мислення, взаємоконтролю	Попарно
6	Always, sometimes, never	Повторити Present Simple і прислівники частоти, розвиток стійкості, переключення і обсягу уваги, мислення, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
7	Verb dominoes	Закріпити вивчені фрази (verbs and nouns that go together), розвиток мислення, обсягу, розподілу уваги, самоконтролю	Тріади

## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
8	Bingo	Закріпити лексику, вивчену в модулі, розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Індивідуальна
9	Sports personality of the year	Повторити запитальну і стверджувальні форми в Present Simple, розвиток вміння планувати свою діяльність, мислення	Попарно
10	A day at the emergency room	Повторити Present Simple і прислівники частоти, розвиток стійкості, переключення, обсягу уваги, мислення, самоконтролю	Попарно
11	Information exchange	Повторити Present Simple і час, розвиток мислення, стійкості, переключення, обсягу уваги, самоконтролю	Попарно
12	Incomplete sentences	Повторити Present Simple, розвиток мислення, стійкості і переключення уваги, взаємоконтролю	Попарно
<b>Модуль 3 Meals (35 год)</b>			
1	The perfect holiday	Закріпити вживання дієслова <i>can</i> , розвиток мислення і вміння планувати свій час	Групова (по 4 студента в групі)
2	Transport crossword	Закріпити лексику про транспорт, розвиток мислення, стійкості, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
3	Food battleships	Закріпити структуру <i>there is/are</i> , лексику по темі „Їжа”, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення і обсягу уваги	Попарно
4	The recipe game	Повторити тематичну лексику, навчити студентів розповідати приготування страв, розвиток мислення, переключення і обсягу уваги, вміння планувати свою діяльність	Групова
5	Sports stars	Навчити студентів вживати <i>how much/how many</i> , розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, мислення, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно



## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
6	Bingo	Закріпити лексику, вивчену в модулі, розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Індивідуальна
7	Coffee please!	Розвиток діалогічного мовлення в кафе, розвиток мислення, відповідальності	Попарно
8	Perfect colleagues	Закріпити вживання дієслова <i>can</i> , розвиток мислення, стійкості, переключення, обсягу уваги	Групова
9	Fine dining	Розвиток діалогічного мовлення в ресторані, розвиток мислення, відповідальності	Групова (по 5 студентів у групі)
10	Food crossword	Закріпити лексику, розвиток мислення і самоконтролю	Індивідуальна
<b>Модуль 4 Extraordinary Lives (35 год)</b>			
1	The history quiz	Закріпити вживання Past Simple, розвиток мислення і самоконтролю	Індивідуальна
2	Bingo	Повторити неправильні дієслова в Past Simple, розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Індивідуальна
3	Looking back	Закріпити вживання стверджувальної і заперечної форми Past Simple, розвиток мислення, обсягу уваги	Попарно
4	John Wayne	Закріпити вживання стверджувальної і заперечної форми Past Simple, розвиток мислення, стійкості, переключення уваги, взаємоконтролю і самоконтролю	Попарно
5	Safe at last!	Розвиток діалогічного мовлення, повторення Past Simple, розвиток мислення, вміння планувати свою діяльність, відповідальності	Попарно
6	Crossword	Повторити неправильні дієслова, розвиток мислення, стійкості, розподілу уваги, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно
7	Gapped dialogue	Повторити тематичну лексику, розвиток мислення, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно
8	Who am I?	Повторити Past Simple, розвиток	Групова

## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
		стійкості, розподілу, обсягу уваги, мислення, самоконтролю	
9	Romeo and Juliet	Розвиток монологічного мовлення (розповідь історії в минулому часі), розвиток мислення, взаємоконтролю	Тріади
10	The singer and the star	Закріпити Past Simple, розвиток мислення, стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно
11	Liar liar!	Закріпити Past Simple, розвиток мислення, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю	Попарно
<b>Модуль 5 Shopping (40 год)</b>			
1	New year's eve	Закріпити вищий ступінь порівняння прикметників, розвиток стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю	Попарно
2	A superlative survey	Закріпити вживання найвищого ступеня порівняння прикметників, розвиток мислення, обсягу уваги, взаємоконтролю	Групова
3	Shopping crossword	Закріпити тематичну лексику, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, самоконтролю	Попарно
4	What's Sam doing?	Навчити студентів вживати Present Continuous, розвиток стійкості, розподілу, обсягу уваги, самоконтролю	Групова
5	A letter home	Повторити вживання Past Simple і Present Continuous, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Попарно
6	Identity parades	Повторити лексику, навчити студентів описувати людей, розвиток стійкості, розподілу, обсягу уваги, мислення, взаємоконтролю	Тріади
7	Let's have a meeting	Повторити тематичну лексику, розвиток мислення, вміння планувати свій час	Тріади
8	Shopping questionnaire	Повторити тематичну лексику, запитання в Present Simple, розвиток	Тріади

## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
		стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, мислення, взаємоконтролю	
9	Let's go shopping	Повторити тематичну лексику, розвиток діалогічного мовлення, розвиток відповідальності, вміння планувати свою діяльність	Тріади
<b>Модуль 6 The world around us (40 год)</b>			
1	Can you or can't you?	Закріпити вживання дієслова <i>can</i> (for ability), розвиток стійкості і обсягу уваги, мислення, самоконтролю	Попарно
2	The dinner party	Повторити запитальні слова і вживання часів, розвиток мислення, стійкості, розподілу, обсягу, переключення уваги, самоконтролю	Групова
3	The numbers game	Навчити студентів говорити числівники, розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Тріади
4	Future walkabout	Навчити студентів виражати майбутні наміри і вживати <i>going to</i> , <i>would like to</i> , <i>want to</i> , розвиток стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги	Групова
5	Collocation snap	Повторити тематичну лексику, розвиток мислення, стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно
6	The school party	Розвиток діалогічного мовлення, закріпити лексику, розвиток вміння планувати свою діяльність, відповідальності	Групова (по 4 студента в групі)
7	Bingo	Повторити тематичну лексику, розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Індивідуальна
8	Business dinner	Розвиток діалогічного мовлення, відповідальності, мислення, вміння планувати свою діяльність	Тріади
9	The wedding planner	Закріпити вивчену лексику, розвиток відповідальності, вміння планувати свою діяльність	Попарно

## Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
10	Rivers	Повторити вживання числівників, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення уваги, взаємоконтролю, самоконтролю	Попарно
<b>Модуль 7 Education (40 год)</b>			
1	Education crossword	Закріпити тематичну лексику, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю	Попарно
2	Looking into the future	Навчити студентів вживання модальних дієслів ( <i>might, will</i> ), розвиток мислення, розподілу, обсягу уваги, взаємоконтролю	Тріади
3	The travellers' club	Навчити студентів вживати Present Perfect, розвиток стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю	Групова
4	Life boxes	Повторити вживання Present Perfect і Past Simple, розвиток стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю	Попарно
5	On the phone	Розвиток діалогічного мовлення по телефону, розвиток мислення, відповідальності	Попарно
6	Preposition pelmanism	Закріпити вживання прийменників руху, розвиток мислення, розподілу, обсягу уваги, самоконтролю	Попарно
7	Springfield hotel	Закріпити вживання модальних дієслів ( <i>have to, don't have to, can, can't</i> ), розвиток мислення, відповідальності, вміння планувати свою діяльність	Тріади
8	It's the first on the left	Повторити тематичну лексику, розвиток стійкості, розподілу, обсягу уваги, мислення, самоконтролю	Попарно
9	Revision board game	Повторення лексичного і граматичного матеріалу, розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення уваги, взаємоконтролю	Тріади
10	Bingo	Повторення лексики, розвиток стійкості, розподілу переключення уваги	Індивідуально

**Вправи та форми взаємодії розвивальної програми  
для студентів четвертого курсу**

Таблиця В.1

№	Назва вправи	Мета	Форма роботи
1	2	3	4
<b>Module 1 Life's Ups and Downs (18 годин)</b>			
1	Me too!	Повторення tenses and question forms. Розвиток мислення при побудові запитань, стійкості, обсягу, переключення і розподілу уваги, взаємоконтролю.	Групова.
2	Get circles.	Закріпити expressions with <i>get</i> . Розвиток мислення при побудові запитань, стійкості, обсягу, розподілу уваги, взаємоконтролю.	Попарно.
3	Three-person snap.	Закріпити various uses of auxiliary verbs. Розвиток мислення, стійкості, обсягу, розподілу уваги, взаємоконтролю.	Тріади.
4	Which stress pattern?	Повторити stress patterns of verbs, nouns and adjectives. Розвиток розподілу, обсягу, стійкості уваги, мислення, взаємоконтролю.	Попарно.
5	Who am I?	Закріпити gerunds and phrases to describe abstract ideas. Розвиток стійкості, обсягу і розподілу уваги, мислення.	Індивідуальна (на початку) і групова (в другій частині).
6	How many schwas?	Schwas in three- and four-syllable words. Розвиток розподілу, стійкості уваги, мислення взаємо- і самоконтролю.	Попарно.
7	Prefix and suffix dominoes.	Повторити prefixes and suffixes with nouns and adjectives. Розвиток мислення, розподілу, стійкості, обсягу, переключення уваги, взаємоконтролю.	Тріади.
8	The best days of your life.	Вправління мовленнєвих навичок (obligation and permission in the past). Розвиток мислення, стійкості, переключення розподілу уваги при виконанні завдань на картках, відповідальності при підготовці розповіді.	Попарно.

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4
9	Bingo!	Закріпити вивчені лексичні одиниці. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.
<b>Module 2 Adventures and Mishaps (18 годин)</b>			
1	Sidney and the circus.	Розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення і обсягу уваги при складанні і опису розповіді, відповідальності і взаємоконтролю при виконанні спільної діяльності.	Індивідуально-групова.
2	Continuous snakes and ladders	Повторення simple and continuous verb forms of various tenses. Розвиток мислення, стійкості, розподілу уваги, взаємоконтролю.	Тріади.
3	Problems, problems!	Закріплення language for responding to unexpected problems. Розвиток мислення, стійкості, переключення і розподілу уваги, взаємоконтролю і відповідальності.	Попарно.
4	Passive scrabble.	Закріплення passive tenses and passive forms. Розвиток мислення, стійкості, розподілу, обсягу уваги, взаємоконтролю.	Групова (по 4).
5	It's all in the mind.	Закріпити в усному мовленні expressions with mind. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, мислення, взаємо- і самоконтролю.	Тріади.
6	Bingo!	Повторення лексичних одиниць, вивчених в модулі. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.
7	The burglar, the gambler and the rubbish collector.	Закріплення в розмовній мові минулого часу (with <i>would</i> and <i>used to</i> ). Розвиток вміння організовувати і планувати діяльність, відповідальності, взаємоконтролю.	Групова (по 4).

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4
<b>Module 3 Unusual Achievements (18 годин)</b>			
1	A wonderful life	Закріпити вживання Present Perfect. Розвиток вміння планувати і організовувати бесіду, мислення, стійкості, обсягу уваги, взаємоконтролю і відповідальності за виконання спільної діяльності.	Попарно.
2	Word combinations	Повторити verb-noun word combinations. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, мислення, самоконтролю.	Попарно.
3	Who's worked for the CIA?	Закріпити вживання Present Perfect Simple and Continuous. Розвиток мислення, стійкості, переключення, розподілу, обсягу уваги, взаємо- і самоконтролю.	Групова.
4	The genuine article	Закріпити вживання артиклів. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, мислення, взаємоконтролю.	Тріади.
5	Where on earth are we?	Закріпити вживання cleft sentences, ways of adding emphasis. Розвиток вміння планувати свою діяльність, мислення, стійкості, переключення уваги, відповідальності і взаємоконтролю.	Попарно.
6	Bingo!	Повторити лексичні одиниці, вивчені в модулі. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуальна.
7	Harry at the Dursleys'	Повторення вживання Past Perfect Simple and Continuous. Розвиток мислення при відповідях на запитання і побудові переказу, стійкості, розподілу уваги, взаємоконтролю.	Попарно.
<b>Module 4 Big Events (16 годин)</b>			
1	Relative clauses crossword	Закріпити defining relative clauses. Розвиток мислення, стійкості,	Попарно.

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4
		переключення, розподілу уваги, взаємо- і самоконтролю.	
2	What's buried at the bottom of the garden?	Закріпити non-defining relative clauses. Розвиток мислення при складанні і доповненні розповіді, стійкості, переключення, розподілу, обсягу уваги, самоконтролю.	Попарно.
3	Fame and fortune	Активізувати вживання вивчених лексичних одиниць. Розвиток стійкості, розподілу, обсягу уваги, мислення, самоконтролю.	Попарно.
4	Gerund and infinitive dominoes	Закріпити вживання gerund and infinitive forms. Розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю.	Тріади.
5	Design your own soap opera!	Повторити дієслова, з якими вживається інфінітив або герундій. Розвиток вміння скласти план подій у розповіді, мислення, стійкості, обсягу уваги при описі подій, самоконтролю, відповідальності.	Індивідуально.
6	Bingo!	Повторити лексичні одиниці, вивчені в модулі. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.
7	A nightmare journey	Закріпити вживання <i>although</i> , <i>despite</i> and <i>however</i> in a guided letter-writing activity. Розвиток вміння планувати свою діяльність, гнучкість мислення в не передбачуваних ситуаціях, відповідальності і взаємоконтролю.	Попарно.
<b>Module 5 Mysteries, problems, oddities (16 годин)</b>			
1	The maze of terror	Закріпити вживання modal verbs in the past and present. Розвиток гнучкості мислення в надзвичайних ситуаціях, стійкості,	Тріади.



## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4
		переключення і обсягу уваги, взаємоконтролю.	
2	What's wrong with it?	Закріпити language for complaining. Розвиток вміння планувати свою розповідь, мислення при вирішенні проблеми, стійкості, переключення, обсягу уваги, відповідальності і взаємоконтролю.	Попарно.
3	Getting together	Активізувати вживання лексичних одиниць. Розвиток мислення, стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.
4	The Supasaver debate	Закріпити в розмовній мові ways of expressing future. Розвиток вміння планувати свою діяльність, мислення при проведенні дискусії, стійкості, переключення, розподілу і обсягу уваги, відповідальності.	Групова (по 6 студентів).
5	How about ten thirty?	Закріпити вживання Future Continuous and Future Perfect. Розвиток вміння планувати свою діяльність, мислення, стійкості, розподілу і переключення уваги, взаємоконтролю.	Попарно.
6	Bingo!	Повторити лексичні одиниці, вивчені в модулі. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.
<b>Module 6 Media mania (16 годин)</b>			
1	Wishing	Закріпити вживання hypothetical situations in the present. Розвиток стійкості, переключення, розподілу, обсягу уваги, мислення, взаємоконтролю.	Групова.
2	I wish he wouldn't do that	Навчити студентів висловлювати wishes in the past and present. Розвиток вміння планувати бесіду,	Попарно.

## Продовження таблиці В.1

1	2	3	4
		мислення при побудові речень і запитань та переконанні співрозмовника, стійкості, переключення уваги, взаємоконтролю.	
3	A nightmare holiday	Закріпити вживання <i>third conditional and should have</i> . Розвиток вміння планувати свою діяльність, відповідального ставлення до виконання завдання, мислення, стійкості, переключення уваги, взаємоконтролю.	Попарно.
4	Reporting a crime	Закріпити вживання <i>reporting verbs</i> . Розвиток відповідального ставлення при виконанні своєї ролі в групі, гнучкості мислення, стійкості, переключення, обсягу уваги.	Групова.
5	The marriage from hell	Закріпити вживання <i>reporting verbs, reporting questions and statements</i> . Розвиток вміння планувати бесіду, відповідального ставлення до виконання своєї діяльності, мислення, стійкості, переключення, обсягу уваги, взаємоконтролю.	Тріади.
6	Preposition race	Revision of prepositions. Розвиток мислення, стійкості, розподілу, обсягу уваги, взаємо- і самоконтролю.	Тріади.
7	Bingo!	Повторити лексичні одиниці, вивчені в модулі. Розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.	Індивідуально.

**Приклади вправ та ігор, спрямованих на розвиток уваги,  
мислення і організованості у студентів**

**Вправа „Bingo!”.** [286]

*Мета:* розвиток стійкості, розподілу, переключення уваги, самоконтролю.

*Інструкція.* Викладач роздає студентам заздалегідь підготовлені картки (ми навели приклад карток на рис.1). Якщо у викладача немає підготовлених карток, то можна запропонувати студентам записати будь-які на вибір 10 – 15 слів із 20 – 30 запропонованих. Потім викладач читає вголос список слів, а студенти уважно слухають і, почувши слово, яке є у них на картці, повинні викреслити його. Слова, які читає викладач: did, said, had, bought, drank, left, read, saw, came, took, won, became, began, could, met, stole, made, ate, wrote, was/were, got, went, spoke, found. Якщо у студента всі слова викреслені, він говорить слово „Bingo!”. Коли викладач закінчує читати слова, то у студентів повинні бути викреслені всі слова. Якщо на картці залишились якісь слова не викресленими, то це означає, що студент слухав неуважно і пропустив слово.

В ускладненому варіанті для розвитку ще і переключення уваги викладач читає дієслова у теперішньому часі, або ж рідною мовою, а у студентів ці слова записані у минулому часі. При цьому читати слова необхідно трохи повільніше, ніж у першому варіанті, щоб студенти встигли перевести це слово у минулий час і знайти його на картці.

<b>Bingo card 1</b>			<b>Bingo card 2</b>		
had	said	spoke	bought	began	found
went	could	was/were	left	took	read
became	stole	did	made	won	saw
got	met	drank	wrote	came	ate

Рис. Д.1. Картки для гри „Bingo”.

### Вправа „Who am I?”. [281]

*Мета:* розвиток стійкості, розподілу і обсягу уваги при сприйманні на слух відомостей про людину, мислення при відгадуванні ім'я людини, самоконтролю при перевірці відповідей.

*Інструкція.* Один зі студентів уявляє, що він видатна людина, і розповідає про себе, при цьому не називаючи свого ім'я. Інші студенти уважно слухають і називають видатну людину, яку зображає їхній одногрупник. Викладач може давати для цього завдання студентам картки з інформацією про видатну людину, а студенти можуть використати ці речення і додати свої, але при цьому студенти не повинні заглядати один до одного. При вивченні минулого часу з іноземної мови доцільно грати в цю гру з видатними особами, які жили раніше, а при вивченні теперішнього часу з видатними людьми сьогодення.

<p><i>Leonardo Da Vinci</i></p> <p>I was born in Italy. I lived in Milan.</p> <p>I was an artist and inventor.</p> <p>I wasn't married.</p> <p>I was short and I had a beard.</p> <p>I died naturally.</p>	<p><i>Marilyn Monroe</i></p> <p>I was born in the USA.</p> <p>I lived in Hollywood.</p> <p>I was an actress. I married three different people. I was blonde and beautiful. I died when I was 36.</p>
<p><i>William Shakespeare</i></p> <p>I was born in Stratford-upon-Avon.</p> <p>I lived in London.</p> <p>I was a writer and actor.</p> <p>I married Ann Hathaway.</p> <p>I was bold and had a beard.</p> <p>I died when I was 52.</p>	<p><i>Cleopatra</i></p> <p>I was born in Egypt.</p> <p>I lived in Egypt and Rome.</p> <p>I was a political leader.</p> <p>I fell in love with Mark Anthony.</p> <p>I was very beautiful.</p> <p>I killed myself with a poisonous snake.</p>

Рис. Д. 2. Картки для гри „Who am I?”

### Вправа „The best days of your life?” [282]

*Мета:* розвиток мислення, стійкості, переключення розподілу уваги при виконанні завдань на картках, відповідального ставлення при підготовці розповіді.

*Інструкція.* Студенти отримують картки (рис. Д.3), де їм пропонується (Part A) підібрати до початку запитання його закінчення. Потім (Part B) вони знаходять до цих запитань відповіді (рис. Д.4). Після перевірки відповідей студенти працюють попарно і обговорюють запитання з першої частини (Part A) про освіту в школі. Студентам пропонується розповісти чия школа була краща (його чи напарника) і чому (Whose school was better, yours or your partner's? Why?). Цю вправу можна також виконувати в ротаційних трійках і тоді студенти порівнюють себе не лише з напарником, а з іншими студентами.

#### Part A

#### Match the beginnings and the ends to make questions about your schooldays.

- |                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. How many hours a day did you       | do a lot of homework?               |
| 2. Did the teachers make you          | the teachers by their first name?   |
| 3. Were you allowed to wear           | have to go to school?               |
| 4. What foreign language(s) did you   | your own clothes?                   |
| 5. Were you allowed to choose         | you smoke?                          |
| 6. At what age were you allowed       | have to learn?                      |
| 7. Were you allowed to call           | which sports you played?            |
| 8. Did they let                       | to choose the subjects you studied? |
| 9. Did they let you leave             | how were you punished?              |
| 10. If you did something wrong,       | the school at lunchtime?            |
| 11. What kind of exams did            | to other pupils during lessons?     |
| 12. Were you allowed to talk          | you have to take?                   |
| 13. Was there anything else they made | leave school?                       |
| 14. At what age were you allowed to   | you do that you didn't like?        |

Рис. Д.3. Картки для вправи „The best days of your life?”

## Part B

**Here are some answers to the questions in Part A. Decide which answer goes with each question.**

- a) We had to learn Latin and French.
- b) No, definitely not. We were only allowed to call them by their surnames.
- c) They made us do quite a lot of homework, especially at the weekends or if we were preparing for the exams.
- d) We had to go to school from 9 in the morning to 4.15 in the afternoon.
- e) They let us choose but there weren't many options. In winter it was either rugby or cross-country running.
- f) They made us stay behind for an hour after school in the afternoon.
- g) No, smoking wasn't allowed at all.
- h) Yes, we had to study religious education. I didn't like it at all.
- i) We had to take an internal exam at the end of every term. And when we were sixteen, we had to take exams called GCSEs.
- j) No, we weren't. We had to wear a blue and grey uniform.
- k) We were allowed to leave school at 16. But I stayed on until 18 because I wanted to go to university.
- l) We were allowed to leave the school if we went home for lunch. They didn't let us hang around in the street.
- m) They only let us talk if we had to work together, but the teacher was talking to the class we had to be quiet.
- n) We were allowed to choose some of the subjects we studied when we were thirteen or fourteen.

Рис. Д.4. Картки для вправи „The best days of your life?”

## Дискусія „Health line”. [282]

*Мета:* розвиток мислення, вміння логічно будувати монологічні висловлювання, шляхом виявлення різних відповідей зацікавлення студентів і

створення можливості для діалогічного спілкування їх між собою і з викладачем, активізація слухової уваги, інтересу студентів, а також навичок і вмінь смислового сприйняття іншомовного мовлення.

*Інструкція.* Студенти отримують картки (рис. Д.5), де їм пропонується прочитати е-мейли, які були надіслані до медичної служби порад, і вирішити в чому справа і яку дати пораду. Після обговорення студентам пропонуються картки (рис. Г.6) з порадами, які їм потрібно підібрати до запитань і скарг, що вони обговорювали, і висловити свою думку чи порада є дійсно корисною. Потім студентам пропонуються ще питання для обговорення (рис. Д.7). Залежно від готовності групи до дискусій, її можна проводити на початковому етапі, використовуючи метод „Прес”, коли студентам роздаються ще матеріали, у яких зазначено чотири етапи методу (1. Позиція: почніть зі слів „I think ...” 2. Обґрунтування. 3. Приклад. 4. Висновки: узагальніть свою думку і зробіть висновок про те як необхідно діяти), або ж для підготовлених студентів можна застосувати дискусію, або дискусію в стилі телевізійного ток-шоу.

*Read these e-mails to an Internet medical advice service. Think about people's symptoms and decide what you think is wrong with them. What advice would you give them?*

1. I've recently come back from a holiday in the Caribbean. Since I've returned my ankles have swollen up. They are red and extremely itchy. They've been like this for three days now.
2. My daughter has come down with something terrible. She has thrown up several times this morning and she says she has a headache. I'm very worried.
3. Yesterday, when I was getting out of the shower, I passed out and banged my head on the side of the bath. This morning I almost passed out again. Why is this happening?
4. I've recently come out in red spots all over my body. My eyes are aching and are very itchy. I've recently got a new cat. Could there be any connection?
5. I was playing football with my friends yesterday and this morning, when I woke up, my foot was hurting a lot and my big toe had swollen to twice its normal size. I can't walk. What should I do.
6. Lately I've been getting very bad headaches and feel tired all the time. Also my chest aches. Do you think I need to go to the doctor?

Рис. Д.5. Картки до дискусії.

*These are the replies from the Internet medical advice service. Match each reply with one of the problems. Do you think the advice is good?*

- a) Yes, definitely. Your symptoms could be caused by many things, but I suspect you're suffering from stress. Do you have difficult job where you have to work long hours? But the fact that you have chest pains means it could be serious. See your doctor immediately.
- b) That is more common than you might think. You could be suffering from low blood pressure in the mornings. Try drinking a coffee before you take a shower. If the situation continues, seek medical advice.
- c) It's probably food poisoning. Did she eat anything unusual yesterday? She should stay in bed, drink plenty of water and eat boiled rice. If she doesn't feel better tomorrow, take her to the doctor.
- d) Oh dear! It sounds as though it was a tough game. Get a friend or family member to take you to the hospital to get an x-ray. Your toe is probably broken
- e) You've probably been bitten by an insect. Put your legs in ice until the swelling goes down. Don't scratch your legs. Go to the chemist and ask for a cream to put on the affected area.
- f) Almost certainly. Go to the chemist and ask him for some anti-histamine tablets. If the condition continues, I'm afraid that, much as you may love him, you may have to find a new home for your feline friend.

Рис. Д.6. Картки до дискусії.

Discuss these questions.

1. Do you think it is a good idea to look for medical advice on the Internet, or should you always consult a doctor?
2. Have you or someone you know ever had any of the conditions described in the e-mails? What did you/he/ she do? how long did it take you/him/ her to get over it?
3. When was the last time you went to the doctor? Were you ill or was it a check-up? What did the doctor do?

Рис. Д.7. Запитання до дискусії.



## План-конспект інтерактивного заняття для студентів першого курсу

*Тема:* A Weekend Away.

*Мета:* повторити і закріпити майбутні часи (Future Simple і Future Continuous), навчити студентів виражати майбутні наміри за допомогою *going to*, *would like to* і *want to*; планувати свої вихідні дні; розвиток навичок сприймання (аудіювання), говоріння; розвиток спостережливості, мислення, уваги, само- і взаємоконтролю.

### Хід заняття

1. **Мотивація.** Прийом навчання – питання про проведені вихідні і про плани на наступні вихідні.

T: What did you do your last weekend?

S 1: I went to the cinema with my friends.

S 2: I visited my parents. We had my sister's birthday.

S 3: I did my homework and read a book.

T: Have you already planned your next weekend? What are you going to do your next weekend?

S 1: I am going to visit my grandparents.

S 2: We are going to have a party.

2. **Оголошення, представлення теми та очікування результатів.**

T: Our topic today is "A Weekend Away". You will learn how to use *going to*, *would like to* and *want to* to express your intentions and plans for the future. What tenses do you know to express future actions?

S: Future Simple and Future Continuous.

T: First of all let's revise these tenses and check your home task.

3. **Перевірка виконаного домашнього завдання** (фронтально). **Повторення вивченого граматичного матеріалу** (Future Simple і Future Continuous). Складання таблиці –синтезу на вживання цих часів. Група ділиться на дві робочі групи і групу експертів із сильних студентів. Робочі групи отримують 7 хвилин для складання таблиці вживання Future Simple і Future Continuous. Група експертів складає свій варіант виконання завдання, стежить за роботою груп і складає свій варіант. Робочі групи обмінюються аркушами зі своїми варіантами таблиць, які можуть доповнити своїми думками, підкреслити те, із чим не погоджуються. Опрацьовані таким чином аркуші передають експертам, котрі зіставляють написане із власним варіантом і оголошують остаточний варіант таблиці, яка повинна мати такий вигляд.

<b>Future Simple</b>	<b>Future Continuous</b>
Decisions taken at the moment of speaking (on-the-spot decisions) <i>It's cold. I'll close the window.</i>	Actions in progress at a stated future time <i>He'll be sunbathing in Hawaii this time next week.</i>
Hopes, fears, threats, offers, promises, warnings, predictions, requests, comments, esp. with: expect, hope, believe, I'm sure, I'm afraid, probably etc. <i>I'm afraid I'll be late.</i>	Actions which are the result of a routine (instead of Present Continuous) <i>I'll be seeing John tomorrow. (We work in the same office so we'll definitely meet)</i>
Actions or predictions which may (not) happen in the future <i>She'll probably buy the dress. (prediction)</i> or actions which we cannot control and will inevitably happen <i>He will be ten next year.</i>	When we ask politely about people's arrangements to see if they can do sth for us or because we want to offer to do sth for them <i>Will you be going to the supermarket?</i> <i>Can you buy me some tea?</i>
Things we are not sure about or haven't decided to do yet <i>She'll probably be promoted. (not sure yet)</i>	

#### 4. Аудіювання з одночасним виконанням завдань.

T: Listen to six people talking about their plans for the weekend and complete the table.

Name	Plans for Saturday	Plans for Sunday
Neela	Club with friends	Lunch with her grandparents
Phil	Not much; stay at home and relax; finish his book; sleep a lot	
Megan	Go shopping	Have a barbecue
Jamie	Go away to the country	
Anna	Work on Saturday; see a film	A friend's wedding
Sharif	Watch the football	Do something with the children, maybe take them swimming

T: Listen again and complete the sentences.

- 1) On Saturday night I'm going out with a \_\_\_\_\_ of friends. (big group)
- 2) On Sunday I'm going to \_\_\_\_\_ with my grandparents. (have lunch)
- 3) The whole family are going to \_\_\_\_\_ there because it's my grandmother's \_\_\_\_\_.  
(be, birthday)
- 4) I'm not going to \_\_\_\_\_ this weekend. (do much)
- 5) I want to \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_ I'm reading. (finish, book)
- 6) It's my boyfriend's birthday and I want to \_\_\_\_\_ him a digital \_\_\_\_\_. (get, camera)
- 7) I'd like to go away somewhere \_\_\_\_\_. (this weekend)
- 8) On Sunday afternoon I'm going to a \_\_\_\_\_. (friend's wedding)
- 9) This weekend? Nothing special. On Saturday afternoon I want to \_\_\_\_\_ the \_\_\_\_\_. (watch, football)

T: Let's check the table and sentences. Change your notebooks with your partner and explain him/her mistakes. Застосування методу „Навчаючи вчуся”. (Студенти перевіряють виконані завдання, обмінюючись зошитами, а потім сильніші студенти пояснюють слабшим помилки).

5. **Міні-лекція**, яка відбувається з активізацією студентів. Навчання студентів виражати майбутні наміри і вживати *going to*, *would like to* і *want to*.

T: Remember the sentences about Neela and her grandparents and Phil's plans.

S 1: I'm going to have lunch with my grandparents.

S 2: I'm not going to do much this weekend.

T: We use *be going to* for planned actions and intentions, for things we are sure about or we have already decided to do in the near future. The form: *be + going to + verb*. Make the question form: *watch the football tonight?*

S: Are you going to watch football tonight?

T: Can you remember about Neela on Saturday?

S: I'm going out with a group of friends.

T: We usually don't say I'm going to go. Can you remember what Phil says about his book and what Sharif says about his children?

S 1: I want to finish my book.

S 2: I'd like to do something with the children.

T: *Want to* and *would like to* basically mean the same. *Want to* is stronger and more direct than *I'd like to*. The form: *'d like to + verb*; *want to + verb*.

6. **Робота студентів з картками**, в яких потрібно закінчити 12 речень, вписавши імена. На їх основі організується мовна взаємодія у такому варіанті кооперативного навчання, як „**Два-чотири-всі разом**”, з метою вправлення практичних навичок вживання вивченого граматичного матеріалу і розвитку цілеутворення.

T: You have the cards, in which you have to write names to complete the sentences. You have to find someone who, for example, is going away for the weekend. To find the person you ask your partner using *going to*, *would like to* and *want to*. Then you work in groups of four and then all together.

1) ... is going away for the weekend.

2) ... wants to stay at home this evening and watch TV.

3) ... is going to have a big party for his/her next birthday.

- 4) ... would like to become a language teacher.
- 5) ... is going to a concert or a club in the next two weeks.
- 6) ... wants to go shopping this weekend.
- 7) ... is going out with some friends on Saturday night.
- 8) ... would like to live in an English-speaking country.
- 9) ... is going to visit friends and relatives.
- 10) ... would like to marry a famous film star.
- 11) ... is going to fly somewhere in the next three months.
- 12) ... wants to study English at this school next year.

7. Підведення підсумків заняття за допомогою методики „Дельта-плюс”, за якою говорять про позитивні сторони заняття, а потім обговорюються ті моменти, які можна було змінити. Оголошення домашнього завдання (виконання вправ в робочому зошиті, підготовка діалогів „A weekend”).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К.А. - М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Авдоница М.Ю. Психологический анализ самооценки студентов как субъектов иноязычной речевой деятельности (на материале навыков грамматического оформления говорения): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М.Ю. Авдоница. – М., 1986. – 18 с.
3. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т.10, № 2. – С. 63 – 70.
4. Айзенберг Б.И. Роль распределения внимания в мыслительной деятельности у нормальных и умственно отсталых детей / Б.И. Айзенберг // Вопросы психологии познавательной деятельности. Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1984. – С. 107 – 119.
5. Аксёнова А.Н. Методика контроля знаний и активизация самостоятельной работы на первых этапах обучения в вузе / А.Н. Аксёнова // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: Сб. науч. тр. – Пермь, 1979. – С. 227 – 284.
6. Алексеева Л.Ф. Психическая саморегуляция активности личности / Л.Ф. Алексеева // Психологические механизмы регуляции активности личности: Сб. науч. тр. – Новосибирск, 2001. – Ч.1. – С. 26 – 41.
7. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания школьника / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. – 52 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
9. Андреев О.А. Тренировка внимания / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – Минск: «Універсітэцкае», 1997. – 205 с.
10. Андрияшина Н.В. Властивості уваги як фактори засвоєння української мови учнями четвертих – п'ятих класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.В. Андріяшина. – К., 1999. – 20 с.

11. Анищук Т.В. Домашнее чтение в комплексном обучении второму иностранному языку / Анищук Т.В. // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, 1988. – С. 115 – 120.

12. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 3 – 20.

13. Анцыферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии / Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1968. – С. 57 – 117.

14. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н. Арестова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 61 – 73.

15. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1999. - № 6. – С. 17 – 21.

16. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артёмов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

17. Архипова М.Л. О соотношении внимания, ритма и темпа при обучении хореографии / Архипова М.Л. // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 197 – 202.

18. Аршавская Е.А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.16 „Перекладознавство” / Е.А. Аршавская. – М., 1983. – 25 с.

19. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения / В.Г. Асеев // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, №6. – С. 28 – 36.

20. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Асмолов А.Г. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – С. 535 – 550. – (Психолог. Психопедагог. Психоисторик).

21. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. - № 1 – 2. – С. 6 – 14.

22. Астраханцева О. Психологічний супровід поглибленого вивчення англійської мови в 1-х класах / О. Астраханцева // Психолог. – 2004. – Листопад 44. – С. 28 – 31.

23. Ахтамьянова И.И. Особенности саморегуляции внимания учащихся / И.И. Ахтамьянова // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГПИ, 1984. – С. 74 – 86.

24. Ахтамьянова И.И. Проблема формирования внимания в различных видах деятельности в трудах советских психологов / И.И. Ахтамьянова, М.Л. Архипова // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГПИ, 1984. – С. 86 – 97.

25. Баграмова Н.В. О принципах отбора и организации лингвострановедческого материала при обучении второму иностранному языку / Н.В. Баграмова // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир: ВГПИ, - 1988. – С. 11 – 18.

26. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: автореф. дис. на соискание учён. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.03 „Психология труда, инженерная психология” / О.Е. Байтингер. – СПб., 1998. – 17 с.

27. Барановская Т.А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.А. Барановская. – М., 1990. – 16 с.



28. Баркова Т.Н. Психологические условия формирования рационального образа жизни студентов первого курса вуза: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.Н. Баркова. – М., 1986. – 16 с.

29. Барыкина Н.А. Методика работы над темой устной речи на начальном этапе при обучении немецкому языку как второй специальности / Н.А. Барыкина // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, - 1988. – С. 115 – 120.

30. Барышникова Н.Г. Ролевое поведение как фактор интенсификации учебного процесса (на материале интенсивного обучения взрослых иностранным языкам): автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.Г. Барышникова. – М., 1984. – 16 с.

31. Барышникова Н.Г. Психологические основы комплектования учебной группы как условие повышения эффективности обучения иностранным языкам / Н.Г. Барышникова, И.А. Зимняя, Н.Н. Иванова, И.П. Именитова, С.Д. Толкачёва // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. – М., 1987. – С. 98 – 113.

32. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов / И.Л. Баскакова. – М.: МГПИ, 1982. – 69 с.

33. Баскакова И.Л. Исследование избирательности внимания учащихся массовой и вспомогательной школ / И.Л. Баскакова // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 159 – 165.

34. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

35. Березина Т.Н. Юнгианская типология личности и транспектива времени / Т.Н. Березина // Сознание личности в кризисном обществе. – М.: ИПРАН, 1995. – С. 160 – 172.

36. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.

37. Бистров О.Л. Увага. Розвивальні ігрові вправи / О.Л. Бистров, О.С. Бистрова. – Харків: Торсінг Плюс, 2006. – 80 с.
38. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков: сб. науч. тр. – М., 1972. – С. 31 – 42.
39. Болотова А.К. Психология времени в межличностных отношениях / А.К. Болотова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 160 с. – (Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т).
40. Бондарёв И.П. Новая методика оценки свойств внимания / И.П. Бондарёв, О.И. Вылегжанин, Д.С. Чичерин, А.М. Софьин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 127 – 131.
41. Бочарова Е.П. Обучение самоконтролю знаний на занятиях по иностранному языку / Е.П. Бочарова // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе: сб. науч. тр. – Л., 1989. – С. 8 – 13.
42. Бояринцев В.П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека / В.П. Бояринцев // Психология и психофизиология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека: сб. науч. тр. – Свердловск, 1989. – С. 40 – 55.
43. Бригадир М.Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М.Б. Бригадир . – О., 2002. – 20 с.
44. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.Буряк // Вища школа. – 2002. - № 6. – С. 18 – 29.
45. Бучек Л.І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія та історія психології” / Л.І. Бучек . – К., 1994. – 20 с.

46. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М.Вертгеймер; [пер. с англ. С.Д. Латушкин]. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

47. Ветохов А.М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А.М. Ветохов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 3, 4. – С. 62 – 64, 26 – 27.

48. Ветохов А.М. Проблема овладения иностранными языками: истоки трудностей и пути их преодоления / А.М. Ветохов // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - № 8. – С. 68 – 73.

49. Ветохов О. Насамперед – знання (Психологічні умови успішного формування знань, навичок і вмінь у процесі навчання іноземної мови) / О.М. Ветохов // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - № 4. – С. 132 – 143.

50. Ветохов О.М. Розвиток психології навчання іноземних мов у 90-ті роки ХХ ст. в Російській Федерації та Україні / О.М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2003. - № 2. – С. 131 – 140.

51. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посібник] / В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

52. Витт Н.В. Эмоциональный фактор в обучении иностранному языку / Н.В. Витт // Психология и методика обучения устной речи в языковом вузе: сб. науч. тр. – М., 1979. – Вып. 142. – С. 16 – 24.

53. Вишнёвская В.П. Особенности развития внимания в условиях автоматизированной обучающей системы: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / В.П. Вишнёвская. – Минск, 1991. – 21 с.

54. Вінніченко Н.А. Вплив проблемно-комунікативного курсу навчання англійської мови на психологічні характеристики тих, хто навчається: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.17 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.А. Вінніченко. – Х., 1995. – 18 с.

55. Войтович Н.О. Проблеми організаційного клімату у вищому закладі освіти / Н.О. Войтович // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 10. – С. 6 – 9.

56. Воронцов А.Б. Анонс к книге «Внутришкольный контроль» / А.Б. Воронцов // Феникс. Инф.-метод. журнал. – 1994. - № 1. – С. 22 – 30.
57. Вундт В. Очерк психологии / В.Вундт [ пер. Н.Я. Грота]. – М.: Типолит. Высочайше утв. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1897. – 389 с.
58. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – (Избранные психологические исследования: сб. науч. тр.).
59. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
60. Газман О.С. Проблема формирования личности школьника в игре / О.С. Газман // Педагогика и психология игры: межвуз. сб. науч. тр.-Новосибирск: НГПИ, 1985. – С. 14 – 27.
61. Гальперин П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин. – М., 1976. – С. 220 – 228. – (Хрестоматия по вниманию).
62. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1974. – 101 с.
63. Гельфан Е.М. Игры и упражнения для развития внимания у детей / Е.М. Гельфан [под ред. Л.Н. Скаткина]. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. – 32 с.
64. Гокунь О.О. Психологічні особливості навчання школярів писемного мовлення із застосуванням комп'ютера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О.О. Гокунь. – К., 2001. – с.
65. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К.: Наукова думка, 1984. – 208 с.
66. Гольдштейн Я.В. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком / Я.В. Гольдштейн // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности: сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 41 – 49.

67. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Педагогика, 1972. – 160 с.
68. Горохова Е.Н. Исследование взаимосвязи распределения внимания и успешности групповой деятельности младших школьников / Е.Н. Горохова // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 182 – 188.
69. Грабська І.А. Ігрові форми психічної корекції: Використання ігрових вправ у розвитку уваги / І.А. Грабська, О.І. Киричук // Радянська школа. – 1990. - № 12. – с. 59 – 64.
70. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В.Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М., 1981. – 320 с.
71. Грибенюк Г.С. Розвиток спроможності спеціаліста до саморегуляції / Грибенюк Г.С. // Педагогіка і психологія. – 2005. - № 3. – С. 89 – 97.
72. Грибенюк Г.С. Розвиток саморегуляції у професійній діяльності майбутніх рятівників / Грибенюк Г.С. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2006. – 144 с.
73. Григоровская Н.Ю. Типологические особенности времени личности / Н.Ю. Григоровская // Психология личности: новые исследования: сб. науч. тр. – М., 1998. – С. 222 – 239.
74. Григорян С.Т. Проблемы мотивации в психологии научения иностранному языку / С.Т. Григорян // Проблемы обучения иностранным языкам. – Владимир, 1971. – Т. 5, ч. 1. – С. 15 – 24.
75. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
76. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
77. Гулина М.А. Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента: автореф. дис. на

соискание учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / М.А. Гулина. – Л., 1987. – 17 с.

78. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с. – (Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение»).

79. Давыдов В.В. Развитие мышления в школьном возрасте / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 15–27.

80. Джеймс У. Внимание // Психология / У. Джеймс (СПб., 1965). – М., 1991. – с. 119 – 140.

81. Деркач Л.М. Психологічні основи самоконтролю учнів у процесі навчання іноземним мовам: автореф. дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л.М. Деркач. – К., 1994. – 50 с.

82. Диева Н.П. Индивидуальные особенности внимания в младшем среднем возрасте: автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.П. Диева. – М., 1969. – 19 с.

83. Дмитренко Г. Проведення самодіагностичних та формуючих практикумів / Г.Дмитренко // Психолог. – 2004. – Лютий 6. – С. 7 – 20.

84. Добрынин Н.Ф. Внимание и его воспитание / Н.Ф. Добрынин. – М.: Изд-во «Правда», 1951. – 31с.

85. Добрынин Н.Ф. Об организованности внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – М., 1974. – С. 3 – 11.

86. Добрынин Н.Ф. Изучение особенностей внимания младших школьников / Н.Ф. Добрынин // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. научных трудов. – М., 1979. – с. 3 – 25.

87. Докшина Н. Модель психолого-педагогічного супроводу роботи в 1-х класах / Н.Докшина, І. Доля, С. Кошель, М. Михайленко // Психолог. – 2004. – Листопад 44. – С. 2 – 6.

88. Донцов В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости (на материале динамики младших курсов): автореф. дис. на

соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / В.Н. Донцов. – Л., 1987. – 22 с.

89. Дормашев Ю.Б. Взаимодействие внимания и кратковременного запоминания: новая методика исследования / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов, Р.С. Шилко // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 72 – 79.

90. Драч І.І. Психолого-педагогічні аспекти втілення модульно-рейтингової системи / І.І. Драч // Проблеми освіти [за ред. В.О. Зайчук]. – К., 2000. – Вип. 22. – С. 57 – 61.

91. Дроботун Н.Н. Пути и методы формирования самостоятельной учебной деятельности студентов / Н.Н. Дроботун // Психология педагогического общения: сб. науч. тр. – Кировоград, 1992. – С. 79 – 88.

92. Дубовицкая Т.Д. Психологические особенности внимания / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 192 – 197.

93. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н.М. Никольской]. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

94. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с. – (Книга для учителя).

95. Елисеев О.П. К вопросу об организации слухового внимания школьников в начальном курсе теории музыки / О.П. Елисеев // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1984. – С. 97 – 107.

96. Елисеев О.П. Психологические условия организации целостного внимания учащихся музыкальных школ на занятиях по теории музыки: Автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / О.П. Елисеев. – М., 1988. – 16 с.

97. Ерчак Н.Т. Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов: Автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.Т. Ерчак. – К., 1978. – 23 с.

98. Ефанова Л.Д. О некоторых возможностях использования интенсивных методов при обучении второму иностранному языку / Л.Д. Ефанова // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: сб. науч. тр. – Владими, 1988. – С. 115 – 120.

99. Жинкин Н.Ш. Механизмы речи / Н.Ш. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

100. Журавлёв А.Л. Совместная деятельность / [Авт. кол. К.А. Абульханова-Славская и др.]; отв. ред. А.Л. Журавлёв. – М.: Наука, 1988. – 232 с. – (АН СССР Ин-т психологии).

101. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

102. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5,6. – С. 13 – 19, с. 21 – 32.

103. Запорожец А.В. Психология / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1965. – 240 с.

104. Захарова Т.Г. Коррекционные методы совершенствования переключения внимания у учащихся вспомогательных школ / Т.Г. Захарова // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1984. – с. 127 – 137.

105. Захарова Т.Г. Переключение внимания и темп психической деятельности у учащихся массовой и вспомогательной школ: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.Г. Захарова. – М., 1985. – 16 с.

106. Зверева І.Д. Діагностика моральної вихованості школярів / І.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролов. – К.: ICDO, 1995. – С. 42–43. – (Методичний посібник).

107. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

108. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.



109. Иванова И.В. Формирование навыков работы с текстом при обучении немецкому языку как второй специальности / И.В. Иванова // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, 1988. – С. 121 – 128.

110. Исследования мышления в советской психологии / Е.В. Шорохова. – М.: Изд-во «Наука», 1966. – 476 с.

111. Ільїна Н.М. Проблема мовлення в українській психології (на матеріалі наукової спадщини Б.Ф. Баєва та І.О. Синиці): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія та історія психології” / Н.М. Ільїна. – К., 2003. – 20 с.

112. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (На материале интенсивного обучения): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / М.К. Кабардов. – М., 1983. – 25 с.

113. Казанов А.Г. К истории проблемы внимания в советской психологии / А.Г. Казанов, В.Э. Казанова // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1988. – С. 208 – 213.

114. Каймакчи Г.В. К вопросу об активизации внимания учащихся на уроке / Г.В. Каймакчи. – Краснодар: Кн. изд., 1960. – 24 с.

115. Канеман Дэниэл Внимание и усилие / Д. Канеман [пер. с англ. И.С. Уточкин]. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.

116. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: МГУ, 1988. – 168 с.

117. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига: Б.И., 1995. – 176 с.

118. Ковалёв А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалёв. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.

119. Ковалёв В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалёв // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 179 – 185.

120. Ковальчук І.В. Психологічні механізми систематизації як засобу оволодіння французькою мовою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / І.В. Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2003. – 19 с.

121. Ковтун Л.Л. Система методической подготовки по второму иностранному языку / Ковтун Л.Л. // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, 1988. – С. 50 – 56.

122. Кольчурина Е.Н. Формирование саморегуляции в процессе игровой деятельности младших школьников / Е.Н. Кольчурина // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 40 – 42.

123. Комков Ш.Ф. Мотивы изучения иностранных языков школьниками / Ш.Ф. Комков // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и языкознания: Тезисы докладов 6-ой научно-методической конференции. – Алма-Ата, 1972. – С. 99 – 102.

124. Кондаков И.М. Опросник для диагностики устойчивых форм Я-внимания / И.М. Кондаков // Журнал практического психолога. – 1997. – №4. – С. 13 – 23.

125. Кондратьева И.И. Планирование своей деятельности младшими школьниками / И.И. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1990. - №4. – С. 47 – 55.

126. Коноплев А.А. Методика предъявления дозированной нагрузки для оценки эффективности распределения внимания оператора / А.А. Коноплев, Т.А. Кузнецова, П.Д. Степанов, Г.С. Шляхтин // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизации трудовой и учебной деятельности: сб. науч. тр. – Горький, 1985. – С. 52 – 61.

127. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

128. Коровяковская Е.П. Психологическая природа эффективности учебной ролевой игры: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук:

спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Е.П. Коровяковская. – М., 1988. – 19 с.

129. Коряк Н.М. Социально-психологические проблемы деловых игр / Н.М. Коряк, Я.С. Гинзбург // Педагогика и психология игры: межвуз. сб. науч. тр.- Новосибирск, 1985. – С. 50 – 62.

130. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк. – М.: Наука, 1969. – 376 с. – (Методологические и теоретические проблемы психологии).

131. Кочетова Н.И. Содержательный компонент основ речи на начальном этапе обучения английскому языку как второму иностранному / Н.И. Кочетова // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, 1988. – С. 79 – 89.

132. Красюк Н.И. Некоторые пути формирования самоконтроля при обучении иностранному языку / Н.И. Красюк // Методика обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. – Минск, 1984. – С. 15 – 19.

133. Криволапчук Н.В. Екзистенційна відповідальність та її роль у реалізації особистістю проекту життя / Н.В. Криволапчук // Метод проектів: Традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник. – К., 2003. – С. 299 – 303.

134. Кублицкене Л.Ю. Организация времени личности как показатель её активности / Л.Ю. Кублицкене // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – С. 185 – 192.

135. Кузьмина О.В. Личностные особенности организации времени деятельности: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / О.В. Кузьмина. - М., 1993. – 18 с.

136. Кузнєцова О.О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О.О. Кузнєцова. – К., 1998. – 18 с.

137. Кукуленко-Лук'янець І.В. Поєднання комунікативних та психокорекційних елементів на заняттях з англійської мови / І.В. Кукуленко-Лук'янець // Практична психологія та соціальна робота. – 2001.- № 6. – С. 52 – 54.

138. Лаврентьева З.И. Ситуационно-ролевая игра как средство регуляции поведения старшеклассников / З.И. Лаврентьева // Педагогика и психология игры: межвуз. сб. науч. тр.- Новосибирск, 1985. – С. 71 – 78.

139. Ланге Н.Н. Психологические исследования / Н.Н. Ланге. – Одесса, 1983. – 296 с.

140. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? / С.С. Левитина – М.: Изд-во «Знание», 1980. – 96 с.

141. Левківський М.В. Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. / М.В. Левківський. – К., 1994. – 40 с.

142. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 306 с.

143. Леонтьев А.А. Единицы и уровни деятельности / А.А. Леонтьев // Вестник МГУ: Сер.14. Психология. – 1978. – № 2. – С. 3 – 13.

144. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

145. Леонтьев А.Н. К психологии образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ: Сер. 14. Психология. – 1986. – № 3. – С. 72 – 76.

146. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 38 с.

147. Лиля М.В. Психологічні фактори успішного засвоєння знань іноземної мови учнями сьомих – дев'ятих класів (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / М.В. Лиля. – К., 1996. – 24 с.

148. Лиля Н.Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных классов: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол.

наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.Н. Лиля. – К., 1987. – 24 с.

149. Лисянська Т.М. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / Т.М. Лисянська. – К. 2002. – 212 с.

150. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

151. Лурия А.Р. Внимание и память: [материалы к курсу лекций по общей психологии] / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1975. – 103 с.

152. Луцковская С.Д. Представление о времени в опыте дошкольников / С.Д. Луцковская // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 19 – 28.

153. Магомедова Г.Г. Экспериментальное исследование внимания у интравертов и экстравертов / Г.Г. Магомедова // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвузовский сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1988. – С. 62 – 73.

154. Мазурик Т.Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка (В связи с иноязычными способностями): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.Н. Мазурик. – М., 1984. – 16 с.

155. Максименко С.Д. Психологические особенности механизма межъязыковой интерференции / С.Д. Максименко, П.В. Лушин // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1983. - № 2. – С. 37 – 41.

156. Манько В.М. Роль психічних пізнавальних процесів під час засвоєння нових знань з спеціальних професійних дисциплін / В.М. Манько // Наука і сучасність. – К.: НПУ, 2000. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 107 – 114.

157. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: [книга для учителя] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.

158. Матюгин И.Ю. Как развивать внимание / И.Ю. Матюгин, Т.Ю. Аскоченская, И.А. Бонк, Т.Б. Слоненко. – Д.: «Сталкер», 1997. – 432 с.

159. Мерошниченко Г.В. Работа над диалогической речью на занятиях по практической фонетике на II курсе / Г.В. Мерошниченко, И.С. Тихонова // Вопросы преподавания английского языка как основной специальности. – М., 1978, - С. 76 – 103.

160. Методики психодиагностики в спорте: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – С. 176 – 178.

161. Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы академической успеваемости / Н.И. Мешков. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1991. – 84 с.

162. Миллер Сюзанна Психология игры / Сюзанна Миллер; [пер. с англ. В.С. Сысоев]. – СПб: Университетская книга, 1999. – 320 с.

163. Миславский Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности: автореф. дис. на соискание учён. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / Ю.А. Миславский. – М., 1991. – 40 с.

164. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. - № 5 – С. 13 – 18.

165. Мишанова К.В. Возрастные и индивидуальные особенности организованности внимания младших и старших подростков: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / К.В. Мишанова. – М., 1970. – 20 с.

166. Мишина Ю.Д. Оптимизация и индивидуализация обучения как условия формирования целостности личности / Ю.Д. Мишина, В.В. Собольников // Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. науч. тр.- Новосибирск, 2001. – Ч. 2. – С. 30 – 37.

167. Мишина Ю.Д. Активность личности и её ответственность / Ю.Д. Мишина // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 59 – 61.

168. Мишина Ю.Д. Психосемантическое исследование прототипа ответственности личности / Ю.Д. Мишина // Психологические механизмы регуляции активности личности. – Новосибирск, 2001. – Ч.2. – С. 37 – 40.

169. Михайлова Н.Н. Деловая игра как средство профориентации старшеклассников / Н.Н. Михайлова // Педагогика и психология игры: межвуз. сб. науч. тр.- Новосибирск, 1985. – С. 63 – 70.

170. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу: матеріали Міжнародного семінару, (Львів, 27 – 28 травня 2004 р.) / Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів: Літопис, 2004. – 112 с.

171. Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини / В.Ф. Моргун. – Полтава: Оріяна, 2002. – 24 с.

172. Морозова И.С. Психологические механизмы саморегуляции мыслительной деятельности / И.С. Морозова, А.С. Холкин // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 61 – 63.

173. Морозова И.С. Саморегуляция мыслительной деятельности / И.С. Морозова, А.С. Холкин // Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. науч. тр.- Новосибирск, 2001. – Ч. 2. – С. 41 – 49.

174. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 30 – 38.

175. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Под ред. А.А.Бодалёва. – М.: Издательство «Институт практической психологии, Воронеж: МПО «МОДЭК», 1995. – 356.

176. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л., 1983. – 240 с.

177. Мусина В.П. Дифференциально-психологическое исследование объема внимания нормально и аномально развивающихся школьников / В.П. Мусина // Вопросы психологии познавательной деятельности: сб. науч. тр. – М., 1988. – С. 213 – 217.

178. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / Г. Мюнстерберг. – М.: Совершенство, 1997. – С. 157 – 171.
179. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – Книга 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.
180. Неровня О.В. Психологія уваги: [курс лекцій] / О.В. Нерровня. – Львів: Вища шк., 1973. – 20 с.
181. Непомнящий А.В Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич. – Таганрог: ТРТИ, 1989. – 82 с. – (Учебное пособие по курсу «Инженерная психология» к разделам «подготовка оператора» и «Проектирование операторской деятельности»).
182. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 191 с.
183. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е.Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
184. Організація та методика ігрової діяльності: Методичні вказівки до вивчення курсу для студентів факультету культурології / Укл. Л.Г. Тишевська. – Харків: ХДІК, 1998. – 11 с.
185. Онуфрієва Л.А. Психологічні умови самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування на початковому етапі навчання (на матеріалі досліджень студентів І курсу немовних факультетів): автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л.А. Онуфрієва. – К., 1998. – 16 с.
186. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера / Ю.М.Орлов. – М., 1987. – 224 с.
187. Орлов Ю.М. Академическая успешность студентов и социальные потребности личности / Ю.М. Орлов // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза: сб. науч. тр. – М., 1976. – С. 4 – 26.



188. Орлова Т.Е. Теоретические основы формирования мотивации ответственности / Т.Е. Орлова, В.А. Шапошников // Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. науч. трудов. – Новосибирск, 2001. – Ч.2. – С. 62 – 69.

189. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; за ред. О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

190. Павлов И.П. Полное собрание трудов: в 5 т. / И.П. Павлов. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т.3: Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных – условные рефлексы (статьи, доклады, лекции речи). – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 604 с.

191. Павлов И.П. Полное собрание трудов / И.П. Павлов. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 438 с. – (Сочинения в 5 т./ И.П. Павлов; т. 4, кн. 2-я).

192. Павлова Т.А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студентов: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Т.А. Павлова. – М., 1988. – 19 с.

193. Панушкина Л.А. Исследование психологических особенностей внимательности у школьников / Л.А. Панушкина // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1988. – С. 166 – 173.

194. Панушкина Л.А. Психологические особенности внимательности как свойства личности в школьном возрасте: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Моск. гос. пед. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1991. – 16 с.

195. Панушкина Л.А. Внимательность в общении и объективное положение подростка в коллективе / Л.А. Панушкина, И.Л. Баскакова // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1988. – С. 202 – 207.

196. Пастернак Н.А. Внутренний план действия как показатель общего развития личности / Н.А. Пастернак // Вопросы психологии. – 2001. - № 1. – С. 82 – 91.
197. Петрова Г.А. Избирательность внимания в процессе создания образов воображения / Г.А. Петрова // Вопросы психологии познавательной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1984. – С. 17 – 23.
198. Петровский А.В. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
199. Петровский В.А. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания / В.А. Петровский, Е.М. Черепанова // Вопросы психологии. – 1987, № 5. – С. 48 – 56.
200. Петухова И.А. Интеллектуальное развитие взрослых / И.А. Петухова // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе. – М., 1987. – С. 37 – 47.
201. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.
202. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
203. Пономарёв Я.А. Влияние способности действовать «в уме» на данные психологического тестирования / Я.А. Пономарёв, Н.А. Пастернак // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. № 6. – С. 43 – 54.
204. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [редактор-составитель Д.Я. Райгородский]. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – С. 288 – 297.
205. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Ю.О. Приходько. – К., 1997. – 45 с.

206. Прядеин В.П. Опросник многомерно-функционального анализа ответственности / В.П. Прядеин // Практический психолог. – М., 1997. - № 5. – С. 30 – 35.

207. Психодиагностика: учебно-методическое пособие. Раздел «Внимание» / [сост. Е.П. Ивутина, С.Г. Касимова]. – Киров: Изд-во ВГПУ, 2001. – 64 с. – (Вятский гос. пед. ун-т, Ин-т психологии и педагогики, Кафедра практической психологии).

208. Разинов П.А. Содержание и структура пособия для самостоятельной работы учащихся по овладению немецким языком в условиях средней школы: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения в области наук» / П.А. Разинов. – М., 1990. – 17 с.

209. Рибо Ш. Психология внимания / Ш. Рибо [перевод с франц. А.Цомакiонь]. – Санкт-Петербург, 1892. – 104 с.

210. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

211. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

212. Рутман Э.М. Исследования развития внимания в онтогенезе / Э.М.Рутман // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 161 – 167.

213. Савельева Э.Н. Роль и место игры в организации обучения иностранным языкам / Э.Н. Савельева // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. – М., 1987. – С. 113 – 121.

214. Савинкина Л.А. Психические состояния человека и их саморегуляция с помощью рефлексии / Л.А. Савинкина // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 82 – 84.

215. Савинкина Л.А. Рефлексивная саморегуляция психических состояний / Л.А. Савинкина // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 84 – 85.

216. Савчин М.В. Якщо бажаєш щасливим бути: Основи психологічних знань та психологічної культури для старшокурсників і юнацтва / М.В. Савчин. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 168 с.

217. Самовичев Е.Г. Психологический анализ процесса сосредоточения: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / Е.Г. Самовичев. – М., 1976. – 24 с.

218. Семененко Е.И. Свойства темперамента и типы саморегуляции произвольного внимания подростков / Е.И. Семененко // Психология и психофизиология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека: сб. науч. тр. – Свердловск, 1989. – С. 55 – 68.

219. Семенов В.Г. Дидактична гра як форма навчання / В.Г. Семенов // Радянська школа. - № 3. – С. 61 – 66.

220. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / В.Ф. Серенкова. – М., 1991. – 21 с.

221. Серых А.В. Игры как средство развития вербального мышления / А.В. Серых // Проблемы регуляции активности личности: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2000. – С. 85 – 86.

222. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.І. Сидоренко. – О., 2005. – 18 с.

223. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Н.М. Симонова. – М., 1982. – 15 с.

224. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г.О. Сиротенко. – Х.: Видав. гр. „Основа”, 2003. – 80 с.

225. Солодухова О.Г. О переключении внимания учащихся в процессе усвоения ими нового материала / О.Г. Солодухова // Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 26 – 32.

226. Сорока О.М. Психологічні умови застосування комп'ютерних засобів у процесі навчання іноземної мови (на матеріалі дослідження студентів немовних факультетів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О.М. Сорока. – К., 2002. – 19 с.

227. Співак В.І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / В.І. Співак. – К., 1997. – 21 с.

228. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е.И. Степанова. – Ленинград, 1981. – 84 с.

229. Степанский В.И. Измерение переключаемости внимания в сенсомоторной деятельности / В.И. Степанский, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1989. - № 1. – С. 132 – 136.

230. Столяренко Л.Д. Основы психологии для студентов вуза / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – С. 524 – 533.

231. Страхов И.В. Внимание как психологический фактор учебной деятельности школьников на уроках / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – Саратов, 1973. – Вып. V. – С. 3 – 16.

232. Страхов И.В. О психологической структуре внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – Саратов, 1974. – Вып. V. – С. 3 – 17.

233. Страхов И.В. Коллективное внимание как проблема психологии / И.В. Страхов // Психология внимания и мышления: сб. науч. тр. – Саратов, 1980. – С. 23 – 45.

234. Страхов И.В. Направленность внимания в процессе чтения художественных произведений / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – Саратов, 1974. – Вып. 6. – С. 24 – 34.

235. Страхов В.И. Психологические исследования внимания / В.И. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – Саратов, 1974. – Вып. 6. – С. 35 – 44.

236. Страхов И.В. Психологические критерии воспитанности внимания / И.В. Страхов // Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов. – Саратов, 1974. – С. 12 – 23.

237. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьников / И.В. Страхов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 128 с.

238. Тамбиев А.Э. Исследование обобщенной оценки внимания / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 76 – 78.

239. Тамбиев А.Э. Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте / А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев, О.В. Литвиненко // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 118 – 122.

240. Татомир Л.П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л.П. Татомир. – К., 1998. – 17 с.

241. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л.Г. Терлецька. – К., 1997. – 16 с.

242. Тетерук С.П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С.П. Тетерук. – К., 2006. – 20 с.

243. Тижбір І.Б. До питання про визначення лінгвістичних та комунікативних здібностей до англійської мови / І.Б. Тижбір // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 21 – 28.

244. Токарева Н.М. Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.М. Токарева. – К., 1997. – 24 с.

245. Трубицина Н.А. Развитие умений самостоятельных творческих высказываний студентов на материале чтения художественных текстов при обучении английскому языку как второй специальности / Н.А. Трубицина // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, 1988. – С. 39 – 49.

246. Тюков А.А. Организация учебных задач в условиях коллективного сотрудничества студентов / А.А. Тюков // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. – М., 1987. – С. 88 – 97.

247. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

248. Уткина Н.С. Типологические различия влияния педагогической оценки на некоторые свойства внимания: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук / Н.С. Уткина. – Ленинград, 1964. – 17 с.

249. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Т.С. Фасолько. – К., 2000. – 18 с.

250. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

251. Фоменко Л.Н. Возрастные изменения внимания в период зрелости / Л.Н. Фоменко // Возрастная психология взрослых: Тезисы докладов к научной конференции 27-29 окт.1971г. – Л., 1971. – Вып. I. – С. 11 – 12.

252. Фоменко Л.Н. Развитие внимания взрослых (18 – 35 лет): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. / Л.Н. Фоменко. – Л., 1972. – 24 с.

253. Формирование у студентов способности к саморазвитию / Сост. О.С. Анисимов, Р.А. Аязбекова; Казахский университет им. С.М. Кирова. – Алма-Ата, 1989. – 48 с.
254. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі / А.В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
255. Храмова К.В. Тренинг внимания у детей 5 – 10 лет / К.В. Храмова // Возможности практической психологии в образовании. – М., 1998. – Вып. 1. – С. 49 – 56.
256. Хрестоматия по вниманию / А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 295 с.
257. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков / П. Хэгболдт. – М.: Учпедгиз, 1963. – 69 с.
258. Цуканов Б.Й. Время в психике человека / Б.Й. Цуканов. – О.: Астропринт, 2000. – 220 с. – (Науковий центр психології часу Одеського державного університету ім. І.І. Мечникова).
259. Чаркова М.Н. Особенности развития внимания под влиянием мотивации / М.Н. Чаркова // Психологическая наука и образование. – 2003. - № 2. – С. 26 – 33.
260. Чепіль О.Я. Формування мислительної дії систематизації у процесі вивчення іноземної мови у немовному вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О.Я. Чепіль. – К., 1998. – 16 с.
261. Чяпас В.Й. Детерминация индивидуальных различий основных свойств внимания: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Общая психология и история психологии” / В.Й. Чяпас. – К., 1987. – 18 с.
262. Шадуро О. Подолання неуважності й проблем самоконтролю в молодших підлітків: Корекційно-розвивальна технологія / О. Шадуро // Психолог. – 2005. – Лютий 6. – С. 16 – 19.



263. Шаховский В.И. Влияние оптимизации обучения английской орфографии на формирование языковых навыков / В.И. Шаховский, И.Б. Тролина // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Владимир, - 1988. – С. 129–136.

264. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч. 1. – М.: Владос, 1995. – 544 с.

265. Шляхтин Г.С. Системная организация процессов регуляции поведения во времени / Г.С. Шляхтин // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизации трудовой и учебной деятельности: межвуз. сб. науч. трудов.- Горький, 1987. – С. 4 – 29.

266. Шрагина Л.И. Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности / Л.И. Шрагина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 73 – 78.

267. Юшкова Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от представлений о целях обучения: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Л.Б. Юшкова. – СПб., 1991. – 17 с.

268. Яворовська Л.М. Групові форми навчання як засіб розвитку пізнавальної активності особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Л.М. Яворовська . – Х., 1995. – 18 с.

269. Ягер Джин Творческое управление временем в новом веке / Джин Ягер [пер. с англ. М. Шалунов]. – М.: Альпина Паблишер, 2003. – 204 с.

270. Яковлева Н.В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н.В. Яковлева. – К., 2003. – 20 с.

271. Якушева Т.Г. Активизация внимания класса во время индивидуальной проверки знаний / Т.Г. Якушева // Вопросы психологии внимания: сб. науч. тр. – Саратов, 1974. – Вып. 6. – С. 58 – 74.

272. Яничев П.И. Возрастные особенности переживания времени (подростковый и юношеский возраст): автореф. дис. на соискание учён. степени канд. психол. наук: спец. / П.И. Яничев. – Л., 1989. – 16 с.

273. Ярова О.Г. Вільний час як фактор саморозвитку особистості студента: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія та історія психології” / О.Г. Ярова. – К., 1993. – 16 с.

274. Blumfield L. Outline guide for the practical study of foreign languages. – Baltimore, 1942.

275. Buss A.H. Self-consciousness and social anxiety. San Francisco: Freeman, 1980.

276. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and motivation in second language learning. – Rowly. Mass.: Newbury House, 1972.

277. Fenigstein A., Scheier M.F., Buss A.H. Public and private self-consciousness: assessment and theory // J. Consulting and Clinical Psychology. 1975. P. 522 – 527.

278. Fries Ch. A new approach to language learning: Teaching English as a second language / ed. By N.B. Allen. – New York, 1965.

279. Hagboldt P. How to study modern languages in High School. – Chicago, 1925.

280. Lado R. Language teaching: A scientific approach. – New York, 1964.

281. Language to Go Elementary: Teacher's resource book / Simon le Maister and others; Simon Greenall (series editor). – England: Pearson Education Ltd, 2002. – 152 p.

282. Language to Go Intermediate: Teacher's resource book / A.Crace, R.Wileman and others; Simon Greenall (series editor). – England: Pearson Education Ltd, 2002. – 152 p.

283. Lens W., Moreas M.A. Future-time perspective: an individual and a societal approach // Psychology of future orientation. – Lublin, 1994. – P. 23 – 38.

284. Matters Elementary: Teacher's book / G.Cunningham, J.Bell, R.Gower. – England: Addison Wesley Longman Limited, 1997. – 160 p.
285. New Cutting Edge Elementary: Student's book / S.Cunningham, P.Moor, F.Eales. - England: Pearson Education Limited, 2005. – 176 p.
286. New Cutting Edge Elementary: Teacher's book / F.Eales, S.Cunningham, P.Moor. - England: Pearson Education Limited, 2005. – 184 p.
287. New Cutting Edge Upper Intermediate: Student's book / S.Cunningham, P.Moor. - England: Pearson Education Limited, 2005. – 176 p.
288. New Cutting Edge Upper Intermediate: Teacher's book / D.Albery, S.Cunningham, P.Moor. - England: Pearson Education Limited, 2005. – 176 p.
289. Nurmi J.E. The development of future orientation in a life-span context // Psychology of future orientation. – Lublin, 1994. – P. 63 – 75.
290. Nuttin J. Time perspectives and human motivation in learning // Acta psychological. – Vol. 23. – 1964. – P. 50 – 84.
291. Palmer H.E. The principles of language study. – London: Oxford University Press, 1969.
292. Rivers W.M. The psychologist and the foreign language teacher. – Chicago & London: the University of Chicago Press, 1968.
293. Wallace M., Rabin A. Temporal experience // Psychological Bull. – 1960. - № 57. – P. 213 – 236.
294. Weinstein N. Unrealistic optimism about future life events // Personality and Social Psychology. – 1980. - № 39. – P. 806 – 820.
295. West M. Learn to speak by speaking. – London: Longman, 1961.
296. Zaleski Z. Personal future in hope and anxiety perspective // Personality Psychology. – 1994. - № 105. – P. 175 – 194.