

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Жовнірук Андрій Іванович

УДК 159.953.4:[37.016:81'243]

**РОЗВИТОК МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ
ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ АУДІЮВАННЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Ширяєва Людмила Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
професор

Київ-2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	12
1.1. Проблема мнемічної діяльності особистості у психологічних дослідженнях.....	12
1.2. Психологічні особливості мнемічної діяльності студентів.....	34
1.3. Аудіювання як засіб розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови.....	44
Висновки до першого розділу.....	58
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	61
2.1. Методичні засади емпіричного дослідження розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в умовах фахової підготовки.....	61
2.2. Розвиток мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення англійської мови.....	71
2.2.1. Вивчення потреби в активізації власної мнемічної діяльності у майбутніх учителів іноземної мови.....	71
2.2.2. Специфіка розвитку запам'ятовування у майбутніх учителів англійської мови.....	79
2.2.3. Якісні показники збереження інформації у майбутніх учителів англійської мови.....	87
2.2.4. Особливості розвитку відтворення в майбутніх учителів іноземної мови.....	108
2.3. Критерії, показники та рівні розвитку мнемічної діяльності у майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійної підготовки.....	118
Висновки до другого розділу.....	124

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ АУДІЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	126
3.1.Теоретико-методичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі вивчення іноземної мови.....	126
3.2.Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту з розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання.....	137
3.3.Динаміка розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі вивчення іноземної мови.....	162
3.4.Психолого-педагогічні та методичні рекомендації для викладачів іноземної мови з розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання.....	182
Висновки до третього розділу.....	187
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	195
ДОДАТКИ.....	218

ВСТУП

Актуальність дослідження. Докорінні зміни в суспільстві, що стали наслідком глобалізаційних процесів в усіх сферах життєдіяльності людини, перетворили інформацію на потужний регулятор світових відносин, неоціненний ресурс, володіння яким надає особистості серйозні переваги, у тому числі й у професійній діяльності. Відтак перед вищою школою України нині постають завдання щодо підготовки фахівців, які б не лише володіли ґрунтовними теоретичними і практичними знаннями, але могли якісно та швидко опрацьовувати отриману інформацію, легко адаптуватися в постійно зростаючому інформаційному просторі. Зокрема, це означає формування в молоді вміння оперативного аналізувати інформацію, швидко відкидати незначне, зберігати у свідомості важливі та актуальні знання, тісно пов'язані із мнемічною діяльністю, яка безпосередньо задіяна у мисленнєвих процесах та опрацьовує весь накопичений інформаційний багаж особистості. Отже, актуальним завданням сьогодення є пошук моделей розвитку мнемічної діяльності особистості при вивченні іноземної мови.

Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури засвідчив, що розробка проблем пам'яті, запам'ятовування, мнемічної діяльності представлена роботами як зарубіжних (Р. Аткинсон, М. Вертгеймер, Е. Гатрі, Г. Еббінгауз, Дж. Міллер, О. Селфрідж, Е. Толмен, Е. Тульвінг тощо), так і радянських та українських (Е.Г. Азімов, С.П. Бочарова, П.І. Зінченко, З.М. Істоміна, М.А. Кузнецов, О.П. Крупський, Г.К. Середя, А.О. Смірнов, Т.Б. Хомуленко, Л.В. Черемошкіна тощо) вчених.

У доробку зарубіжних науковців досліджуються асоціативна природа мнемічних процесів (Г. Еббінгауз, Г. Мюллер, А. Пільцекер), структуризація матеріалу під час запам'ятовування (М. Вертгеймер, К. Коффка), залежність запам'ятовування від підкріплення реакції особистості на стимул (Е. Гатрі, Б. Скіннер, Е. Торндайк, Д. Уотсон, К. Халл, В. Штерн), етапи перебігу мнемічних операцій, блоки, підструктури, рівні перетворення матеріалу (Р. Аткинсон, Є.М. Величковський, Г.Г. Вучетич), запам'ятовування через

побудову логічних схем і семантичних сіток (Дж. Міллер, О. Селфрідж), залежність запам'ятовування від індивідуальних потреб та інтересів особистості (В. Штерн), зв'язок довільного запам'ятовування особистості з потребою у завершенні дії (Б.В. Зейгарнік) тощо.

У радянський період здійснювалися дослідження залежності запам'ятовування від специфіки діяльності особистості (П.І. Зінченко, З.М. Істоміна, Г.К. Серета, А.О. Смірнов), взаємозв'язку уявлень та цілей особистості із протіканням мнемічних процесів (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов), впливу мислення на мнемічні процеси (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія), інформаційної природи пам'яті (С.П. Бочарова), смислових зв'язків у процесі запам'ятовування (С.Л. Рубінштейн).

Проблема аудіювання, питання засвоєння іноземного матеріалу на слух, розуміння та осмислення текстової інформації представлені у працях зарубіжних (А. Абрамс, А. Брегмен, Г. Грін, Т. Девін, С. Друмхеллер, У. Хетфілд, М. Хокет та інші), радянських, російських та вітчизняних учених (Б. А. Бенедиктов, С.І. Бондар, Л.С. Єленська, Н.В. Єлухіна, Л.С. Захарова, І.О. Зимняя, Л.І. Іванова, О.В. Кміть, О.Б. Метьолкіна, Є.В. Мусницька, В.Ф. Сатінова, Н.В. Чепелева, В.В. Черниш тощо).

На сучасному етапі розвитку психологічної науки увага вітчизняних науковців сфокусована на вивченні продуктивної ролі пам'яті у формуванні колористичної моделі об'єкта сприйняття (Ю.І. Блінов), розвитку логічної пам'яті підлітків методами активного групового навчання (І.В. Ващенко), особливостей інтерференції на різних функціональних рівнях мнемічної системи (Е.М. Єгорова), моделювання мнемічних процесів (В.В. Криводерев), взаємозв'язку ефективності мнемічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей особистості (О.П. Крупський), емоційної пам'яті у мнемічній системі особистості (М.А. Кузнецов), розвитку вищих форм пам'яті особистості (Т.Б. Хомуленко). Є окремі праці сучасних українських вчених з розвитку пам'яті студентів, зокрема Г.Ю. Гоєнага вивчала гендерні особливості довільного та мимовільного запам'ятовування художнього та науково-

популярного тексту студентами, О.Б. Стуліка досліджувала психологічні особливості розвитку мнемічних здібностей студентів мовних спеціальностей.

Проте, незважаючи на багатогранність опрацювання проблеми пам'яті, питання особливостей розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови саме засобами аудіювання досі не були предметом спеціального дослідження, тоді як їх розкриття сприятиме підвищенню ефективності навчальної діяльності та зростанню успішності майбутніх учителів іноземної мови. Таким чином, важливість та недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології факультету філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова за напрямом «Зміст, форми, методи та засоби фахової підготовки вчителів», затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 23 лютого 2006 року) та узгоджена Міжвідомчою радою НАПН з координації психолого-педагогічних досліджень в Україні (протокол № 3 від 26 березня 2013 року).

Об'єкт дослідження – мнемічна діяльність студентів у процесі засвоєння іноземної мови.

Предмет дослідження – розвиток мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання.

Мета дослідження полягає в теоретичному та емпіричному вивченні психологічних особливостей мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови та розробці програми розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови засобами аудіювання.

В основу дослідження було покладено припущення про те, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності активізує розвиток мнемічної

діяльності особистості у процесі засвоєння іноземної мови. Успішність розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови можна підвищити за допомогою засобів аудіювання шляхом активізації механізмів аудіювання (механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки тощо).

Досягнення мети підпорядковане вирішенню таких **завдань дослідження:**

- визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови;
- емпірично виявити особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання;
- визначити критерії, показники та рівні розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення ними іноземної мови в умовах професійної підготовки;
- обґрунтувати, розробити і апробувати розвивальну програму з підвищення ефективності мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукової психолого-педагогічної літератури із проблеми дослідження; *емпіричні:* спостереження, бесіда, анкетування, психолого-педагогічний експеримент у констатувальній, формувальній та контрольній формах; *методи математичної статистики:* метод порівняння двох вибірок, кореляційний аналіз, критерії r-Спірмена та τ -Кендалла, критерії Спірмена та Пірсона, критерій Вілкоксона та критерій знаків, критерії U-Манна-Уїтні й Колмогорова-Смірнова для перевірки достовірності отриманих даних із

використанням комп'ютерної обробки емпіричних результатів (програма SPSS 17.0).

На різних етапах дослідження з метою вивчення процесів запам'ятовування, збереження та відтворення використовувався ряд *психодіагностичних методик*: авторська анкета «Визначення потреби студентів в удосконаленні їх мнемічної діяльності», методика дослідження слухової пам'яті В.М. Блейхер, І.В. Крук, С.М. Бокова, методика складання мнемічних планів тексту П.І. Зінченка та А.О. Смірнова, методика послідовного складання плану тексту П.І. Зінченка та В.Я. Ляудіс, методика групування слів під час записування під диктовку П.І. Зінченка та П.Б. Невельського, методика виділення ключових слів у фразах П.І. Зінченка, методика для виявлення здатності до впізнавання матеріалу, активного відтворення та активності перебігу мнемічних процесів особистості О.М. Леонтьєва та Ю.Б. Гіппенрейтер.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали наукові положення про діяльність як ключовий закон розвитку психічних функцій, у тому числі і пам'яті (П.І. Зінченко, З.М. Істоміна, А.О. Смірнов); раціоналізацію діяльності для кращої ефективності запам'ятовування матеріалу (Ф.Д. Горбов, В.Я. Ляудіс, П.Б. Невельский, Г.К. Середя); особливості розвитку пам'яті від механічних до вербально-логічних форм (Л.С. Виготський, Л.В. Занков); моделювання психічних процесів (А. Бандура, Ж. Піаже, Р. Солсо, Е. Тульвінг, Н.В. Чепелева); специфіку аудіювання іноземною мовою (Б.А. Бенедиктов, М.І. Жинкін, І.О. Зимняя, Л.Ю. Куліш, В.М. Носуленко).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2006–2016 років на базі факультету іноземної філології та вечірнього факультету НПУ імені М.П. Драгоманова. Загальна вибірка складала 158 студентів.

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечувалися комплексним використанням відповідних методів дослідження, застосуванням

методів математичної статистики, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних тощо.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* досліджено особливості розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови засобами аудіювання та особливості прояву основних процесів (запам'ятовування, збереження та відтворення) мнемічної діяльності студентів у процесі аудіювання, визначено критерії (здатність сприймати, розуміти та запам'ятовувати іншомовну інформацію на слух; володіння способами логічного та смислового опрацювання іншомовної інформації, сприйнятої на слух; точність вербального кодування та відтворення іншомовної інформації, сприйнятої на слух), показники, рівні (високий, середній, низький) розвитку мнемічної діяльності студентів; обґрунтовано модель, розроблено, апробовано та впроваджено експериментальну програму розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання через активізацію механізмів аудіювання (механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки) у процесі вивчення іноземної мови;

– *розширено й доповнено* знання про аудіювання іноземною мовою, аудитивні навички та вміння, механізми аудіювання, засоби аудіювання та особливості їх застосування для розвитку мнемічної діяльності студентів;

– *набуло подальшого розвитку* розуміння сутності мнемічної діяльності, знання про шляхи та засоби підвищення успішності засвоєння іноземної мови.

Практичне значення дослідження визначається тим, що апробований комплекс психодіагностичних методик з вивчення особливостей розвитку мнемічної діяльності у процесі засвоєння іноземної мови й розроблена

програма розвитку мнемічної діяльності у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання можуть бути використані викладачами ВНЗ у навчальному процесі з метою підвищення рівня запам'ятовування, збереження та відтворення іноземного аудіоматеріалу і загалом ефективності вивчення іноземної мови. Отримані результати доповнюють зміст таких навчальних дисциплін, як загальна психологія, психолінгвістика, психологія розвитку, вікова психологія, практика англійської мови, спецкурси з розвитку навичок та вмінь аудіювання і розвитку мнемічної діяльності засобами аудіювання.

Особистий внесок автора. У спільній з науковим керівником праці «Розвиток пам'яті студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання» (навчально-методичний посібник) авторським є обґрунтування та зміст програми цілеспрямованого розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації обговорювалися й отримали схвалення на 5 міжнародних науково-практичних конференціях, 4 Всеукраїнських науково-практичних конференціях, звітних науково-практичних конференціях викладачів та аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та засіданнях кафедри психології факультету філософської освіти і науки (Київ, 2006–2016 роки).

Впровадження результатів дослідження здійснено в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова на факультеті іноземної філології (довідка № 01-10/1436 від 12.08.2016 р.), на вечірньому факультеті (довідка № 01-10/1434 від 12.08.2016 р.), у Національній академії статистики, обліку та аудиту (довідка № 561 від 13.09.2016 р.), в Академії праці, соціальних відносин і туризму на факультеті економіки, соціальних відносин і туризму та юридичному факультеті (довідка № 01/02-208 від 12.09.2016 р.).

Публікації. Зміст і результати теоретико-експериментального дослідження представлені в 21 публікації автора, серед яких 7 статей у

вітчизняних фахових виданнях, 2 статті в зарубіжних фахових виданнях, матеріали 11 конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних літературних джерел з 268 найменувань (з них іноземною мовою – 55), додатків. Основний зміст роботи викладено на 194 сторінках друкованого тексту й містить 20 таблиць та 9 рисунків на 15 сторінках. Загальний обсяг роботи – 279 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Проблема мнемічної діяльності особистості у психологічних дослідженнях

Широкий діапазон підходів і методів вивчення мнемічної діяльності дає можливість констатувати наявність різних точок зору на зміст та особливості цього процесу. Водночас вивчення досліджуваного феномена варто розпочинати з розгляду поняття пам'яті, яка являє собою автономну полікомпонентну систему й характеризується активністю її суб'єкта, гетерохронністю й неперервністю розвитку. Пам'ять є складним психічним процесом, що забезпечує здатність особистості до управління набуттям власного життєвого досвіду, планування й організації суб'єктом власної життєвої активності в цілому (Н.М. Корж [94]).

У зарубіжній психології вивчення особливостей пам'яті стало предметом ряду досліджень в межах асоціативного, психоаналітичного, біхевіористичного, гештальтського, когнітивного, інформаційного та інших підходів.

Вивчення психологічних особливостей запам'ятовування, у тому числі використання особистістю асоціативних зв'язків між елементами матеріалу для покращення цього процесу, було започатковано в роботах представників асоціативного підходу – Г. Еббінгауза [207], Г. Мюллера та А. Пільцекера [250] та ін. На думку вчених, у процесі роботи пам'яті формування уявлень та понять відбувається у складній системі нерозривних взаємозв'язків. Тому актуалізація одного уявлення зумовлює й активізацію інших, що перебувають з ним у смислових взаємозв'язках. Структура таких асоціативних зв'язків обумовлюється особливостями життєвого досвіду людини, а саме просторово-часових послідовностей формування систем понять і уявлень. Згідно з думкою представників асоціативного підходу, саме асоціація є основним механізмом

формування взаємозв'язків між уявленнями й поняттями. Пригадування будь-яких образів, явищ чи подій здійснюється шляхом встановлення смислової асоціації між фрагментами минулого досвіду й актуальними потребами чи життєвими завданнями людини [250].

Проблема пам'яті досліджувалася в роботах представників психодинамічного підходу Ф. Бартлетта [217], П. Жане [62], З. Фрейда [189] та ін. Згідно з психоаналітичною концепцією З. Фрейда, спрямованість пам'яті обумовлюється принципом задоволення. Образи пам'яті, зміст яких не відповідає потягу задоволення, мають тенденцію до витіснення зі сфери свідомості, тобто до забування. Таким чином, запам'ятовування й збереження різного матеріалу відбувається вибірково. При цьому пріоритет віддається образам, які є найбільш привабливими, супроводжуються переживанням яскравих емоцій і відповідають підсвідомим потягам особистості [184].

Ф. Бартлетт [217], П. Жане [64] розглядали процес запам'ятовування як особливу, набуту в процесі культурно-історичної еволюції людства активну й цілеспрямовану діяльність. Зокрема, П. Жане підкреслював, що становлення системи мнемічних дій людини відбувається у процесі її соціалізації в умовах включення в різні види діяльності. Тому вчений поділяв образи пам'яті на елементарні, або чуттєві (що складаються зі згадувань вже відомого відчуття), та складні, або інтелектуальні (становлення яких відбувається із застосуванням спеціальних мнемічних прийомів та мовленнєвих засобів і полягає у згадуванні складних понятійних конструкцій). П. Жане вивчав історичні аспекти еволюції пам'яті людини, а також специфіку її розвитку на різних вікових етапах. Виділяючи та аналізуючи власне людські, набуті у процесі індивідуального й колективного культурно-історичного розвитку форми поведінки, вчений підкреслював нерозривний взаємозв'язок пам'яті і здатності людини до вольового зусилля в умовах відстроченого запам'ятовування [64].

Підкреслюючи соціальну зумовленість пам'яті людини, Ф. Бартлетт відзначав те, що успішність запам'ятовування та згадування визначаються

установками особистості, її інтересами, які, у свою чергу, формуються в контексті тієї соціальної групи, до якої належить особистість [218].

Серед представників гештальтпсихології різні аспекти вивчення проблеми пам'яті розглянуто у роботах М. Вертгеймера [268], Б.В. Зейгарнік [73], К. Коффки [96], К. Левіна [247] та ін. На думку М. Вертгеймера та К. Коффки, структура пам'яті являє собою гештальт, тобто цілісне утворення, що не зводиться до простої суми його частин, основою яких є структуризація особливостей самого матеріалу, що запам'ятовується.

К. Левін у структурі мнемічних процесів підкреслював високу значущість мотиваційних компонентів мнемічної активності суб'єкта запам'ятовування. Основною детермінантою мнемічної активності виступає міра загострення потреб суб'єкта, що відображає силове поле, тобто співвідношення соціальних факторів, які впливають на суб'єкта та його власні внутрішні зусилля у процесі запам'ятовування і пригадування [247].

Б.В. Зейгарнік підкреслювала нерозривний взаємозв'язок ефективності довільного запам'ятовування особистості з потребою в завершенні дії, що виконується. "Ефект незавершеної дії" як чинник тривалості запам'ятовування опосередковується цікавістю змісту завдання для людини, що його виконує, її спрямованістю на якісне виконання завдання, а також прагненням максимально проявити свої здібності і продемонструвати практичний інтелект в умовах виконання завдань у соціальній групі [73].

З біхевіористичних позицій, зокрема, у роботах Е. Гатрі [234], Б. Скіннера [262], Е. Торндайка [182], Д. Уотсона [182], К. Халла [239], необхідною умовою успішності запам'ятовування людини вважалася наявність підкріплення її реакції на стимул з боку соціального середовища. На думку вчених, пам'ять є засобом формування стійких патернів поведінки, що є результатом вироблення і зовнішньої реалізації стійких внутрішніх реакцій на соціальні стимули, які повторюються. Зокрема, Д. Уотсон, акцентуючи увагу на вивченні процесів науціння і формування нових реакцій особистості у процесі запам'ятовування, розглядав навичку як одиницю організації індивідуумом своєї діяльності й

поведінки у процесі пристосування до соціальних умов [182]. Е. Толмен вважав, що головна роль у процесі запам'ятовування відводиться утворенню сигніфікативних структур, які охоплюють знак і позначуваний ним контекст, тобто саме формування взаємозв'язків між предметами та явищами соціального світу та уявленнями особистості, що їм відповідають, і є головною умовою успішності навчання [264].

У персоналістичній психології В.Штерна, на відміну від представників біхевіоризму, у вивченні детермінант пам'яті основний акцент ставиться не на соціальних, а на особистісних утвореннях. На думку вченого, вибірковість, зміст, контекст і особливості встановлення асоціативних зв'язків у процесі запам'ятовування особистості обумовлюються переважно не специфікою соціальної ситуації її розвитку, а індивідуальними потребами, інтересами і спрямованістю [204].

У доробку зарубіжних дослідників із вивчення проблеми мнемічної діяльності особистості в першій половині ХХ ст. відбулася трансформація позицій із зовнішніх соціальних факторів становлення цього психічного утворення до дослідження внутрішніх, індивідуальних чинників становлення цього феномена, провідної ролі потреб та інтересів особистості, що визначають цілеспрямованість її запам'ятовування, здатність людини виступати суб'єктом власної мнемічної діяльності. Це, у свою чергу, зумовило подальше зростання уваги вчених до дослідження можливостей людського мозку, зокрема виявлення тих анатомо-фізіологічних структур, а також особливостей протікання нервових процесів, які зумовлюють швидкість і міцність запам'ятовування, подальшого вивчення не лише фізіологічних, але й психологічних аспектів мнемічної діяльності людини на засадах системності й структурності. Зокрема, у дослідженнях представника французької експериментальної школи Ц.Флореса мнемічні процеси особистості розглядаються як її системна діяльність. Процеси збереження є прихованими, а процеси запам'ятовування і відтворення інформації – відкритими для спостереження та вивчення. Довільне запам'ятовування не зводиться

виключно до сприймання людиною інформації, а може являти собою її активну діяльність, спрямовану на запам'ятовування засобами повторювання необхідної інформації. Згідно з висловленими думками вченого, мнемічна активність являє собою систему діяльностей, що включає як біофізіологічні, так і психічні процеси, особливості протікання яких є специфічними для виду соціальної активності, у яку особистість включена в актуальний чи попередній період часу [188].

Феномен пам'яті як системне утворення розглядався і в роботах засновника біологічної теорії пам'яті С. Роуза. Вчений зазначав, що пам'ять – це “системна особливість мозку” [157, с. 109]. Досліджуючи психофізіологічні передумови розуміння і запам'ятовування людиною смислів і значень вербального матеріалу, він зазначав, що значення є інтегративним утворенням пам'яті індивідуума, сформованим внаслідок узагальнення досвіду його взаємодії з природним та соціальним середовищем [157].

Дослідження пам'яті як системи схем, що містять різні компоненти, представлені у структурно-функціональному підході (Р. Аткинсон [215], Є.М. Величківський [79], Г.Г. Вучетич [79] та інші). Основними одиницями пам'яті у структурно-функціональному підході виступають етапи перебігу мнемічних операцій, блоки, підструктури, рівні перетворення матеріалу. Розробка такої моделі дала можливість вченим визначити активну роль цілеспрямованої діяльності у процесах не лише збереження, але й перетворення, перекодування та раціонального, смислового переструктурування інформації. Основними функціями мнемічної активності людини виступають відбір цінної інформації й подолання її невизначеності за допомогою перекодування з урахуванням залежності особливостей мікроструктури мнемічних процесів від актуальної діяльності.

Розробки регулятивної функції пам'яті у процесі вирішення різних життєвих завдань особистості в умовах осмислення нею нової інформації презентовані в інформаційно-кібернетичній концепції пам'яті, яка стала основою розробок програмованого навчання (Дж. Міллер [249], Д. Хебб [237]).

У інформаційному підході пам'ять розглядається як система структур, взаємозв'язків і відносин між окремими її елементами. При цьому сенсорна інформація сприймається, опрацьовується та зберігається завдяки певним логічним схемам і семантичним сіткам [145]. Перші спроби застосувати поняття теорії інформації у психології пам'яті були здійснені Дж. Міллером [249] і О. Селфріджем [249], які трактували пам'ять як спеціальний засіб, що відповідає за прийом, опрацювання і відтворення інформаційного багажу особистості й, таким чином, забезпечує стабільність функціонування свідомості людини як саморегулюючої системи.

Загалом представники інформаційного підходу акцентували увагу на структурних компонентах моделі пам'яті: сенсорних сховищах, сховищах короткочасної і довготривалої пам'яті, які беруть безпосередню участь у перетворенні об'єктивно-загальної інформації на суб'єктивно-особистісну. Зважаючи на наявність послідовних етапів просування та опрацювання інформації в зазначеному підході, Р. Аткинсон [20] і Р. Шифрін [21] підкреслили, що специфіка функціонування тих чи інших механізмів пам'яті визначається активацією спеціальних керуючих механізмів в умовах конкретного життєвого завдання [48].

Подальший розвиток проблем кодування інформації, включеності мнемосистем у процеси інтелектуальної діяльності людини з вирішення життєвих завдань представлені в концепції рівневого опрацювання інформації Ф. Крейка [227] та Р. Локхарта [227]. В основу зазначеної концепції покладено теорію Л. Постмана про внутрішні специфічні диференційні реакції (називання подразників, їх категоризацію, встановлення асоціативних зв'язків) як опосередковані активні механізми запам'ятовування, що активуються у процесі сприймання конкретного стимульного матеріалу. Згідно зі згаданими авторами, основою пам'яті є процес опрацювання сенсорних стимулів різної модальності на різних рівнях (сенсорному, перцептивному та семантичному) за допомогою певних логічних процедур (від первинного сенсорного до складного

абстрактно-семантичного аналізу), що визначаються вимогами орієнтувальної задачі [256].

Голографічний підхід до вивчення проблеми запам'ятовування був розроблений К. Прібрамом [257] та І. Бентоу [219]. І. Бентоу застосував аналогію голограми для позначення процесів збереження інформації, що запам'ятовується, і запропонував голографічну теорію запам'ятовування. Згідно з автором, образи будуються аналогічно до 3-вимірних голограм [219].

Розвиваючи положення І. Бентоу [219], К. Прібрам [257] висловив припущення стосовно того, що мнемічні процеси відбуваються за голографічними принципами. Тобто збереження інформації здійснюється за допомогою не окремої діяльності анатомо-фізіологічних нейронних структур, а завдяки взаємопов'язаному функціонуванню різних зон кори головного мозку, пов'язаних між собою значною кількістю паралельних треків. Тому виявлені аналогії у функціонуванні мнемосистем і голограм дали можливість авторам обґрунтувати голографічну концепцію мнемічної діяльності.

Таким чином, у роботах науковців окреслюється думка про цілеспрямованість, вибірковість та активність процесів пам'яті (Р. Бартлетт [218], П. Жане [64], Дж. Міллер [249]). Активізація пам'яті (Р. Аткинсон [215]) детермінується індивідуальними потребами й інтересами особистості (В. Штерн [204]) і обумовлює її здатність із вирішення складних пізнавальних завдань за допомогою використання спеціальних мнемічних прийомів та вироблення мнемічних технік (Ж. Піаже [152], Ф. Крейк та Р. Локхарт [228]).

У другій половині ХХ ст. стрімка інформатизація суспільства стала передумовою формування концепцій у вивченні процесів пам'яті як сукупності взаємопов'язаних схем, систем чи механізмів запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. У роботах вчених представлені спроби дослідити пам'ять людини за аналогією зі штучним інтелектом. Уперше ідея таких інформаційних моделей була озвучена ще в роботах Ж. Піаже, який розглядав пам'ять як «образний аспект збереження схем» [152, с. 465]. Ці схеми являють собою механізми узагальнення та систематизації життєвого досвіду

особистості, набутого у процесі її соціалізації. Збереження схем засвоєного особистістю життєвого досвіду обумовлює можливість їх подальшого застосування нею в подібних життєвих ситуаціях і, таким чином, сприяє підвищенню успішності пристосування людини до соціуму. Згідно з Ж. Піаже, у юнацькому віці когнітивний розвиток людини сягає рівня формальних операцій. Особливості стадії формальних операцій полягають у якісно новому мисленні, що набуває інших ознак ніж на попередньому етапі – абстрагування, логічності. Мета такого мислення – розвивати гіпотетичні шляхи вирішення конкретних проблем. Пам'ять у цей період займає допоміжну нішу, сприяючи накопиченню знань і досвіду для вирішення завдань, що постають перед людиною [152]. Когнітивні процеси особистості на цій стадії працюють за принципами: схема – асиміляція – акомодация – організація. Ці поняття вводяться для позначення явищ, що сприяють конкретизації діяльності когнітивного апарату, у тому числі й пам'яті. За Ж. Піаже, схема – це концепт, який існує в розумі людини, організовує та інтерпретує інформацію. Асиміляція – це розумовий процес, який характеризується інтеграцією нових знань у вже існуючі у свідомості людини. Акомодация є процесом адаптації когнітивного апарату людини до нового досвіду, у результаті чого відбувається певна трансформація самого когнітивного апарату. Принцип організації – це концепт на позначення процесу групування окремих актів поведінки на вищому рівні або ж групування об'єктів в певні категорії [152].

Згідно з науковою позицією Е. Тульвінга, представника когнітивної психології, пам'ять має емерджентний характер. Тому ефективність, тривалість та міцність пам'яті значною мірою детермінується не лише збереженням слідів, а й відтворенням згадувань [265].

Подальше вивчення інформаційної специфіки пам'яті, яка проявляється в ефективності й особливостях процесу формування образу залежно від контекстуального змісту мнемічних процесів, представлено в роботах У. Найсера [139]. Процеси запам'ятовування дослідник розглядав як когнітивні схеми, що є необхідною основою інтелектуальної діяльності людини, та

включені в цю діяльність у процесі вирішення життєвих завдань. На думку вченого, пам'ять виступає не тільки як «когнітивна функція, а як певна ланка механізму психічної регуляції поведінки і діяльності, що включається у процеси прийняття рішень і прогнозування» [139, с. 28]. У. Найсер підкреслював високу значущість дослідження пам'яті людини не лише в умовах лабораторного експерименту, але і в природній повсякденній життєдіяльності людини. Зокрема, важливим аспектом вивчення пам'яті є місце та роль мнемосистем у процесі вирішення людиною практичних завдань, що потребують застосування логічного запам'ятовування інформації [139].

Варто зазначити, що поняття мнемічної діяльності в наукових розробках зарубіжних вчених практично не виділяється як окреме чи самостійне і часто асоціюється із запам'ятовуванням, пам'яттю, мнемічними процесами тощо. Таким чином, можна констатувати, що в зарубіжній психології поняття пам'яті і мнемічної діяльності є тотожними й розглядаються як особлива, набута в процесі культурно-історичної еволюції людства, активна й цілеспрямована діяльність, як цілісне утворення, основою якого є структуризація особливостей матеріалу, що запам'ятовується, як засіб формування стійких патернів поведінки, що є результатом вироблення й зовнішньої реалізації стійких внутрішніх реакцій на повторювальні соціальні стимули, як система діяльностей, що включає біофізіологічні і психічні процеси, як системна особливість мозку, як система схем, що включають мнемічні операції, блоки, підструктури, рівні перетворення матеріалу, як спеціальний засіб, що відповідає за прийом, опрацювання і відтворення інформаційного багажу особистості, як процес опрацювання сенсорних стимулів різної модальності на різних рівнях (сенсорному, перцептивному та семантичному) за допомогою певних логічних процедур (від первинного сенсорного до складного абстрактно-семантичного аналізу), що визначаються вимогами орієнтувальної задачі, як образний аспект збереження схем, що являють собою механізми узагальнення і систематизації життєвого досвіду людини тощо [64], [217], [268], [96], [234], [262], [182], [157], [145], [152], [249], [227], [215].

У вітчизняній психології значна увага приділялася вивченню пам'яті як складного багаторівневого процесу, що детермінується біологічно й соціально, та включає не лише суто психологічні, але й психофізіологічні утворення. Психофізіологічні основи становлення пам'яті особистості досліджувалися в роботах Ю.Г. Трошихіної. Пам'ять розглядалася як мнемічна функція, що з'являється разом із живими системами та проходить тривалий шлях біологічного та соціального розвитку. Ця мнемічна функція забезпечує ефективну взаємодію навколишнього середовища з рефлексивною системою особистості та є одним з важливих біосоціальних пристосувань організму. Науковець виявила, що різні види, типи, форми пам'яті є водночас рівнями мнемічної функції. В умовах генезису цього багаторівневого процесу кожний нижчий рівень не зникає, а обслуговує вищий. Вищий рівень мнемічної функції завжди виступає регулятором рівня, який перебуває нижче [183].

Подальші дослідження психофізіологічних аспектів пам'яті особистості презентовано у гіпотезі нейронних механізмів пам'яті П.К. Анохіна [14], ученні І.П. Павлова [38] про умовні рефлекси та нейропсихологічній теорії пам'яті О.Р. Лурії [118]. Згідно з положеннями вчених, основу пам'яті становлять рефлекси, які є відображенням дій або реакцій організму на певний подразник і відбуваються за участю нервової системи.

Ключовою у дослідженнях нейронних механізмів пам'яті є гіпотеза П.К. Анохіна, згідно з якою замикання нервових зв'язків є внутрішньоклітинним процесом. З цієї точки зору, головним завданням дослідження фізіологічних основ пам'яті є визначення та систематизація таких нервових клітин, реакції яких характеризуються пластичністю і здатні змінюватися залежно від впливу попередніх подразників. Необхідною передумовою вивчення механізмів запам'ятовування людини є виявлення основних принципів кодування інформації у нервовій клітині [14].

Згідно з концепцією консолідації слідів, зовнішнє подразнення призводить до появи ритмічних електричних імпульсів, які можна спостерігати

як у роботі окремих нейронів, так і в нервовій системі загалом. Це є проявом так званої фізіологічної теорії пам'яті (О.Р. Лурія [118]).

З кінця 30-х–початку 40-х рр. ХХ ст. провідним у радянській психології став діяльнісний підхід. У дослідженнях представників цього підходу (П.І. Зінченко [77], З.М. Істоміна [84], Г.К. Серєда [164], А.О. Смірнов [169] та ін.) значна увага приділялася вивченню процесів пам'яті як системи спеціальних засобів мнемічної діяльності, оскільки інтелектуальні процеси розглядалися як важливі детермінанти становлення пам'яті крізь призму аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку особистості. У роботах зазначених вчених мнемічні дії досліджувалися не як ізольовані психічні функції, а в контексті взаємозв'язку з різними видами діяльності. Реалізація цього принципу зумовила наявність у роботах дослідників двох основних аспектів взаємозв'язку пам'яті й діяльності: залежність ефективності запам'ятовування від особливостей діяльності і структури запам'ятовування як особливого виду діяльності людини. З цього випливає, що ефективність запам'ятовування й його якісні особливості залежать від ролі й місця матеріалу, що запам'ятовується, у структурі діяльності людини.

Згідно з положеннями А.О. Смірнова, становлення мнемічних дій сприяє активізації психічного відображення людини. Це веде до підвищення успішності накопичення та використання життєвого досвіду, збереження знань, що обумовлює можливість ширшого та глибшого пізнання дійсності, прогностичних здібностей, творчості. При цьому, на відміну від цілеспрямованого сприймання й спостереження (яке є результатом відображення актуального пізнання оточуючої дійсності), пам'ять забезпечує можливість обробки мнемічних образів, що є продуктами минулого життєвого досвіду (думки, почуття щодо вже пережитого життєвого досвіду в умовах попередньої діяльності) [169].

Згідно з думкою Г.К. Серєди, пам'ять є функціональною психологічною системою, механізмом системної організації індивідуального досвіду для здійснення майбутньої діяльності. Таким чином, пам'ять виступає як

системоутворюючий фактор перспективних ціннісно-сміслових орієнтацій суб'єкта [163].

У контексті інформаційної концепції в рамках діяльнісного підходу пам'ять розглядалася як інформаційний процес, що включає систему операцій з прийому, кількісного й якісного перетворення інформації, що сприймається, та її подальше використання для регуляції особистістю своєї діяльності (С.П. Бочарова [35]).

У системному підході (П.К. Анохін [15], Б.Ф. Ломов [114] та ін.) становлення мнемічних функцій розглядається в нерозривній єдності із сенсорними, мисленневими, моторними у складі психічної діяльності як багаторівневої функціональної системи. Обов'язковим компонентом такої системи, на думку Б.Ф. Ломова, виступає пам'ять, оскільки основний системоутворюючий фактор психічної діяльності – уявлення та цілі очікуваного результату формуються в нерозривній єдності зі становленням мнемічних процесів. Останні виступають як основні психічні механізми, за допомогою яких забезпечується організація й регуляція діяльності в цілому та окремих її етапів і рівнів. У контексті системного підходу мнемічна діяльність розглядається як базова функціональна системна діяльність, на основі якої відбувається активізація сенсорних, мисленневих, моторно-мовленневих, структурних компонентів психіки людини [114].

Базисними концепціями функціонально-генетичного підходу є теорії П.П. Блонського [32], Л.С. Виготського [44], О.М. Леонтьєва [107] та О.Р. Лурії [118]. Згідно з положеннями функціонально-генетичного підходу пам'ять являє собою особливу мнемічну функцію пізнавальної діяльності особистості.

Згідно з Л.С. Виготським, усі психічні функції пам'яті розподіляються на два рівні: нижчі, або природні, що базуються на біологічних законах, та вищі, які формуються в онтогенезі та є соціальними за походженням. Основу обох рівнів складає використання людиною різних стимулів – засобів для організації своїх психічних процесів. Вивчаючи розвиток пам'яті як вищої психічної функції, вчений підкреслив, що сутність людської пам'яті полягає в активному

цілеспрямованому запам'ятовуванню за допомогою знаків. Перший етап розвитку культурної пам'яті являє собою її рудиментарну форму. Критичним моментом її становлення є використання допоміжних зовнішніх стимулів – засобів, що забезпечують встановлення смислових зв'язків в подальшому матеріалі й, таким чином, його запам'ятовування. У подальшому відбувається інтеріоризація мнемічних функцій – перехід від різних дій із організації матеріалу, що запам'ятовується, із зовнішнього плану дій у внутрішній, замість зовнішніх стимулів – засобів особистість дедалі більше починає використовувати внутрішні засоби-елементи внутрішнього досвіду людини, особливе місце серед яких належить мовленню [44].

П.П. Блонський вказував, що розвиваючись, пам'ять конвергує з мисленням, яке базується на мнемічній системі. Вищою формою пам'яті є словесно-логічна пам'ять. Водночас мислення – це сфера, де мнемічні й мисленнєві процеси інтегруються та взаємодіють [31]. Думки, як власні так і чужі, стають надбанням пам'яті. Логічна пам'ять має вербальний характер. Актуалізувавши трансформацію пам'яті у мислення, П.П. Блонський [31] розглядав надалі і зворотний процес або вплив мислення на мнемічні процеси. Наприклад, у випадку низького рівня розвитку мислення мнемічна діяльність буде більш механічною. У випадку розвинутого мислення воно активно бере участь у мнемічних процесах, встановлюючи різні зв'язки в матеріалі, осмислюючи його. Вчений акцентував, що у процесі відновлення забутого матеріалу людина з розвиненим мисленням здатна за допомогою власної системи понять активно реінтегрувати завчений матеріал [31].

У роботах С.Л. Рубінштейна значна увага приділялася вивченню асоціативних і смислових зв'язків, оскільки пам'ять має осмислений характер. Таким чином, успішність збереження інформації залежить від дотримання суб'єктом запам'ятовування наступної послідовності мнемічних дій: опрацювання матеріалу, відбір та класифікація, узагальнення, конкретизація, систематизація, деталізація. На думку вченого, пам'ять – це не тільки сукупність окремих процесів, а й цілісна мнемічна функція [158].

У психолінгвістиці, згідно з концепцією І.М. Румянцевої, пам'яттю слід називати психічну функцію запам'ятовування, збереження й подальшого відтворення різної інформації, отриманої в минулому [159].

Серед сучасних вітчизняних дослідників пам'яті основна увага досліджень сфокусована на таких її аспектах як розвиток логічної пам'яті підлітків, зоровий компонент пам'яті, властивості оперативної пам'яті, образний компонент мнемічних здібностей студентів, розвиток вищих форм пам'яті, емоційна пам'ять, моделювання мнемічних процесів, особливості інтерференції на різних функціональних рівнях мнемічної системи, гендерні особливості запам'ятовування тощо [39], [30], [98], [175], [193], [99], [97], [59], [50].

Зокрема, Ю.І. Блінов [30] експериментально досліджував зорову пам'ять через модернізоване навчання, а саме її продуктивну роль у формуванні колористичної моделі об'єкта. О.П. Крупський [98] визначив властивості оперативної пам'яті, вивчаючи взаємозв'язок ефективності мнемічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей оператора. О.Б. Стуліка [175] проводила тренінги з розвитку образного компоненту мнемічних здібностей студентів. Е.М. Єгорова [59] вивчала причини інтерференції, або процесу, який призводить до зниження повноти й точності відтворення інформації як наслідку діяльності мнемічної системи у процесі перетворення й засвоєння інформації. Г.Ю. Гоєнага [50] проводила дослідження з вивчення гендерних особливостей запам'ятовування текстового матеріалу на матеріалі художнього та науково-популярного текстів при їх довільному і мимовільному запам'ятовуванні, виявила гендерні відмінності запам'ятовування та їх детермінанти. В.В. Криводеєв [97] займався дослідженням моделювання мнемічних процесів та вивченням ефективних алгоритмів запам'ятовування нової інформації через створення моделі як ефективного евристичного засобу пізнання психічного процесу, що дає можливість підвищити ефективність функціонування пам'яті. І.В. Ващенко [39] займалася вивченням розвитку логічної пам'яті підлітків методами активного групового навчання для активізації пізнавальної діяльності

в умовах навчання, що сприяє встановленню різноманітних зв'язків між елементами нового навчального матеріалу та забезпечує міцну та осмислену його переробку. М.А. Кузнецов [99] вивчав проблему емоційної пам'яті у мнемічній системі особистості. Т.Б. Хомуленко [193] досліджувала питання розвитку вищих форм пам'яті особистості.

Таким чином, можна зазначити, що в роботах вітчизняних психологів пам'ять загалом розглядалась як психічна функція, спрямована на запам'ятовування, збереження, відтворення інформації, як особлива мнемічна функція, як система спеціальних засобів мнемічної діяльності, як базова функціональна система, на основі якої відбувається розвиток сенсорних, мисленневих, моторно-мовленневих компонентів психічної діяльності людини, тощо.

Зростання уваги в доробку вчених до проблеми активного запам'ятовування особистості на різних вікових етапах в умовах навчання, виховання та інших ситуаціях набуття нею соціокультурного життєвого досвіду обумовило вивчення ряду феноменів, які відображають цілеспрямовані процеси пам'яті людини, зокрема, такі як: мнемічні здібності (Х.В. Белашева [26], К.А. Молчанов [134], Л.В. Черемошкіна [198], В.Д. Шадріков [201], Н.В. Шрейдер [203]), мнемічний результат (Л.В. Черемошкіна [199]), мнемічні завдання (В.О. Ушаков [186], О.К. Шульга [205]), мнемічна ситуація (К.І. Баранчєєва [25], І.В. Тивьяєва [179], Т.М. Тимошилова [213], Ю.М. Яценко [213]), мнемічні прийоми та процеси (Т.М. Осініна [148]), мнемічна дія (Л.В. Маришук [126]), мнемічні операції (Л.В. Маришук [127]), мнемічний досвід (І.В. Тивьяєва [178]), мнемічні установки (М.Є. Лисенко [119]), мнемічні образи (А.О. Смірнов [168]), мнемічні ефекти (П.І. Зінченко [78], Б.Г. Мещеряков [131]), мнемічна ціль (З.М. Істоміна [84]), мнемічна система (М.А. Кузнецов [99], Т.Б. Хомуленко [193]).

Активізація цих психічних утворень обумовлює становлення інтегрального психічного феномена – мнемічної діяльності особистості. У великому психологічному словнику Б.Г. Мещерякова та В.П. Зінченка

мнемічна діяльність визначається як активна діяльність людини, яка спрямована на запам'ятовування і відтворення матеріалу, що включає в себе динамічну структуру з 4 операцій мнемічної дії: орієнтація в матеріалі, який потрібно запам'ятати, пошук і виділення способу групування відповідно до особливостей матеріалу, групування та перебудова матеріалу, встановлення міжгрупових зв'язків для побудови мнемосхеми [132].

Мнемічна діяльність у доробку радянських і сучасних авторів характеризується як особливий вид активної і цілеспрямованої діяльності людини (І.В. Ващенко [39], Е.М. Єгорова [59], Є.Ф. Іванова [81], В.В. Криводерев [97], М.А. Кузнєцов [99], О.Р. Лурія [118], В.Я Ляудіс [122], Т.Б. Хомуленко [193]), що відіграє важливу роль в структурі пізнання людиною навколишньої дійсності та функціонує засобами активного використання спеціальних мнемічних дій (П.І. Зінченко [78]), спрямованих на запам'ятовування, збереження та відтворення інформації. Специфіка цих дій при вирішенні особистістю конкретного пізнавального завдання залежить від особливостей предмета запам'ятовування, мнемічних здібностей особистості (Є.Ф. Іванова [81], Л.В. Черемошкіна [199]) та визначається відповідними операціями (А.О. Смірнов [169]), які включені в мнемічну ціль діяльності (З.М. Істоміна [84]) та тісно пов'язані з іншими феноменами психіки (В.Я. Ляудіс [121], Г.К. Серєда [163]) у процесі виконання самої діяльності.

У роботах психологів представлені різні підходи до моделювання мнемічної діяльності людини. Так, згідно з Л.В. Черемошкіною, структуру мнемічної діяльності складають функціональна, операційна й регулятивна підсистеми, які визначаються функціональними, операційними (інтелектуальні операції, спрямовані на збереження матеріалу) та регулятивними механізмами. Активізація мнемічної діяльності особистості відбувається за принципом розгортання, тобто поетапного залучення відповідних операцій, які спрямовані на запам'ятовування, збереження та відтворення інформації [198].

В.О. Ушаков також підкреслив цілеспрямованість та поетапність активізації мнемічної діяльності особистості. Згідно з вченим, основними

етапами здійснення такої активності є первинний відбір засобів запам'ятовування (відповідних операцій); пошук кращих засобів методом проб і помилок (відбір кращих інтелектуальних операцій), відпрацювання плану запам'ятовування і оптимізація сформованої системи інтелектуальних операцій [186].

Серед характеристик мнемічної діяльності особистості, представлених у роботах сучасних вчених, підкреслюється цілеспрямованість і активність запам'ятовування, збереження й відтворення інформації індивідумом. Так, В.М. Дружинін визначає мнемічну діяльність в річищі спеціальної свідомої діяльності, до структури якої входять вибіркове запам'ятовування, збереження і відтворення потрібного матеріалу [58].

Загалом мнемічна діяльність розглядається як поетапний процес, здійснення якого включає ряд мнемічних операцій. Так, Е.Г. Азімов підкреслив, що мнемічна діяльність являє собою активну діяльність людини, спрямовану на запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу, до структури якої входять 4 операції, а саме: орієнтування в матеріалі, зокрема його категоризація та встановлення його складових; пошук і визначення способу групування відповідно до особливостей матеріалу; групування елементів та перебудова матеріалу на основі внутрішньогрупових зв'язків; систематизація матеріалу за допомогою побудови певної схеми, яка допоможе відтворити матеріал та його структуру [3].

Успішність мнемічної діяльності особистості значною мірою обумовлюється специфікою запам'ятовування. Мнемічні здібності людини як умови успішності її запам'ятовування розглядав А.О. Смірнов [168]. Згідно з І.В. Рожко [156], основою мнемічної діяльності особистості виступає довільне запам'ятовування. І.В. Шмиголь зазначає, що довільне запам'ятовування як важливий процес характеризується наявністю мнемічної цілі. Саме мнемічна спрямованість особистості перетворює довільне запам'ятовування на мнемічний процес [202].

Основою довільного й цілеспрямованого запам'ятовування в умовах мнемічної діяльності особистості виступає осмислене сприймання. В умовах аудіювання сприймання в процесі мнемічної діяльності особистості має свою специфіку. На думку Т.О. Ладиженської [102], процес аудіювання являє собою сприймання людиною різних видів мовлення. Натомість, за Н.В. Харченко, аудіювання як особливий вид діяльності людини тільки до осмисленого сприймання не зводиться. Осмислене сприймання є результатом аналітико-синтетичного рівня слухання як пізнавальної діяльності особистості. Сприймання є комплексним психічним утворенням, яке включає смислове прогнозування, вербальне співставлення, встановлення смислових зв'язків між значними за обсягом одиницями вербального матеріалу, формулюванням смислів та смислових рішень [191].

У роботах Л.В. Власенко [43] та О.В. Кияшко [43] осмисленість слухового сприймання особистості розглядається як показник успішності здійснення особистістю діяльності з аудіювання. Презентований у роботах вчених механізм аудіювання включає сприймання звукового ряду та подальше виділення у ньому лексичних одиниць, усвідомлення узагальненого змісту більших за обсягом смислових одиниць (речень, абзаців). Результатом подолання труднощів у процесі осмислення особистістю звукового матеріалу, що сприймається, може бути як розуміння, так і нерозуміння інформації.

Таким чином, у роботах вчених підкреслюється висока значущість осмисленості сприймання людиною інформації для подальшого здійснення нею мнемічної діяльності, зокрема в умовах аудіювання. Метою смислового сприймання є розпізнавання текстових повідомлень та розуміння їх загального змісту. Цілеспрямованість смислового сприймання й запам'ятовування в цілому у сучасній фаховій літературі також розглядається як важлива детермінанта успішності мнемічної діяльності особистості (А.А. Муратова [136], Г.В. Репкіна [154], А.О. Смірнов [169] та ін.). Мнемічні процеси людини, за А.І.Муратовою [136], забезпечують цілеспрямовану підготовку її майбутньої діяльності.

А.О.Смірнов [169] також підкреслив, що ефективність запам'ятовування людини визначається саме спрямованістю її діяльності й мотивами цієї діяльності. У дослідженнях Г.В. Рєпкіної було виявлено, що необхідною умовою підвищення ефективності смислового запам'ятовування особистості є не лише розвиток інтелектуальних процесів розуміння, але й активізація її здатності до цілепокладання у процесах запам'ятовування. Г.К. Серєда підкреслив, що смислова й логічна обробка інформаційного матеріалу при його запам'ятовуванні спрямована на його збереження у первинній формі [164].

Єдність смислового сприймання й цілеспрямованості запам'ятовування у процесі мнемічної діяльності особистості підкреслюється в роботах С. Бледовскі. Першими мнемічними операціями в умовах запам'ятовування, згідно з вченим, є вибір людиною одного явища для запам'ятовування серед ряду інших. Обране явище стає ціллю для подальшого фокусування уваги людини [220].

За Я.В.Козубом [100], М. А. Кузнєцовим [100], О. І. Кузнєцовим [100], навіть в умовах мимовільного запам'ятовування найбільш успішно людина запам'ятовує інформацію, пов'язану з метою мнемічної діяльності. В умовах довільного запам'ятовування особистість усвідомлено орієнтує свою активність на досягнення бажаного результату. В умовах мимовільного запам'ятовування спрямованість особистості на досягнення бажаного результату спонукає її до використання спеціальних прийомів запам'ятовування. Таким чином, цей процес стає мнемічною діяльністю. Обробка масивів інформаційних даних, декодування й перекодування інформації в мнемічній діяльності здійснюється за допомогою процесу збереження інформації. За Я.В. Козубом, М.А. Кузнєцовим, О.І. Кузнєцовим процес збереження є процесуально-динамічним. Під впливом механізмів переробки й переструктурування інформації вона перетворюється на систему знань й особистісного досвіду людини. У дослідженнях вчених проблем збереження інформації презентовано різні механізми й структури утворення цього процесу. У роботах сучасних

дослідників наголошується висока значущість функціонування групування схожих елементів й виділення смислових опорних пунктів.

Дослідження смислового групування матеріалу, що запам'ятовується, представлені у роботах А.О. Смірнова. Згідно з вченим, цей процес являє собою поділ інформації, що запам'ятовується, на мікротеми [169]. М.Р. Бітянова [37] та І.В. Вачков [37] розглядають смислове групування як смисловий поділ інформації на складові й подальше створення на цій основі цілісного осмисленого образу. За Д.Л. Морозовим, смислове групування матеріалу в умовах аудіювання включає його розподіл, аналіз і об'єднання. Внаслідок виконання цих операцій індивідуум визначає смислові опорні пункти. Смислове групування й смислові опорні пункти нерозривно взаємопов'язані. Виділення опорних пунктів спричиняє й виділення та подальше укрупнення смислових груп матеріалу, що запам'ятовується. Найвищою формою смислового групування матеріалу виступає техніка його перекодування [135].

Виділення смислових опорних пунктів у роботах сучасних вчених розглядається як механізм генералізації, узагальнення й систематизації матеріалу, що запам'ятовується. Згідно з Н.В. Чепелевою [196] та Л.П. Яковенко [196], виділення смислових опорних пунктів інформації здійснюється засобами її стиснення. Опорні пункти являють собою "смислові віхи", за допомогою яких особистість здійснює орієнтування в масивах інформаційних даних. На думку С.І.Осипової [149], виділення опорних пунктів здійснюється засобами смислового групування. При цьому смисловий опорний пункт є втіленням більш широкого смислу й замінює його. Процес формування смислових опорних пунктів в умовах мнемічної діяльності в роботах сучасних вчених розглядається в нерозривному взаємозв'язку із процесами кодування й перекодування інформації. Механізм перекодування відбувається через вербальне кодування всього процесу в слові або вербальний опис образів слухової модальності й виступає системоутворювальним фактором, який об'єднує всі механізми відображення або формування вербального образу

сприйняття в одне ціле [20]. Згідно з Н.В. Харченко [191], саме перекодування дає можливість збільшити можливості обсягу уваги людини в умовах одночасного запам'ятовування декількох смислових одиниць, оскільки перекодування є засобом інтеграції смислових одиниць запам'ятовування у більші за обсягом одиниці. А.О.Смірнов підкреслив, що перекодування інформації у процесі мнемічної діяльності людини становить створення смислових опорних пунктів. Останні являють собою «...певні смислові точки, у які вміщений увесь зміст частини, екстракт думки» [168, с. 231–232]. А.І.Новиков [144, с.36] підкреслює, що смислові опорні пункти є своєрідними “крапками”, які інтегрують значно більш широкий зміст інформації. В умовах відтворення особистість згадує не самі опорні пункти, а матеріал, який вони фіксують.

Результативним процесом мнемічної діяльності, що втілює показники ефективності попередніх процесів запам'ятовування і збереження, є відтворення (Я.В. Козуб [100], М.А. Кузнецов [100], О.І. Кузнецов [100]). Основними формами відтворення людиною текстової інформації виступають впізнавання й активне відтворення.

За Я.В. Козубом [100], М.А. Кузнецовим [100], О.І. Кузнецовим [100], впізнавання являє собою процес ідентифікації вже відомих об'єктів для суб'єкта через певне збереження їх в пам'яті суб'єкта, навіть якщо немає можливості їх відтворити. У процесі впізнавання відбувається актуалізація вже наявних у особистості мнемічних слідів. Співставлення нового об'єкта, представленого у мнемічних процесах, і вже наявного еталонного здійснює процес впізнавання різних психічних явищ [100].

Згідно з Н.В. Харченко [191], в умовах аудіювання впізнавання відбувається на етапі співставлення нових слухових образів та вже наявних у пам'яті. Механізмами такого співставлення є ідентифікація й упізнавання початкової й завершальної ланок синтагм за їх ознаками, а також зовнішні акустичні ознаки мовлення. На думку О.С. Сиротіна, процеси впізнавання й зв'язування нової інформації з наявними у життєвому досвіді еталонами

нерозривно пов'язані з емоціями, почуттями людини, пов'язаними з цим життєвим досвідом, а також активністю мнемічних слідів, що утворюють зміст еталонних мнемічних образів при впізнаванні [166].

У дослідженнях Дж. Мандлера підкреслюється активність процесів впізнавання як важлива умова успішності запам'ятовування. Механізми розробки й інтеграції інформації в умовах її впізнавання забезпечують актуалізацію й переживання суб'єктом самого процесу впізнавання, а також усвідомлення й переживання матеріалу, що пригадується, як уже знайомого [248].

Активне відтворення інформації здійснюється засобами вольового зусилля. За Я.В. Козубом [100], М.А. Кузнецовим [100], О.І. Кузнецовим [100], довільне відтворення являє собою спеціально організовану діяльність особистості. Особливостями довільного відтворення є використання спеціальних мнемічних прийомів, спрямованість на вирішення конкретного репродуктивного завдання й актуалізація у пам'яті тільки тієї інформації, яка відповідає змісту мнемічного завдання, що вирішується. В.Я. Ляудіс зазначає, що відтворення образу об'єкта в умовах мнемічної діяльності є активним процесом, що спрямовує її на здійснення подальшої діяльності з використанням образу, що відтворюється. При цьому вся мнемічна діяльність особистості спрямована на здійснення ефективного відтворення [122].

Не менш важливою внутрішньою детермінантою успішності мнемічної діяльності особистості, ніж функціонування запам'ятовування, збереження й відтворення, є і активність мнемічних процесів людини в цілому. У дослідженнях Г.К. Середи підкреслюється висока значущість активності мнемічних процесів у цілому для успішності запам'ятовування інформації. Згідно з вченим, пам'ять особистості є її окремою, вибірковою за змістом діяльністю, що забезпечує її успішність в орієнтуванні в оточуючому світі [163].

Вплив активності мнемічних процесів на успішність мнемічної діяльності людини в умовах аудіювання підкреслював і Ю.В. Якимчук [211]. Вчений

зазначив, що в умовах цілеспрямованої мнемічної діяльності під час аудіювання особистість здійснює активний пошук значень, що відповідають прослуханим вербальним і невербальним знакам [211].

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дає нам можливість зробити висновок про те, що *мнемічна діяльність особистості* являє собою комплексне системне психічне утворення, яке забезпечує активне, осмислене, цілеспрямоване запам'ятовування, збереження й відтворення інформації за допомогою використання системи спеціальних операцій, які спрямовуються мнемічною ціллю чи мнемічним завданням, поставленими перед особистістю.

1.2. Психологічні особливості мнемічної діяльності студентів

Студентський період життя людини, припадаючи на юнацький вік, є важливим етапом, на якому відбувається становлення особистості фахівця, формування світогляду, досягнення першої сходинки професійної та особистісної зрілості.

Студента як людину певного віку і як особистість доцільно розглядати за трьома параметрами: соціальним, психологічним та біологічним. Психологічний компонент є певною єдністю психологічних процесів, станів і специфічних властивостей особистості (характер, темперамент, спрямованість, здібності). Відповідно до предмета нашого дослідження, ми акцентуємо увагу на вікових та особистісних особливостях студентів саме через психологічні параметри.

Згідно з Г. Еббінгаузом [207], юнацький вік є часом найбільш сприятливим для розвитку мнемічної діяльності. Дж. Брунер [225], Дж. Холт [192] акцентують увагу на осмисленні та усвідомленні принципів і законів матеріалу, що запам'ятовується для розвитку мнемічної діяльності. Саме тоді матеріал зберігається надовго і піддається практичному використанню. Е. Толмен [264] зазначав, що у процесі навчання студенти формують певну

картину навколишньої дійсності – когнітивну карту. Ця карта слугує інструментарієм для реалізації поставленого завдання. Викладач, спрямовуючи діяльність студента, допомагає йому формувати дослідницькі гіпотези, створювати складні когнітивні карти. При цьому мнемічна діяльність слугує засобом для реалізації потенціалу мислення у процесі продукування когнітивної карти для конкретної мети [264].

За А. Бандурою [24], мнемічні процеси в період пізньої юності працюють на базі вербальних і образних символів, які є моделями досвіду, що зберігається у свідомості людини. Коли особа сягає зрілого віку, основну роль у мнемічних процесах бере на себе вербальна символізація. Оскільки в студентському віці когнітивні процеси функціонують крізь призму абстрактно-понятійного мислення, останнє і визначає природу символізації. Взагалі людська здатність до символізації сприяє процесу навчання. Вербальна символізація стає домінуючим типом символізації на етапі юнацького віку. Символи, які зберігаються в пам'яті, дають можливість когнітивному апарату провести певне моделювання поведінки, певну мисленнєву або когнітивну репетицію [221].

Для мнемічної діяльності особистості юнацького віку (згідно з Гізель Лейбоуви-Віф [246]) притаманна саморегуляція діяльності. За Р. Кеганом мнемічна діяльність юнацького віку може характеризуватися крізь призму категорії загального інтелектуального механізму творення смислів, який надає мнемічній системі організуючого характеру, упорядковуючи життєвий досвід особистості [245].

К. Рігель [258] виділяв розуміння суперечностей як важливе досягнення когнітивного розвитку юнацького віку й називав це діалектичним мисленням. Він зазначає, що 5 стадією когнітивного розвитку може бути стадія діалектичного мислення. На цій стадії відбуваються синтез та інтерпретація протилежних думок, а також інтеграція ідеального й реального. Оскільки зовнішній світ є практичним, реальним, людині потрібно вміти корегувати та співставляти своє абстрактне, формально-логічне мислення зі світом реальних речей. Дуалістичність мислення як функціональна риса притаманна

сформованому когнітивному апарату і свідчить про досягнення особистістю певної зрілості. Відповідно, мнемічна діяльність на цьому етапі виступає як засіб накопичення інформації, завданням якого є збереження матеріалу, який пройшов через когнітивне опрацювання на стадії дуалістичного мислення [258].

Р. Перрі виявив таку закономірність: студенти в перші роки навчання демонструють інтелектуальний дуалізм, тобто інтерпретують світ і свій досвід дуалістичним шляхом, але згодом, зустрічаючись з різними точками зору, підходять до визначення якогось явища вже не дуалістично, а застосовуючи релятивістський підхід, тобто приймаючи множинність поглядів на один і той самий об'єкт. Зазначений підхід отримав назву концептуального релятивізму [253].

Усе зазначене дозволяє сформулювати висновок про те, що з віком робота мисленневих механізмів ускладнюється внаслідок появи нових рівнів розвитку мислення в юнацькому віці. Відбувається певна якісна трансформація всієї структури мисленнево-пізнавального апарату з дуалістичного способу опрацювання зовнішньої інформації до релятивістського або множинного способу. Відповідно розвиваючись, мисленневі процеси, які значною мірою визначають мнемічну діяльність в юнацькому віці, сприяють збагаченню її інструментарію та розширюють межі світосприйняття крізь призму вже якісно інших інтелектуальних операцій.

За позицією У. Шайі, ознакою процесів запам'ятовування юнацького віку є наявність гнучких механізмів мислення, що проявляється у використанні когнітивних якостей для вирішення різноманітних життєвих ситуацій. Автор зазначив, що в юності особистість здобуває більш складні когнітивні структури для розуміння і пояснення світу, ніж у дитинстві та підлітковому віці. Оскільки у період ранньої юності інтелектуальні якості використовуються переважно з метою здобуття кар'єри, вибору стилю життя, особистість користується мисленням на рівні формальних операцій, що є досягненням періоду юності [260].

Важливою характеристикою юнацького віку є опосередкований характер мнемічних процесів. О.М. Леонт'єв [107], досліджуючи психіку людини, зауважив, що історія розвитку пам'яті не може розглядатися лише як історія розвитку зовнішніх фіксуючих знаків. Існує також інша паралельна лінія розвитку пам'яті. Звертаючись до використання допоміжних засобів, людина тим самим змінює структуру свого запам'ятовування: безпосереднє запам'ятовування стає опосередкованим. Опосередковане запам'ятовування базується на двох системах або двох рядах стимулів: стимули-об'єкти і стимули-засоби. Спершу стимули-засоби діють як зовнішні подразники. Але згодом, коли пам'ять набуває нової опосередкованої структури, відбувається заміна зовнішніх стимулів-засобів на внутрішні. Цей процес заміни, що є результатом пізнього етапу її розвитку, характерний для віку пізньої юності. Для того, щоб згаданий перехід відбувся, необхідно, щоб внутрішні елементи були сформованими і упорядкованими в систему. У цьому процесі формування внутрішнього досвіду людини центральна роль належить мовленню. Саме у мовленні відбувається замикання зв'язків, необхідних для запам'ятовування. Тому подальший розвиток мнемічної діяльності розвивається за двома траєкторіями – лініями: 1) лінією розвитку й удосконалення засобів запам'ятовування, що залишаються у формі подразників, що діють ззовні; 2) лінії перетворення зовнішніх засобів на внутрішні.

Необхідність опосередкованого запам'ятовування призводить до використання вербального інструментарію мнемічної діяльності, який у сучасної людини відіграє важливу роль. Вербальна сторона запам'ятовування ґрунтується на запам'ятовуванні словесного запису подій. Часто опосередковане запам'ятовування здійснюється за допомогою ряду психологічних операцій, що є відмінними від пам'яті. Отже, відбувається так зване заміщення одних психологічних функцій іншими [107].

За Л.С. Виготським, процес розвитку мнемічної діяльності є процесом докорінної психологічної перебудови, суть якого полягає в тому, що природні безпосередні форми запам'ятовувань перетворюються на складні, соціальні за

своїм походженням і структурно опосередковані вищі психологічні процеси [44].

Б. Г. Ананьєв зазначав, що розвиток мнемічної функції дорослої людини є результатом взаємозв'язку біологічного і соціального. Природне і соціальне, відображаючись в особливостях мнемічної функції, тісно пов'язані з віком, характером життєдіяльності, інтелектуальним навантаженням особи тощо [7].

У зв'язку з цим, слід зауважити, що особливістю мнемічної діяльності студентів є також зростання можливості керування мнемічними процесами. З віком формуються вміння підпорядковувати мнемічну діяльність мовленнєвим інструкціям. Такий процес відбувається в результаті розвитку цілеспрямованого управління поведінкою [7].

Наступною рисою, що вирізняє мнемічну діяльність студентів, є поступовий розвиток вербально-логічних форм запам'ятовування. Ця особливість полягає в тому, що вони не потребують зовнішньої опори для запам'ятовування, оскільки володіють внутрішньою логічною організацією психічної діяльності. Доросла людина під час запам'ятовування складає матеріал у певну логічну структуру, закодовуючи потрібне у конкретні смислові групи. Це дозволяє перетворити механічне запам'ятовування на логічно-організовану мнемічну діяльність (Л.С. Виготський [44]).

Згідно з дослідженнями Д.М. Богоявленського [33] та Н.О. Менчинської [129], студентів слід вчити поєднувати між собою, співвідносити конкретні та абстрактні знання, отримувати способи розуміння та мислення при виконанні мнемічних задач, що допомагають розвивати довільні логічні форми пам'яті. Оскільки, як зазначала В.Я. Ляудіс, в умовах психічного формування навчальної діяльності студентів-першокурсників рівень їхнього усвідомлення структури навчання, виділення навчальних задач, оволодіння необхідними навчальними навичками й уміннями часто виявляється низьким й не забезпечує саморегуляції навчання. У її дослідженнях у процесі навчальної діяльності студенти орієнтувалися на задачі зрозуміти і запам'ятати. Проте конкретний зміст способів і прийомів смислового аналізу змісту навчального матеріалу, як

правило, ще не усвідомлюється [122]. Дуже низьким є рівень умінь виділення головного в змісті навчального матеріал, його логічної обробки та систематизації.

За концепцією Л.С. Виготського, основною характеристикою мнемічної діяльності студентського віку є її логічна природа, що опосередкована мисленням. У процесі розвитку особистості елементарні психічні процеси трансформуються в складні системи. Як наслідок – формуються вищі психічні функції [44].

В.М. Екземплярський [208] зазначав, що будучи логізованою, пам'ять зводить процеси запам'ятовування до встановлення і знаходження логічних відносин, які є опорою запам'ятовування. При цьому згадування відповідає пункту, що має бути знайденим (О.Р. Лурія [116]). Логізація є природою пам'яті студентського періоду розвитку, де мисленнєві процеси запам'ятовування зводяться до створення зв'язків на основі абстрактного аналізу навколишньої дійсності (В.М. Екземплярський [208]).

З-поміж інших ознак, яких набуває мнемічна діяльність студентів, слід зазначити збільшення швидкості запам'ятовування та збільшення об'єму матеріалу, який запам'ятовується.

Праці А.О. Смірнова [168] свідчать про таку особливість мнемічної діяльності як використання смислових та раціональних способів запам'ятовування. Оволодіваючи матеріалом за допомогою раціональних методів запам'ятовування, яке уже є системним і організованим, студенти запам'ятовують з опорою на операції мислення: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення. Ґрунтуючись на положеннях про залежність запам'ятовування матеріалу від способів мисленнєвої роботи з ним [139], про існування 2 типів мислення (теоретичного та емпіричного) [265], про різницю способів запам'ятовування залежно від типу мислення [265], Є.Ф. Івановою було встановлено, що різні за змістом способи запам'ятовування (як мимовільного, так і довільного) визначають різні особливості збереження матеріалу в логічній пам'яті [81].

Важливою рисою мнемічної діяльності студентського віку є її довільний характер: особистість переважно свідомо ставиться до процесу запам'ятовування, ставлячи перед собою конкретну мету – завдання. П.І. Зінченко довів, що один з основних моментів в довільному запам'ятовуванні – це спосіб роботи з матеріалом та його аналіз, який є предметом діяльності суб'єкта. Такий аналіз реалізується за допомогою варіативних перцептивних або мисленнєвих дій [78].

На етапі студентського віку пам'ять як психічний процес не має власних способів функціонування, а використовує способи мислення. Проте для того, щоб способи мислення трансформувалися у способи запам'ятовування, вони мають бути засвоєні та вдосконалені. Тільки в такому випадку способи мислення здатні виконувати роль методу мнемічної дії й бути йому підпорядковані (П.П. Блонський [32]).

Процеси розуміння є основою довільного запам'ятовування, яке характерне для мнемічної діяльності в студентському віці. Як вказує П.І. Зінченко [78], розуміння реалізує декілька функцій, а саме: внутрішнє логічне опрацювання матеріалу, що забезпечує той матеріал, який має бути закріплений; розвантаження свідомості від інших, додаткових, немнемічних цілей і тим самим надання можливості повністю реалізувати основну ціль – закріпити матеріал. Таким чином, на відміну від мимовільного запам'ятовування, довільне має селективний характер та усвідомлену позицію суб'єкта, через яку цей вид запам'ятовування й реалізується. Сутність довільного запам'ятовування зводиться до виділення конкретної цілі діяльності та системи операцій, що забезпечують її виконання, а також за рахунок несвідомого відбору людиною тих особливостей і характеристик предмета або ситуації, які відповідають її потребам [78].

А.О. Смірнов визначав процес довільного запам'ятовування як випадок мнемічної дії, для якої характерні операції семантичного відбору та просторово-часової організації. До них належать наступні компоненти: розподіл матеріалу на менші смислові частини; смислове групування окремих

фрагментів матеріалу; смислове співвідношення та співставлення нового матеріалу з минулим досвідом особистості [168].

За даними В.Я. Ляудіс [120] та П.І. Зінченка [78], виявлено ще одну рису мнемічної діяльності віку пізньої юності – саморегулюючу форму запам'ятовування. Ця форма виступає як цілісна система операцій, що володіє певними зв'язками, які створюють саморегулююче утворення. Ціль запам'ятати розуміється ними як спрямованість на актуалізацію та використання в майбутньому того, що необхідно запам'ятати. Спрямованість на актуалізацію визначається системою з 4 операцій, що готують майбутнє відтворення під час запам'ятовування. У першу чергу, це орієнтувальні операції: 1 – включення запам'ятованого матеріалу в певну структуру, що відповідає системі досвіду; 2 – пошук і виділення способу організації матеріалу, який відповідає структурі матеріалу і цілям його майбутнього використання.

По-друге, виконавчо-коригувальні операції: 1 – організація одиниць відтворення на основі встановлення просторово-часових зв'язків між елементами матеріалу; 2 – створення семантично-цілісної системи одиниць на основі просторово-часових зв'язків між ними. Орієнтувальні операції визначають зміст матеріалу, який потрібно буде відтворити. Комплекс виконавчо-коригувальних операцій характеризує повноту, точність, підконтрольність відтворювального образу. Перші дві операції спрямовані на об'єкт запам'ятовування, на виявлення в ньому семантичних зв'язків, що складають зміст образу. Дві наступні операції спрямовані на образ, який формується, на встановлення просторово-часових зв'язків, що відповідають потрібному семантичному цілому. Звідси випливає висновок, що продукт мнемічної дії є не лише образом об'єкта. Цей феномен формується як «його розумова модель, образ, який отримав певну спеціально сконструйовану просторово-часову хронотопічну визначеність відповідно до визначених людиною смислових та семантичних аспектів об'єкту» [94, с. 31].

Водночас характеристики особливостей мнемічної дії полягають і в уточненні функціональних можливостей довільного запам'ятовування відносно

діяльності людини. Разом з цим, перфорується функції довільного запам'ятовування відносно діяльності в цілому. Це, зокрема, обслуговування цілей підготовки до майбутнього, співвідношення актуального з минулим та майбутнім.

Отже, перехід репродуктивних форм запам'ятовування в реконструктивні слід теж вважати ознакою мнемічної діяльності віку пізньої юності. Це відбувається у зв'язку з перебудовою внутрішньої організації систем мнемічної діяльності, що забезпечують особистості актуалізацію досвіду відповідно теперішнього часу (В.Я. Ляудіс [120]).

Під час трансформації мимовільної пам'яті у довільну відбувається впорядкування й організація досвіду суб'єкта на основі різноманітних зовнішніх засобів, а також перебудова актів мнемічної організації досвіду, які наближаються до форми комунікативних актів. На цьому етапі запам'ятовування виконує функцію внутрішньої самоорганізації суб'єктивного досвіду стосовно готовності людини до майбутнього. Це визначає перспективи формування й подальшого використання досвіду і дає нам підстави говорити про таку рису мнемічної діяльності віку пізньої юності як прогностична спрямованість (А. Бандура [24]).

Під впливом свідомого оволодіння особистістю новими формами смислової організації поведінки, професійною діяльністю, розвитком багаторівневої організації складних форм психіки відбувається перебудова первинних ритмічних структур діяльності та повсякденної поведінки людини. У процесі пізнавального розвитку особистості відбувається підвищення продуктивності мнемічної функції вербального характеру й набуття мнемічною діяльністю інтегративного характеру, що є теж її ознакою на етапі пізньої юності (Р. Кеган [245]).

Питання мнемічної діяльності юнацького віку у вітчизняній психології досліджували В.М. Андрєєва [12], З.М. Істоміна [84], В.Я. Ляудіс [122], Я.І. Петров [150], Є.І. Степанова [174] та ін.

Так, за В.Я. Ляудіс [122] вирішальний момент розвитку мнемічної діяльності припадає на вік пізньої юності, коли відбуваються принципові зміни у структурі психіки та перебудова зв'язків пам'яті з іншими психічними процесами.

В.Н. Андрєєва, вивчаючи мнемічну діяльність студентів, зазначала, що навчання підсилює й забезпечує оволодіння різними пізнавальними й мнемічними діями. Досліджуючи вікові зміни мнемічної функції дорослих у віці від 18 до 28 років, автор акцентувала, що ці зміни носять гетерохронний характер [12].

Є.І. Степанова [173] та Я.І. Петров [150] розглядали мнемічний чинник як елемент системи інтелекту людини. До структури мнемічного фактору інтелекту належать пам'ять і мислення, що пов'язані між собою опрацюванням інформації. При цьому, пам'ять виконує накопичувальну функцію, а мислення забезпечує опрацювання й узагальнення інформації аж до створення гіпотез і нових концепцій.

Вивчаючи питання впливу навчання на розвиток мнемічної діяльності студентів, Б.М. Теплов [176] визначив, що навчання й розумова діяльність зберігають більш ефективну структуру функції пам'яті. Оскільки в процесі навчання динаміка мнемічних процесів наростає, відбувається оновлення функції пам'яті як важливої складової інтелекту людини. Навчання впливає на структурні особливості психічних процесів у різні періоди зрілості дорослої людини. Це призводить до змін на рівнях розвитку цих функцій, зокрема пам'яті та мислення [176]. Згідно з психологічними дослідженнями в пізній період юності розвиток психічних процесів мислення, пам'яті та уваги відбувається нерівномірно. Особливо помітні спади і підйоми в розвитку мислення і мнемічної діяльності. У віці 20, 23, 25 років характерні підйоми в розвитку мислення, а у віці 22 та 24 років спостерігаються спади. У розвитку мнемічної діяльності підйоми припадають на вік 18, 21 та 23 років, спади припадають на вік 22 та 24 років. Незначна розбіжність, виявлена в результаті досліджень, дає привід зробити висновок про те, що зміни у пам'яті

підготовлюють зміни у розвитку мислення. Загалом оптимальний вік для розвитку інтелекту становить 19, 22, 25 років (Є.І. Степанова [173]).

Мнемічна діяльність студентського віку є тим мнемічним компонентом когнітивного апарату, який сприяє вдосконаленню роботи дедуктивно-гіпотетичного мислення, що функціонує на рівні формальних операцій. Наявність в юнацькому віці розвинених механізмів мислення на стадії формальних операцій є важливою передумовою мнемічної діяльності юнацького віку оптимального рівня розвитку (Ж.Піаже [152]).

Таким чином, аналіз результатів дослідження засвідчує, що психологічний феномен мнемічної діяльності студентів характеризується: опосередкованим характером, зростанням можливості керування мнемічними процесами, поступовим розвитком вербально-логічних форм запам'ятовування, логічною природою запам'ятовування, збільшенням швидкості та обсягу запам'ятовування, використанням смислових та раціональних способів запам'ятовування, довільним характером запам'ятовування, саморегулюючою формою запам'ятовування, переходом репродуктивних форм запам'ятовування в реконструктивні, прогностичною спрямованістю, перетворенням дуалістичного на релятивістський метод опрацювання інформації, інтегративним характером мнемічної діяльності.

Врахування вищезгаданих ознак допоможе визначити подальші перспективи розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі аудіювання іноземною мовою, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

1.3. Аудіювання як засіб розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови

У цьому підрозділі нашим завданням було виявлення специфіки аудіювання як засобу розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Досліджуючи питання аудіювання, варто зазначити,

що термін «аудіювання» був введений у лексичну поняттєву базу Доном-Брауном у 1950 році (Б.А. Бенедиктов [29]).

Науковці дають різні визначення цьому поняттю. Так, В.Ф. Сатінова зазначала, що аудіювання – це «творчий процес, в основі якого лежить цілеспрямована вмотивована мовленнєва дія, скерована на сприймання, впізнавання, розуміння реальної дійсності, що закодована засобами мови та відображена у свідомості мовця» [162, с. 6].

Згідно з Л.С. Єленською аудіювання є «видом мовленнєвої діяльності, який складається з уміння диференціювати сприйняті звуки, інтегрувати їх в смислові комплекси та утримувати в пам'яті під час слухання, здійснювати ймовірне прогнозування та розуміти прослуханий звуковий ланцюг» [60, с. 63].

За Є.В. Мусницькою [137] та Н.В. Єлухіною [62], аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, що активно задіює різні види пам'яті, логічне мислення, внутрішню мову та спрямований на прийом інформації через слуховий канал.

У віковій групі від 17 до 21 років знижується чутливість зорового каналу і спостерігається значна перевага вербального закарбування в довготривалій пам'яті. Також слід врахувати, що з віком покращуються показники слухового сприймання порівняно із зоровим (Б.Г. Ананьєв [9]). Як вид мовленнєвої діяльності аудіювання складається з таких компонентів: уміння диференціювати сприйняті звуки; інтегрувати сприйняті звуки у смислові комплекси та утримувати в пам'яті під час прослуховування; здійснювати ймовірне прогнозування та розуміти прослуханий звуковий ланцюг (Л.С. Єленська [60]).

Як комплексна діяльність аудіювання вміщує методичний, лінгвістичний та психологічний контекст. Психологічний контекст аудіювання полягає в розвитку механізмів мовлення, що задіяні в цій діяльності, до рівня автоматизованої дії. Остання складова має безпосередній стосунок до мнемічних процесів та механізмів аудіювання.

Як вид мовленнєвої діяльності аудіювання характеризується чіткою ієрархічною структурою, у якій виділяються такі фази: спонукально-мотиваційна, аналітико-синтетична, виконавча.

Перша фаза – спонукально-мотиваційна, визначається складною системою зовнішніх стимулів і внутрішніх мотивів, що з'являються у індивіда. Друга – аналітико-синтетична фаза, характеризується аналізом способу формування та формулювання думок іншої людини. Ця фаза структурується за трьома стадіями: смислове прогнозування; смисловий аналіз, вербальне поєднання, встановлення смислових зв'язків між словами і смисловими ланками; компресія та інтерпретація (І.О. Зимня [75]).

Водночас ці стадії аудіювання, як правило, не усвідомлюються і суб'єктивно представлені єдиним одномоментним процесом, який безпосередньо призводить до розуміння предметних відношень, що складають зміст повідомлення. Проте цілісність і динамічність забезпечуються роботою основних механізмів аудіювання, від ступеня сформованості яких залежить результат аудіодіяльності.

Засобом аудіювання є аудіотекст як цілісність, що має інтегративні якості та є продуктом мовленнєвої діяльності, де виділяють предметний, денотативний, смисловий та вербальний рівні. Для слухача головним є смисловий рівень повідомлення, де і розгортається предметний зміст аудитивної діяльності (І.О. Зимня [76]).

Варто наголосити, що аудіювання тісно пов'язане з таким продуктивним видом мовленнєвої діяльності як говоріння, оскільки у процесі засвоєння іноземної мови людина спочатку слухає, сприймаючи інформацію та намагаючись її зрозуміти, а потім відтворює почуте засобами рідної мови, передаючи зміст та значення повідомлення.

Т. Девін характеризує особливості аудіювання таким чином: зв'язок з прийомом і опрацюванням сприйнятої інформації, наявність активних мисленнєвих процесів [230].

За Г. Гріном [233] до особливостей аудіювання належать також: залежність ефективності від чітко конкретизованих цілей; базування на минулому досвіді (реципієнт має бути знайомий хоча б частково з матеріалом); вплив окремого слова на розуміння речення, фрази, абзацу; необхідність зосередження уваги на «сигналах» – інтонації та паузації у процесі аудіювання; критична і творча інтерпретація матеріалу, який сприймається слухачем. Стимуляція аудіювання відбувається на основі потреби слухача в певній інформації, де головними є інтелектуальні та пізнавальні мотиви особистості. Слухання визначається смисловим сприйняттям і безпосередньо пов'язане з осмисленням. Результат слухання визначається різними рівнями розуміння. Це внутрішній результат, який продовжується і через зовнішнє вираження в одному, декількох судженнях в усній або письмовій формі (І.О. Зимняя [75]).

Як зазначає Г.П. Кожевнікова, у процесі сприймання на слух і розуміння усного мовленнєвого повідомлення беруть участь усі види пам'яті: оперативна пам'ять, короткочасна та довготривала [91].

Студентський вік характеризується високим показником оперативної пам'яті, яка відіграє дуже важливу роль у процесі аудіювання (Б.Г. Ананьєв [10]). Вона утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи закінченого фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Відомо, що обсяг оперативної пам'яті в середньому дорівнює 5–9 одиницям інформації. Цей обсяг визначається числом одиниць інформації, яке людина здатна точно відтворити через декілька десятків секунд після одноразового пред'явлення людині цієї інформації (Р.С. Немов [142]). У процесі сприймання мовленнєвого повідомлення на слух кожна одиниця – це смислова єдність. Внутрішнє збільшення, переведення всіх зв'язків, які входять у смислову єдність, на більш місткі смислові одиниці всередині, наприклад, такої одиниці мовленнєвого повідомлення як абзац, дає можливість утримувати та обробляти більшу кількість інформації у процесі аудіювання (І.О. Зимняя [76]). Це пов'язано з тим, що основою функціонування оперативної пам'яті

виступає «механізм еквівалентних замін» у процесі сприймання іноземного матеріалу (М.І. Жинкін [66, с.48]). Якщо інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу і процес аудіювання стає більш результативним.

Б.А. Бенедиктов вважає, що під час сприйняття і розуміння мовлення в оперативній пам'яті відбувається поточне накопичення достатньої кількості мовленнєвого матеріалу, його просторове розгортання і формування одночасних конфігурацій. Далі цей матеріал усвідомлюється людиною порівняно з відповідними образами, що знаходяться у довготривалій пам'яті особистості. Успішне розуміння при цьому залежить від синтагматичних особливостей аудитивного мовлення, наскільки багатий лексичний досвід слухача та його спроможність до розуміння мови, наскільки розвинуте в нього внутрішнє мовлення [28].

За Н.І. Жинкіним, оперативна пам'ять складається з двох рівнів. На першому рівні відбувається відбір конкретних слів для цього висловлювання та їх утримання під час вимови, на другому рівні відбувається синтаксичне поєднання вибраних лексичних одиниць [65]. Було встановлено, що на ранніх етапах навчання іноземній мові оперативна пам'ять характеризується малим об'ємом, але, за спостереженнями В.Я. Ляудіс, підтверджується теза про її вдосконалення під час тренувань за допомогою мовленнєвої діяльності. Для короткочасної пам'яті характерні такі особливості як: швидкий термін запам'ятовування, короткотривале зберігання та стрімке відтворення інформації. У процесі аудіювання короткочасна пам'ять допомагає запам'ятати інформацію на короткий час, щоб потім передати її в довготривалу пам'ять, де матеріал після опрацювання буде зберігатися та використовуватись у ході необхідності протягом всього життя особистості [122].

На думку І.О. Зимньої, важливою для аудіювання є довготривала пам'ять, що акумулює всі знання, отримані індивідом раніше, які використовуються у процесі комунікації. Загалом під час сприймання іншомовного повідомлення відбувається актуалізація мовного матеріалу з довготривалої пам'яті людини.

Загалом завданням довготривалої пам'яті є збереження певних мовних засобів, правил, лексико-граматичних схем поєднання слів, що необхідні для правильного кодування та декодування повідомлення. Від рівня повноти, системності, структурованості знань в довготривалій пам'яті залежать адекватність і глибина розуміння інформації при сприйнятті усного повідомлення. У продукуванні саме пам'ять може забезпечити багатообразність, повноту предметного змісту повідомлення. Сама діяльність здійснюється за рахунок оперативної пам'яті, тобто збереження сприйнятого матеріалу під час його опрацювання й перекодування особистістю [75].

Узагальнюючи вказане, можна зазначити, що аудіювання виступає рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на сприймання, впізнавання та розуміння усного мовленнєвого повідомлення, закодованого засобами мови, що характеризується чіткою ієрархічною структурою, задіює різні види психічних процесів та складається з трьох фаз аудіювання, які не усвідомлюються й суб'єктивно представлені єдиним одномоментним процесом, що безпосередньо призводить до розуміння предметних відношень, які складають зміст прослуханого повідомлення.

За Л.І. Івановою основними механізмами аудіювання є: механізм адаптації слухача до аудіотексту, що забезпечує можливість пристосування до індивідуальних особливостей того, хто говорить; механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, що забезпечують поєднання звукових сигналів на кінестетичному рівні; механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, за допомогою якого слухач розділяє мовний потік на окремі граматико-семантичні групи; механізм осмисленого аналізу або дешифрування мовленнєвого повідомлення; механізм тривалого звучання (сприйняті на слух словосполучення продовжують звучати ще упродовж певного часу після того, як звукові коливання, що донесли їх до рецептора, розчиняються у просторі); механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті; механізм абстрагування від незнайомих слів, несуттєвих для розуміння змісту повідомлення; механізм аудитивної здогадки [82].

Вміння, яких необхідно набути для того, щоб процес аудіювання був успішним або результативним, значною мірою стосуються здатності особистості до смислової обробки іноземної інформації, яка безпосередньо пов'язана з логічною пам'яттю, що оперує тими ж прийомами: ділити текст на смислові фрагменти, встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, відокремлювати головне від другорядного в тексті, виділяти смислові центри повідомлення.

Аудитивні вміння особистості являють собою вміння, які забезпечують переробку смислової інформації іноземного повідомлення з певної тематики. Виділяють 8 загальних умінь, необхідних для сприймання на слух аудіотексту: розподіл тексту на смислові фрагменти, визначення фактів з повідомлення; встановлення логічних зв'язків між елементами тексту; відокремлення головного від другорядного та утримування у пам'яті слухача головного, виділення смислових віх, смислових центрів фраз; визначення теми прослуханого повідомлення; виділення головної думки повідомлення; повне розуміння повідомлення; сприймання мовлення в природному темпі; розуміння та утримування в пам'яті повідомлення, пред'явленого один раз (Н.В. Єлухіна [61]).

Більш широко шкалу аудіовмінь подає О.В. Кміть: уміння визначати смислові віхи аудіотексту; уміння встановлювати логічні зв'язки між елементами в аудіотексті; уміння відокремлювати головне від другорядного в аудіотексті, утримуючи в пам'яті головне [88]; уміння, потрібні для аналізу смислової структури аудіотексту: уміння визначати тему аудіотексту; уміння визначати головну думку аудіотексту, виражену експліцитно; уміння виділяти підтеми та субпідтеми аудіотексту; уміння робити висновки на основі змісту прослуханого повідомлення, розуміючи імпліцитну інформацію; уміння прогнозувати на смисловому рівні, розуміючи імпліцитну інформацію в аудіотексті; уміння оцінювати зміст аудіотексту, розуміючи імпліцитну інформацію; уміння встановлювати смислові віхи аудіотексту; уміння відокремлювати головне від другорядного в аудіотексті, утримуючи в пам'яті

головну інформацію; уміння встановлювати логічні зв'язки між елементами аудіотексту [88].

Отже, серед механізмів, які покладено в основу вмінь іншомовного аудіювання та особливо впливають на розвиток мнемічної діяльності, слід зазначити такі як: механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки.

Дослідження психологічних аспектів цілісного слухового образу, виявлення закономірностей слухового сприйняття іноземного мовлення, дослідження системності психічних процесів в багатогранному та багаторівневому характері цього феномену привели нас до праць В.М. Носуленка [146], який розглядає весь процес слухового сприймання в контексті діяльності трьох основних підсистем системи психіки людини, які задіяні в процесі слухового сприйняття: у контексті когнітивної підсистеми психіки – виділення когнітивної функції слухового сприймання; у контексті комунікативної підсистеми психіки – виділення комунікативної функції сприймання; у контексті регулятивної підсистеми психіки – виділення регулятивної функції слухового сприймання. У слуховому сприйманні при виділенні трьох згаданих функцій згідно з конкретним звучанням відбувається формування якостей слухового образу «як регулятора пізнавальної та практичної діяльності суб'єкта» (В.М. Носуленко [146, с. 25]). Слухове сприймання базується на слуховому аналізаторі й на власному накопиченому сенсорному досвіді (О.М. Лентьєв [106]). Б.Ф. Ломов виділяє три рівні психічного відображення у процесі сприймання: сенсорно-перцептивний, представницький та рівень понятійного або вербально-логічного мислення [113]. У вивченні слухового сприймання Е. Назайкинський [138] виділяє дещо

інші компоненти в структурі досвіду слухання: сенсорний, соціально-комунікативний та моторно-динамічний.

За І.О. Зимньою, слухове сприймання здійснюється через «трьохрівневу модель вербально-комунікативної функції людини або вищу інтегративну функцію психічної діяльності» [74, с. 5]. Перший рівень – перцептивно-моторний, який включається у процесі усного вербального спілкування через слухову та артикуляційну модальність і є рівнем переходу з акустичного коду в нервовий і, навпаки, з нервового коду в акустичний. Другий рівень працює в контексті формування думок через встановлення предметно-сміслових відповідностей за допомогою мовних засобів, де реалізується програма відбору потрібних вербальних знаків. Третій рівень – системоутворюючий, де відбувається вищий синтез смисло-комплексів через предметно-схематичний індивідуальний код або універсальний предметний код (М.І. Жинкін [66]) через розуміння предмета повідомлення й виявлення комунікативного змісту і намірів іноземного повідомлення (І.О. Зимня [75]). Якісне сприймання іноземного мовлення залежить від акустичних особливостей та лексичного, синтаксичного, фонетичного оформлення мовлення (Л.Ю. Куліш [101]).

Досліджуючи внутрішню організацію слухового сприймання, Б.Г. Ананьєв робить висновок про утворення певних міжаналізаторних інтермодальних сенсорних систем з високими рівнями інтеграцій, які переходять у перцептивні системи. Однією з таких систем є мовнослухова система, що включає слухові, вібраційні, гравітаційні, кінестетичні, тактильні та інші сигнали, які кодуються мовними одиницями.

У процесі формування образу слухової модальності відбувається трирівнева діяльність: рівень сенсорно-перцептивних процесів, рівень уявлень, рівень понятійного мислення (Б.Ф. Ломов [115]). На рівні сенсорно-перцептивних процесів відбувається відображення тих якостей предметів, які проявляються при їх взаємодії з органами чуття живого організму, що забезпечує сенсорно-перцептивне орієнтування людини в навколишньому середовищі (Б.Ф. Ломов [113]). На рівні уявлень відбувається формування

образів як наслідок нового ступеня розвитку когнітивних процесів. На основі багаторазового сприйняття предметів однієї категорії відбувається селекція їх ознак, іншими словами, «схематизація предметного образу» (Б.Ф. Ломов [113, с. 7]). Рівень уявлень є дуже важливою стадією, де «сукцесивний перцептивний процес трансформується в симультанний образ» [113, с. 8]. Рівень уявлень має вирішальне значення для формування когнітивних карт, концептуальних моделей, наочних схем, планів, що необхідні для виконання будь-якої діяльності. Рівень понятійного мислення – це рівень раціонального пізнання, що визначається знаковими системами, у першу чергу, мовою як носієм суспільно-історичного продукту пізнання дійсності. Саме завдяки слову як головному коду знакової системи мови формуються такі характеристики пізнання як осмислення, категоріальність, конкретизація понять і специфікація об'єкта пізнання. Слово виступає засобом трансформацій сенсорних компонентів образу з одних модальностей в інші (Б.Ф. Ломов [113]).

Б.Г. Ананьєв, характеризуючи специфіку слухової модальності, що проявляється через вербально-логічне відображення, зазначав, що у психічному розвитку людини, як і в слуховому розвитку людства, тісно пов'язані дві тенденції: переведення всіх образів будь-якої модальності в зорові схеми (візуалізація чуттєвого досвіду) і розвиток сигніфікативної функції мови за допомогою абстрагуючої і узагальнюючої роботи думки особистості. Внаслідок цього відбувається «вербалізація всього життєвого досвіду» [7, с. 23].

Механізмом аудіювання, який, за П.Я. Гальперіним, організовує сенсорні, мнемічні та мисленнєві дії в процесі аудіювання, є механізм слухової уваги [45].

Процес будь-якої активності регулюється моделлю кінцевого результату. У процесі сприймання іноземного тексту на слух механізмом регуляції кінцевого результату виступає ймовірне прогнозування, яке є базисом для прогностичних вмінь аудіювання. Прогнозування тексту під час слухання реалізується на двох рівнях – рівні висування смислових гіпотез і конкретної

вербальної реалізації (І.О. Зимня [75]). У процесі прогностики тексту В.С. Мазлумян [123] називає цілу ієрархію рівнів прогнозування, де прогнозування нижчої одиниці можливе лише в контексті прогнозування зі сторони вищих одиниць. І, навпаки, одиниця нижчого рівня може здійснювати корекційний вплив на вихідну модель, де загальне рішення про сприйнятий текст можливе за умови злиття отриманого результату сприйняття з відкоригованою моделлю-прогнозом. Загальним прогнозуванням на рівні тексту є «певне інформаційне очікування на рівні текстових компонентів моделювання смислового змісту на базі контексту і пресупозиції повідомлення» [123, с. 45].

У процесі аудіювання розуміння іншомовного мовленнєвого повідомлення є внутрішнім результатом осмислення. При цьому розуміння розглядається в психології як позитивний результат процесу осмислення в акті сприймання на слух мовленнєвого повідомлення. Нерозуміння вказує на те, що процес осмислення здійснювався слухачами, але не досяг адекватного ситуації спілкування результату (І.О. Зимня [76]). Слухаючи, аудитор здійснює складний процес його осмислення. За допомогою осмислення здійснюється смислова організація матеріалу, що сприймається (С.Д. Толкачева [181]). Під час цього процесу відбувається збільшення окремих менш значущих за змістом частин тексту, які складають основу його смислового змісту. Аудитор встановлює смислові зв'язки між цими частинами за різними принципами і утворює більш складні смислові єдності (І.О. Зимня [76]). Загалом склалися три підходи до проблеми розуміння: розуміння як результат певного пізнавального процесу (Л.П. Доблаєв [56], Р. Конечний [93]); розуміння як процес з акцентом на операційній стороні розуміння (Г.С. Костюк [95]); розуміння як співвідношення процесу і результату (С.Л. Рубінштейн [158], І.О. Зимня [75]).

Розуміння мовленнєвого повідомлення є неоднорідним. При цьому поняття неоднорідності смислового сприймання може бути пов'язане з поняттями рівневої природи цього процесу. Сприймання розгортається, реалізується послідовно. Принцип послідовного розгортання процесу

сприймання від загального до більш точного сприймання відображає загальний напрям людського пізнання сутності явища як незакінченого процесу поглиблення пізнання людиною речей, явищ, процесів. У психології принцип рівності смислового сприймання мовленнєвого повідомлення пов'язується з рівневою структурою сприймання. Під рівневою структурою смислового сприймання мовленнєвого повідомлення розуміється ступінчастість цього процесу. За критерії розуміння аудіотексту визначають рівні глибини розуміння, які передбачають поглиблення, зміну ступеня розуміння аудитором предмета основної думки того, хто говорить, основного змісту висловлювання (І.О. Зимняя [76]).

Т.А. Дроздова розглядає розуміння як «процес, що неоднорідно розгортається в часі та суттєво змінює свою процесуальну характеристику залежно від специфіки комунікативного завдання, рішення якого обумовлене індивідуальними особливостями суб'єкта розуміння» [57, с. 8]. За Є. Друмхеллером [231], вміння потрібні для розуміння, можуть бути близько пов'язані із самою інформацією: визначення головної теми повідомлення, встановлення послідовності ідей та подій, визначення та вичленування деталей за інформантом у тексті.

За Н.В. Єлукіною [62], повнота розуміння залежить від слухового каналу та від особливостей аудіювання, а глибина розуміння – від інтелекту реципієнта.

У контексті сприйняття аудіоповідомлення слід говорити про осмислення, що реалізується, як зазначають В.В. Юртайкін та А.П. Бобирева, через «складну аналітично-синтетичну мовленнєво-мисленнєву діяльність, що трансформує послідовність мовних засобів вираження смислових відносин на метамову образних схем, які допомагають симультанізувати предметні відносини повідомлення» [210, с. 91]. Ця операційна активність до перекодування інформаційного послання або модель внутрішньої експлікації отримала назву реконструктивної діяльності. У контексті зв'язку з мнемічною діяльністю згадана внутрішня психологічна робота з реконструкції повідомлення має

суттєве значення, оскільки вона здійснюється по суті своїй операціями з виділення, аналізу та синтезу одиниць смислового змісту в узагальнену суб'єктивно оформлену схему прослуханого тексту. Мета аудіювання полягає в розкритті смислових зв'язків, осмисленні мовленнєвого повідомлення, яке надходить до слухача. Ці операції здійснюються саме через осмислення мовленнєвого повідомлення. В основу структури мовленнєвого повідомлення покладено поняття предикативності. Для формування осмислення потрібно звернутись до процесів мисленнєво-мнемічного опрацювання інформації. Л.І. Апатова наголошує на необхідності активізації роботи мисленнєво-мнемічних процесів під час слухання формуванням навички орієнтувальної основи дій, що представлена смисловою структурою тексту [16].

В.І. Самохвалова помітила, що при запам'ятовуванні на слух студенти використовують осмислені раціональні прийоми. Зокрема, логічну класифікацію предметів, групування за темами, логічними співвідношеннями, категоризацію предметів, використання різних способів групування для встановлення внутрішніх зв'язків – смислові зв'язування [160].

Операційним механізмом смислової організації слухового сприйняття є перекодування, яке відбувається через вербальне кодування всього процесу в слові або вербальне описання образів слухової модальності. Перекодування є «системоутворюючим чинником, який об'єднує всі механізми відображення або формування вербального образу сприйняття в одне ціле» (Н.Д. Завалова [68, с. 97]). На думку С.І. Бондар [34], правильне перекодування повідомлення характеризується адекватністю перекладу іншомовної інформації, що залежить від когнітивного стилю (полезалежний, полenezалежний, імпульсивний, рефлексивний) особистості. Врахування особливостей когнітивного стилю значно покращить переробку та переосмислення іноземного тексту. Перекодування відбувається шляхом виділення «смислових опорних пунктів» або «смислових віх» тексту (А.О. Смірнов [168, с. 231–232]). Смислові опорні пункти фокусують зміст, що належить до них. Виступаючи представниками більш широкого змісту, «смислові віхи» є узагальненням цього змісту.

Виділяючи під час слухання опорні пункти, ми маємо на увазі не їх самих, а саме смисл, який вони собою являють, смисл того цілого, яке ними замінюється. В такий спосіб ми краще усвідомлюємо смисл тієї чи іншої частини аудіотексту. Визначаючи для себе опорні пункти, ми практично перекодуємо матеріал (А.О. Смірнов [168]).

Відповідно, вербалізований образ сприйняття є продуктом аудитивної діяльності, що містить завдання комунікативно-орієнтованого вербального кодування невербального досвіду (А.В. Беляєва [27]). Для того, щоб сенсорні сигнали потрапили до інтелектуальної сфери, потрібне внутрішнє мовлення (М.І. Жинкін [66]). У процесі аудіювання внутрішнє мовлення трансформує слухові сигнали в усвідомлені вербальні знаки, оскільки відтворення чужих думок відбувається саме у внутрішньому мовленні (М.І. Жинкін [66]).

У психологічній науці існує декілька підходів до трактування явища внутрішнього мовлення. Теорія П.П. Блонського стверджує, що внутрішнє мовлення розвивається внаслідок голосного мовлення інших осіб (П.П. Блонський [32], А.Н. Соколов [170]). Акцентується, що внутрішнє мовлення формується в результаті власного напівпошепкового мовлення (Л.С.Виготський [44]). Концепція Б.Ф. Баєва засвідчує одночасний розвиток зовнішнього та внутрішнього мовлення (Б.Ф. Баєв [22]). У внутрішньому мовленні розрізняють проговорення і власне внутрішнє мовлення. Останнє є нерозчленованою фазою, поєднанням свідомого і несвідомого (У.Найсер [139]). Це пов'язано з накопиченням сенсорної інформації. Внутрішнє мовлення, по суті, є вихідним положенням, з якого започатковується перекодування думки в зовнішнє мовлення (Л.С. Виготський [44]).

Розвинене внутрішнє мовлення є активним механізмом мислення, що дає можливість відтворювати почуте під час аудіювання. Як зазначав Б.А. Бенедиктов, «внутрішнє мовлення і процес інтеріоризації сприяють цілям екстеріоризації самого внутрішнього мовлення» [29, с. 38]. Інтеріоризація забезпечує розуміння під час сприйняття на слух мовлення, а процес

екстеріоризації здійснюється через продукування внутрішнього мовлення у зовнішнє мовлення.

На думку С.Л. Захарової [72], розвиваючи аудитивні вміння, студенти будуть розвивати водночас мнемічні процеси, які опосередковані мисленням на етапі студентського віку.

Отже, підсумовуючи, варто зазначити, що використання іншомовного аудіювання для розвитку мнемічної діяльності полягає в тому, що студенти за допомогою аудіювання, оперуючи всім багажем знань і досвіду, користуючись ресурсами і потенціалом довготривалої, короткочасної та оперативної пам'яті, активізуючи механізми аудіювання через розвиток аудитивних вмінь за рахунок виконання різноманітних завдань для перевірки результату розуміння, збереження та відтворення аудіотекстів, розвивають мнемічну діяльність, оскільки вона бере безпосередню участь у процесі іншомовного аудіювання.

Мнемічна діяльність студентів, маючи логічну природу, в основу якої покладено прийоми раціоналізації, буде розвиватись за рахунок активізації таких механізмів аудіювання як: механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки, оскільки вони активно сприяють її розвитку у процесі сприймання, впізнавання, перекодування, розуміння, інтерпретації та відтворення іншомовного повідомлення.

Висновки до розділу 1

Узагальнення представлених у літературі поглядів дозволило виокремити теоретичні підходи до вивчення питання розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови та дало можливість сформулювати визначення для мнемічної діяльності як комплексного системного психічного утворення, що забезпечує активне,

осмислене, цілеспрямоване запам'ятовування, збереження і відтворення інформації за допомогою використання системи спеціальних операцій, що спрямовуються мнемічною ціллю чи мнемічним завданням, які поставлені перед особою.

У зарубіжній психологічній парадигмі проблема мнемічної діяльності представлена такими підходами: інформаційний (комп'ютерні програми і логіко-математичні моделі), структурно-функціональний, асоціативний, біхевіористичний, гештальтський, когнітивний, психоаналітичний підходи, персоналістичний підхід, альтернативний підхід когнітивної психології, голографічний підхід, екологічний підхід, біологічний підхід та ін.

У радянській психологічній парадигмі було сформульовано такі основні підходи до вивчення проблеми мнемічної діяльності: діяльнісний, функціонально-генетичний, системний, фізіологічний, біохімічний, психолінгвістичний та ін.

У роботах сучасних вітчизняних авторів, які вивчали проблему пам'яті (Ю.І. Блінов, Г.Ю. Гоєнага, Е.М. Єгорова, О.П. Крупський, О.Б. Стуліка та ін.), досліджувалися зоровий компонент пам'яті, оперативна пам'ять, мнемічні здібності студентів, особливості інтерференції на різних функціональних рівнях мнемічної системи, гендерні особливості запам'ятовування тощо.

Мнемічна діяльність студентів характеризується такими особливостями: опосередкований характер запам'ятовування, зростання можливості керування мнемічними процесами, поступовий розвиток вербально-логічних форм запам'ятовування, логічна природа запам'ятовування, збільшення швидкості мнемічних процесів та обсягу запам'ятовування, використання смислових та раціональних способів запам'ятовування, довільний характер мнемічної діяльності, саморегулююча форма запам'ятовування, перехід репродуктивних форм пам'яті в реконструктивні, прогностична спрямованість, перетворення дуалістичного на релятивістський метод опрацювання інформації, інтегративний характер мнемічної системи.

Аудіювання може розглядатися як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприймання, впізнавання та розуміння усного мовленнєвого повідомлення, закодованого засобами мови, що характеризується чіткою ієрархічною структурою, задіює різні види психічних процесів та складається з трьох фаз аудіювання, які не усвідомлюються і суб'єктивно представлені єдиним одномоментним процесом, що безпосередньо призводить до розуміння предметних відношень, що складають зміст прослуханого повідомлення.

Механізмами аудіювання, що є визначальними для використання його як засобу розвитку мнемічної діяльності студентів, виступають: механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки. Специфіка аудіювання для розвитку мнемічної діяльності студентів полягає у вдосконаленні процесів мнемічної діяльності за рахунок виконання різноманітних завдань для перевірки результату розуміння, збереження та відтворення аудіотекстів через розвиток аудитивних вмінь, що активізують механізми аудіювання, які безпосередньо впливають на розвиток мнемічної діяльності особистості.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методичні засади емпіричного дослідження розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в умовах фахової підготовки

Результати теоретичного аналізу проблеми мнемічної діяльності особистості у студентському віці засвідчили, що розвиток зазначеного феномену в цей період онтогенезу має свою специфіку. Врахування такої специфіки в навчальному процесі є необхідним для конкретизації її впливу на запам'ятовування студентами нового матеріалу у процесі аудіювання англійською мовою. Важливо також це для виявлення особливостей впливу роботи із засобами аудіювання на розвиток мнемічної діяльності студентів та на основі цього розробка й упровадження в навчальний процес програми з розвитку мнемічної діяльності студентів.

Недостатність сучасних наукових досліджень стосовно проблеми підвищення ефективності мнемічної діяльності в студентському віці зумовлює необхідність експериментального дослідження цього феномену в єдності його основних процесів: *запам'ятовування, збереження та відтворення інформації*. Тому метою нашого констатувального дослідження було обрано визначення особливостей розвитку основних процесів мнемічної діяльності студентів в умовах вивчення ними навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови засобами аудіювання.

Позаяк в умовах аудіювання запам'ятовування студентами навчального матеріалу відбувається лише за допомогою слухового аналізатора, ми досліджували *слухову пам'ять* студентів. У зв'язку з тим, що згідно з багатьма авторами [136, 154, 169, 220] успішність запам'ятовування на слух значною мірою залежить від цілеспрямованого сприймання повідомлення, що визначає

осмисленість та ефективність запам'ятовування, ми вирішили дослідити особливості *цілеспрямованості запам'ятовування* студентів у процесі засвоєння іноземної мови.

Процес збереження інформації ми досліджували за допомогою виявлення особливостей розвитку таких операцій як: *сислове орієнтування, групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів*. Процес відтворення інформації ми досліджували за допомогою виявлення особливостей розвитку у студентів *здатності до впізнавання матеріалу, активного відтворення інформації та активності перебігу мнемічних процесів особистості*.

Відповідно до мети констатувального експерименту щодо виявлення особливостей розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі навчальної діяльності, дослідження її основних процесів та визначення динаміки мнемічної діяльності студентів в умовах аудіювання нами було сформульовано ряд завдань дослідження:

- підібрати комплекс методик та адаптувати їх для виявлення особливостей розвитку мнемічної діяльності у студентів в умовах аудіювання;
- експериментально дослідити особливості розвитку основних процесів мнемічної діяльності: запам'ятовування, збереження і відтворення студентами навчального матеріалу у процесі аудіювання;
- виділити критерії та визначити рівні запам'ятовування, збереження і відтворення студентами навчального матеріалу;
- провести кількісний та якісний аналіз одержаних результатів і виявити особливості розвитку мнемічної діяльності студентів в умовах фахової підготовки засобами аудіювання.

Для виявлення особливостей мнемічної діяльності студентів в умовах аудіювання ми використовували відповідні методики.

Особливості розвитку запам'ятовування на слух студентів ми визначали за рівнями розвитку *слухової пам'яті та цілеспрямованості запам'ятовування*. Для виявлення особливостей розвитку *слухової пам'яті студентів* ми використовували методику для дослідження слухової пам'яті, розроблену

В.М. Блейхер, І.В. Крук, С.Н. Боковим та адаптовану до умов нашого дослідження.

У цій методиці учасникам експерименту було запропоновано 2 серії слів іноземною мовою (по тридцять слів у кожній), які вони мали прослухати та запам'ятати (див. додаток А2).

За результатами проведення цієї методики до високого рівня *слухової пам'яті* було віднесено тих студентів, які змогли повністю правильно відтворити не менше, ніж 20–22 слова із 30 запропонованих. Середньому рівню *слухової пам'яті* відповідають результати студентів, які правильно відтворили 14–16 слів із 30 запропонованих. Низькому рівню *слухової пам'яті* відповідають результати студентів, які правильно відтворили 0–13 слів.

Для дослідження особливостей *цілеспрямованості запам'ятовування* студентів ми використовували методику для складання мнемічних планів тексту, розроблену П.І. Зінченком та А.О. Смірновим (див. додаток А3). Використання цієї методики дає можливість виявити особливості *цілеспрямованості запам'ятовування*, покладеного в основу внутрішньозмістового аспекту запам'ятовування. Завданням студентів було прослухати текст 2 рази й написати варіант його плану. Інструкція для студентів включала наступний алгоритм дій: прослухати текст; скласти авторський довільний план відтворення тексту; подумки виділити та надати назви окремим частинам тексту; прослухати текст другий раз; конкретизувати назви окремих частин тексту, записуючи їх як складові плану; відтворити текст.

Згідно з результатами виконання методики, до високого рівня *цілеспрямованості запам'ятовування* було віднесено тих учасників експерименту, які після першого прослуховування склали детальний план, що містив не менше 8 з 12 основних тез із запропонованого тексту, до всіх тез підібрали відповідні назви, які логічно відображали зміст даних тез, після другого прослуховування тексту склали розгорнутий план для всіх зазначених ними після першого прослуховування тексту тез і в процесі відтворення правильно, повно і логічно послідовно відтворили не менше, ніж 70% змісту

запропонованого тексту. До середнього рівня *цілеспрямованості* *запам'ятовування* було віднесено тих студентів, які після першого прослуховування даного тексту склали план, що містив 5–7 основних тез цього тексту; не менше, ніж до 5 тез підібрали такі назви, які логічно відображали зміст цих тез, після другого прослуховування тексту склали розгорнутий план не менше, ніж до п'яти тез цього тексту, повно й логічно послідовно відтворили 35–70% змісту запропонованого тексту. Низькому рівню *цілеспрямованості* *запам'ятовування* відповідають результати тих студентів, які після першого прослуховування тексту склали план, що містив менше, ніж 5 основних тез даного тексту; до 0–4 тез підібрали такі назви, які логічно відображали зміст тез, після другого прослуховування тексту склали розгорнутий план менше, ніж до п'яти тез тексту, повно і логічно послідовно відтворили менше, ніж 35% змісту запропонованого тексту.

Для виявлення особливостей *сміслового орієнтування* та його динаміки в послідовному *запам'ятовуванні* тексту ми використовували методику послідовного складання плану тексту П.І. Зінченка та В.Я. Ляудіс (див. додаток А5). У процесі констатувального експерименту цю методику було адаптовано для дослідження особливостей мнемічної діяльності студентів у процесі роботи з англomовним текстом. Нами було використано англomовні матеріали замість представлених авторами російськомовних джерел. Оскільки під час заучування навчального матеріалу інтенсивність *запам'ятовування* змінюється, то використання даної методики дає можливість виявити ці особливості. Для проведення цієї методики автори пропонують використовувати тексти, які є не надто великими, містять різноманітний граматичний матеріал і не обтяжені професійною лексикою. Згідно з методикою, завданням студентів було прослухати текст 4 рази і після кожного прослуховування написати варіант його плану. Аналіз змін плану від першого його варіанту до четвертого дає можливість виявити особливості *сміслового орієнтування* студентів у матеріалі на різних етапах його *запам'ятовування*.

Інструкція для студентів із запам'ятовування тексту передбачала наступний алгоритм дій: прослухати текст; скласти довільний план після першого прослуховування тексту; прослухати текст удруге; скласти новий план, доповнюючи перший якісними та кількісними змінами; прослухати текст утретє; доповнити існуючий план тексту або написати новий, який є більш стислим та узагальненим, ніж попередній варіант; прослухати текст учетверте; скласти остаточний варіант плану тексту, тези якого є логічно послідовними, узагальненими, відображають основні думки цього тексту й містять ключові слова, за якими студенти можуть максимально повно і точно відтворити прослуханий текст.

Оцінювання результатів проводилось таким чином: до високого рівня *смислового орієнтування* було зараховано тих студентів, які при складанні першого варіанту плану запропонованого тексту зазначили й детально описали не менше 8 з 10 запропонованих тез; у другому варіанті плану тексту детально представили всі основні тези, сформульовані ними в першому варіанті плану, а також використати ключові слова для подальшого відтворення другорядних думок тексту шляхом використання асоціацій; у третьому варіанті плану представили зміст основних тез тексту не більше, ніж у 5–6 пунктах плану, які відображали логічну послідовність тексту та відповідали його змісту; остаточний варіант плану включав не більше, ніж 3–4 пункти, які повністю відтворювали логіку викладення цього тексту та його зміст. До середнього рівня *смислового орієнтування* було зараховано тих студентів, які в першому варіанті плану тексту зазначили й детально описали 5–7 основних тез; у другому варіанті плану тексту на високому рівні узагальнення, детально представили не менше 4 основних тез, а також використали ключові слова для подальшого відтворення більшості другорядних думок тексту шляхом використання асоціацій; у третьому варіанті в 6–8 пунктах плану відтворили зміст і логічну послідовність не менше, ніж половини з визначених ними у попередніх варіантах плану тез; у четвертому варіанті в 5–6 пунктах плану відобразили зміст і логічну послідовність не менше, ніж половини тез,

визначених ними в попередніх варіантах плану тексту. До низького рівня *сміслового орієнтування* були віднесені результати студентів, які при першому складанні плану тексту виділили й детально описали 0–4 основних тез; у другому варіанті плану детально представили 2–5 тез, а також використали лише окремі ключові слова для подальшого відтворення другорядних думок тексту шляхом використання асоціацій; у третьому варіанті – у 4–7 пунктах плану логічно й послідовно виклали менше, ніж половину тез, визначених ними у попередніх варіантах плану; в остаточному варіанті плану змогли узагальнити прослуханий матеріал не менш, ніж до 8–9 пунктів, і логічно та послідовно відтворити в них від 0 до половини тез, сформульованих ними в першому і другому варіантах плану.

Здатність до смислового орієнтування студентів у навчальному матеріалі значною мірою зумовлюється сформованістю в них здатності до *групування матеріалу* при його збереженні, оскільки за допомогою групування здійснюється опосередкування запам'ятовуваного матеріалу, і, таким чином, ефективність цього процесу підвищується. Тому наступною особливістю збереження інформації студентів, яка досліджувалася нами в констатувальному експерименті, було обрано операцію *групування схожих елементів*.

Для визначення рівня *групування схожих елементів* у студентів, а також залежності ефективності запам'ятовування ними матеріалу від кількості груп, на які він розбивається у процесі роботи, ми використовували діагностичну методику «Групування слів під час записування під диктовку», розроблену П.І. Зінченком та П.Б. Невельским (див. додаток А6). При виконанні цієї методики учасникам експерименту було запропоновано для запам'ятовування 32 слова англійською мовою.

Проведення методики відбувалося в чотири етапи: студентам було запропоновано об'єднати всі слова у групи (на першому етапі – у дві групи, на другому – в чотири, на третьому – у вісім, на четвертому – в шістнадцять) і запам'ятати їх із наступним відтворенням через 5 хвилин. На кожному етапі роботи студенти одержували інструкцію, яка передбачала наступну

послідовність дій: прослуховування ряду слів, що пропонуються викладачем; ранжування слів відповідно до смислових груп за допомогою бланків (кількість груп залежить від етапу проведення методики); запам'ятовування слів та груп у процесі їх записування та ранжування; відтворення слів через 5 хвилин після їх запам'ятовування.

Після виконання кожного етапу завдання бланки вилучалися. Через інтервал у дві хвилини пропонувалася наступна інструкція. На кожному етапі виконання цього завдання експериментатор наголошував на необхідності максимально точного відтворення всіх слів і груп слів у довільному порядку.

Інтерпретація результатів проводилася в такий спосіб: за результатами виконання кожного етапу цієї роботи до високого рівня було віднесено тих студентів, які в результаті запам'ятовування матеріалу за допомогою групування правильно відтворили від 23 до 32 слів. До середнього рівня було зараховано тих учасників експерименту, які правильно відтворили 12–22 слова. Низькому рівню виконання кожного етапу цього завдання відповідає результат у 0–11 правильно відтворених слів. Загальні результати виконання даної методики розраховувалися за результатами виконання студентами усіх чотирьох етапів завдання. Як свідчить практика, при запам'ятовуванні навчального матеріалу студенти, як правило, здійснюють його групування на мінімальну (2) або на велику (16) кількість груп. Лише окремі студенти використовують групування на середню кількість груп (від 4 до 8). Отже, групування на 4 і 8 груп для студентів є більш складним завданням, ніж групування на 2 і 16 груп, яке студенти часто використовують в побуті. Тому до високого рівня *операції групування схожих елементів* було віднесено тих студентів, які виконали на високому рівні завдання з групування навчального матеріалу на 2 і 16 груп, а завдання з групування на 4 і 8 груп виконали на високому рівні або одне з цих завдань виконали на високому, а інше – на середньому рівні. Середньому рівню *операції групування схожих елементів* відповідають результати тих учасників експерименту, які виконали на середньому рівні завдання з групування на 2 і 16 груп, а завдання з групування

на 4 і 8 груп виконали на середньому рівні або одне з цих завдань – на середньому, а інше – на високому чи низькому рівні. До низького рівня *операції групування схожих елементів* було зараховано тих учасників експерименту, у яких з чотирьох запропонованих завдань рівень виконання двох і більше завдань відповідає низькому.

Важливою операцією процесу збереження інформації є *виділення смислових опорних пунктів матеріалу*, що запам'ятовується. Для виявлення особливостей формування даного процесу ми використовували методику «Виділення ключових слів у фразах» П.І. Зінченка (див. додаток А7). При виконанні цієї методики студенти отримували таку інструкцію: прослухати двічі один невеликий за обсягом англомовний текст, який включав 7 речень, оскільки, як зазначає автор, саме така кількість речень є оптимальною для одночасного запам'ятовування людиною. Під час прослуховування в кожному реченні запропонованого для аудіювання тексту студенти повинні були виділити по 2 ключових слова для наступного відтворення тексту за ключовими словами. Під час другого прослуховування студенти мали уточнити обрані ними ключові слова. Через 5–10 хвилин після другого прослуховування тексту студенти мали письмово відтворити його, використовуючи виділені ними ключові слова.

За результатами виконання цієї методики усіх студентів було віднесено до високого, середнього чи низького рівнів *виділення смислових опорних пунктів матеріалу* залежно від того, якою мірою вони можуть визначити ті ключові слова, які є найбільш ефективними для запам'ятовування тексту. Як вказує П.І. Зінченко [77], до таких слів належать: у простих реченнях – підмет і присудок, за умови відсутності одного з головних членів речення – групу підмета чи групу присудка відповідно, а в складних реченнях – по одному головному члену речення з кожної частини речення. Тому до *високого рівня* нами було зараховано тих студентів, які в усіх семи реченнях запропонованого тексту обрали в якості ключових слів головні члени речення, правильно і повно відтворили не менше, ніж 6 речень тексту за допомогою використання

ключових слів. *Середньому рівню* виконання цієї методики відповідають результати тих студентів, які правильно обрали ключові слова в 4–6 реченнях запропонованого тексту і в подальшому відтворили не менше, ніж 4 речення із запропонованого тексту. До *низького рівня* нами було віднесено тих учасників експерименту, які правильно виділили ключові слова в 0–3 реченнях тексту з наступним відтворенням менше, ніж 4 речень цього тексту. *Низькому рівню* виконання цієї методики також відповідають результати тих студентів, які правильно визначили ключові слова в 4–6 реченнях запропонованого тексту, але завдання з відтворення запропонованого тексту з опорою на ключові слова виконали на *низькому рівні*. Такі результати свідчать про те, що в якості ключових учасники експерименту обрали ті слова, які не є для них найбільш зручними для запам'ятовування, і такий штучний вибір ключових слів не свідчить про сформованість у них здатності до виділення опорних пунктів тексту.

Для виявлення особливостей процесу відтворення інформації, а саме: *активного відтворення, здатності до впізнавання матеріалу, активності перебігу мнемічних процесів індивіда*, – ми використовували методику «Порівняння процесів активного відтворення та впізнавання» О.М. Леонтєва та Ю.Б. Гіппенрейтер, адаптовану до умов нашого дослідження (див. додаток А8). Нами використовувалась серія завдань даної методики, яка спрямована на визначення особливостей відтворення інформації, одержаної за допомогою слухового запам'ятовування та включала три завдання. У першому завданні учасникам експерименту пропонується прослухати набір з 10 не пов'язаних між собою за змістом слів, запам'ятати їх і відтворити їх у будь-якому порядку. У другому завданні досліджуваним пропонується для запам'ятовування і відтворення набір із 20 слів, до якого включений попередній набір із 10 слів, розташованих у випадковій послідовності. У третьому завданні студентам було запропоновано для запам'ятовування і подальшого відтворення набір з 15 слів, а для впізнавання – набір з 30 слів, до якого було залучено в випадковому порядку 15 слів з попереднього набору.

Згідно з результатами виконання вказаної методики, усіх учасників експерименту було зараховано до високого, середнього чи низького рівнів відтворення інформації. До *високого рівня* цього феномену було зараховано тих учасників експерименту, які в першому завданні змогли правильно відтворити не менше, ніж 8 з 10 запропонованих слів, у другому завданні – не менше, ніж 16 з 20 запропонованих слів, у тому числі – не менше, ніж 9 з 10 слів, які пропонувались у першому завданні, а в третьому завданні – змогли правильно відтворити не менше ніж 11 із 15 запропонованих слів і правильно впізнати не менше, ніж 13 з 15 слів, вже відомих їм з попереднього завдання. *Середньому рівню* виконання даної методики відповідають результати досліджуваних, які в першому завданні змогли правильно відтворити не менше, ніж 7 з 10 запропонованих слів, у другому завданні – не менше, ніж 11 з 20 запропонованих слів, у тому числі – не менше, ніж 7 з 10 слів, які пропонувались у першому завданні, а в третьому завданні – змогли правильно відтворити не менше ніж 8 з 15 запропонованих слів і правильно впізнати не менше, ніж 10 з 15 слів, вже відомих їм з попереднього завдання. Учасників експерименту, які в першому завданні змогли правильно відтворити 0–5 з 10 запропонованих слів, у другому завданні – менше, ніж 11 з 20 запропонованих слів, у тому числі – менше, ніж 7 з 10 слів, які пропонувались у першому завданні, а в третьому завданні – змогли правильно відтворити 0–7 з 15 запропонованих слів і правильно впізнати менше, ніж 10 з 15 слів, вже відомих їм з попереднього завдання, було віднесено до *низького рівня* відтворення інформації.

Експериментальне дослідження особливостей мнемічної діяльності студентів в умовах аудіювання на заняттях з іноземної мови проводилось на базі вечірнього факультету та факультету іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Усього в констатувальному експерименті брали участь 158 студентів 1–4 курсів спеціальності “Іноземна мова” Результати експериментального дослідження особливостей основних процесів мнемічної діяльності студентів в умовах

аудіювання та загальних рівнів цього феномену представлені в наступних підрозділах цієї роботи.

Для виявлення достовірності результатів констатувального експерименту за всіма зазначеними психодіагностичними методиками нами було здійснено статистичну обробку одержаних експериментальних даних. Для реалізації цієї мети нами було використано програмовані технології, а саме – комп'ютерний пакет Statistical Package for the Social Sciences 17.0. Нормальність розподілу вибірки досліджуваних нами було визначено за показниками асиметрії і ексцесу розподілу експериментальних даних. Оскільки, як видно з додатку Б1, кількісний розподіл показників констатувального експерименту виходить за межі нормального, то достовірність результатів досліджено було виявлено за допомогою критеріїв r -Спірмена та τ -Кендалла.

2.2. Розвиток мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення англійської мови

2.2.1. Вивчення потреби в активізації власної мнемічної діяльності у майбутніх учителів іноземної мови

Специфіка розвитку основних процесів мнемічної діяльності студентів та зазначеного феномена загалом значною мірою зумовлюється наявністю в майбутніх учителів іноземної мови ґрунтовних знань про зміст, особливості та сформованість потреби в активізації власної мнемічної діяльності. З метою виявлення особливостей сформованості у студентів потреби в активізації власної мнемічної діяльності нами було розроблено авторську анкету на визначення потреби студентів в удосконаленні їх мнемічної діяльності.

Анкета була спрямована на виявлення знань та уявлень студентів про власну мнемічну діяльність, її особливості, її зміст, рівень, методи та шляхи її розвитку, важливість її удосконалення, усвідомлення переваг, які отримує студент з високим рівнем власної мнемічної діяльності (див. додаток А1).

Анкета містить 14 запитань, спрямованих на виявлення потреби студентів в удосконаленні їх мнемічної діяльності. Згідно з результатами проведеного анкетування було виявлено, що більшість студентів підкреслюють високу значущість розвитку зазначеного феномену. Однак при цьому самі студенти відзначають, що вони не мають чітких уявлень про зміст мнемічної діяльності та її особливості. Дати відповідь на питання, у чому полягає специфіка мнемічної діяльності саме в умовах вивчення іноземної мови, студентам складно. Так, усі студенти вважають, що розвиток мнемічної діяльності сприятиме підвищенню успішності їх навчальної діяльності. При цьому уявлення студентів 1–2 курсів про конкретні переваги, які вони можуть одержати завдяки вдосконаленню своєї мнемічної діяльності, є розмитими. Так, на думку досліджуваних, вдосконалення мнемічної діяльності сприяє вдосконаленню всіх видів мовленнєвої діяльності. Проте студенти не знають, які процеси мнемічної діяльності необхідні для вдосконалення лексичних, граматичних навичок, навичок аудіювання та говоріння. Натомість опитувані з 3–4 курсів зазначають, що активізація мнемічної діяльності сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, однак найбільшу потребу в активізації власної мнемічної діяльності вони відчують в умовах аудіювання. Таким чином, аналіз результатів анкетування студентів дає можливість констатувати динаміку уявлень студентів про роль і місце мнемічної діяльності в умовах вивчення іноземної мови: від абстрактних і розмитих уявлень студентів 1–2 курсів до чіткого усвідомлення аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, успішність якої найбільшою мірою залежить від рівня мнемічної діяльності.

Усвідомлення студентами їх потреби в активізації мнемічної діяльності зумовлює необхідність організації самостійної цілеспрямованої роботи студента з активізації цього феномену. Тому з метою виявлення уявлень студентів про те хто, в яких умовах і якими засобами має здійснювати відповідну діяльність з розвитку їх мнемічної діяльності, ми включили в анкету відповідні питання.

Опитувані з 1–2 курсу зазначають, що навчання у вузі достатньою мірою сприяє розвитку мнемічної діяльності, а отже, інші додаткові шляхи та засоби активізації мнемічної діяльності студентів не потрібні. Натомість студенти 3–4 курсів, які вже пройшли педагогічну практику, усвідомлюють недостатність формування мнемічної діяльності в умовах професійної підготовки для ефективної роботи сучасного вчителя іноземної мови. Самі досліджувані підкреслюють необхідність вдосконалення власної мнемічної діяльності для успішної організації та проведення різних типів навчальних завдань для дітей. Це зумовлює необхідність формування у студентів вже на початкових етапах професійної підготовки чітких уявлень про необхідність активізації власної мнемічної діяльності та потреби в самостійній організації такої роботи, оскільки розвиток мнемічної діяльності в умовах традиційного навчання у ВНЗ відбувається недостатньо.

Необхідною умовою здійснення студентами самостійної роботи з розвитку власної мнемічної діяльності є наявність у них знань про шляхи і засоби такої роботи. Тому до змісту авторської анкети було включено питання «Які шляхи й засоби вдосконалення мнемічної діяльності студентів Ви знаєте?». Згідно з результатами анкетування студенти 1–2 курсів зазначають, що не мають ґрунтовних знань про шляхи і засоби удосконалення своєї мнемічної діяльності, оскільки не приділяли особливої уваги цій проблемі. Лише окремі опитувані самостійно намагались використати асоціативний метод, метод візуалізації та інші прийоми мнемотехніки, про які вони дізнались випадково із ЗМІ. Натомість студенти старших курсів показали дещо більшу обізнаність у сфері шляхів активізації власної мнемічної діяльності. Зокрема, більшість опитуваних відзначають, що читали різну літературу з порушеної проблематики, проте через відсутність систематичності такої роботи, зовнішнього контролю і неможливості одержати консультацію у випадках утруднень ці знання не зумовили значних змін у їх мнемічній діяльності. Таким чином, можна констатувати, що в цілому знання студентів про шляхи удосконалення власної мнемічної діяльності є малосистематизованими. Це

свідчить про необхідність впровадження спеціальної роботи викладачів і психологів ВНЗ з формування у студентів системних і глибоких знань про зазначений феномен.

Стосовно питання про літературу, яку опитувані можуть рекомендувати іншим для удосконалення запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, студенти молодших курсів не змогли чітко назвати авторів та конкретні роботи із вказаної тематики. Так, опитувані з 1–2 курсів відзначають, що мало цікавилися тематичною літературою, пояснюючи це тим, що подібна проблема не була необхідною для успішного складання заліків та екзаменів з фахових навчальних дисциплін.

Студенти старших курсів змогли назвати деякі книги з розвитку пам'яті (О.А. Андреев [11], В.Н. Бакланов [23]), А. Бедделі [36], Р.Ю. Ільюченко [83], І.Ю. Матюгін [128], Д. Лапп [103], Ф. Лезер [104]). Однак вказана література переважно належить більш до публіцистичного стилю, ніж до наукового. На нашу думку, одержані результати пояснюються тим, що, як показує практика, на 3 і 4 академічних курсах навчання в університеті навчальне навантаження значно зростає. Тому студенти мають виробляти нові шляхи й засоби ефективного опрацювання значних за обсягом масивів інформації. Це мотивує окремих студентів самостійно займатись розвитком власної мнемічної діяльності. Загалом відповіді студентів на поставлене питання дають можливість констатувати, що більшість студентів не володіють інформацією про те, вивчення якої саме фахової наукової та науково-методичної літератури найбільшою мірою сприяє активізації здатності до запам'ятовування, збереження і відтворення інформації.

Відповідаючи на питання про те, хто в першу чергу має працювати над удосконаленням мнемічного апарату студентів – викладачі чи студенти, – студенти молодших курсів відзначили, що цією проблемою повинні передусім опікуватись викладачі, оскільки саме від них першокурсники очікують на методичну допомогу і професійні поради, які сприятимуть кращому засвоєнню опитуваними навчальної інформації.

Натомість студенти старших курсів, зокрема 4-го року навчання, зауважують, що вони чітко усвідомлюють важливість ефективного запам'ятовування, збереження та відтворення інформації для досягнення високих результатів у професійній діяльності та в житті. Відповідно, вони докладають власних зусиль для вдосконалення свого мнемічного апарату і звертаються до викладачів з метою отримати більшою мірою консультативну допомогу, ніж очікують, що викладачі їх будуть спеціально навчати правильно запам'ятовувати, зберігати і відтворювати інформацію. Проте аналіз відповідей опитуваних дає можливість констатувати, що в цілому знання студентів щодо їх власної мнемічної діяльності та її розвитку є недостатніми. Це зумовлює необхідність розробки спеціальних тренінгів з активізації у студентів усіх основних процесів мнемічної діяльності та цього феномену в цілому, а також їх подальше впровадження в умовах викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу або в позанавчальний час.

При цьому більшість опитуваних відзначають, що мають бажання прочитати ефективну й цікаву методичну та практичну літературу з розвитку мнемічної діяльності. Окрім того, студенти всіх років навчання висловили готовність взяти активну участь у спеціальних психологічних тренінгах з удосконалення їх мнемічного апарату. На думку самих опитуваних, у зв'язку з тим, що в навчальному процесі проблемі активізації їх мнемічної діяльності приділяється мало уваги, доцільне впровадження відповідних спецкурсів чи спеціальних програм. Як відзначають учасники констатувального експерименту, така робота не лише сприятиме активізації їх мнемічної діяльності, а й сприятиме заохоченню студентів активно працювати над її вдосконаленням і в майбутньому.

Відповідаючи на питання про використання пасивних і активних засобів вдосконалення власної мнемічної діяльності, студенти 1 і 2 курсів зазначили, що майже не використовують активні засоби, оскільки не мають чітких уявлень про зміст поняття "Мнемічна діяльність" і не впевнені в необхідності такої роботи для себе. Окремі опитувані зазначають, що вони прочитали певні книги

про пам'ять, однак не помітили особливих змін у своїй мнемічній діяльності після цього.

На відміну від студентів молодших курсів, опитувані 3 і 4 років навчання відмітили, що прочитали і продовжують читати літературу з цієї проблеми. Проте спроби використовувати засоби активізації власної мнемічної діяльності (самостійно робити рекомендовані у фаховій літературі вправи) використовують лише окремі студенти старших курсів, хоча здійснити таку роботу в спеціально організованих умовах виявили бажання практично всі досліджувані. Отже, згідно з результатами проведеного аналізу результатів анкетування, було виявлено, що в більшості студентів молодших курсів і окремих опитуваних старших курсів не виявлено активної потреби в засвоєнні й подальшому практичному використанні пасивних і активних засобів вдосконалення власної мнемічної діяльності. У більшості опитуваних старших курсів виявлено усвідомлення необхідності активізації власного мнемічного апарату, однак більшість з них не відвідували спеціальних тренінгів з удосконалення власної мнемічної діяльності й не виконували відповідні вправи самостійно.

При цьому досліджувані молодших курсів навчання зазначають, що вони можуть використовувати свій вільний час з метою вдосконалення своїх навичок запам'ятовувати, зберігати і відтворювати навчальну інформацію. Проте на практиці, у зв'язку з недостатньою сформованістю самодисципліни, вміння правильно організувати своє дозвілля та підготовку до занять, студенти 1 і 2 років навчання вкрай рідко знаходять час для того, щоб самостійно працювати над власним мнемічним апаратом. Натомість опитувані 3 і 4 курсів стверджують, що усвідомлюють власну відповідальність за рівень розвитку своєї мнемічної діяльності і відзначають, що кожен свідомий студент зобов'язаний використовувати свій вільний час ефективно – наприклад, навчатися запам'ятовувати, зберігати й відтворювати навчальну інформацію. Однак на практиці не всі студенти старших курсів докладають зусиль для вирішення проблеми вдосконалення своїх навичок ефективно запам'ятовувати,

зберігати та відтворювати інформацію, якщо це не є частиною самостійної роботи з фахових навчальних дисциплін.

Відповідаючи на питання про те, чи студенти знають власний рівень сформованості навичок ефективно запам'ятовувати, зберігати і відтворювати інформацію, опитувані молодших курсів відзначають, що не мають такої інформації, оскільки попередньо мало хто з них серйозно займався цим питанням, за винятком окремих опитуваних, які ще під час навчання в школі брали участь у відповідних психологічних дослідженнях. Більшість досліджуваних 3 і 4 років навчання відповіли, що поверхнево уявляють рівень власної мнемічної діяльності. При цьому студенти старших курсів зазначають, що часто зіштовхуються з певними проблемами, пов'язаними з відтворенням почутої інформації, однак не знають причин їх виникнення.

Таким чином, можна констатувати, що загалом студенти навіть на старших курсах навчання не мають чіткого уявлення про рівень власної мнемічної діяльності й не докладають спеціальних зусиль для пошуку відповідних психодіагностичних методик та подальшої самостійної роботи з виявлення особливостей власної мнемічної діяльності та чинників її розвитку.

На питання про виділення часу для вдосконалення власного мнемічного апарату опитувані з молодших курсів відповідають, що у зв'язку з великим академічним навантаженням змушені докладати багато зусиль, щоб засвоїти навчальний матеріал. Відповідно, для відпочинку та інших видів діяльності, таких, як розвиток тих чи інших навичок, часу майже не залишається. Проте навіть опитувані старших курсів, які усвідомлюють важливість удосконалення власного мнемічного апарату, часто не виділяють часу для розвитку власної мнемічної діяльності з позиції певної системи чи методики. В цілому більшість опитуваних не виділяє часу для системного і методичного вдосконалення свого мнемічного апарату, що дає можливість стверджувати про необхідність впровадження в систему професійної підготовки майбутніх філологів спеціального тренінгу, який сприяв би активізації у студентів навичок ефективного опрацювання інформації і мотивував би їх у подальшому

самостійно вдосконалювати свої навички запам'ятовування, збереження та відтворення інформації.

Згідно з результатами аналізу відповідей опитуваних на питання про те, як саме вони працюють над тим, щоб ефективно і правильно запам'ятовувати інформацію, більшість студентів зазначають, що не знають спеціальних методів. Окремі досліджувані старших курсів також відзначають, що здійснювали певні спроби самостійно вивчати особливості власної мнемічної діяльності, які виявились малоефективними. Тому за наявності такої можливості студенти висловили бажання і мали готовність брати активну участь у тренінгу з удосконалення їх мнемічної діяльності засобами аудіювання, оскільки виконання практичних вправ з цим видом мовленнєвої діяльності викликає в них найбільші труднощі. Відповідно, можна зробити висновок, що більшість студентів не володіють сучасними практичними методами, які б сприяли кращому запам'ятовуванню інформації в умовах аудіювання іноземною мовою, що зумовлює необхідність впровадження в навчальний процес відповідних розвивальних програм.

Таким чином, здійснений аналіз результатів анкетування студентів дає можливість зробити висновок про наявність у студентів певних знань з проблеми мнемічної діяльності, зокрема в умовах вивчення іноземної мови. Однак, як зазначають самі досліджувані, їх знання в цій галузі є неповними й малосистематизованими.

Усе це дає можливість зробити припущення про недостатність сформованості мнемічної діяльності в цілому та окремих процесів цього феномену у студентів. Оскільки активізація мнемічної діяльності, зокрема в умовах аудіювання, є важливою передумовою успішності засвоєння майбутніми філологами фахових дисциплін і, як наслідок, – формування їх професійної компетентності, то це зумовлює необхідність здійснення детального емпіричного дослідження основних процесів мнемічної діяльності, критеріїв, рівнів і особливостей розвитку цього феномену в цілому в майбутніх філологів на різних етапах професійної підготовки. Зміст такого дослідження,

результати кількісного і якісного аналізу його результатів будуть представлені в наступних підрозділах роботи.

2.2.2. Специфіка розвитку запам'ятовування у майбутніх учителів англійської мови

Особливості запам'ятовування у студентів на слух ми вивчали за рівнем розвитку *слухової пам'яті та цілеспрямованості запам'ятовування*, що визначалися за допомогою методики для дослідження слухової пам'яті, розробленої В.М. Блейхер, С.М. Боковим, І.В. Крук (див. додаток А2) та методики для складання мнемічних планів тексту, розробленої П.І. Зінченком та А.О. Смірновим (див. додаток А3).

За результатами дослідження слухової пам'яті було виявлено студентів з високим (*студенти володіють відмінною здатністю запам'ятовувати інформацію на слух (80%–100% від запропонованого матеріалу)*), середнім (*студенти демонструють помірну здатність запам'ятовувати інформацію на слух (50%–80 % від запропонованого матеріалу)*) і низьким (*студентам притаманна слабка здатність запам'ятовувати інформацію на слух (0%–50% від запропонованого матеріалу)*) рівнями. Результати проведеного дослідження представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники рівнів слухової пам'яті студентів у процесі фахової підготовки N=158

Рівні слухової пам'яті	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	7	16,7	7	15,2	4	11,4	10	28,6	28	17,7
Середній	17	40,5	15	32,6	11	31,5	13	37,1	56	35,5
Низький	18	42,8	24	52,2	20	57,1	12	34,3	74	46,8

Як видно з таблиці 2.1, розвиток *слухової пам'яті* у студентів має свою специфіку. Серед студентів 1 курсу лише у 16,7% опитуваних рівень *слухової пам'яті* сягає високих показників. У переважної більшості студентів 1 курсу рівень *слухової пам'яті* є середнім (40,5%) і низьким (42,8%). На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що, як свідчить аналіз звітів, під час підготовки до вступу в ВНЗ значна кількість абітурієнтів використовує різні засоби самостійного вивчення англійської мови, у тому числі – і прослуховування аудіотекстів, що сприяє розвитку мимовільної слухової пам'яті. Проте лише незначна кількість абітурієнтів активно використовує спеціальні прийоми і вправи для розвитку *слухової пам'яті*. Тому лише в окремих першокурсників розвиток *слухової пам'яті* сягає високого рівня. У значної кількості студентів 1 курсу він є середнім. При цьому у змісті навчальних програм для студентів 1 курсу основна увага приділяється розвитку лексичних, граматичних навичок та вмінню використовувати засвоєну лексику в різних мовленнєвих ситуаціях.

Заняття з аудіювання розраховані на невелику кількість годин. Це призводить до гальмування розвитку *слухової пам'яті* у студентів 1 курсу й зумовлює формування в них низького рівня цього феномена.

У процесі фахової підготовки рівень *слухової пам'яті* в майбутніх вчителів іноземної мови змінюється. Так, на ранніх етапах професійного навчання відбувається поступове зниження рівня *слухової пам'яті* студентів: поступово зменшується кількість студентів з високим (з 16,7% студентів 1 курсу до 11,4% опитуваних 3 курсу) і середнім (з 40,5% студентів 1 курсу до 31,5% опитуваних 3 курсу) рівнями цього феномена за рахунок збільшення кількості учасників експерименту з низьким рівнем (з 42,8% студентів 1 курсу до 57,1% опитуваних 3 курсу).

На нашу думку, такі результати зумовлюються тим, що, як свідчить практика, переважна більшість абітурієнтів не володіє раціональними прийомами сприймання та запам'ятовування, тому ефективність самостійної роботи з матеріалом є недостатньою і визначає той факт, що у значної кількості студентів 1 курсу рівень *слухової пам'яті* сягає лише середніх показників. На

ранніх етапах професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови лише незначний блок завдань з фахових дисциплін спрямований на формування в них навичок слухового сприйняття. А об'єм необхідного для запам'ятовування матеріалу значно зростає. Таким чином, як свідчить практика, вивчення студентами самого лише навчального матеріалу, відсутність їх самостійної роботи з формування власних навичок *слухової пам'яті* з метою власного професійного самовдосконалення призводить до недостатнього розвитку *слухової пам'яті* в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Натомість упродовж навчання на 4 курсі рівень *слухової пам'яті* підвищується: високому рівню відповідають результати 28,6% опитуваних, середньому – 42,8% студентів, рівень *слухової пам'яті* у третини студентів залишається низьким. На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що, як свідчить аналіз звітів, студенти 4 курсу під час проходження педагогічної практики використовують багато завдань з аудіювання учнів. Це зумовлює необхідність студентів під час підготовки до таких занять прослуховувати й довільно сприймати значну кількість аудіотекстів. Проте в умовах лекційно-семінарської системи підготовки майбутніх учителів англійської мови мало використовуються активні методи навчання, у тому числі – з метою засвоєння студентами ефективних прийомів *слухового запам'ятовування*. Тому його рівень у студентів 4 курсу підвищується лише незначною мірою.

Іншою важливою особливістю запам'ятовування студентів на слух є *цілеспрямованість запам'ятовування*. За результатами дослідження виявлено студентів з високим (*студенти використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування повною мірою, сприймають інформацію на слух, намагаючись її зрозуміти*), середнім (*студенти використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування частково, сприймають інформацію на слух, не завжди намагаючись її зрозуміти*) і низьким (*студенти недостатньо використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування, сприймають інформацію на слух, не намагаючись її зрозуміти*) рівнями цілеспрямованості запам'ятовування. Результати діагностування особливостей *цілеспрямованості*

запам'ятовування в майбутніх учителів іноземної мови представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівнів цілеспрямованості запам'ятовування в майбутніх учителів іноземної мови на різних етапах професійного навчання

N=158

Рівні цілеспрямованості запам'ятовування	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	11,9	6	13,1	7	20,0	8	22,9	26	16,5
Середній	20	47,6	13	28,2	14	40,0	14	40,0	61	38,6
Низький	17	40,5	27	58,7	14	40,0	13	37,1	71	44,9

Як видно з таблиці 2.2, кількість студентів з високим рівнем цілеспрямованості запам'ятовування упродовж навчання на 1–2 курсах майже не змінюється і становить відповідно 11,9% студентів 1 курсу і 13,0% опитуваних 2 курсу.

На подальших етапах професійного навчання кількість студентів з високим рівнем цілеспрямованості запам'ятовування поступово зростає до 22,9% учасників експерименту четвертого курсу. Таким чином, виявлена тенденція до підвищення показників цілеспрямованості запам'ятовування майбутніх педагогів у цілому є позитивною. Проте виявлене зростання показників є недостатнім.

Переважає більшість студентів 1 курсу показала середній (47,6%) і низький (40,5%) рівні цілеспрямованості запам'ятовування. Упродовж навчання на 1–2 курсах показники студентів істотно знижуються: кількість учасників експерименту з низьким рівнем цілеспрямованості запам'ятовування

зростає (з 40,5 % студентів 1 курсу до 58,7 % 2 курсу) за рахунок зменшення кількості студентів із середнім рівнем (з 47,6 % студентів 1 курсу до 28,2 % 2 курсу). На подальших етапах професійної підготовки показники *цілеспрямованості запам'ятовування* у студентів зростають: серед студентів 4 курсу кількість опитуваних із середнім рівнем цього феномену становить 40,0%, а 37,1% студентів засвідчили низький рівень *цілеспрямованості запам'ятовування*. На нашу думку, зниження показників цілеспрямованості запам'ятовування у студентів упродовж навчання на 1–2 курсах обумовлено необхідністю вивчення ними значної кількості різноманітного нового матеріалу (лексичних одиниць, граматичних конструкцій, тематичних текстів тощо). Як свідчить практика, у переважної більшості студентів навички логічного запам'ятовування навчального матеріалу є недостатньо сформованими, що мало сприяти розвитку цілеспрямованості запам'ятовування. Опановуючи на 3–4 курсах ряд теоретичних дисциплін («Теоретична фонетика», «Теоретична граматики», «Стилістика», «Історія мови» тощо), які сприяють підвищенню рівня осмисленості й усвідомленості навчального матеріалу, студенти, таким чином, розвивають і навички логічного, осмисленого запам'ятовування, підвищення його цілеспрямованості. Проте виявлення й серед студентів 4 курсу значної кількості опитуваних із середнім і низьким рівнями *цілеспрямованості запам'ятовування* свідчить про недостатність використання ними логічних прийомів запам'ятовування навчального матеріалу.

Згідно з результатами експериментального дослідження *запам'ятовування на слух*, нами було здійснено кількісний розподіл студентів за рівнями даного феномену в цілому. За результатами дослідження виявлено студентів з високим *рівнем запам'ятовування на слух* (*студенти володіють відмінною здатністю запам'ятовувати інформацію на слух (80%–100% від запропонованого матеріалу), використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування повною мірою, сприймають інформацію на слух, намагаючись її зрозуміти*), середнім (*студенти демонструють помірну здатність запам'ятовувати інформацію на слух (50%–80% від*

запропонованого матеріалу), використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування частково, сприймають інформацію на слух, не завжди намагаючись її зрозуміти) і низьким (студентам притаманна слабка здатність запам'ятовувати інформацію на слух (0%–50% від запропонованого матеріалу), недостатньо використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування, сприймають інформацію на слух, не намагаючись її зрозуміти) рівнями запам'ятовування на слух. Аналіз результатів діагностики запам'ятовування на слух у студентів 1–4 курсів дає можливість виявити динаміку формування зазначеного феномену у процесі фахової підготовки. Результати кількісного розподілу студентів 1–4 курсів за рівнями запам'ятовування на слух представлені на рисунку 2.1.

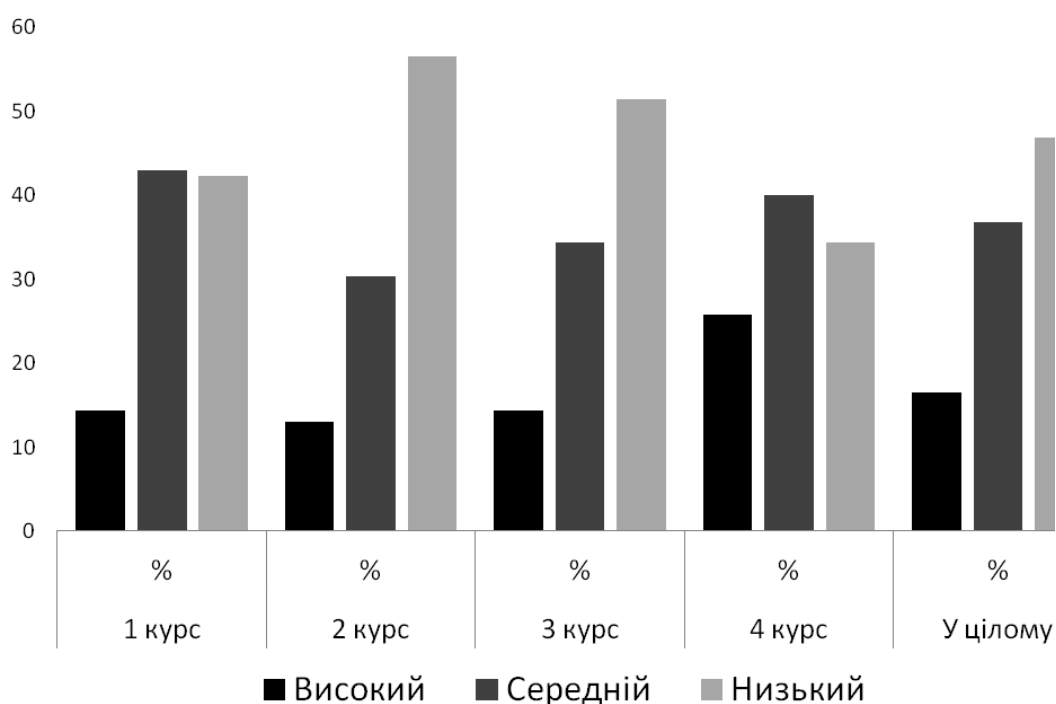


Рис. 2.1. Особливості запам'ятовування на слух іншомовного тексту студентами в умовах фахової підготовки (у %)

Як видно з рис. 2.1, динаміка кількісних показників запам'ятовування на слух у студентів 1–4 курсів відображає зміни показників слухової пам'яті та цілеспрямованості запам'ятовування. Серед студентів 1 курсу переважну більшість опитуваних було зараховано до середнього і низького рівнів запам'ятовування на слух – по 42,9%. Лише у 14,3% опитуваних рівень

запам'ятовування на слух є високим. Упродовж професійної підготовки показники *запам'ятовування на слух* у майбутніх учителів змінюються. Так, на 1–2 курсах збільшується кількість опитуваних з низьким рівнем *запам'ятовування на слух* (з 42,9% до 56,5%) за рахунок зменшення кількості студентів з високим і середнім рівнями цього феномена. Такі результати зумовлені відсутністю у студентів навичок логічного *запам'ятовування*, що в поєднанні зі значним навчальним навантаженням студентів 1–2 курсів призводить до використання ними переважно механічного *запам'ятовування* навчального матеріалу, яке є малоефективним. Упродовж навчання на 3–4 курсах показники *запам'ятовування на слух* у майбутніх учителів зростають, що зумовлено підвищенням їх уваги до формування навичок *запам'ятовування на слух*, особливо в умовах педагогічної практики, а також підвищенням осмисленості й узагальненості матеріалу, що *запам'ятовується*, внаслідок вивчення ряду теоретичних фахових дисциплін на 3–4 курсах. Проте показники *запам'ятовування на слух* у переважній більшості студентів 4 курсу не досягають високого рівня, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування в майбутніх учителів навичок логічного *запам'ятовування* навчального матеріалу.

З метою підтвердження достовірності дослідження мнемічної діяльності особистості юнацького віку в умовах професійної підготовки, а також наявності та особливостей кореляційних зв'язків структурних процесів мнемічної діяльності студентів й узагальненого показника досліджуваного феномена в цілому нами було використано методи математичної статистики, а саме – засоби комп'ютерного пакету Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) версії 17.0.

Зміст цього пакету дає можливість використовувати дві групи коефіцієнтів для виявлення наявності кореляційних зв'язків: параметричні і непараметричні. Застосування параметричних методів дає можливість одержати більш точні результати, але застосування цієї групи коефіцієнтів можливе тільки в умовах нормального розподілу вибірки. Тобто, показники і

асиметрії, і ексцесу мають знаходитися в діапазоні від “-1” до “+1”. Як видно з додатку Б1, показники “skewness”, асиметрії, “kurtosis”, ексцесу складають відповідно -1,052 і -1,100. Такий розподіл виходить за межі нормального. Тому для виявлення особливостей кореляційних зв’язків *запам’ятовування* на слух в цілому і *слухової пам’яті та цілеспрямованості запам’ятовування* нами було використано непараметричні критерії r-Спірмена і τ -Кендалла, які застосовуються для виявлення кореляцій між двома показниками, кількісний розподіл яких обчислюється за порядковою шкалою. Оскільки за всіма досліджуваними показниками учасників експерименту було зараховано до низького, середнього і високого рівнів, то всі відповідні шкали є порядковими. Це і зумовило вибір саме критеріїв r-Спірмена і τ -Кендалла для статистичної обробки одержаних даних. Результати обчислення відповідних кореляційних зв’язків представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Статистична значущість кореляційних зв’язків слухової пам’яті та цілеспрямованості запам’ятовування у майбутніх вчителів

N=158

Феномен	Кореляція за r-Спірменом	Кореляція за τ-Кендаллом	Рівень статистичної значущості (p)
Слухова пам’ять	0,973	0,979	$p \leq 0,01$
Цілеспрямованість запам’ятовування	0,966	0,977	$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.3, рівень кореляції процесу *запам’ятовування* в умовах аудіювання в цілому та особливостей цього процесу (*слухової пам’яті і цілеспрямованості запам’ятовування*) відповідає високому ($p \leq 0,01$), що підтверджує доцільність їх визначення та достовірності одержаних експериментальних даних. Результати відповідної статистичної обробки експериментальних даних представлені в додатках Б2-Б3.

Ефективність *запам’ятовування на слух* студентами навчального матеріалу значною мірою зумовлює якість його подальшого збереження й відтворення. Результати експериментального дослідження особливостей

процесу збереження й відтворення інформації в майбутніх учителів іноземної мови представлені в наступному підрозділі цієї роботи.

2.2.3. Якісні показники збереження інформації у майбутніх учителів англійської мови

Важливою операцією процесу збереження інформації є *сміслові орієнтування*. Результати експериментального дослідження *сміслового орієнтування* у майбутніх учителів іноземної мови на різних етапах професійної підготовки, що було проведено з використанням методики послідовного складання плану тексту П.І. Зінченка та В.Я. Ляудіс (див. додаток А5), представлені в таблиці 2.4.

За результатами дослідження виявлено студентів з *високим* (студенти *вміють скласти хороший узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його ґрунтовну смислову інтерпретацію*), *середнім* (студенти *можуть скласти узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його поверхневу смислову інтерпретацію*) і *низьким* (студенти *можуть скласти простий план прослуханого тексту та здійснити його часткову смислову інтерпретацію*) рівнями смислового орієнтування.

Як видно з таблиці 2.4, розвиток *сміслового орієнтування* в тексті у студентів 1–4 курсів має свою специфіку. Так, при виконанні першого завдання цієї методики на складання плану англійського тексту з наступним відтворенням тексту за власним планом у переважній більшості учасників експерименту було виявлено результати, які відповідають високому і середньому рівням. Низькому рівню виконання цього завдання відповідають результати лише окремих опитуваних першого (7,2%) і другого (4,4%) курсів. Серед студентів 1 і 2 курсів переважну більшість учасників експерименту зараховано до середнього рівня виконання даного завдання (71,4% і 71,7% студентів відповідно). Високому рівню виконання цього завдання відповідають результати менше, ніж чверті майбутніх учителів іноземної мови 1 і 2 курсів.

Таблиця 2.4

**Кількісні показники особливостей розвитку смислового орієнтування в
майбутніх учителів іноземної мови**

N=158

Повтор тексту	Рівні смислового орієнтування в тексті	Навчальні курси							
		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Перший	Високий	9	21,4	11	23,9	19	54,3	25	71,4
	Середній	30	71,4	33	71,7	16	45,7	10	28,6
	Низький	3	7,2	2	4,4	0	0,0	0	0,00
Другий	Високий	23	54,7	32	69,5	25	71,4	28	80,0
	Середній	15	35,7	12	26,0	10	28,6	7	20,0
	Низький	4	9,6	2	4,5	0	0,00	0	0,0
Третій	Високий	10	23,8	12	25,0	14	40,0	17	48,6
	Середній	22	52,4	26	54,2	14	40,0	16	45,7
	Низький	10	23,8	10	20,8	7	20,0	2	5,7
Четвертий	Високий	3	7,3	6	13,1	10	28,6	12	34,3
	Середній	23	54,7	25	54,3	17	48,6	17	48,5
	Низький	16	38,0	15	32,6	8	22,8	6	17,2

Під час навчання на третьому і четвертому курсах кількість студентів з високим рівнем стрімко зростає, проте і серед студентів четвертого курсу у 28,6% опитуваних рівень відтворення англомовного тексту за власним планом не сягає високих показників.

На нашу думку, такі результати обумовлені тим, що на початкових етапах професійної підготовки смислове запам'ятовування текстів у студентів ще не сформоване. Як зазначають самі учасники експерименту, при вивченні англомовних текстів засоби раціонального запам'ятовування і збереження інформації (зокрема смислового орієнтування в тексті) студенти, як правило, використовують недостатньо. Хоча студенти й усвідомлюють переваги смислового збереження інформації, проте не завжди володіють навичками

сміслового орієнтування в тексті й через великий обсяг навчального навантаження не мають достатньо вільного часу для самостійної роботи з розвитку власної мнемічної діяльності, зокрема – засвоєння навичок раціонального збереження інформації. Упродовж навчання на 3–4 курсах відбувається зростання кількості студентів з високим рівнем здатності до відтворення англомовного тексту за власним планом. На нашу думку, такі результати зумовлюються підвищенням ефективності запам'ятовування інформації студентами на слух упродовж терміну професійної підготовки, яке значною мірою визначає успішність збереження засвоєної інформації в довготривалій пам'яті, а також вивченням студентами 3–4 курсів навчальних дисциплін, які містять значну кількість спеціальних завдань, спрямованих на формування навичок смислового орієнтування в тексті (“Стилістика”, “Лексикологія”, “Теоретична граматика” тощо). Проте і серед студентів 3 і 4 курсів було виявлено значну кількість опитуваних, у яких рівень *сміслового орієнтування* в тексті не сягає високих показників. Отже, можна зробити висновок про те, що ці учасники експерименту недостатньо використовують навички раціонального збереження інформації в пам'яті.

За результатами виконання другого завдання методики було виявлено, що в переважній більшості студентів всіх досліджуваних груп рівень виконання завдання на деталізацію авторського плану англомовного тексту є середнім і високим. Проте окремі учасники експерименту першого (9,6%) і другого (4,5%) курсів відчують труднощі при відтворенні прослуханого тексту за власним детальним планом. Як зазначають самі опитувані, такі труднощі пов'язані зі складністю використання для них смислових асоціацій. Упродовж професійної підготовки ефективність використання студентами смислових асоціацій для збереження в довготривалій пам'яті прослуханого тексту зростає. Тому кількість учасників експерименту з високим рівнем збереження тексту і подальшого відтворення його за детальним планом з першого до четвертого курсу зростає з 54,7% до 80,0%. Проте і серед студентів четвертого курсу було виявлено 20,0% опитуваних, у яких рівень збереження в пам'яті англомовного

тексту за допомогою навіть простих асоціацій не сягає високих показників, що на нашу думку, призведе до гальмування утворення в пам'яті студентів складних асоціацій при виконанні подальших завдань методики.

Метою третього і четвертого завдань методики було виявлення у студентів рівня *сміслового орієнтування* в тексті для подальшого складання скороченого й узагальненого плану прослуханого тексту, що вимагає створення ними значної кількості складних смислових асоціацій, з наступним відтворенням тексту. Згідно з результатами виконання завдань серед студентів усіх досліджуваних груп загалом було виявлено значно нижчі результати, ніж при виконанні студентами попередніх завдань, спрямованих на виявлення рівня у них *сміслового орієнтування* в тексті для подальшого створення конкретних асоціацій. Так, серед студентів першого курсу високий рівень *сміслового орієнтування* в тексті для складання узагальненого плану даного тексту (третій повтор тексту) виявлено лише у 23,8% учасників експерименту. Результати більше, ніж половини першокурсників (52,4%) відповідають середньому рівню. Ще 23,8% студентів першого курсу було зараховано до низького рівня виконання цього завдання. Під час виконання четвертого завдання методики, спрямованого на складання студентами найбільш узагальненого плану прослуханого тексту з подальшим його відтворенням, було виявлено, що високому рівню відповідають результати лише 7,3% учасників експерименту. Результати переважної більшості студентів відповідають середньому (54,7%) і низькому рівням (38,0%). Упродовж терміну професійної підготовки підвищується кількість студентів з високим рівнем *сміслового орієнтування* в тексті з подальшим формуванням складних смислових асоціацій. Проте і серед студентів четвертого курсу за результатами виконання третього і четвертого завдань цієї методики цей показник становить 48,6% і 34,3% відповідно.

Таким чином, можна констатувати, що смислове збереження інформації шляхом утворення асоціацій (особливо складних смислових) у студентів на початкових етапах професійного навчання розвивається недостатньо. Це зумовлює необхідність впровадження в процес фахової підготовки майбутніх

учителів іноземної мови спеціальних курсів з розвитку їх мнемічної діяльності, зокрема – *сміслового орієнтування* в англомовних текстах. Складність цієї методики та нерівномірність виконання студентами окремих завдань методики зумовлює необхідність представлення її результатів на вищому рівні узагальнення (рис. 2.2).

Як видно з рис. 2.2, серед студентів першого курсу переважну більшість зараховано до середнього (62,0%) і низького рівнів (21,3%) *сміслового орієнтування*. Лише в незначній кількості студентів рівень виконання завдань відповідає високому. Упродовж терміну професійної підготовки рівень *сміслового орієнтування* у студентів поступово зростає. Так, серед майбутніх учителів іноземної мови четвертого курсу лише у 5,8% опитуваних рівень цього феномена залишається низьким. Проте навіть на завершальних етапах професійного навчання у третини студентів рівень *сміслового орієнтування* не сягає високих показників і залишається середнім.

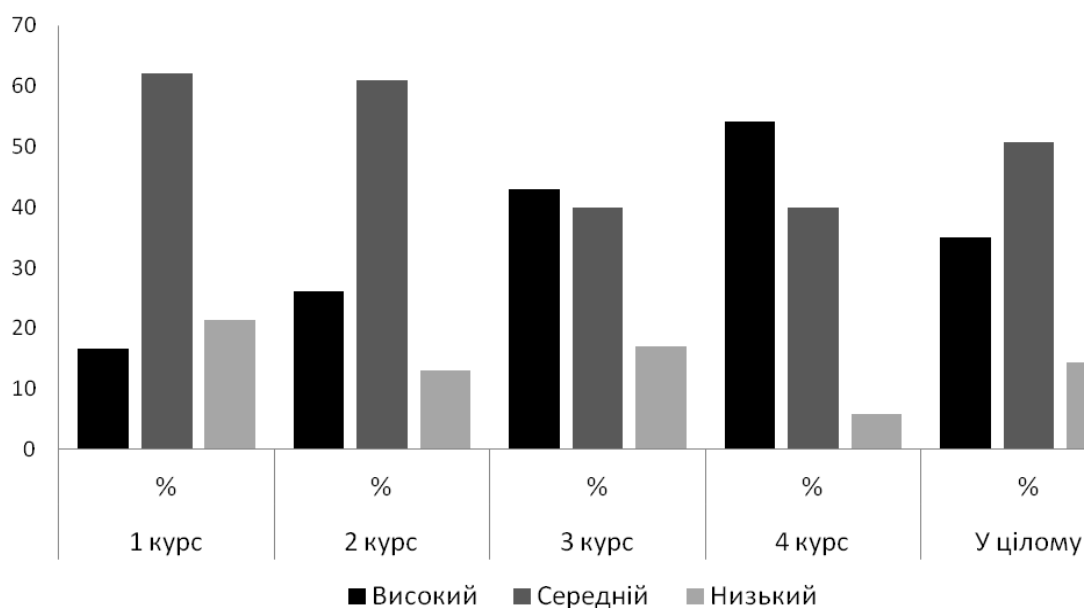


Рис. 2.2. Кількісні показники рівнів смислового орієнтування в майбутніх педагогів (у %)

Такі результати зумовлюються складністю для студентів третього і четвертого років навчання завдань цієї методики, спрямованих на використання ними *сміслового орієнтування* в тексті для подальшого створення складних смислових асоціацій. Таким чином, можна констатувати, що *сміслові*

орієнтування в англomовному тексті в майбутніх учителів іноземної мови упродовж терміну фахової підготовки розвивається недостатньо і потребує спеціальної роботи викладачів. Така робота зі студентами 1–2 курсів має бути спрямована на розвиток у них *сміслового орієнтування* в тексті для подальшого створення як простих, так і складних асоціацій з наступним відтворенням прослуханого тексту. Робота зі студентами 3–4 курсів має бути спрямована на розвиток у них *сміслового орієнтування* з подальшим створенням складних смислових асоціацій, оскільки при виконанні саме таких завдань студенти-старшокурсники зіштовхуються зі значними труднощами.

За результатами кількісного й якісного аналізу виконання студентами всіх чотирьох завдань цієї методики було виявлено три основні групи учасників експерименту. До першої групи (високий рівень) було зараховано студентів, які при виконанні всіх чотирьох завдань використовували логічні прийоми запам'ятовування і збереження прослуханого тексту; за допомогою першого варіанту авторського плану змогли відтворити переважну більшість основного тексту; при складанні другого варіанту плану доповнювали перший варіант плану словами-символами, які допомагали студентам створити більшу кількість асоціацій з підрядними частинами речень, які висвітлювали другорядну інформацію; після третього і четвертого прослуховування тексту склали більш скорочений і узагальнений варіант плану тексту, що свідчить про зміцнення і ускладнення асоціацій студентів, формування яких сприяє більш ефективному збереженню інформації, яку було запам'ятовано.

До другої групи (середній рівень) було зараховано студентів, які використовували як логічні, так і механічні прийоми запам'ятовування; за результатами виконання перших двох завдань даної методики склали повний, логічно структурований план прослуханого тексту, за допомогою якого могли відтворити більшість основних тез цього тексту. Проте при складанні третього і четвертого варіантів плану запропонованого тексту використали скорочення й узагальнення лише окремих пунктів власного плану. При цьому, за словами самих учасників експерименту, студенти цієї групи, результати яких

відповідали високому рівню, або використовували не лише смислові, але й механічні прийоми збереження інформації (механічне повторення окремих частин тексту подумки) або використовували переважно логічні прийоми збереження інформації, проте мали докласти значних зусиль при відтворенні тексту за власним планом.

Третю групу (низький рівень) склали учасники експерименту, які використовували переважно механічні прийоми запам'ятовування і збереження інформації. Студенти цієї групи зіштовхувалися зі значними труднощами при складанні першого варіанту плану, котрий відображав як основні, так і другорядні тези тексту, за якими могли відтворити не більше, ніж половину загального обсягу тексту. При складанні другого варіанту плану змогли внести доповнення лише до окремих пунктів власного плану. При цьому внесені зміни мало сприяли формуванню у студентів смислових асоціацій і, як наслідок, – підвищенню ефективності відтворення ними прослуханого тексту в цілому. Під час виконання 3 і 4 завдань цієї методики більшість студентів цієї групи свій план майже не змінили, хоча й усвідомлювали його низьку ефективність. Деякі студенти цієї групи під час 3 прослуховування тексту майже докорінно змінили власний план тексту через низьку ефективність попереднього й незначною мірою деталізували його під час четвертого прослуховування тексту. Проте рівень остаточного відтворення прослуханого тексту студентами цієї групи мало відрізнявся від аналогічного відтворення після другого прослуховування тексту. Як зазначають самі студенти цієї групи, при запам'ятовуванні й наступному збереженні в пам'яті запропонованого тексту вони застосовували звичні для них механічні прийоми. Складання плану тексту мало допомогло студентам, оскільки вони не змогли або не робили спроб використання смислових асоціацій під час виконання даних завдань.

Смислове орієнтування в тексті тісно пов'язане зі здатністю студентів до сполучення близького за змістом текстового матеріалу в логічно структуровані блоки, оскільки смислове орієнтування і групування належать до процесу збереження інформації. Тому рівень у майбутніх учителів смислового

орієнтування значною мірою зумовлений рівнем *групування схожих елементів*. Це зумовлює необхідність спеціального дослідження специфіки даного феномену в майбутніх учителів іноземної мови. Результати такого дослідження, що проводилося з використанням методики «Групування слів під час записування під диктовку», розробленої П.І. Зінченком та П.Б. Невельским (див. додаток А6), представлені в таблиці 2.5.

За результатами дослідження виявлено студентів з *високим (студенти спроможні згрупувати елементи тексту відповідно до матеріалу та знайти потрібні внутрішні логічні зв'язки між його частинами), середнім (студенти спроможні згрупувати елементи тексту, не завжди віднайшовши потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу) і низьким (спроможні згрупувати лише окремі елементи прослуханого тексту та не завжди можуть віднайти потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу) рівнями групування схожих елементів*.

Таблиця 2.5

Результати емпіричного дослідження особливостей групування схожих елементів в тексті майбутніми вчителями іноземної мови у процесі професійної підготовки

N=158

Рівні групування схожих елементів	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	12,0	3	6,5	4	11,4	7	20,0	19	12,0
Середній	14	33,2	13	28,3	14	40,0	18	51,4	59	37,4
Низький	23	54,8	30	65,2	17	48,6	10	28,6	80	50,6

Як видно з таблиці 2.5, *групування схожих елементів* у студентів на різних етапах професійної підготовки має свою специфіку. Так, серед студентів

першого курсу переважно більшість опитуваних нами було зараховано до середнього (33,2%) і низького (54,8%) рівнів *групування схожих елементів*. Високому рівню відповідають результати лише у 12,0% опитуваних. На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що під час навчання в школі майбутні студенти недостатньо використовують засоби осмисленого запам'ятовування і збереження інформації.

Переважає більшість старшокласників під час підготовки до вступу у вищий навчальний заклад не докладає особливих зусиль для активізації власної мнемічної діяльності. Тому під час навчання на першому курсі університету переважна більшість студентів мало використовує операції смислового запам'ятовування для вивчення навчального матеріалу, що призводить до гальмування розвитку і *групування схожих елементів* тексту. Усе це зумовлює той факт, що рівень її розвитку в переважній більшості майбутніх учителів на початкових етапах професійної підготовки є недостатнім.

Під час навчання на другому курсі університету результати *групування схожих елементів* у майбутніх учителів іноземної мови знижуються. Так, серед студентів другого курсу високому рівню цього феномену відповідають результати лише 6,5%; опитуваних (тоді як серед студентів першого курсу аналогічні показники було виявлено у 12%). Кількість студентів із середнім рівнем *групування схожих елементів* також знижується за рахунок збільшення кількості опитуваних з низьким рівнем зазначеного феномену. На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що необхідність вивчення значної кількості різноманітного навчального матеріалу для студентів другого курсу є складним завданням, виконання якого потребує значних зусиль. За таких умов використання при виконанні студентами навчальних завдань *групування схожих елементів* (рівень якого є недостатнім) є малоефективним. На подальших етапах професійної підготовки, а саме – під час навчання на 3–4 курсах університету, рівень *групування схожих елементів* у майбутніх учителів іноземної мови дещо підвищується. Так, серед студентів четвертого курсу більше, ніж половину опитуваних було зараховано до середнього рівня

сформованості *групування*, високому рівню відповідають результати у 20,0% студентів. Низький рівень розвитку виявлено у 28,6% опитуваних, що на 26,2% менше, ніж серед студентів першого курсу. Такі результати рівня *групування* упродовж навчання студентів на 3–4 курсах, на нашу думку, пояснюються тим, що під час навчання на 3–4 курсах майбутні учителі іноземної мови вивчають ряд предметних дисциплін, які включають спеціальні завдання на розвиток *групування схожих елементів* (вивчення тематичних текстів, тематичної лексики, аналіз тематичної літератури тощо).

Таким чином, як показує практика, активізація *групування* під час вивчення студентами іноземної мови сприяє використанню студентами *групування схожих елементів* і при виконанні ними самостійної роботи, що, у свою чергу, сприяє подальшому розвитку цієї операції збереження інформації. Однак, згідно з одержаними експериментальними результатами, виявлення серед студентів четвертого курсу значної кількості опитуваних з низьким і середнім рівнями *групування схожих елементів* дає можливість констатувати недостатність розвитку цього феномену під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови й зумовлює необхідність впровадження спеціальної розвиваючої програми з активізації даного феномену вже на ранніх етапах фахової підготовки студентів.

Наступною важливою операцією процесу збереження інформації є *виділення смислових опорних пунктів* під час слухання та подальшого запам'ятовування тексту, тобто – ключових понять тексту. Це зумовлює необхідність емпіричного дослідження особливостей використання студентами опорних пунктів у засвоєваних англомовних текстах. Результати такого дослідження, що проводилось за допомогою методики «Виділення ключових слів у фразах» П.І. Зінченка (див. додаток А7), представлені в таблиці 2.6.

За результатами дослідження виявлено студентів з *високим (студенти здатні правильно виділити смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого їх використання в процесі відтворення інформації)*, *середнім (здатні виділити лише окремі смислові опорні пункти в прослуханому*

матеріалі для подальшого їх використання у процесі відтворення інформації) і низьким (здатність студентів виділити смислові опорні пункти в прослуханому матеріалі для подальшого використання у процесі відтворення інформації розвинута недостатньо) рівнями виділення смислових опорних пунктів.

Згідно з результатами, представленими в таблиці 2.6, можна констатувати, що в переважній більшості студентів першого курсу рівень виділення смислових опорних пунктів відповідає середнім (38,1%) і низьким (54,8%) показникам. До високого рівня було зараховано лише 7,1% студентів першого року навчання. Упродовж навчання на першому – другому курсах показники виділення смислових опорних пунктів знижуються. Високому рівню відповідають результати діагностування 2,2% студентів 2 курсу. Третину досліджуваних зараховано до середнього рівня. Ще 63% студентів було віднесено до низького рівня.

Таблиця 2.6

Кількісні показники рівнів розвитку виділення смислових опорних пунктів у тексті майбутніми вчителями іноземної мови

N=158

Рівень виділених опорних пунктів в тексті	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	3	7,1	1	2,2	5	14,3	7	20,0	16	10,2
Середній	16	38,1	16	34,8	19	54,3	20	57,1	71	44,9
Низький	23	54,8	29	63,0	11	31,4	8	23,9	71	44,9

Таким чином, можна зробити висновок про те, що ускладнення навчальних завдань, а саме англомовних текстів, які вивчаються, призводить до гальмування у студентів іншої операцій збереження інформації, зокрема виділення смислових опорних пунктів.

Упродовж навчання на 3 і 4 курсах збільшується кількість студентів з високим (20,0%) і середнім (57,1%) рівнями досліджуваного феномену за рахунок зменшення кількості опитуваних з низьким рівнем (23,9%).

Таблиця 2.7

Особливості відтворення студентами іншомовного тексту з використанням опорних пунктів

N=158

Кількість правильно відтворених речень	Навчальні курси							
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7	0	0,0	0	0,0	1	2,9	2	5,7
6	5	12,0	3	6,5	3	8,6	2	5,7
5	4	9,5	4	8,8	6	17,1	10	28,6
4	3	7,1	8	17,4	4	11,4	7	20,0
3	17	40,5	22	47,7	15	42,9	12	34,3
2	10	23,8	8	17,4	6	17,1	2	5,7
1	3	7,1	1	2,2	0	0,0	0	0,0

Як видно з таблиці 2.7, студентів на першому році навчання, які б відтворили всі 7 речень за опорними виділеними пунктами, немає. Кількість опитуваних, які відтворили 6 речень, відповідає 11,9%. Результати відтворених 5 речень відповідають 9,5% і 4 речень – 7,1% серед досліджуваних першого курсу. З 3-ма виділеними реченнями зафіксовано найбільшу кількість студентів – 40,4%. Досить великий відсоток опитаних першого курсу, які відтворили лише 2 речення – 23,8%. З найменшою кількістю відтворених речень (1 речення) виявлено 7,1% респондентів першого року навчання, що свідчить про

дуже слабку здатність окремих студентів відтворювати речення за виділеними опорними пунктами.

Порівняно з опитуваними першого курсу, результати студентів другого року навчання є дещо нижчими. Зокрема, кількість студентів, які відтворили 6 речень, відповідає лише 6,5%, що на 5,3% менше, ніж на першому курсі. Результати студентів з 5 відтвореними реченнями майже однакові з результатами на першому курсі – 8,8%, що на 0,8% менше порівняно з першим курсом. Щоразу зменшення кількості відтворених речень показники досліджуваних на другому курсу зростали. Відповідно, з 4 відтвореними реченнями було виявлено 17,4% студентів і 47,7% респондентів з 3-ма відтвореними реченнями. На останніх рівнях – з 2 і одним відтвореним реченням із 7 можливих – було зафіксовано 17,4% і 2,2% опитуваних на другому році навчання відповідно. Під час навчання на старших курсах здатність відтворювати речення за виділеними опорними пунктами покращується, але все одно залишається досить низькою. Так, кількість студентів, які відтворили 7 речень, на 3 курсі сягає 2,9% і 5,7% на 4 курсі відповідно. На рівні 6 відтворених речень результати студентів 3 курсу відповідають 8,6% серед усіх опитуваних, на 4 курсі показники знижуються і дорівнюють 5,7%. Кількість студентів, які відтворили 5 речень, на 3 курсі складає 17,1% і 28,6 на 4 курсі відповідно. Результати студентів з 4 відтвореними реченнями становлять 11,4% на 3 курсі і 20,0% опитуваних на 4 курсі навчання. Переважну більшість студентів було зараховано до низького рівня, які змогли відтворити 3 речення. Це, зокрема, 42,9 % на 3 курсі і 34,3% досліджуваних на 4 році навчання. На рівні 2 відтворених речень було зараховано 17,1% студентів 3 курсу і 5,7% респондентів 4 року навчання відповідно. З одним відтвореним реченням студентів на старших курсах не було виявлено. Це свідчить про певне покращання функціонування *операції виділення смислових опорних пунктів* і вміння відтворювати речення за її допомогою упродовж навчання на 3 і 4 курсах. Проте варто зазначити, що

загалом рівень розвитку згаданого феномена залишається низьким і потребує додаткового свідомого тренування.

З метою узагальнення одержаних даних щодо специфіки використання студентами смислових опорних пунктів при вивченні англомовних текстів отримані результати представлені в графічному зображенні на рис. 2.3.

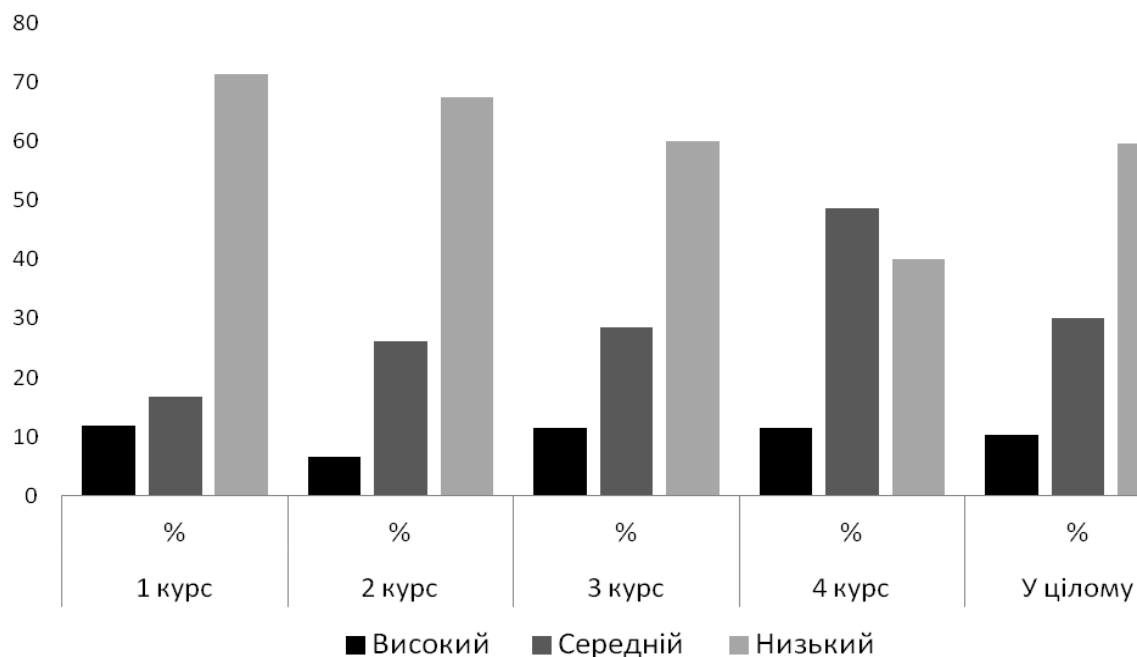


Рис. 2.3. Особливості операції збереження – виділення смислових опорних пунктів в іншомовному тексті в майбутніх педагогів (%)

Згідно з отриманими результатами дослідження можна констатувати, що кількісний розподіл студентів різних навчальних курсів за рівнями *виділення смислових опорних пунктів* англомовних текстів має свою специфіку. Так, серед студентів першого курсу лише у 11,9% було виявлено високий рівень *виділення смислових опорних пунктів*. Середньому рівню відповідають результати в 16,7% опитуваних. Переважну більшість студентів першого курсу (71,4%) було зараховано до низького рівня *виділення смислових опорних пунктів тексту*.

Упродовж навчання на другому курсі кількість студентів з високим рівнем цього феномена зменшується з 11,9% на першому курсі до 6,5% за рахунок збільшення кількості студентів із середнім (26,1%) рівнем досліджуваного феномену. Кількість учасників експерименту другого курсу порівняно з результатами проведеного діагностування студентів першого курсу

з низьким рівнем *виділення смислових опорних пунктів* змінюється мало і складає 67,4%.

На нашу думку, такі результати діагностування студентів 1–2 курсів зумовлені тим, що ефективність переробки інформації, у тому числі – через *виділення смислових опорних пунктів* як домінант для відповідних смислових блоків тексту значною мірою зумовлюється відсутністю у студентів чіткого розуміння, як саме і які саме слова потрібно визначати та виділяти як ключові в тексті. Також додаткові труднощі студентів 1–2 курсу при виконанні завдання на виділення смислових опорних пунктів англомовного тексту зумовлені обмеженістю їх словникового запасу і, як наслідок, необхідністю одночасно з виконанням основного завдання намагатися пригадати або вгадати зміст незрозумілих слів.

Упродовж навчання на третьому курсі кількість студентів з високим рівнем *виділення смислових опорних пунктів* в тексті зростає і становить 11,4%. До середнього рівня сформованості цього феномену було зараховано 28,6% опитуваних. Низькому рівню відповідають результати 60,0% студентів. Під час навчання на четвертому курсі університету показники становлення *виділення смислових опорних пунктів* тексту у студентів дещо змінюються. Кількість студентів з високим рівнем *виділення смислових опорних пунктів* англомовного тексту упродовж навчання на четвертому курсі університету не змінюється і складає 11,4%. Проте істотно зростає кількість опитуваних із середнім рівнем цього феномену (48,6% майбутніх учителів четвертого курсу) за рахунок зменшення кількості учасників з низьким рівнем (40,0% студентів четвертого курсу).

На нашу думку, одержані результати пояснюються тим, що в умовах професійної підготовки майбутні учителі поступово засвоюють навички ефективного збереження і переробки інформації, у тому числі – *виділення смислових опорних пунктів*, що відбувається під час спеціально організованих вправ у ході вивчення деяких навчальних курсів («Практика англійської мови», «Спецкурс англійської мови» тощо). Проте, як свідчить практика, кількість

таких вправ є незначною. Завдання на формування навичок виділяти смислові опорні пункти використовуються як додаткові при вивченні різних модулів з фахових курсів. Тому основна мета таких вправ зумовлюється змістом і специфікою конкретного курсу, а на значущості таких завдань для розвитку смислового запам'ятовування студентів не наголошується. Тому використання саме завдань з формування операції *виділення смислових опорних пунктів* часто є мало систематизованим і не цілеспрямованим, оскільки передбачає досягнення іншої головної мети, зміст якої визначається конкретною навчальною темою. Таким чином, це призводить до зниження ефективності використання таких завдань під час вивчення студентами фахових курсів. За таких умов, як свідчить практика, студенти старших курсів навчання недостатньо усвідомлюють ефективність використання смислового запам'ятовування, зокрема *виділення смислових опорних пунктів* при вивченні фахових дисциплін. Усе це зумовлює необхідність впровадження спеціальних курсів для майбутніх учителів іноземної мови з активізації операцій логічної пам'яті вже на початкових етапах професійної підготовки.

Аналіз особливостей збереження інформації в майбутніх учителів зумовлює необхідність їх узагальнення і систематизації з метою виявлення їх показників у цілому. Результати експериментального дослідження особливостей розвитку процесу збереження інформації в майбутніх учителів представлені в таблиці 2.8. За результатами дослідження виявлено студентів з *високим (студенти вміють скласти хороший узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його ґрунтовну смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати елементи тексту відповідно до матеріалу та знайти потрібні внутрішні логічні зв'язки між його частинами, здатні правильно виділити смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого їх використання у процесі відтворення інформації)*, середнім (*студенти можуть скласти узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його поверхневу смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати елементи тексту, не завжди віднайшовши потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу; здатні*

виділити лише окремі смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого їх використання у процесі відтворення інформації) і низьким (студенти можуть скласти простий план прослуханого тексту та здійснити його часткову смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати лише окремі елементи прослуханого тексту та не завжди можуть віднайти потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу; їх здатність виділити смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого використання у процесі відтворення інформації розвинута недостатньо) рівнями збереження інформації.

Як видно з таблиці 2.8, динаміка різних операцій збереження інформації у студентів в умовах професійної підготовки відбувається нерівномірно. Так, серед студентів першого курсу найбільшу кількість опитуваних з високим і середнім рівнями досліджуваного феномена було виявлено за результатами діагностування *смислового орієнтування*. Деяко нижчі показники нами було виявлено за результатами діагностування *групування схожих елементів*. Найнижчі показники серед студентів першого курсу отримано за рівнем *виділяти смислові опорні пункти*. Таким чином, можна зробити висновок про те, що засвоєння програми середньої загальної освіти сприяє активізації у студентів окремих операцій збереження інформації (а саме – смислового орієнтування), проте рівень процесу збереження в більшості студентів першого курсу є недостатнім. Аналіз динаміки показників розвитку у студентів окремих операцій зі збереження інформації в умовах професійної підготовки засвідчив, що під час навчання на другому курсі відбувається незначне зниження динаміки *групування схожих елементів і виділення опорних пунктів*.

На нашу думку, такі результати зумовлені необхідністю засвоєння студентами значної кількості навчального матеріалу на початкових етапах професійної підготовки, що, у свою чергу, призводить до гальмування запам'ятовування інформації і, як наслідок, – до гальмування збереження інформації.

Особливості процесу збереження інформації в майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

N=158

Операції процесу збереження інформації	Рівень	Навчальні курси								Усього	
		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Смислове орієнтування	Високий	7	16,7	12	27,0	15	42,9	19	54,3	53	33,5
	Середній	26	61,9	28	60,9	14	40,0	14	40,0	82	51,9
	Низький	9	21,4	6	13,1	6	17,1	2	5,7	23	14,6
Групування схожих елементів	Високий	5	12,0	3	6,5	4	11,4	7	20,0	19	12,0
	Середній	14	33,2	13	28,3	14	40,0	18	51,4	59	37,4
	Низький	23	54,8	30	65,2	17	48,6	10	28,6	80	50,6
Виділення смислових опорних пунктів	Високий	5	12,0	3	6,5	4	11,4	4	11,4	16	10,1
	Середній	7	16,7	12	26,1	10	28,6	17	48,6	46	29,1
	Низький	30	71,3	31	67,4	21	60,0	14	40,0	96	60,8
Збереження інформації загалом	Високий	6	14,3	6	13,1	7	20,0	10	28,6	29	18,3
	Середній	15	35,7	18	39,1	13	37,1	16	45,7	62	39,3
	Низький	21	50,0	22	47,8	15	42,9	9	25,7	67	42,4

Наявність кореляції між динамікою запам'ятовування і збереження інформації нами було перевірено за допомогою критеріїв Спірмена та Кендалла (Додаток Б8). Результати статистичної обробки одержаних даних представлено у таблиці 2.9. Наявність кореляційних взаємозв'язків між показниками цих

психічних явищ підтверджує взаємозв'язок та взаємообумовленість їх розвитку у процесі генезису мнемічної діяльності студентів.

Таблиця 2.9

Статистична значущість кореляційних зв'язків запам'ятовування і збереження інформації у майбутніх вчителів

N=158

Процес мнемічної діяльності	Кореляція за r-Спірменом	Кореляція за τ-Кендаллом	Рівень статистичної значущості (p)
Запам'ятовування	0,894	0,879	$p \leq 0,01$
Збереження	0,894	0,879	$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.9, рівень кореляції запам'ятовування на слух та збереження інформації є значущим при ($p \leq 0,01$). Результати відповідної статистичної обробки експериментальних даних представлені в додатку Б8.

Натомість за результатами діагностування *смислового орієнтування* нами було виявлено активізацію формування досліджуваного феномену під час навчання студентів на 1–2 курсах (так, кількість опитуваних з високим рівнем *смислового орієнтування* збільшилась на 9,4%, а кількість опитуваних з низьким рівнем – зменшилась на 8,4%). На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що у процесі навчання необхідність вивчення значної кількості навчального матеріалу, виконання домашніх завдань з предметів професійного циклу, спрямованих на розширення словникового запасу студентів і орієнтування в ньому, а також логічна послідовність і взаємодоповнюваність навчальних модулів за різними предметами сприяють активізації у студентів *смислового орієнтування*.

За результатами проведеного діагностування, на подальших етапах професійної підготовки студентів відбувається активізація всіх операцій збереження навчального матеріалу. Проте і під час навчання на 4 курсі в більшості опитуваних рівень досліджуваного феномену не досягає високих показників.

Аналіз результатів проведеного дослідження особливостей розвитку у студентів операцій збереження навчального матеріалу зумовлює необхідність узагальнення одержаних даних і виявлення специфіки розвитку досліджуваного феномену загалом. Згідно з результатами проведеного діагностування основних операцій збереження інформації усіх досліджуваних нами було зараховано до високого, середнього і низького рівнів цього феномена. Серед студентів першого курсу переважно більшість опитуваних нами було зараховано до низького (50,0%) і середнього (35,7%) рівнів досліджуваного феномену. Лише у 14,3% опитуваних результати діагностування збереження інформації відповідають високому рівню.

Для виявлення наявності і особливостей кореляційних зв'язків феномену збереження інформації та основних операцій процесу збереження інформації (сміслове орієнтування, групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів) нами було проведено статистичну обробку експериментальних даних за допомогою критеріїв r -Спірмена і τ -Кендалла (додатки Б5-Б7). Результати обчислення відповідних кореляційних зв'язків представлені в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Статистична значущість кореляційних зв'язків збереження інформації та основних операцій цього феномена в майбутніх учителів іноземної мови

N=158

Операції збереження інформації	Кореляція за r-Спірменом	Кореляція за τ-Кендаллом	Рівень статистичної значущості (p)
Сміслове орієнтування	0,719	0,767	$p \leq 0,01$
Групування схожих елементів	0,890	0,909	$p \leq 0,01$
Виділення смислових опорних пунктів	0,905	0,930	$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.10, між феноменом збереження інформації та всіма його операціями виявлено високий рівень кореляційних зв'язків. При цьому найвищий рівень позитивної кореляції виявлено між досліджуваним феноменом з *групування й виділення опорних пунктів*, найнижчий – зі *смислового орієнтування*. На нашу думку, одержані результати зумовлені тим, що *смислове орієнтування* є складним інтегральним явищем, необхідною передумовою якого є не лише феномени сприймання й пам'яті, операції абстрактного мислення. Тому складність, наявність різних передумов *смислового орієнтування*, взаємозв'язок цієї операції з різними феноменами пізнавального розвитку психіки особистості й зумовлює дещо нижчий, порівняно з іншими операціями, рівень позитивної кореляції цієї операції процесу збереження інформації загалом.

Дослідження взаємозв'язку між показниками процесів запам'ятовування на слух і збереження інформації дало можливість виявити наявність високого рівня значущості позитивної кореляції – $p \leq 0,01$ (додаток Б8). Таким чином, можна констатувати, що недостатній розвиток запам'ятовування на слух призводить і до подальшого гальмування збереження інформації, яку було запам'ятовано.

Під час навчання на 2–4 курсах показники збереження засвоєної інформації у студентів поступово зростають. Так, серед учасників експерименту четвертого курсу 28,6% опитуваних нами було зараховано до високого рівня досліджуваного феномена. Більш ніж у половини досліджуваних (51,4%) рівень збереження інформації є середнім. У 20,0% студентів – низьким. Таким чином, можна констатувати, що гальмування процесу запам'ятовування інформації зумовлює гальмування процесу збереження інформації в цілому на всіх етапах професійного навчання майбутніх учителів іноземної мови. Проте прямої кореляції між розвитком цих феноменів загалом у студентів 2–4 курсів не виявлено. Недостатній розвиток процесу запам'ятовування зумовлює гальмування у студентів процесу збереження інформації. Проте, згідно з результатами експериментального

дослідження, було виявлено, що в умовах професійної підготовки активізація процесу збереження навчального матеріалу у студентів відбувається більшою мірою, ніж процесу запам'ятовування. На нашу думку, такі результати обумовлені тим, що формування різних операцій збереження інформації є взаємопов'язаним і взаємообумовленим, оскільки всі операції є частинами одного процесу. Тому позаяк в умовах професійної підготовки в майбутніх учителів іноземної мови відбувається активне формування окремих операцій процесу збереження інформації (*сміслового орієнтування*), то це сприяє й активізації інших операцій досліджуваного феномену.

2.2.4. Особливості розвитку відтворення в майбутніх учителів англійської мови

Процес відтворення інформації студентами в умовах аудіювання представлений *активним відтворенням, здатністю до впізнавання, активністю перебігу мнемічних процесів*. Аналіз літературних джерел з проблеми формування відтворення в майбутніх вчителів іноземної мови не виявив спеціальних досліджень цього феномена в юнацькому віці, а також в умовах професійної підготовки студентів. Це зумовлює необхідність спеціального дослідження специфіки цього феномена в майбутніх учителів іноземної мови. Ми провели відповідне дослідження за допомогою методики «Порівняння процесів активного відтворення та впізнавання» О.М. Леонтєва та Ю.Б. Гіппенрейтер (див. додаток А8), результати якого представлено в таблиці 2.11. За результатами дослідження виявлено студентів з високим (*студенти здатні відтворити 80–100% прослуханої інформації*), середнім (*студенти можуть відтворити не більше 60%–70% прослуханої інформації*) і низьким (*студенти можуть відтворити лише 0%–50% прослуханої інформації*) рівнями активного відтворення.

Згідно з результатами експериментального дослідження особливостей *активного відтворення* у студентів, представленого в таблиці 2.11, було

виявлено, що на всіх етапах професійної підготовки відсоток студентів з високим рівнем *активного відтворення* є незначним. Так, серед студентів першого курсу до високого рівня *активного відтворення* зараховано 11,9% опитуваних, серед студентів другого курсу – 10,9%, серед студентів третього і четвертого курсів – по 11,4% опитуваних відповідно. Це свідчить про недостатній рівень розвитку *активного відтворення* інформації студентів в умовах професійного навчання.

Таблиця 2.11

**Кількісні показники рівнів активного відтворення в майбутніх вчителів
англійської мови**

N=158

Рівні активного відтворення	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	11,9	5	10,9	4	11,4	4	11,4	18	11,4
Середній	13	31,0	12	26,1	10	28,6	14	40,0	49	31,0
Низький	24	57,1	29	63,0	21	60,0	17	48,6	91	57,6

Кількість студентів першого курсу, показники яких відповідають середньому рівню *активного відтворення*, становить 31,0%. Під час навчання на другому курсі кількість студентів із середнім рівнем даного феномену дещо зменшується і складає 26,1%. На подальших етапах професійного навчання кількість студентів з середнім рівнем *активного відтворення* зростає і становить 28,6% опитуваних третього курсу і 40,00% учасників експерименту четвертого курсу.

Низькому рівню досліджуваного феномену відповідають показники найбільшої кількості студентів на всіх етапах фахової підготовки. Так, до низького рівня *активного відтворення* нами було віднесено 57,1% студентів

першого курсу. Упродовж навчання на першому і другому курсах кількість опитуваних з низьким рівнем відтворення зростає за рахунок зменшення кількості опитуваних з високим і середнім рівнями і складає 63 %.

На нашу думку, це зумовлено тим, що необхідною передумовою розвитку *відтворення* є досягнення відповідного рівня запам'ятовування і збереження інформації. Оскільки, як зазначалося в підрозділах 2.2.2–2.2.3 цієї роботи, на ранніх етапах професійної підготовки через значні навчальні навантаження й недостатнє застосування раціональних способів запам'ятовування й обробки інформації у студентів часто відбувається гальмування процесів запам'ятовування і збереження, що призводить до зниження ефективності *активного відтворення*. Разом з тим високий рівень *активного відтворення* інформації пов'язаний з розвитком у студентів *здатності до впізнавання* засвоєного матеріалу.

За результатами дослідження виявлено студентів з високим (*володіють навичками узагальнення смислових одиниць на високому рівні, використовують логічні прийоми при відтворенні інформації повною мірою*), середнім (*навичками узагальнення смислових одиниць володіють не повною мірою, використовують лише окремі логічні прийоми при відтворенні інформації*) і низьким (*навичками узагальнення смислових одиниць володіють недостатньо, практично не використовують логічних прийомів для відтворення інформації*) рівнями *здатності до впізнавання*. Результати експериментального вивчення *здатності студентів до впізнавання* вивченого матеріалу представлені в таблиці 2.12.

Як видно з таблиці 2.12, кількість студентів першого курсу з високим рівнем *здатності до впізнавання* є незначною (4,8%), проте упродовж терміну професійної підготовки поступово зростає і становить 5,7% серед опитуваних другого курсу, 11,5% – третього курсу і 20% – четвертого курсу відповідно.

На нашу думку, це зумовлено тим, що під час професійної підготовки виконання значної кількості завдань на впізнавання попереднього матеріалу студентами призводить до активізації у них цього феномена. Проте й серед

учасників експерименту четвертого курсу кількість опитуваних з високим рівнем досліджуваного феномена є незначною.

Таблиця 2.12

Кількісні показники рівнів здатності до впізнавання навчального матеріалу в майбутніх учителів англійської мови

N=158

Рівні здатності до впізнавання матеріалу	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	2	4,8	3	5,7	4	11,5	7	20,0	16	10,1
Середній	12	28,5	14	30,3	13	37,1	18	51,4	57	36,1
Низький	28	66,7	29	63,0	18	51,4	10	28,6	85	53,8

Кількість опитуваних із середнім рівнем здатності до впізнавання серед студентів першого курсу становить 28,5%. Упродовж навчання на першому і другому курсах кількість студентів із середнім рівнем цього феномена збільшується за рахунок зменшення кількості опитуваних з низьким рівнем і становить 30,3%. На подальших етапах професійної підготовки кількість студентів із середнім рівнем здатності до впізнавання зростає за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем цього феномену і становить серед студентів третього курсу 37,1%. Упродовж навчання на 4 курсі кількість студентів із середнім рівнем здатності до впізнавання інформації також зростає через зменшення кількості студентів з низьким рівнем і становить 51,4%. Усе це свідчить про активізацію здатності до впізнавання у студентів в умовах професійного навчання. Проте у більшості студентів навіть на

завершальних етапах професійної підготовки рівень *здатності до впізнавання* навчального матеріалу не сягає високих показників. У 28,6% опитуваних рівень цього феномену навіть на четвертому курсі залишається низьким.

Таким чином, проведений аналіз результатів експериментального дослідження *активного відтворення і здатності до впізнавання* навчального матеріалу показав, що на початкових етапах професійної підготовки у переважній більшості учасників експерименту рівень досліджуваних феноменів у студентів є недостатнім. В умовах професійного навчання у більшості студентів відбувається їх активізація. Так, рівень *активного відтворення* у студентів дещо знижується на початкових етапах професійної підготовки, а упродовж навчання на 3–4 курсах поступово зростає. Натомість рівень *здатності до впізнавання* навчального матеріалу у студентів поступово зростає упродовж всього терміну професійного навчання. На нашу думку, це зумовлено тим, що *здатність до впізнавання* навчального матеріалу є важливою частиною феномену відтворення, в основу якого покладено пізнавальну активність індивіда. Тому особливості розвитку у студентів *здатності до впізнавання* навчального матеріалу значною мірою зумовлюються специфікою формування їх пізнавальної активності при відтворенні. Проведений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що питанню *активності перебігу мнемічних процесів* в умовах професійної підготовки індивіда у фаховій літературі приділяється мало уваги. За результатами дослідження виявлено студентів з високим (*студенти намагаються відтворити матеріал на основі попередньої систематизації інформації за допомогою певної схеми*), середнім (*при спробі відтворити прослуханий матеріал студенти намагаються систематизувати матеріал, проте інколи припускаються неточностей та плутанини*) і низьким (*здатність студентів систематизувати прослуханий матеріал для полегшення відтворення інформації сформована недостатньо*) рівнями *активності перебігу мнемічних процесів*. Експериментальне дослідження цього феномену представлено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Особливості активності перебігу мнемічних процесів у майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

N=158

Рівні активності перебігу мнемічних процесів студентів	Навчальні курси								Усього	
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	4	9,5	6	13,1	6	17,1	8	22,8	24	15,2
Середній	9	21,4	14	30,4	14	40,0	17	48,6	54	34,2
Низький	29	69,1	26	56,5	15	42,9	10	28,6	80	50,6

Як видно з таблиці 2.13, активність перебігу мнемічних процесів у студентів на різних етапах професійної підготовки має свою специфіку. Так, серед студентів першого курсу у більшості опитуваних (69,1%) рівень цього феномену відповідає низькому. У 21,4% опитуваних виявлено середній рівень активності перебігу мнемічних процесів інформації. Лише в 9,5% студентів першого курсу рівень цього феномену відповідає високому. Таким чином, можна констатувати, що низькі показники *активного відтворення* інформації й *активності перебігу мнемічних процесів* зумовлюють і недостатній рівень становлення *здатності до впізнавання* навчального матеріалу. Кореляцію результатів експериментального дослідження даних характеристик відтворення було експериментально перевірено за допомогою методів математичної статистики (додатки Б9-Б11). Кореляційний взаємозв'язок має високий рівень статистичної значущості ($p \leq 0,01$).

Упродовж терміну професійної підготовки показники *активності перебігу мнемічних процесів* стрімко зростають. Так, серед студентів четвертого курсу результати 22,8% опитуваних відповідають високому рівню.

Кількість студентів із середнім рівнем *активності перебігу мнемічних процесів* у процесі професійної підготовки зростає і становить серед студентів 4 курсу 48,6%. Низький рівень *активності перебігу мнемічних процесів* виявлено у 28,6% студентів.

На нашу думку, це зумовлено тим, що в умовах професійного навчання відбувається активізація пізнавальної активності студентів у цілому, у тому числі, – і активності відтворення. Проте виявлення і серед студентів четвертого курсу 28,6% опитуваних з низьким рівнем досліджуваного феномену зумовлює необхідність впровадження спеціальної роботи викладачів і психологів вузів із активізації цього феномену.

Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження особливостей відтворення іншомовної інформації дає можливість констатувати неоднорідність динаміки цього процесу. Це зумовлює необхідність визначити узагальнені показники феномену відтворення. За результатами дослідження виявлено студентів з високим (*студенти здатні відтворити 80–100% прослуханої інформації, володіють навичками узагальнення смислових одиниць на високому рівні, використовують логічні прийоми при відтворенні інформації в повній мірі, намагаються відтворити матеріал на основі попередньої систематизації інформації за допомогою певної схеми*), середнім (*студенти можуть відтворити не більше 60%–70% прослуханої інформації, навичками узагальнення смислових одиниць володіють не в повній мірі, використовують лише окремі логічні прийоми при відтворенні інформації, при спробі відтворити прослуханий матеріал намагаються систематизувати матеріал, проте інколи припускаються неточностей та плутанини*) і низьким (*студенти можуть відтворити лише 0%–50% прослуханої інформації, навичками узагальнення смислових одиниць володіють недостатньо, практично не використовують логічних прийомів для відтворення інформації, здатність систематизувати прослуханий матеріал для полегшення відтворення інформації сформована недостатньо*) рівнями відтворення. Результати такого аналізу представлені на рис. 2. 4.

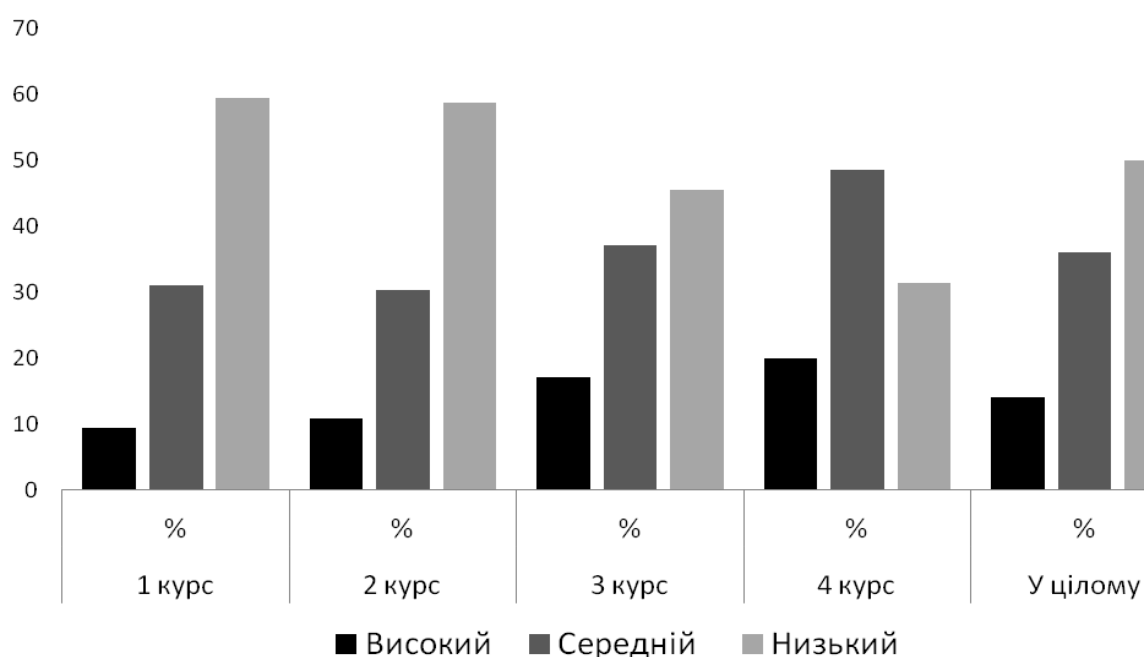


Рис 2.4. Особливості відтворення інформації в майбутніх учителів в умовах професійної підготовки (у %)

За результатами проведеного діагностування було виявлено, що процес відтворення в майбутніх учителів в умовах професійної підготовки відбувається нерівномірно. Так, серед студентів першого курсу переважну більшість опитуваних було зараховано до низького і середнього рівнів цього феномену – 59,5% і 31,0% учасників. До високого рівня було зараховано лише 9,5% учасників експерименту. Упродовж навчання на 1–2 курсах університету становлення складових відтворення відбувається нерівномірно. Так, відбувається гальмування *активного відтворення* інформації (зменшується кількість студентів з високим і середнім рівнями сформованості цього феномену за рахунок збільшення кількості опитуваних з низьким рівнем).

На нашу думку, це зумовлено значущими навчальними навантаженнями студентів, які призводять до гальмування запам'ятовування і збереження інформації і, як наслідок, – до гальмування процесу відтворення. Проте упродовж навчання на 1–2 курсах показники *активності перебігу мнемічних процесів і здатності до впізнавання* інформації у студентів дещо зростають,

оскільки специфіка значної кількості навчальних завдань з профільних дисциплін сприяє активізації зазначених процесів.

Таким чином, нерівномірність розвитку відтворення інформації зумовлює те, що упродовж навчання на 1–2 курсах показники відтворення інформації у майбутніх учителів зростають лише незначною мірою. Так, серед студентів другого курсу до високого рівня відтворення нами було зараховано 10,9% опитуваних, середньому рівню відповідають результати у 30,4% студентів. До низького рівня було віднесено 58,7% учасників експерименту.

Упродовж подальшого навчання на 3–4 курсах університету відбувається активізація усього процесу відтворення. Так, упродовж навчання на 1–4 курсах університету кількість майбутніх учителів з високим рівнем відтворення зростає з 9,5% до 20,0%, із середнім рівнем – з 31,0% до 48,6% за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем відтворення – з 59,5% до 31,4%.

Проте виявлення й серед студентів четвертого курсу значної кількості опитуваних з низьким і середнім рівнями досліджуваного феномену свідчить про недостатність розвитку відтворення в умовах професійної підготовки й зумовлює необхідність цілеспрямованої роботи психологів і викладачів вищих навчальних закладів з активізації відтворення в майбутніх учителів іноземної мови.

Виявлення наявності й особливостей кореляційних зв'язків відтворення інформації нами було здійснено за допомогою непараметричних методів математичної статистики – критеріїв γ -Спірмена і τ -Кендалла (додатки Б9-Б11). Результати обчислення відповідних кореляційних зв'язків представлені в таблиці 2.14.

Як видно з таблиці 2.14, рівень кореляції відтворення інформації та відтворення, виявленого на високому рівні статистичної значущості, є високим ($p \leq 0,01$). Тому недостатність розвитку цього феномену в більшості досліджуваних зумовлює необхідність впровадження у практику викладачів і

психологів ВНЗ спеціальних блоків роботи з активізації у студентів усіх основних складових відтворення.

Таблиця 2.14

Статистична значущість кореляційних зв'язків відтворення інформації та особливостей цього феномену в майбутніх учителів іноземної мови

N=158

Відтворення інформації	Кореляція за r-Спірменом	Кореляція за τ-Кендаллом	Рівень статистичної значущості (p)
Активне відтворення	0,852	0,867	$P \leq 0,01$
Здатність до впізнання матеріалу	0,887	0,903	$P \leq 0,01$
Активність перебігу мнемічних процесів	0,930	0,938	$P \leq 0,01$

Специфіка відтворення інформації у студентів у процесі активізації їх мнемічної діяльності в умовах аудіювання обумовлюється особливостями запам'ятовування і збереження інформації. Для виявлення наявності й рівня кореляційних зв'язків між відтворенням та іншими процесами мнемічної діяльності студентів нами було використано критерії Спірмена та Кендалла (Додатки Б12-13). Результати статистичної обробки одержаних даних представлено у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Статистична значущість кореляційних зв'язків запам'ятовування, збереження і відтворення інформації в майбутніх учителів

N=158

Процеси мнемічної діяльності	Кореляція за r-Спірменом	Кореляція за τ-Кендаллом	Рівень статистичної значущості (p)
Запам'ятовування	0,972	0,962	$p \leq 0,01$
Збереження	0,852	0,829	$p \leq 0,01$
Відтворення	0,852	0,829	$p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.15, рівень кореляції всіх процесів мнемічної діяльності у студентів є високим ($p \leq 0,01$). Результати виявлення зазначених кореляційних зв'язків представлені у додатках Б12 і Б13. Таким чином, одержані математико-статистичні дані дають можливість констатувати, що мнемічна діяльність студентів є інтегрованим системним утворенням, і розвиток її процесів є взаємопов'язаним і взаємообумовленим.

Результати експериментального дослідження особливостей запам'ятовування, збереження та відтворення інформації як основних процесів мнемічної діяльності дає можливість звести кількісні й якісні експериментальні дані, визначити критерії й рівні мнемічної діяльності, а також визначити узагальнені показники досліджуваного феномена. Зміст та результати такого дослідження наведено в підрозділі 2.3 цієї роботи.

2.3. Критерії, показники та рівні розвитку мнемічної діяльності в майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

Теоретичний аналіз проблеми особливостей і рівнів мнемічної діяльності в юнацькому віці, а також експериментальне дослідження специфіки розвитку основних процесів досліджуваного феномена та їх рівнів у майбутніх учителів іноземної мови зумовлюють необхідність поєднання кількісних і якісних показників розвитку мнемічної діяльності студентів, виявлення критеріїв і рівнів мнемічної діяльності студентів загалом.

Критеріями розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови нами було визначено психологічні особливості основних процесів досліджуваного феномена.

Згідно з результатами проведеного теоретико-експериментального дослідження та визначеними нами критеріями розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання, а саме: 1) здатністю сприймати, розуміти та запам'ятовувати іншомовну інформацію на слух (В.М. Блейхер [13], С.І. Бондар [34], В.М. Носуленко [146]); 2) володінням способами логічного та смислового

опрацювання іншомовної інформації, сприйнятої на слух (П.І. Зінченко [77], М.А. Кузнецов [100], Н.В. Чепелева [196]); 3) точністю вербального кодування та відтворення іншомовної інформації, сприйнятої на слух (А.В. Беляєва [27], Ю.Б.Гіппенрейтер [108], Н.Д. Завалова [68], О.М. Леонтьєв [108]). Результати розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови було співвіднесено з показниками високого, середнього і низького рівнів досліджуваного феномена.

Студенти з *високим рівнем* розвитку мнемічної діяльності володіють відмінною здатністю запам'ятовувати інформацію на слух, використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування повною мірою, сприймають інформацію на слух, намагаючись її зрозуміти; вміють скласти хороший узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його ґрунтовну смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати елементи тексту відповідно до матеріалу та знайти потрібні внутрішні логічні зв'язки між його частинами, здатні правильно виділити смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого їх використання у процесі відтворення інформації; володіють навичками узагальнення смислових одиниць на високому рівні, використовують логічні прийоми при відтворенні інформації в повній мірі, намагаються відтворити матеріал на основі попередньої систематизації інформації за допомогою певної схеми.

Студенти із *середнім рівнем* розвитку мнемічної діяльності демонструють помірну здатність запам'ятовувати інформацію на слух, використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування частково, сприймають інформацію на слух, не завжди намагаючись її зрозуміти, студенти можуть скласти узагальнений план прослуханого тексту та здійснити його поверхневу смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати елементи тексту, не завжди віднайшовши потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу; здатні виділити лише окремі смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого їх використання у процесі відтворення інформації; навичками узагальнення смислових одиниць володіють не повною мірою, використовують

лише окремі логічні прийоми при відтворенні інформації, при спробі відтворити прослуханий матеріал намагаються систематизувати матеріал, проте інколи припускаються неточностей та плутанини.

Студенти з *низьким рівнем* розвитку мнемічної діяльності проявляють слабку здатність запам'ятовувати інформацію на слух, недостатньо використовують прийоми цілеспрямованого запам'ятовування, сприймають інформацію на слух, не намагаючись її зрозуміти; можуть скласти простий план прослуханого тексту та здійснити його часткову смислову інтерпретацію, спроможні згрупувати лише окремі елементи прослуханого тексту та не завжди можуть віднайти потрібні логічні зв'язки між частинами матеріалу; їх здатність виділити смислові опорні пункти у прослуханому матеріалі для подальшого використання у процесі відтворення інформації розвинена недостатньо; можуть відтворити лише 0%–50% прослуханої інформації, навичками узагальнення смислових одиниць володіють недостатньо, практично не використовують логічні прийоми для відтворення інформації, здатність систематизувати прослуханий матеріал для полегшення відтворення інформації сформована недостатньо.

Таблиця 2.16

**Особливості кількісного розподілу майбутніх учителів
іноземної мови за рівнями мнемічної діяльності**

N=158

Рівень мнемічної діяльності	I курс		II курс		III курс		IV курс		Усього	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	11,9	7	15,2	6	17,1	9	25,7	27	17,1
Середній	17	40,5	15	32,6	13	37,2	17	48,6	62	39,2
Низький	20	47,6	24	52,2	16	45,7	9	25,7	69	43,7

Як видно з таблиці 2.16, серед студентів першого курсу до високого рівня мнемічної діяльності нами було зараховано 11,9% опитуваних. Середньому рівню мнемічної діяльності відповідають результати 40,5% учасників експерименту. Низький рівень мнемічної діяльності виявлено у 47,6% студентів першого курсу. На нашу думку, такі результати зумовлені тим, що розвиток основних процесів мнемічної діяльності у значної кількості студентів першого курсу є недостатнім. Так, як це видно з результатів експериментального дослідження ефективності запам'ятовування в майбутніх учителів (підрозділ 2.2.2 роботи), переважна більшість студентів не завжди використовує засоби логічного запам'ятовування, що дають можливість успішно виконувати навчальні завдання особливо з профільюючих мовних предметів. Недостатній розвиток навичок запам'ятовування в поєднанні зі значною кількістю навчальних навантажень, а також відсутність у студентів навичок ефективного збереження і відтворення інформації призводить до гальмування й цих процесів мнемічної діяльності. Це й зумовлює той факт, що до високого рівня мнемічної діяльності в цілому було віднесено лише незначну кількість студентів першого курсу (11,9%). Рівень мнемічної діяльності у переважній більшості студентів першого курсу є середнім чи низьким.

Аналіз динаміки мнемічної діяльності в майбутніх учителів іноземної мови на ранніх етапах професійної підготовки показав, що упродовж навчання на першому-другому курсах рівень мнемічної діяльності у студентів в цілому підвищується. Кількість студентів 2 курсу, яких було зараховано до високого рівня мнемічної діяльності, порівняно з опитуваними 1 курсу, становить 15,2% опитуваних.

Упродовж навчання на 2 курсі зменшується кількість студентів із середнім рівнем мнемічної діяльності за рахунок збільшення кількості учасників експерименту з низьким рівнем. Загалом активізація мнемічної діяльності в межах середнього рівня упродовж навчання студентів на 1–2 курсах є незначною. Кількість студентів 2 курсу з низьким рівнем мнемічної

діяльності порівняно з учасниками експерименту 1 курсу зростає і становить 52,2%.

На нашу думку, така динаміка результатів становлення мнемічної діяльності в майбутніх учителів іноземної мови зумовлюється об'єктивними і суб'єктивними детермінантами. Так, об'єктивне зростання навантажень на запам'ятовування нового навчального матеріалу з іноземної мови з різних дисциплін, а також той факт, що, як свідчить практика, переважна більшість студентів не має чітких уявлень про рівень власної мнемічної діяльності і ступінь його відповідності вимогам сучасної вищої педагогічної освіти до майбутнього фахівця, і, як наслідок, не використовує активних засобів розвитку власної мнемічної діяльності (відвідування відповідних тренінгів, вивчення спеціальної літератури, самостійне виконання вправ з розвитку мнемічної діяльності), то все це призводить до гальмування основних процесів мнемічної діяльності, особливо запам'ятовування, на ранніх етапах професійної підготовки студентів. Проте активізація окремих операцій збереження інформації (сміслові орієнтування, виділення смислових опорних пунктів), а також процесу відтворення дає можливість компенсувати негативний вплив перерахованих детермінант на розвиток мнемічної діяльності студентів 2 курсу. Тому виявлене гальмування мнемічної діяльності студентів упродовж навчання на ранніх етапах професійної підготовки є незначним.

Упродовж навчання на 3–4 курсах показники розвитку мнемічної діяльності в майбутніх учителів іноземної мови підвищуються. Так, серед студентів 3 курсу до високого рівня мнемічної діяльності нами було зараховано 17,1% опитуваних. Середньому рівню мнемічної діяльності відповідають результати 37,2% студентів 3 курсу. Упродовж навчання на 3 курсі кількість студентів з низьким рівнем мнемічної діяльності дещо знижується і становить 45,7%. Таким чином, можна констатувати, що упродовж навчання на 3 курсі у студентів відбувається активізація всіх процесів мнемічної діяльності й цього феномену в цілому. На нашу думку, такі результати зумовлені зростанням

осмисленості й усвідомленості запам'ятовування навчального матеріалу, активізацією процесів збереження і відтворення інформації.

Серед учасників експерименту 4 курсу до високого рівня мнемічної діяльності нами було зараховано 25,7%. Результати 48,6% студентів відповідають середньому рівню. Низький рівень мнемічної діяльності було виявлено у 25,7% майбутніх учителів.

Визначення наявності кореляційних зв'язків мнемічної діяльності й основних процесів досліджуваного феномена (запам'ятовування, збереження й відтворення) нами було здійснено за допомогою непараметричних критеріїв математичної статистики. Результати відповідної обробки даних констатувального експерименту наведено в додатках Б14–Б16. Виявлення високого рівня позитивної кореляції між всіма досліджуваними феноменами ($p \leq 0,01$) відображає нерозривну єдність, взаємообумовленість і взаємозалежність становлення всіх основних процесів мнемічної діяльності. Тому необхідною передумовою активізації цього феномена як в стихійних, так і в спеціально організованих умовах є розвиток всіх основних процесів досліджуваного феномену.

Таким чином, аналіз одержаних експериментальних даних дає можливість констатувати, що в переважній більшості студентів на початкових етапах професійної підготовки рівень мнемічної діяльності є недостатнім. В умовах професійного навчання відбувається активізація всіх процесів мнемічної діяльності. Проте нерівномірність розвитку процесів мнемічної діяльності, гальмування процесів збереження і відтворення упродовж навчання студентів на 2–3 курсах, а також виявлення у чверті опитуваних 4 курсу низького рівня мнемічної діяльності зумовлює необхідність впровадження спеціальної системи роботи викладачів і психологів вузу з активізації мнемічної діяльності майбутніх учителів вже на ранніх етапах фахової підготовки. Теоретичне обґрунтування, змістові і процесуальні аспекти, а також кількісні й якісні результати упровадження системи такої розвивальної програми представлені в 3 розділі роботи.

Висновки до розділу 2

Експериментальне дослідження особливостей мнемічної діяльності та її динаміки під час професійного навчання майбутніх учителів іноземної мови дає можливість зробити низку висновків:

Запам'ятовування у майбутніх учителів на різних етапах фахової підготовки відбувається нерівномірно. У переважній більшості студентів 1 курсу рівень мнемічної діяльності є недостатнім. На початкових етапах професійної підготовки необхідність вивчення значної кількості навчального матеріалу й використання студентами не повною мірою раціональних способів запам'ятовування призводить до гальмування цього феномена. Під час навчання на старших курсах університету відбувається активізація запам'ятовування у студентів. Однак і серед студентів 4 курсу виявлено значну кількість осіб з низьким та середнім рівнями запам'ятовування.

Збереження інформації як процес мнемічної діяльності є складним феноменом, який включає декілька операцій (сислове орієнтування, групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів). Розвиток операцій збереження інформації вже на початкових етапах професійної підготовки майбутніх учителів відбувається нерівномірно. Так, найвищого рівня розвитку досягає операція групування схожих елементів навчального матеріалу. Найнижчі показники було виявлено за рівнем здатності студентів виділяти опорні пункти. На подальших етапах професійної підготовки відбувається гальмування таких операцій як: групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів. Це зумовлює недостатній розвиток у студентів смислового орієнтування. На нашу думку, такі результати зумовлені несформованістю в майбутніх учителів раціональних прийомів оперування досліджуваними процесами, а також недостатнім рівнем запам'ятовування, що значною мірою обумовлює ефективність збереження інформації.

Недостатній розвиток запам'ятовування та збереження інформації в майбутніх учителів на початкових етапах професійної підготовки зумовлює гальмування в них такого процесу мнемічної діяльності як відтворення. Серед

усіх процесів мнемічної діяльності показники відтворення у студентів 1 курсу є найнижчими. Упродовж терміну професійної підготовки формування процесу відтворення загалом у майбутніх учителів відбувається нерівномірно. Так, засвоєння навичок навчальної діяльності сприяє активізації цього феномена, проте гальмування здатності до запам'ятовування та збереження інформації призводить до недостатнього рівня відтворення інформації. Так, навіть серед студентів старших курсів високий рівень відтворення виявлено лише в окремих осіб.

Особливості мнемічної діяльності в цілому у майбутніх учителів зумовлюються специфікою розвитку її окремих процесів. У переважній більшості студентів на початкових етапах фахової підготовки рівень мнемічної діяльності є недостатнім. В умовах професійного навчання відбувається активізація мнемічної діяльності, проте в більшості учасників експерименту навіть на завершальних етапах професійної підготовки рівень мнемічної діяльності не сягає високих показників. Це зумовлює необхідність розроблення й упровадження в навчальний процес педагогічних професійних навчальних закладів цілеспрямованої програми з розвитку мнемічної діяльності в майбутніх учителів уже на ранніх етапах фахової підготовки.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ МНЕМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ АУДІЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі вивчення іноземної мови

Вивченню проблем розвитку мнемічної діяльності студентів в умовах фахової підготовки в зарубіжній психології присвячено ряд теоретико-емпіричних досліджень [219;232;235;244]. Так, Дж. Катона [232] підкреслював необхідність активного використання логічних прийомів організації матеріалу під час запам'ятовування навчального матеріалу. У своїх експериментальних дослідженнях вчений пропонував студентам вивчати послідовність цифр на основі розробленого ним організуючого принципу, використання якого, на його переконання, за умови опори на логічне запам'ятовування підвищує ефективність мнемічної діяльності студентів на 30%. Натомість учасники експерименту, які у процесі оволодіння навчальним матеріалом використовували виключно механічне запам'ятовування без опори на логічні прийоми, мали значно нижчі результати .

І. Бентоу [219], К. Прібрам [244] звертають увагу на високу значущість правильної організації навчального матеріалу як важливої умови ефективності його запам'ятовування студентами.

Досліджуючи особливості запам'ятовування в процесі навчання, Х. Вон Ресторф [235] зазначав, що краще запам'ятовуються ті елементи стимульного матеріалу, яким притаманні елементи, що вирізняють їх з-поміж інших. Таким чином, підвищенню ефективності запам'ятовування сприяє цілеспрямоване виділення ряду опорних пунктів, які складають основу запам'ятовування нового навчального матеріалу.

І.В. Ващенко [39] вважає ефективними засобами розвитку логічної пам'яті методи активного групового навчання, зокрема евристичну бесіду, ігрові методи, групову дискусію, дидактичну гру, рольову гру, аналіз конкретної ситуації. Згідно з позиціями науковця, використання саме таких методів позитивно впливає на розвиток логічної пам'яті, оскільки активізує використання продуктивних форм засвоєння інформації, що здійснюється через поєднання фронтальної і групової роботи в малих групах. Такі методи активізують пізнавальну діяльність в умовах навчання і сприяють встановленню різноманітних, точніше, міжаналізаторних зв'язків та логічних співвідношень між елементами навчального матеріалу. Це забезпечує міцну та осмислену переробку навчального матеріалу.

Саме моделювання мнемічних процесів, на думку В.В. Криводерева [97], сприяє активізації навичок усвідомленого використання власних мнемічних процесів і вибору ефективних алгоритмів запам'ятовування нової інформації. Створення моделі матеріалу як ефективного евристичного засобу пізнання психічного процесу, що є недоступним для прямого спостереження, дає можливість підвищити ефективність усвідомлення і функціонування пам'яті.

Проблема активізації логічних прийомів запам'ятовування також досліджується в роботах Є.Ф. Іванової [81]. У контексті інтегрованого підходу, представники якого досліджують психічні процеси особистості в єдності, автор у своїх дослідженнях із проблеми пам'яті дорослих значну увагу приділяє індивідуальному типу мислення особистості. Оскільки індивідуальні особливості запам'ятовування значною мірою зумовлюються типом мислення людини, то врахування типу мислення в умовах професійної підготовки сприяє активізації мнемічної діяльності студентів. Зокрема, на думку вченого, у процесі навчання особистостей, яким притаманний емпіричний тип мислення, а саме, у процесі запам'ятовування матеріалу вони надають перевагу зовнішньому порівнянню, вискоєфективними є завдання, орієнтовані на зовнішню організацію їх мнемічної діяльності; натомість для студентів з теоретичним типом мислення, які запам'ятовують матеріал на основі

внутрішнього аналізу, оптимальними є завдання, які стимулюють внутрішню організацію запам'ятовування.

Аналіз основних сучасних досліджень з розвитку мнемічної діяльності дає можливість зробити висновок, що проблематиці мнемічної діяльності вчителів-філологів приділялася увага не лише в науковій сфері. Проте ґрунтовних розвідок щодо розвитку саме мнемічної діяльності студентів–іноземних філологів у процесі іншомовного аудіювання на сьогодні недостатньо. Відповідно, відсутність подібних тренінгів для розвитку мнемічної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови у процесі аудіювання зумовила виникнення потреби в експериментальній програмі, завданням якої було б створення комплексу вправ задля покращання мнемічної діяльності майбутніх фахівців з іноземної філології саме засобами аудіювання.

Методологічним базисом формувального експерименту стали положення діяльнісного (П.І. Зінченко) і когнітивного (Ж. Піаже) підходів, а також ключові позиції культурно-історичної теорії (Л.С. Виготський) розвитку вищих психічних функцій особистості [78;152;44].

У контексті діяльнісного підходу проблемі мнемічної діяльності присвячені спеціальні дослідження П.І. Зінченка [78], З.М. Істоміної [84], А.О. Смірнова [169] та ін.

За П.І. Зінченком [77], за одиницю аналізу довільного та мимовільного запам'ятовування слід брати дію людини. Тому, згідно з автором, розробляючи прийоми ефективної мнемічної діяльності, слід враховувати специфіку цієї діяльності, в умовах якої відбувається запам'ятовування, а саме предметний зміст діяльності, зокрема, цілі, мотиви, способи діяльності суб'єкта тощо. Виходячи із вказаного твердження, автор постулює дві важливі ідеї: 1) мимовільне запам'ятовування належить до особистісної, емоційної та смислової сфер діяльності, а довільне – пов'язане з парадигмою праці та соціальних зобов'язань; 2) умовою ефективності запам'ятовування є розкриття операційного складу та мотиваційної сторони мнемічної діяльності.

Згідно з А.О. Смірнова [168], до операцій, які сприяють найбільш ефективному запам'ятовуванню й зумовлюють краще розуміння матеріалу, належать: поділ матеріалу на частини, тобто групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів, які містять в собі головне чи найбільш суттєве, співставлення змісту нового матеріалу зі старими знаннями за рахунок включення нового в загальну систему знань суб'єкта, а також операцію мисленнєвого орієнтування в матеріалі, що включає поділ думки на смислові фрагменти, виділення смислового центру фрази, розрізнення головного і другорядного.

Г.К. Серєда [164] виділяє наступні принципи розвитку мнемічної діяльності:

- принцип активності і самостійної розумової діяльності суб'єкта у процесі запам'ятовування;

- принцип залежності запам'ятовування від мотивів, інтересів, цілей діяльності;

- принцип тлумачення механізмів роботи пам'яті в контексті складових будь-якої діяльності, тобто наявності у мнемічній діяльності всіх тих компонентів, що характерні для інших видів діяльності;

- принцип організації системи мнемодій для кращої їх ефективності.

Важливі положення діяльнісного підходу в контексті нашого дослідження мнемічної діяльності представлено в роботах Ф.Д. Горбова [52], П.Б. Невельського [141]. Згідно з позиціями вчених, діяльність є ключовим законом розвитку психічних функцій, у тому числі пам'яті. Тому мнемічна проблематика і процеси запам'ятовування мають досліджуватись у взаємозв'язку з усіма іншими психічними процесами, явищами і функціями. При цьому акцент в роботах науковців робиться на взаємозв'язок пам'яті з волею і самосвідомістю. Тому Ф.Д. Горбов і П.Б. Невельський наголошують на значущості виконання спеціальних усвідомлених дій для кращої ефективності запам'ятовування матеріалу. Високу актуальність зазначене твердження має в умовах дослідження особливостей мнемічної діяльності в юнацькому віці,

зокрема, – запам'ятовування студентів в умовах вивчення навчального матеріалу, оскільки в юнацькому віці індивід стає суб'єктом власної діяльності. А це, у свою чергу, зумовлює становлення необхідних передумов для виникнення пізнавального інтересу й, як наслідок, прагнення до перетворення і логічної організації власної діяльності, у тому числі – діяльності із запам'ятовування навчального матеріалу.

У контексті когнітивного підходу (А. Бандура [24], Ж. Піаже [152], Р. Солсо [171], Е. Тульвінг [266], Н.В. Чепелева [197]) значущими для нашого дослідження є положення стосовно: моделювання пізнавальних процесів (У. Найсер [139]); запам'ятовування нової інформації схематично, що сприяє систематизації та узагальненню життєвого досвіду особистості та інтеграції нової інформації в уже існуючі в її свідомості знання (Ж. Піаже [152]); кодування нової інформації за допомогою логічних схем та семантичних сіток (Дж. Міллер [249]); поетапного опрацювання інформації, яка сприймається особистістю в процесі запам'ятовування (Ф. Крейк [227], Р. Лохарт [227]); залежності ефективності запам'ятовування від вербальної символізації у процесі опрацювання нової інформації (А. Бандура [24]).

У контексті культурно-історичної теорії Л.С. Виготський трактував удосконалення пам'яті у зв'язку з оволодінням особистістю знаковою системою, удосконаленням письма та їх активним використанням у процесі життєдіяльності. На початкових етапах особистісного розвитку мнемічна діяльність розвивається за посередництва сенсорно-маніпулятивних зовнішніх дій з предметами і лише згодом, за умови накопичення понятійного апарату, мнемічні процеси здійснюються у внутрішньому інтелектуальному плані [44].

За О.М. Леонтьєвим [106] та Л.В. Занковим [71] на ранніх етапах онтогенезу мнемічні процеси особистості розвиваються за допомогою зовнішніх допоміжних засобів, які конструюють логічний зв'язок між предметами запам'ятовування і свідомістю людини. З розвитком довільної пам'яті потреба у зовнішніх опорах зникає. Сформовані внутрішні механізми логічної організації пізнавального матеріалу перекодовують сприйнятий

матеріал у певні смислові групи. Зі становленням довільності пам'яті відбувається перехід від безпосередніх, природних форм запам'ятовування до опосередкованих, вербально-логічних. Таким чином, розгортання мнемічної діяльності особистості відбувається від простих, вроджено-генетичних форм до складних, соціально зумовлених, усталених механізмів її інтелектуального розвитку.

За О.Р. Лурією [116], логічне перетворення або кодування сприйнятої інформації у певну смислову групу матеріалу, який потрібно запам'ятати, властивий для будь-якого осмисленого запам'ятовування і є ключовою формою мнемічної діяльності особистості. Логічна смислова інтеграція елементів суттєво підсилює потенціал її мнемічних спроможностей, створюючи стійкі «сліди пам'яті». Тому вчений стверджував про залежність ефективності процесу запам'ятовування від інтелектуальної осмисленої діяльності особистості над матеріалом.

З огляду на зазначене вище, програма формувального експерименту з розвитку мнемічної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови засобами аудіювання була побудована з врахуванням наступних положень: 1) ефективність запам'ятовування особистістю іншомовних елементів значною мірою залежить від операційного складу діяльності та використання нею раціональних способів запам'ятовування; 2) процес запам'ятовування особистістю матеріалу іншомовного характеру має бути осмисленим, систематизованим та усвідомленим; 3) з метою полегшення процесу оволодіння іноземною мовою необхідно враховувати специфіку діяльності, в умовах якої відбувається запам'ятовування, зокрема, предметний зміст діяльності (цілі, мотиви, способи діяльності особистості); 4) запам'ятовування, збереження та відтворення іншомовного матеріалу особистістю тісно пов'язане з іншими феноменами психіки, а, саме особливостями потребо-мотиваційної сфери, її світогляду та емоційно-вольових процесів; 5) у процесі оволодіння іноземною мовою активізують мнемічну діяльність особистості зовнішні предметно-маніпулятивні дії, що поступово переходять у внутрішній план дій і

перекодовують сприйнятий матеріал у певні смислові групи; 6) ефективність запам'ятовування нової інформації іншомовного характеру залежить від внутрішньої схематичної систематизації та узагальнення життєвого досвіду особистості; 7) перекодування інформації у процесі її збереження у вигляді логіко-семантичної сітки сприяє якісному опрацюванню нової інформації; 8) логіко-семантичні сітки іноземної мови мають бути інтегрованими в уже існуючі, попередньо засвоєні, вербальні схеми особистості; 9) інтеграція внутрішніх мотивів особистості із завданнями у сфері оволодіння іноземною мовою сприяє становленню мнемічної діяльності та зумовлює здатність особистості стати суб'єктом власної діяльності та віднайти і засвоїти оптимальні, найбільш ефективні прийоми запам'ятовування.

Такі положення пояснюють ефективність використання різних зовнішніх раціональних дій з предметами, зокрема, з англомовними текстами, для активізації пам'яті студентів. В умовах вивчення іноземної мови в контексті переходу процесів пам'яті з екстрапсихічних мнемічних операцій в інтрапсихічні високу значущість для ефективності вивчення іноземної мови має активна та усвідомлена робота з текстами за допомогою різноманітних прийомів осмислення інформації. Тому важливою передумовою активізації основних процесів мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є використання ними зовнішніх раціональних операцій з матеріалом, який потрібно запам'ятати.

У зв'язку з тим, що студентам в процесі вивчення іноземної мови необхідно сприймати багато інформації на слух, одним з ефективних засобів розвитку їх мнемічної діяльності є засоби аудіювання. Засоби аудіювання являють собою аудіоматеріали з комплексом вправ до них, які стимулюють розвиток навичок і вмінь у студентів сприйняття на слух іншомовної інформації. Однак їх використання без спеціальної програми, яка б систематизувала навички і вміння студентів правильно працювати й осмислювати прослухану інформацію є недостатньо ефективним для успішного запам'ятовування, збереження і відтворення сприйнятого аудіотексту.

Відповідно, для покращення мнемічної діяльності майбутніх вчителів було розроблено спеціальну розвивальну програму, базисом якої стало поєднання зазначених положень діяльнісного, когнітивного підходів, культурно-історичної теорії Л.С. Виготського і положень про логіко-семантичні схеми та ключові слова зарубіжних психологів Т. Б'юзена [226] та Г. Вернона [267].

У основу положень про метод логіко-семантичних схем покладено концепцію так званих інтелектуальних карт або в перекладі з англійської “mindmap” Т. Б'юзена [226], який створив концепцію “Mind-mapping” на основі положення про ключові слова, що в перекладі означає «теорія інтелектуальних карт». Загалом на початку ця концепція мала слугувати опорою-конспектом для кращого запам'ятовування матеріалу в навчанні студентів. Взявши до уваги принципи роботи пам'яті дорослої людини, а це головним чином раціональні мисленнєві прийоми, логічні способи опрацювання інформації, такі як: групування, виділення головного та другорядного в матеріалі, перекодування в менший об'єм або узагальнення матеріалу та ін. Т. Б'юзен продукує концепцію логіко-семантичних схем – концепцію, мета якої – практична допомога всім, хто потребує кращого запам'ятовування і швидкого відтворення матеріалу, починаючи від книги, прослуханого тексту до лекції чи-то телефонного дзвінка. В цілому, ефективність логіко-семантичної схеми пояснюється великою схожістю в її функціональних можливостях та в роботі людського мозку у процесі запам'ятовування. Будь-яка інформація, яка потрапляє в поле діяльності людського мозку підпадає під той чи інший вид організації – спочатку сенсорної, а згодом і семантичної. Перше – це організація. Логіко-семантична схема являє собою організоване ціле, де всі символи включені в її систему підпадають під певну ієрархію згідно із принципом першочерговості. Друге – це узагальнення або функція виділення більш важливих і менш важливих елементів. Інтелект людини автоматично фільтрує інформацію й обирає її за критерієм першочерговості. Такий же процес відбувається при складанні логіко-семантичної схеми. Третє – це асоціативність. Якщо слова мають якусь спорідненість між собою, вони можуть потрапити в поле асоціативних зв'язків,

що дає змогу краще запам'ятати і відтворити матеріал. Тому асоціативні зв'язки зображені на логіко-семантичній схемі підсилюють цю здатність людини швидше відтворити потрібний матеріал.

Побудова кластерів або субпідтем у складі основної теми створює ефект групування сприйнятого тексту, що позитивно позначається на запам'ятовуванні і продукуванні потрібної інформації.

Особиста включеність в написання власної логіко-семантичної схеми змушує суб'єкта більш серйозно й уважно ставитися до процесу запам'ятовування, що призводить до кращих показників при перевірці результату запам'ятовування.

Будучи семантично наповненими, логіко-семантичні схеми відображають весь внутрішній процес запам'ятовування, який відбувається в людському інтелекті, що дозволяє винести на поверхню його якісні характеристики й тим самим зробити процес більш усвідомленим і результативним.

Оскільки в формувальному експерименті будуть використовуватись різні аудіотексти в умовах аудіювання, ми запропонували різні типи логіко-семантичних схем для кожного окремого аудіофрагмента, тобто модифікуючи цю концепцію відповідно до умов експерименту.

Так, зокрема, для аудіотексту публіцистичного стилю мовлення буде застосовано діаграмну логіко-семантичну схему (рис. 3.1.).

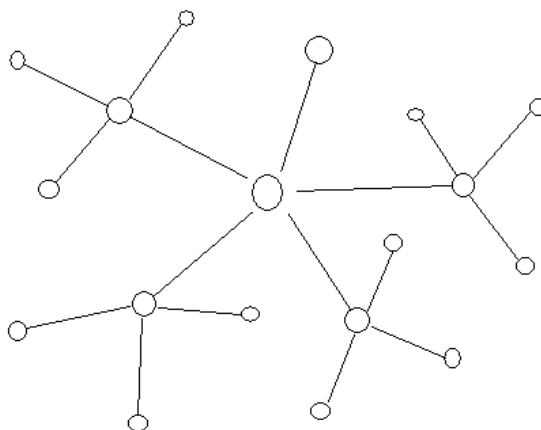


Рис. 3.1. Діаграмна логіко-семантична схема

Саме діаграмна логіко-семантична схема, що виглядає як сонцеподібна діаграма, дає можливість передати логічний хід думок автора публіцистичного тексту, у якому розвиток подій відбувається від часткового до загального, тому головна думка повідомляється не відразу, а після певного вступу. А тому застосування діаграмної логіко-семантичної схеми сприяє підвищенню ефективності роботи мнемічної діяльності в єдності функціонування її основних процесів та покращує здатність до відтворення матеріалу у зв'язку з тим, що первинне схематичне зображення матеріалу виступає в якості організуючої моделі всіх процесів пам'яті.

Іншим видом логіко-семантичної схеми, яка сприяє формуванню ефективного запам'ятовування, збереження та відтворення аудіофрагмента наукового стилю мовлення, є пірамідальна логіко-семантична схема. Оскільки для наукових текстів характерний своєрідний спосіб передачі матеріалу, а саме – за принципом від головного до другорядного, від загального до конкретного, то застосування саме логіко-семантичної схеми у формі піраміди («пірамідальної»), на «конусі» якої зосереджена загальна інформація, а основа являє собою масив конкретної інформації, на нашу думку, є найбільш доцільним та коректним. Саме використання пірамідальної логіко-семантичної схеми сприяє активізації мнемічної діяльності у процесі аудіювання через полегшення побудови асоціативних зв'язків між частинами тексту, опрацювання якого потребує значних розумових зусиль студентів.

Зразок пірамідальної логіко-семантичної схеми представлено на рис.3.2.

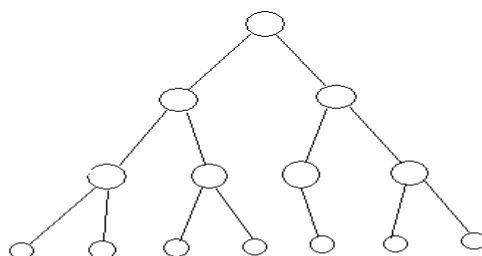


Рис. 3.2. Пірамідальна логіко-семантична схема

З метою ефективного запам'ятовування, збереження і відтворення аудіотексту художнього стилю мовлення потрібно використати деревоподібну логіко-семантичну схему. У зв'язку з тим, що художні тексти мають свою специфіку композиції та організації думок, зокрема, для художнього стилю мовлення властиве відображення змісту тексту через розвиток декількох головних тем, які розгортаються окремо й можуть співіснувати незалежно одна від одної, саме використання студентами деревоподібної логіко-семантичної схеми, на нашу думку, сприяє формуванню навичок розміщення інформації, яку потрібно зрозуміти й передати після власного опрацювання, у правильному порядку, тим самим не втративши логічного ходу думок автора аудіотексту. А це зумовлює підвищення ефективності їх запам'ятовування, збереження та відтворення інформації у процесі аудіювання.

Зразок деревоподібної логіко-семантичної схеми представлено на рис. 3.3.

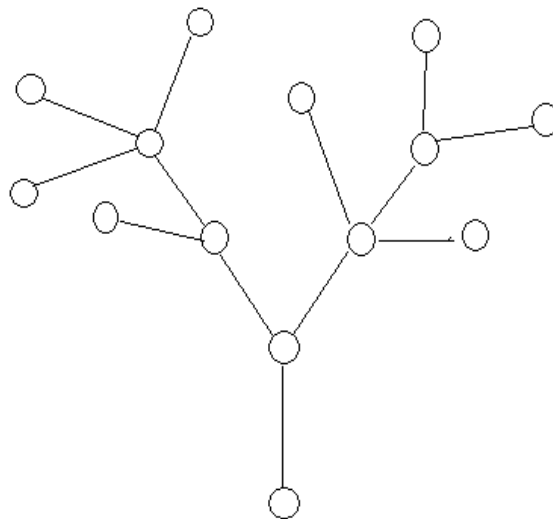


Рис. 3.3. Деревоподібна логіко-семантична схема

Для формування у студентів навичок ефективного запам'ятовування, збереження та відтворення аудіотексту розмовного стилю мовлення необхідно застосувати логіко-семантичну схему змішаного типу. Для текстів розмовного стилю мовлення є характерним жанрове поєднання, тобто сполучення думок в

різних стилях мовлення, наприклад у публіцистичному та художньому. Це зумовлює виникнення труднощів концентрації уваги студентів під час роботи з текстом і, як наслідок, знижує ефективність їх мнемічної діяльності. Тому для того, щоб допомогти студентам швидше зорієнтуватись у прослуханій інформації та краще зрозуміти логіку аудіотексту розмовного стилю мовлення, ми запропонували учасникам експерименту використання саме логіко-семантичної схеми змішаного типу.

Зразок логіко-семантичної схеми змішаного типу представлено на рис. 3.4:

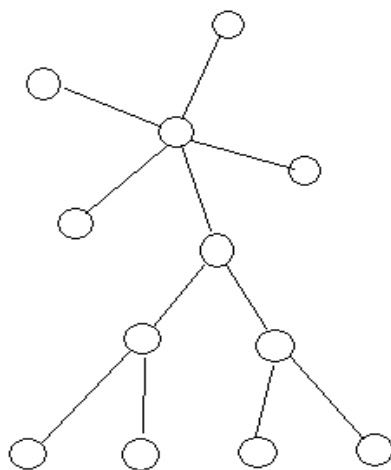


Рис. 3.4. Логіко-семантична схема змішаного виду

Особливості, зміст і процедура проведення розвивальної програми зі студентами будуть представлені в наступному підрозділі.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту з розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання

Результати проведеного аналізу наукових джерел з проблеми розвитку мнемічної діяльності у майбутніх вчителів іноземної мови, представлені в підрозділі 3.1. цієї роботи, та результати статистичного опрацювання

отриманих у констатувальному експерименті даних стали основою для визначення змісту й особливостей організації та проведення психологічного тренінгу з активізації мнемічної діяльності студентів. Мета тренінгу – активізація мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання. Завдання тренінгу були спрямовані на підвищення рівня розвитку основних процесів мнемічної діяльності: запам'ятовування, збереження та відтворення інформації.

Формувальний експеримент включав такі етапи: діагностичний, власне формувальний та контрольний. Метою діагностичного етапу було обрано виявлення рівня розвитку основних процесів мнемічної діяльності, а саме: запам'ятовування, збереження, відтворення, а також особливостей їх формування в майбутніх учителів іноземної мови. Для досягнення зазначеної мети нами було обрано комплекс методик, які використовувались у констатувальному експерименті. Результати діагностичного й контрольного етапів формувального експерименту будуть детально описані у підрозділі 3.3.

У формувальному експерименті брали участь 45 студентів 2 курсу, оскільки саме на 2 році навчання нами було виявлено досить низькі показники основних процесів мнемічної діяльності. Окрім того, студенти другого курсу, на відміну від першого, краще розуміють необхідність у вдосконаленні своєї мнемічної діяльності у процесі навчання у зв'язку з тим, що більше відчули на собі зростання академічного навантаження в університеті й потребують додаткових навичок та вмінь для ефективного засвоєння значного обсягу матеріалу, який ускладнюється з кожним навчальним роком. Тому, на нашу думку, саме цей період навчання студентів потребує найбільшої уваги викладачів та психологів у контексті активізації мнемічної діяльності.

Перед експериментом усіх досліджуваних було розподілено на контрольну та експериментальну групи таким чином, що в обох групах опинилась майже однакова кількість студентів з високим, середнім і низьким рівнями мнемічної діяльності відповідно. У експериментальній групі перебувало 23 студенти (12 чоловік з факультету іноземної філології та 11 чоловік з вечірнього факультету). У контрольній групі – 22 студенти (12

чоловік з факультету іноземної філології та 10 чоловік з вечірнього факультету). Формувальний експеримент було проведено на факультеті іноземної філології та вечірньому факультеті НПУ імені М.П. Драгоманова.

Апробація розвивальної програми з активізації мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання відбувалася протягом першого семестру (2015–2016) навчального року на базі факультету іноземної філології (спеціальність «Англійська та друга іноземна мова») та вечірнього факультету (спеціальність «Англійська та друга іноземна мова») НПУ імені М.П. Драгоманова.

Формувальний етап нашої програми був спрямований на розвиток мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання з англійської мови. Загальна мета програми досягалася за допомогою виконання ряду таких завдань:

1) узагальнити та систематизувати уявлення студентів про пам'ять та мнемічну діяльність загалом;

2) активізувати мнемічну діяльність студентів шляхом послідовного розвитку навичок та вмінь, потрібних для підвищення ефективності основних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення) мнемічної діяльності;

3) підвищити рівень розвитку мнемічної діяльності студентів;

4) сформувати у студентів позитивну мотивацію та оптимізувати їх бажання працювати над подальшим удосконаленням мнемічної діяльності у процесі засвоєння іноземної мови.

Тренінг розрахований на 16 занять, які проводились зі студентами другого курсу в першому семестрі 2015–2016 навчального року. Кожне заняття тривало 2 академічні години і проходило після занять у позанавчальний час. Тренінг складався з 3 етапів. Кожен етап включав пояснювальні лекції та серію практичних завдань, які слугували досягненню загальної мети експерименту. На формування усіх процесів мнемічної діяльності було розраховано 16 занять, що складало 32 години. Останнє заняття було відведено підведенню підсумків тренінгу та визначенню способів подальшої роботи студентів у контексті розвитку мнемічної діяльності.

Перший етап тренінгової роботи включав 4 заняття (1 лекція та 3 практичні заняття), спрямовані на ознайомлення студентів із програмою роботи, активізацію потреби в пізнанні, мотивування до вивчення іноземної мови, усвідомлення ролі аудіювання у процесі вивчення іноземної мови, створення позитивного психологічного клімату в групі, розвиток навичок запам'ятовування на слух, а саме формування у студентів навичок та вмій самостійно відбирати і фіксувати ключові слова з блоку інформації, яка сприймалась. Другий етап програми був розрахований на 7 занять (3 лекційних і 4 практичних). Метою цього етапу було обрано подальшу активізацію процесів запам'ятовування і збереження інформації засобами створення різних типів логіко-семантичних схем з виділених слів згідно із запропонованими текстами. А це, у свою чергу, сприяло активізації операцій збереження інформації. Останній, третій, етап тренінгу був розрахований на 1 лекційне та 4 практичні заняття. На цьому етапі приділялась увага підвищенню рівня мнемічної діяльності студентів шляхом підвищення рівня навичок відбирати ключові слова та будувати логіко-семантичні схеми за допомогою засобів аудіювання на матеріалі англомовних текстів різних стилів. На цьому етапі основна увага приділялась розвитку процесу відтворення.

Під час підбору методів та прийомів тренінгової роботи враховувалася специфіка ситуації: вікові та індивідуальні особливості учасників експерименту (студенти другого курсу, навчання в першій половині дня студентів стаціонару та заняття ввечері на вечірньому факультеті), а також специфіка професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Таким чином, розроблена програма з розвитку мнемічної діяльності студентів включала теоретичний та практичний компоненти, що підсилюють процес розвитку мнемічної діяльності у студентів.

Змістом практичної частини формувального експерименту стала система вправ та завдань на розвиток мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання англійською мовою. Далі представлено модель тренінгу, що була використана як базова для програми під час формувального експерименту.

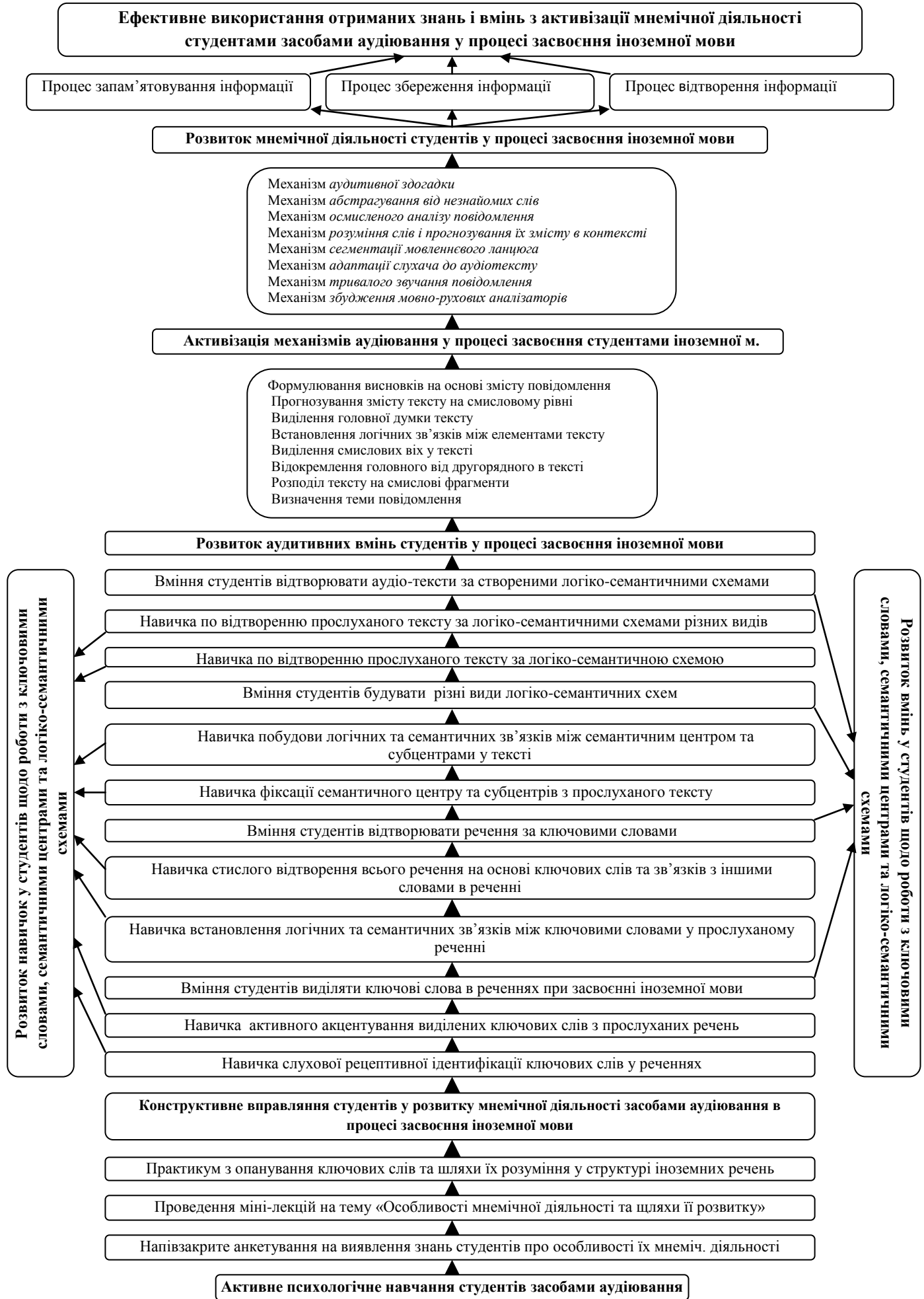


Рис.1. Модель розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови

Пояснювальні лекції були основним теоретичним методом у нашому тренінгу з розвитку мнемічної діяльності студентів. Потреба у проведенні з учасниками експериментальної групи пояснювальних лекцій зумовлена тим, що за результатами констатувального експерименту рівень знань у студентів про особливості мнемічної діяльності та шляхи її розвитку навіть на старших курсах професійної підготовки залишається низьким. Зокрема, у студентів 1–2 курсів розуміння змісту мнемічних процесів та їх характеристик часто є неповним та не відповідає дійсності. Так, за результатами анкетування, проведеного в констатувальному експерименті, самі студенти визнають, що мають тільки загальні уявлення про те, як працюють процеси запам'ятовування, збереження та відтворення інформації. Тому пояснення студентам основних понять та принципів функціонування системи пам'яті, формування у них реалістичних уявлень про роботу власної мнемічної діяльності, які є необхідними в процесі розвитку мнемічної діяльності, є змістом лекційних занять з розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання. Важливим аспектом теоретичного блоку тренінгу також є інформування студентів про шляхи розвитку та вдосконалення пам'яті засобами аудіювання.

У тренінгу були використані такі пояснювальні лекції:

1 блок («Загальні особливості перебігу мнемічної діяльності в юнацькому віці. Запам'ятовування як процес мнемічної діяльності та засоби його активізації»);

2 блок («Засоби ефективного збереження інформації. Моделювання логіко-семантичної схеми. Особливості різних видів логіко-семантичних схем»);

3 блок («Засоби ефективного відтворення інформації»).

До практичної частини тренінгу ввійшли такі прийоми і форми роботи як навчальні вправи і завдання, які виконувались індивідуально та в мікрогрупах, домашні завдання, самоаналіз власних досягнень, індивідуальні консультації за необхідності.

Проведення тренінгу відбувалося у три етапи. На кожному етапі використовувались вправи на активізацію основних прийомів цілеспрямованого, логічного, осмисленого запам'ятовування, збереження та відтворення студентами інформації. Однак основна увага на першому етапі тренінгової роботи приділялась активізації навичок запам'ятовування, на другому – збереження, на третьому – відтворення інформації. Змістове наповнення тренінгу у вигляді таблиці подано у додатках (див. додаток А8).

Метою першого етапу тренінгу було обрано активізацію навичок запам'ятовування на слух засобами використання навичок поетапної фіксації інформації за рахунок пасивної та активної акцентуації виділених ключових слів. Для цього ми використовували вправи на рецептивну ідентифікацію ключових слів за тренером у синтагмах англійської мови та на фіксацію акцентованих ключових слів з подальшим самостійним відтворенням на їх основі речень.

Нижче представлено перше заняття для першого етапу тренінгу:

Перше заняття: Вступне слово викладача: Доброго дня, шановні студенти. Сьогодні у нас з вами розпочинається новий цикл занять, присвячених розвитку мнемічної діяльності в процесі вивчення англійської мови засобами аудіювання. Метою цього курсу є допомогти вам краще оволодіти можливостями пам'яті на матеріалі англомовного аудіювання. Хочу привітати вас із цим і побажати, щоб цей курс сприяв тому, щоб ваш потенціал відкрився ще більше для вивчення англійської мови, а запропоновані нові шляхи в запам'ятовуванні англомовного матеріалу на щабель вище підняли вашу мовну компетенцію, рівень засвоєння англійської мови та рівень ефективності вашої мнемічної діяльності у процесі ваших занять.

У цілому, цей тренінг складається з 3 етапів, задля досягнення єдиної цілі – розвивати вашу мнемічну діяльність на матеріалі засобів аудіювання з англійської мови. На першому етапі ми будемо разом формувати навички і вміння виділяти ключові слова з окремих синтагматичних одиниць. На другому – нашою метою буде навчитись створювати логіко-семантичні схеми

різних типів з виділених ключових слів. Третій етап допоможе нам активно закріпити навички виділення ключових слів та створення логіко-семантичних схем для більш повної і точної вербальної передачі прослуханих англомовних текстів різних жанрів.

Під час тренінгу ми будемо теоретичні знання впроваджувати в практику через серію вправ та аудіозавдань.

Перед першими двома етапами слідує пояснювальні лекції, метою яких розказати про особливості та природу навичок і вмінь, якими необхідно оволодіти на практичних заняттях.

Отже, бажаю успіхів та плідних результатів на ниві подальшого оволодіння англійською мовою.

Пояснювальна лекція з формування навички «Виділення ключових слів»

Мета: сформулювати у студентів уявлення про поняття «ключові слова», особливості та шляхи їх визначення в синтагматичній структурі речень, а також ознайомити студентів з відомими вченими, які працювали в цій галузі, та з деякими результатами їх праць.

Зміст лекції: Сьогодні ми поговоримо про навичку «Виділення ключових слів», яку ми будемо формувати упродовж наступних 3 занять.

Дослідження свідчать, що використання прийому виділення ключових слів для опрацювання інформації в рідній мові приводить до покращання результатів запам'ятовування, зокрема, експерименти П.І. Зінченко [78] показали, що ефективність запам'ятовування інформації звичайним шляхом та з використанням раціонального прийому виділення ключових слів суттєво різняться, зокрема, в останньому варіанті збереження є набагато точнішим і повнішим.

У нашому випадку ми будемо застосовувати прийом виділення ключових слів на матеріалі англійської мови.

Що таке ключові слова? Щоб відповісти на це питання, згадаємо такого зарубіжного психолога як Вернон Грег [267], який запропонував положення про ключові слова, які можуть виділятися за значущістю з тексту серед

загальної маси слів. Сам інтелект людини здійснює цю операцію з метою реорганізувати матеріал і зберегти його в сховищах пам'яті. У більшості випадків – це конкретні повнозначні слова, зокрема іменники, дієслова; інколи ключовими словами можуть виступати прислівники та прикметники. Вони найбільше здатні регенерувати образи та створювати багаті і сильні асоціативні зв'язки, що і веде до кращого запам'ятовування матеріалу.

У своєму дослідженні вчений зазначав, що чим більший відсоток ключових слів присутній у перекодуванні нового матеріалу, тим кращим і повнішим є запам'ятовування і відтворення інформації. У зв'язку з тим, що ключові слова є носіями найглибшого змісту послання вони наче «замикають» в собі більше інформації і служать «ключами» для її відновлення.

З матеріалів констатувального дослідження ми зробили висновок, що найкращими парами ключових слів, які найбільше сприяють запам'ятовуванню саме в англійській мові, є присудкові пари слів або предикативні пари (з англійської мови присудок перекладається як предикат). Предикативні пари – це пари, де головним елементом виступає присудок (ключове дієслово речення). Це результат того, що англійська мова належить до аналітичних мов, які за допомогою розгалуженої сітки дієслівних часів покривають недоліки вираження різних смислових відтінків, у зв'язку зі слабким відмінковим потенціалом мови. Саме присудок є тим ядром речення, яке об'єднує всі інші компоненти. Відповідно, у англійській мові, на відміну від української, саме дієслово є найважливішим для вираження думки (вважається, що присудок має більш важливе значення, щоб передати зміст фрази, ніж підмет, що нехарактерно для української мови).

Отже, предикативні пари в англійському реченні є ядровими й на їх основі ми навчали студентів запам'ятовувати англійськомовні аудитивні матеріали.

У предикативній парі головним елементом є присудок. Другою складовою може бути підмет. У цьому випадку це буде пара граматичної основи речення. Окрім підмета, також у складі предикативної пари може бути інший член речення (найчастіше це буває додаток).

Оскільки граматична основа не завжди може скласти смислову основу речення, наголошувалося, що потрібно навчитись виділяти правильну предикативну пару, яка б сприяла кращому запам'ятовуванню. Упродовж наступних 3 занять студенти навчалися акцентувати увагу на ключових парах слів, виділяти їх і на їх базі відтворювати прослухані англійські речення.

За результатами попереднього етапу експерименту було виявлено, що у значної кількості студентів навички правильної поетапної фіксації інформації під час запам'ятовування матеріалу є несформованими. Тому використання цих завдань було зумовлено потребою продемонструвати учасникам тренінгу прийоми фіксації інформації на прикладі виділення ключових слів у англомовних реченнях.

У якості прикладу представлено заняття, де показані вправи на розвиток навичок поетапної фіксації інформації за рахунок пасивного акцентування виділених ключових слів.

Практичне заняття 1 : «Пасивне акцентування виділених ключових слів»

Мета: навчитися зосереджувати увагу на виділених викладачем ключових словах з англомовних речень.

Вправа 1

Мета: рецептивна ідентифікація ключових слів за викладачем в синтагмах англійської мови.

Інструкція: Зараз я прочитаю вам 10 різних речень англійською мовою. У кожному реченні я буду окремо виділяти для вас 2 ключових слова. Ви уважно слухаєте і зосереджуєте свою увагу на виділених словах. Потім я попрошу одного зі студентів спробувати назвати виділені мною ключові слова прочитаних вголос англійською мовою десяти речень. Вам нічого не потрібно записувати.

Процедура проведення: Викладач читає речення англійською мовою, виділяє в ньому по два ключових слова, наголошує ці слова для групи. Група уважно слухає і виділяє ключові слова. Так звучать 10 речень для

відпрацювання схеми сприйняття виділених ключових слів у реченні й розвитку слухової пам'яті.

Вправа 2

Мета: фіксація виділених викладачем ключових слів і самостійне відтворення на їх основі поданих речень.

Інструкція: Зараз я прочитаю вам 10 інших речень англійською мовою. Знову ж таки я виділятиму для вас ключові слова в кожному з речень. Цього разу вам потрібно уважно слухати, слідкувати за мною й записати ключові слова, які я виділив для вас. Наприкінці я попрошу когось зі студентів спробувати згадати зміст речень, беручи за основу вказані мною і записані вами ключові слова.

Процедура проведення: Викладач читає речення англійською мовою, виділяє в ньому два ключових слова, називає ці слова для групи. Група уважно слухає, звертає увагу на ключові слова й записує виділені ключові слова. Так, звучать 10 речень для відпрацювання схеми сприйняття виділеного ключового слова в реченні й розвитку уваги та слухової пам'яті. Наприкінці завдання студенти намагаються відтворити на основі записаних за викладачем ключових слів подані речення.

Ефективність використання таких вправ підтверджується висловлюваннями самих студентів, які вели щоденники самоаналізу, де записували свої думки та спостереження.

Анастасія Л. зазначає: «Просто запам'ятати після прослуховування було важко. Чомусь важко запам'ятовується зміст речень, коли не знаєш, як правильно їх потрібно запам'ятовувати. Тому після цієї вправи я зробила висновок про високу ефективність використання логічних прийомів запам'ятовування».

Олена Б. також стверджує: «У першій вправі я не запам'ятала й половини, це говорить про невміння зосередитися. Тому мені необхідно вчитись використовувати прийоми логічного запам'ятовування».

Отже, формування навички пасивного виділення ключових слів дає

можливість студентам правильно усвідомити прийоми логічного запам'ятовування найважливіших та найбільш змістовно наповнених відрізків синтагм, які містять в собі основну ідею цього речення. Формування цієї навички у студентів сприяє активізації навичок швидко відрізнити головну інформацію від другорядної та правильно вичленити її із загального фону речення. На підтвердження цього висновку варто навести коментарі окремих учасників програми.

Ольга Д. повідомляє: «Можна сказати, що виділення нами ключових слів є ефективним, тому що ми більше запам'ятовуємо і краще фіксуємо потрібну інформацію».

Наталія Д. стверджує: «З умінням виділяти ключові слова сприймання на слух інформації покращується».

Таким чином, можна зазначити, що розвиток навички пасивного виділення ключових слів зумовлює підвищення ефективності сприймання прослуханої інформації та сприяє активізації навичок вибіркового запам'ятовування навчального матеріалу.

Отже, на першому етапі тренінгу значна увага приділялась розвитку навички активного виділення ключових слів. Ми використовували вправи на самостійну вибірку ключових слів із запропонованих речень та на подальшу самостійну фіксацію ключових слів із відтворенням на їх основі змісту синтагм. Використання вправ на пасивне акцентування виділених ключових слів за тренером є недостатнім для формування у студентів вміння самостійно вибирати ключові моменти в певному реченні. Відповідно, виникає необхідність навчити студентів самостійно правильно виділяти саме ті лексичні одиниці в синтагмі, які будуть носіями базисного змісту думки.

Оскільки одним з принципів тренінгової роботи з формування умінь і навичок є принцип «Від простого до складного», то логічним продовженням застосування вправ на пасивне акцентування були тренінгові завдання на формування навичок активного акцентування. Використання вправ на активне акцентування виділених ключових слів створює необхідні умови для

формування у студентів навички самостійно орієнтуватись у прослуханій інформації й попередньо обрати ключові відрізки без зовнішньої допомоги.

Нижче представлено заняття на розвиток навички активного акцентування виділених ключових слів:

Практичне заняття 2: «Активне акцентування виділених ключових слів»

Мета: навчитись самостійно визначати ключові слова.

Вправа 1

Мета: розвиток вміння самостійно вибирати ключові слова із запропонованих речень.

Інструкція: На цьому занятті ми проведемо ще одну вправу, яка дещо відрізняється від попередніх. Працюємо з фразовим матеріалом. Я читатиму 10 речень англійською мовою. Цього разу уже ви під час слухання самі виділяете для себе два ключових слова в кожному з речень і намагаєтесь його запам'ятати. Пам'ятайте – нічого не потрібно записувати. Далі я попрошу декількох з вас назвати ключові слова, які ви самі виділили для кращого запам'ятовування запропонованих речень.

Процедура проведення: Викладач читає речення англійською мовою, а студенти в цей час намагаються самостійно вибрати можливі ключові слова для кращого запам'ятовування, не записуючи самого речення. Студенти самі практикуються в виділенні ключові слова.

Вправа 2

Мета: розвиток вміння самостійно вибирати ключові слова із запропонованих речень, фіксувати їх і відтворювати на цій основі зміст речень.

Інструкція: Я прочитаю вам 10 речень англійською мовою. Вам потрібно самостійно виділити в кожному з них по два ключових слова і записати ці ключові слова. Далі я попрошу вас відтворити зміст речень на основі вибраних і записаних вами ключових слів.

Процедура проведення: Викладач читає 10 речень англійською мовою, а студенти в цей час виділяють ключові слова в кожному з них і фіксують ці

слова у своїх записах. Згодом вони намагаються відтворити зміст матеріалу на основі власноруч зафіксованих ключових слів.

Ефективність таких вправ підтверджується висловлюваннями самих студентів.

Ольга Г. вказує: «На початку було важко виділяти ключові слова, увага розсіювалась. Але після невеличкого тренування було легше виділяти ключові слова і більш чітко відтворювати синтагму».

Оксана Х. зазначає: «Цей вид роботи особисто для мене досить незвичний. Однак відтворювати зміст речень, відштовхуючись від особисто обраних ключових слів, було набагато простіше».

Таким чином, можна констатувати, що засвоєння навички активного акцентування виділених ключових слів допомагає студентам самостійно виділяти ключові слова з поданої інформації й повніше відтворювати зміст речень, що сприяє розвитку їх вміння правильно розподіляти свою увагу й, як наслідок, краще запам'ятовувати матеріал.

Значна увага в тренінгу також приділялась активізації навичок поетапної (спочатку на головному, а потім на другорядному матеріалі) фіксації інформації у прослуханих реченнях та концентрації уваги на семантичному центрі фрази. Це сприяє активізації вміння поетапної концентрації уваги на семантичному центрі фрази з подальшим письмовим відтворенням всього речення. Проте, як свідчить практика, студенти не завжди можуть логічно і послідовно відтворити речення або фразу уже після того, як були виділені ключові слова. Тому постає необхідність у формуванні відповідної навички за допомогою побудови правильних логічних зв'язків між членами речення у процесі запам'ятовування інформації, оскільки правильне запам'ятовування сприяє підвищенню ефективності збереження та відтворення інформації.

Сергій Р. стверджує: «На мою думку, складність буває у тому, що ключові слова сприймаються добре на слух, але чогось не вистачає до кінця, щоб відтворити речення».

У якості прикладу наведемо зміст заняття на розвиток навичок поетапної (спочатку на головному, а потім на другорядному матеріалі) фіксації інформації у прослуханих реченнях та концентрації уваги на семантичному центрі фрази.

Практичне заняття 3: «Поетапна концентрація уваги на семантичному центрі фрази з письмовим відтворенням всієї фрази».

Мета: навчитися поетапно фіксувати інформацію з прослуханих речень.

Вправа 1

Мета: розвиток уміння самостійно обирати ключові слова, фіксувати їх на папері, на їх основі письмово відтворювати прочитані речення.

Інструкція: Зараз я прочитаю вам 10 речень англійською мовою. Вам потрібно уважно слухати матеріал і з кожного речення записати власне ключове слово і нижче саме речення. Я буду робити короткі паузи, щоб ви встигали записати. Наприкінці вправи я попрошу декількох з вас прочитати, що у вас вийшло.

Процедура проведення: Викладач читає 10 речень англійською мовою, студенти в цей час записують самостійно вибрані ключові слова, а також речення за цими словами. Наприкінці окремі студенти читають уголос отримані результати.

Вправа 2

Мета: розвиток концентрації уваги на семантичному центрі фрази з метою побудови логічних зв'язків всередині синтагматичних одиниць.

Інструкція: Зараз для кожного з вас я дам 10 слів, до яких потрібно підібрати пару і скласти 10 речень, у яких змістовими центрами будуть підготовлені пари слів.

Процедура проведення: Викладач пропонує кожному зі студентів 10 слів, до яких потрібно придумати семантичну пару та на їх основі створити власні 10 синтаксичних одиниць. Наприкінці вправи окремі зі студентів зачитують вголос отримані результати, а решта в цей час аналізує їх відповідність ключовим парам.

Тому вміння правильно фіксувати інформацію, а саме: спочатку на головному, а потім і на другорядному, та здатність вибудовувати відповідні логічні зв'язки між цими частинами дає можливість студентам краще організувати відтворення прослуханої інформації.

На підтвердження цієї думки наводимо приклади висловлювань інших учасників експерименту.

Ольга Г. зазначає: «Більш вільно почала користуватись цією методикою. Усі її переваги стали більш зрозумілими. Порівняно з попереднім завданням, кількість відтворюваних речень і ключових слів значно зросла. Записування ключових слів значно полегшує відтворення синтагм. Приблизно 90% синтагм вільно відтворюється пам'яттю».

Катерина П. також повідомляє : «З умінням виділяти ключові слова та правильно розподіляти свою увагу, моя здатність відтворювати синтагми після прослуховування зросла з 60% до 90%».

На другому етапі тренінгу основна увага приділялася формуванню навичок ефективного збереження та переробки інформації засобами використання логіко-семантичних схем. З метою розвитку у студентів вміння будувати різні види логіко-семантичних схем ми використовували завдання на створення діаграмної, пірамідальної, деревоподібної та змішаної логіко-семантичної схеми. А це, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності запам'ятовування, збереженню та відтворенню аудіотекстів різних стилів мовлення, а саме: публіцистичного, наукового, художнього, розмовного тощо.

Наводимо приклад заняття з другого етапу тренінгу.

Пояснювальна лекція для розвитку навичок «Моделювання логіко-семантичної схеми»

Мета: познайомити студентів з механікою створення логіко-семантичної схеми та її видами.

Зміст лекції: студентам детально пояснювали, що логіко-семантична схема – це вербальна опора, яка виглядає певною мірою як схема і в загальному

вигляді відображає інформаційну логічну карту того матеріалу, який вам потрібно запам'ятати.

Сам механізм створення логіко-семантичної схеми досить простий: після того, як матеріал сприйнято (прослухано чи прочитано), потрібно спробувати зобразити його схематично через діаграму ключових понять та образів, починаючи із самого важливого, які перетинаються за допомогою різноманітних стрілок, що нагадують асоціативні зв'язки. Така логіко-семантична схема дозволяє вмістити 7–8 основних підтем або кластерів з того чи іншого тексту, які, у свою чергу, можуть дати початок іншим діаграмам залежно від обсягу матеріалу. Хоча не рекомендується продукування надто великої логіко-семантичної схеми, щоб не заплутатись в новій інформації.

Для того, щоб намалювати логіко-семантичну схему того тексту, який потрібно запам'ятати і відтворити, спочатку потрібно знати, за якими принципами вона будується. Передусім потрібно мати певну кількість ключових слів (десяток чи більше залежно від обсягу тексту), які будуть робочим матеріалом.

Студенти ознайомилися із загальними правилами зображення логіко-семантичної схеми, яка є основним інструментом при роботі з аудитивними матеріалами для кращого їх запам'ятовування. Пропонувалася наступна техніка виконання:

- слід почати з центрального поняття тексту, яке буде в основі схеми;
- далі від центрального поняття, основної теми, проводити стрілки для передачі підтем, які утворять основну діаграму тексту – базис схеми;
- потім від підтем тексту можна проводити стрілки для субпідтем тексту, які можуть сформувати власні діаграми, відповідно, від центральної діаграми можна вивести і інші діаграми, які зможуть передати більш детальну інформацію з тексту;
- відповідно, можна передати весь текст за допомогою діаграмного методу – в основі базова діаграма, а з боків – додаткові менші діаграми;

- можна використовувати образи з історії, передані за допомогою символів та слів;
- якщо використовується не символічний, а вербальний метод, слід розміщати слова на лініях, по одному-два слова на стрілці;
- стрілки мають бути з'єднані між собою;
- можна малювати логіко-семантичну схему за допомогою різних кольорів;
- схема є відкритою – її завжди можна продовжити, якщо з'явилися додаткові ідеї по тексту;
- можна використовувати різні знаки та символи, мікромалюнки.

У нашому експерименті ми будемо користуватись різними видами логіко-семантичних схем залежно від стилю тексту, який пропонуватиметься для аудитивної роботи. Зокрема, вашій увазі буде представлено 4 види:

1. Діаграмна логіко-семантична схема, яка буде використовуватись для публіцистичних текстів.
2. Пірамідальна логіко-семантична схема, яка буде використовуватись для наукових текстів.
3. Деревоподібна логіко-семантична схема, яка буде використовуватись для художніх текстів.
4. Логіко-семантична схема змішаного виду, тобто з елементами пірамідального, діаграмного та деревоподібного методів. Даний вид логіко-семантичної схеми буде використовуватись для передачі зафіксованих розмовних текстів, в яких часто буває наявність різних тем спілкування.

Оскільки активізація окремої навички виділення ключових слів не забезпечує необхідних умов для формування у студентів вміння якісного опрацювання аудіотекстів різного розміру, стилю та жанру, то це, у свою чергу, зумовлює необхідність впровадження комплексного методу, що дає можливість інтегрованого застосування прийомів логічного запам'ятовування в умовах виконання студентами завдань на аудіювання іноземною мовою.

Розглянемо заняття з 2 етапу експерименту, де студенти вчилися самостійно будувати логіко-семантичну схему після прослуханого тексту.

Практичне заняття 4: «Створення діаграмної логіко-семантичної схеми»

Мета: створення логіко-семантичної схеми у вигляді діаграми (цей тип підходить для текстів з публіцистичною тематикою)

Інструкція: Зараз я прочитаю вам невеликий за розміром зв'язний текст публіцистичного характеру англійською мовою. Вам потрібно уважно слухати і вловити загальну суть історії. Потім я читатиму цей текст вдруге і робитиму це повільно. Ваше завдання з кожного речення виписати по два ключових слова. З виділених вами ключових слів вам потрібно побудувати логіко-семантичну схему. Правила її моделювання ми розібрали на попередньому лекційному занятті. Отже, спробуємо створити логіко-семантичну схему діаграмного типу за нашим текстом.

Процедура проведення: Викладач читає невеликий текст англійською мовою (7–10 речень), студенти намагаються вловити загальну суть тексту. Потім викладач читає 2 рази текст, студенти в цей час намагаються вибрати з кожного речення по 2 ключових слова й записати їх. Далі студенти створюють логіко-семантичну схему з вибраних ключових слів.

Наводимо коментарі студентів, які брали участь у тренінгу.

Леся Ш. зазначає: «Коли малюєш схему, навчаєшся виділяти головну тему тексту, головні події, підтеми і зв'язки між ними. Потім краще вдається відтворити зміст». А ось слова іншої студентки:

Аня С.: «Схема допомагає швидше віднайти основну суть і те, як розгортаються події. За допомогою ключових слів вдалося швидше зорієнтуватись в інформації, яку прослухали».

Варто зазначити, що на занятті в процесі створення логіко-семантичної схеми студенти відчували, наскільки ефективнішим стало їх запам'ятовування матеріалу, який сприймався на слух. Проте інколи в окремих учасників тренінгу виникали труднощі з підбором символів, які потрібні для побудови центрального поняття аудіотексту, у зв'язку з тим, що не у всіх студентів добре

розвинуте образне мислення і робили це вперше. Загалом після тренування, прослухавши текст декілька разів, більшість студентів змогли навчитися передавати інформацію у вигляді діаграмної логіко-семантичної схеми.

Таким чином, можна констатувати, що вміння будувати сонцеподібну діаграмну логіко-семантичну схему у процесі аудіювання тексту публіцистичного стилю мовлення стимулює механізм семантичної організації мнемічної діяльності студентів, що сприяє кращому засвоєнню інформації, з подальшим її відтворенням.

На наступному занятті учасники вчилися зображати пірамідальну логіко-семантичну схему, яка потрібна для передачі наукових текстів. Слід зауважити, що під час створення такої пірамідальної логіко-семантичної схеми студенти отримали масу задоволення та спромоглися краще передати деталі аудіофрагмента, оскільки науковий текст сам по собі є досить важким і часто під час слухання такого матеріалу, запам'ятати деталі буває досить важко.

Так, зокрема окремі учасники тренінгу зазначають:

Марія В.: «Використання таким схем при прослуховуванні допомагає активізувати діяльність пам'яті. Це сприяє кращому запам'ятовуванню і відтворенню інформації».

Оксана Ю.: «Цей метод мені дуже допомагає, оскільки утворюємо асоціації і з їх допомогою відтворюємо текст».

Таким чином, можна констатувати, що вміння будувати пірамідальну логіко-семантичну схему під час слухового сприймання і запам'ятовування аудіотексту наукового стилю з метою його подальшого відтворення сприяє підвищенню ефективності логічної пам'яті студентів засобами побудови якісних асоціативних зв'язків між головними і другорядними думками тексту.

Наступне заняття було присвячене формуванню у студентів навичок створення і роботи з деревоподібною логіко-семантичною схемою, яка використовується для кращого запам'ятовування аудіотексту художнього стилю мовлення. У процесі зображення такої карти студенти відчували деякі труднощі з передачею кількох підтем фрагменту і логічного зв'язку між ними,

оскільки така робота вимагає високої концентрації уваги та зосередженості, однак після короткого тренування більшості студентам вдалося це зробити.

Ефективність використання таких вправ підтверджується висловлюваннями самих учасників експерименту.

Наталія В. зазначає: «Завдання намалювати деревоподібну логіко-семантичну схему потребує уваги, сконцентрованості, фантазії, творчості. При малюванні потім звичайно набагато легше відтворити текст».

Катерина Ш. вказує : «Після такого опрацювання інформація ніби стає на свої місця».

Отже, з наведених висловлювань можна зробити висновок про те, що вміння будувати деревоподібну логіко-семантичну схему під час аудіювання тексту художнього стилю мовлення з метою його подальшого відтворення допомагає студентам швидше визначити правильний розвиток думок в аудіотексті, що, у свою чергу, сприяє кращій організації прийомів пам'яті в цілому і передовсім – активізації запам'ятовування стимульної інформації.

Під час наступного заняття тренінгу студенти навчалися будувати логіко-семантичну схему змішаного типу, яка потрібна для ефективного запам'ятовування, збереження та відтворення аудіотексту розмовного стилю мовлення. Загалом, враховуючи досвід, отриманий на попередніх заняттях, присвячених моделюванню різних логіко-семантичних схем, учасники формульовального експерименту без особливих труднощів змогли передати аудіотекст у вигляді карти розуму змішаного виду.

Наводимо коментарі учасників нашого тренінгу.

Альона Б. зазначає: «Я думаю, що малюючи різні схеми з ключових слів мені стало легше побачити загальну картину і потім не загубитись в аудіюванні».

Олена В. додає: «Побудова різних видів таких схем робить простішим розуміння логіки тексту. Загалом сам процес аудіювання став набагато цікавішим і продуктивнішим».

Відповідно, можна констатувати, що вміння будувати логіко-семантичну

схему змішаного виду під час аудіювання тексту розмовного стилю сприяє продуктивнішій роботі мнемічної діяльності студентів, що зумовлено ефективнішою орієнтацією у прослуханому матеріалі за рахунок кращого розуміння та опрацювання прослуханої інформації.

Загалом після другого етапу тренінгу студенти отримали навички роботи з різними розумовими картами, які будуть їм потрібні для ефективного опрацювання аудіотекстів різних стилів мовлення.

На третьому етапі тренінгу було використано вправи на розвиток всіх процесів мнемічної діяльності. Однак основна увага приділялась активізації відтворення. Вибір такої послідовності етапів тренінгової роботи зумовлений тим, що формування у студентів навичок виділення ключових слів та створення різних видів логіко-семантичних схем є необхідною передумовою активізації відтворення в умовах переказу англomовних текстів різних стилів мовлення, які були запропоновані студентам для виконання тренінгових завдань. Позаяк основною метою третього етапу авторської тренінгової програми було обрано активізацію відтворення, то ми використовували спеціальні вправи для розвитку активності відтворення, здатності до впізнавання, а також загальної активності мнемічних процесів. Тому для розвитку активності відтворення упродовж тривалого часу ми пропонували студентам спеціальні вправи, у яких їх завданням було прослуховування англomовних текстів з використанням раціональних прийомів запам'ятовування і збереження інформації з подальшим відтворенням. При цьому обсяг текстів поступово збільшувався з 7 до 30–35 речень. На початкових етапах такої роботи було використано цілісні тексти одного стилю мовлення. З розвитком ефективності відтворення у студентів їм було запропоновано більш складні завдання на відтворення текстів, у яких поєднуються різні стилі мовлення.

Нижче представлено заняття з третього етапу тренінгу:

Практичне заняття 5: «Мнемічна робота з художнім текстом»

Мета: використання навичок виділення ключових слів і зображення логіко-семантичної схеми деревоподібного типу для більш глибокого і повного відтворення прослуханого тексту художнього характеру.

Інструкція: Зараз вашій увазі пропонується текст художнього стилю, який буде звучати двічі. Перший раз ви уважно слухаєте і намагаєтесь вловити загальну суть тексту. Другий раз вам потрібно зосередитись на тому, щоб розпізнати в тексті ключові слова: з розрахунку 1 речення – 2 ключових слова. Часу буде вдосталь, диктор читатиме з такою швидкістю, при якій ви зможете зафіксувати ключові слова. Після цього, використовуючи власні ключові слова, ви створите свою логіко-семантичну схему деревоподібного типу, яку ми використовуємо для творів художнього стилю. Наприкінці ви перекажете прослуханий текст, беручи за основу логіко-семантичну схему, яка стане вам у пригоді для більш успішного виконання завдання.

Процедура проведення: Диктор читає текст англійською мовою, який зазвичай використовується для такого виду діяльності під час процесу вивчення англійської мови як аудіювання або розуміння на слух (тривалість тексту –2–3 хвилини). Студенти в цей час намагаються зрозуміти загальну суть тексту. Під час другого звучання тексту студенти намагаються записати виділені самостійно ключові слова з розрахунку за можливості 1 речення – 2 ключових слова. Потім студенти будують логіко-семантичну схему за виділеними словами згідно з англійським текстом. Наприкінці студенти відтворюють текст за створеною схемою.

Підтвердженням ефективності таких вправ слугують висловлювання самих студентів.

Оксана Ю. зазначає: «Під час роботи з великими англійськими текстами я помітила, що навіть при використанні навичок логічного запам'ятовування і збереження інформації я швидко втомлююсь і вже на 7–8 реченні запам'ятовувати інформацію мені значно важче. Тому такі вправи з поступовим збільшенням обсягу текстів допомагають краще запам'ятовувати великі статті».

Активність відтворення тісно пов'язана з такою важливою частиною

процесу відтворення як здатність до впізнавання засвоєного матеріалу. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури не виявив спеціальних тренінгових вправ на активізацію здатності до впізнавання в умовах відтворення текстів іноземною мовою. Тому з метою активізації цього феномену ми розробили авторські вправи. При виконанні таких вправ студентам спочатку було запропоновано для логічного запам'ятовування і збереження англомовні тексти (5–7) речень. На другому етапі такої роботи ці тексти були включені до складу великих текстів (30–35 речень), які пропонувались студентам для запам'ятовування і подальшого відтворення. В основу таких вправ було покладено твердження П.І. Зінченка [78] про те, що впізнавання елементів вже знайомого матеріалу в складі нового сприяє запам'ятовуванню інформації великої за обсягом у цілому.

Ольга Г. вказує: «Після виконання останньої вправи я помітила, що, коли у великому новому тексті є декілька вже знайомих речень, то весь текст запам'ятовується набагато краще».

Інтегральним механізмом відтворення, який забезпечує ефективність пам'яті в цілому, є загальна активність перебігу мнемічних процесів індивіда. Для його активізації ми використовували спеціальні вправи. Спочатку учасникам тренінгу було запропоновано застосувати нові навички пам'яті при роботі з аудіотекстом публіцистичного характеру.

Світлана Ш. зазначає: «Для аудіювання публіцистичних текстів ще дуже корисні схеми – вони допомагають більш точно відтворити зміст тексту, швидко його згадати та засвоїти. Цю методику легко використовувати на практиці».

Катерина Ш.: «Використання всіх вивчених прийомів значною мірою сприяє покращанню результативності запам'ятовування англомовних текстів. Особливо мені допомогли логіко-семантичні схеми, які були дуже ефективні для запам'ятовування великих текстів, у них висвітлені не лише ключові поняття, а й зв'язки, тому інформацію набагато легше відтворити».

Згодом студентам було запропоновано використовувати попередньо

набуті навички під час аудіювання текстів художнього стилю мовлення.

Яна Г. зауважує: «Думаю, що такий спосіб відтворення почутої інформації може бути дуже зручним, коли буде більше практики».

Сергій Р. стверджує: «Особисто для мене логіко-семантичні схеми дуже корисні, за їх допомогою можу відтворити близько 80% інформації із прослуханого тексту».

Після цього студентам було запропоновано використати раціональні засоби запам'ятовування, збереження і відтворення при роботі з аудіотекстами наукового стилю мовлення. Ефективність проведених вправ підтверджується висловлюваннями самих студентів.

Яна Г. зазначає: «Можу зробити висновок, що за допомогою цього методу я стала запам'ятовувати на 20–30% більше інформації під час аудіювання».

Ольга Г. інформує: «Раніше під час аудіювання я взагалі не могла пригадати деякі частини тексту, а зараз за допомогою цієї методики бачу загальну картину, що дає змогу краще відтворити матеріал».

Завершальними вправами третього етапу формувального експерименту стали завдання на роботу з аудіотекстами розмовного стилю мовлення.

Ірина Т. зазначає: «Логіко-семантична схема допомагає мені у відтворенні тексту, оскільки нагадує про що йшлося в тому чи іншому реченні. Такий вид роботи краще фокусує мою пам'ять на головному».

Аліна М. коментує: «Логіко-семантичні схеми допомагають мені встановлювати логічні зв'язки та краще розуміти прослуханий текст».

Таким чином, проведений аналіз змістових та процесуальних аспектів авторської програми з метою активізування мнемічної діяльності студентів показав високу значущість проведеного тренінгу в цілому та його основних етапів для учасників експерименту. Однак об'єктивним підтвердженням ефективності авторської програми з активізації мнемічної діяльності студентів при вивченні англомовних текстів є кількісні та якісні показники повторної психодіагностики основних процесів мнемічної діяльності студентів та

досліджуваного феномена упродовж формувального експерименту. Ці результати та їх аналіз представлені в параграфі 3.3 нашої роботи.

3.3. Динаміка розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі вивчення іноземної мови

Після впровадження розвивальної програми нами було проведено контрольний експеримент для виявлення динаміки основних процесів мнемічної діяльності(запам'ятовування, збереження та відтворення інформації) в умовах формувального експерименту. Для цього нами було використано ті ж самі психодіагностичні методики, що і в констатувальному експерименті. Результати порівняльного аналізу показників процесу запам'ятовування в контрольній та експериментальній групах до і після проведення формувального експерименту представлені в таблиці 3.1.

Оскільки запам'ятовування на слух ми досліджували за допомогою виявлення особливостей розвитку слухової пам'яті та цілеспрямованості запам'ятовування, специфіку розвитку запам'ятовування студентів в умовах формувального експерименту нами було виявлено саме за їх показниками. У контексті нашого дослідження особливості слухової пам'яті було виявлено за здатністю майбутніх учителів сприймати на слух інформацію у процесі аудіювання іноземною мовою та розрізнити лексичне наповнення логічних частин тексту.

Цілеспрямованість запам'ятовування полягає у здатності особистості концентрувати увагу на матеріалі, який потрібно запам'ятати, не відволікаючись на інші думки чи завдання, які можуть виникнути паралельно.

Таблиця 3.1

Показники процесу запам'ятовування студентів в умовах формувального експерименту ЕГ(n=23), КГ(n=22)

Особливості запам'ятовування	Рівні																							
	Високий								Середній								Низький							
	До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%
Слухова пам'ять	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	7	30,4	8	36,4	12	52,2	9	40,9	16	69,6	14	63,6	3	13,0	11	50,0
Цілеспрямованість запам'ятовування	-	-	-	-	9	39,2	2	9,1	6	26,1	7	31,8	11	47,8	9	40,9	17	73,9	15	68,2	3	13,0	11	50,0
Запам'ятовування в цілому	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	6	26,1	7	31,8	12	52,2	9	40,9	17	73,9	15	68,2	3	13,0	11	50,0

Аналіз динаміки кількісних показників слухової пам'яті у студентів після тренінгу дає можливість констатувати, що в експериментальній групі збільшився відсоток студентів з високим рівнем досліджуваного феномена (до 34,8% опитуваних відповідно) за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем слухової пам'яті.

На контрольному етапі експериментального дослідження статистичну значущість відмінностей показників запам'ятовування, збереження й відтворення, основних процесів мнемічної діяльності студентів було підраховано за допомогою U-критерію Манна-Уїтні та критерію Колмогорова-Смірнова. Достовірність динаміки досліджуваних показників у залежних вибірках у процесі формуального експерименту було підтверджено засобами критерію Вілкоксона та критерію знаків (додатки Б–Г).

Згідно з результатами проведеного статистичного аналізу, а також за висловлюваннями самих студентів, можна констатувати, що виявлена динаміка обумовлена ефективністю тренінгових вправ на активізацію запам'ятовування студентів, а саме вправ на рецептивну ідентифікацію ключових слів за тренером у синтагмах англійської мови та на фіксацію акцентованих ключових слів з подальшим самостійним відтворенням на цій основі речень. Зазначені вправи сприяли активізації у студентів навички пасивної акцентуації виділених ключових слів, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності слухового сприймання учасників експерименту.

Як видно з таблиці 3.1, кількісні показники слухової пам'яті в учасників експериментальної групи після проведеного тренінгу значно перевищують аналогічні показники у студентів контрольної групи. Показники слухової пам'яті у студентів контрольної групи до і після формуального експерименту не мають значних відмінностей. Зокрема, на етапі до формуального експерименту тільки у 36,4 % студентів контрольної групи рівень слухової пам'яті відповідав середньому, у 63,6% студентів – низькому; після проведеного тренінгу кількість досліджуваних досягла лише 9,1% і 40,9% студентів з високим та середнім рівнями слухової пам'яті відповідно. Одержані

результати дають можливість зробити висновок про те, що у звичайних умовах формування запам'ятовування англомовних текстів на слух у процесі навчання відбувається повільно. Тому результати запам'ятовування студентів контрольної групи упродовж тренінгу майже не змінилися. Натомість активна участь студентів експериментальної групи в тренінгу дала можливість засвоїти ефективні навички слухового сприймання англомовних текстів і досягти значної активізації навичок запам'ятовування в цілому.

Наступну особливість запам'ятовування – цілеспрямованість запам'ятовування ми досліджували в умовах аудіювання. За результатами контрольного експерименту можна констатувати, що кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем цілеспрямованості запам'ятовування упродовж тренінгу зросла до 39,2%; із середнім рівнем досліджуваного феномену зросла з 26,1% до 47,8% опитуваних; з низьким рівнем цілеспрямованості запам'ятовування значно знизилася – з 73,9% до 13,0%. Виявлені позитивні зрушення зумовлені цілеспрямованою роботою студентів під час тренінгу з активізації навичок власне цілеспрямованості сприймання, а також додаткових навичок, а саме навичок поетапної фіксації інформації в прослуханих реченнях, концентрації уваги на семантичному центрі фрази та активної акцентуації виділених ключових слів за допомогою вправ на самостійну вибірку ключових слів із запропонованих речень та на подальшу самостійну фіксацію ключових слів із відтворенням на їх основі змісту синтагм. А це, у свою чергу, сприяло зростанню цілеспрямованості запам'ятовування, оскільки учасники тренінгу вдосконалили своє вміння правильно фіксувати інформацію за принципом від головного до другорядного, що зумовлює покращання здатності раціонально організувати своє сприймання та встановлення відповідних логічних зв'язків між частинами інформації, яку необхідно запам'ятовувати.

Порівняно з експериментальною групою, показники цілеспрямованості запам'ятовування у студентів контрольної групи після формувального експерименту майже не змінилися. Незначне зростання результатів

цілеспрямованості запам'ятовування у студентів контрольної групи за всіма рівнями свідчить про те, що без спеціально організованого навчання розвиток навичок цілеспрямованості запам'ятовування у студентів відбувається недостатньо ефективно. Достовірність виявлених динамічних змін показників запам'ятовування інформації у студентів упродовж формувального експерименту нами було підтверджено за допомогою U-критерія Вілкоксона та критерія знаків (додаток В1). Критерій Вілкоксона і знаків використовуються для виявлення динаміки змін однієї вибірки учасників експерименту, що перебуває в різних умовах. У нашому дослідженні застосування цих статистичних методик дало можливість виявити достовірність змін розвитку мнемічної діяльності студентів на етапах констатувального й контрольного експерименту. Використання двох статистичних методик є взаємодоповнюючим, оскільки критерій Вілкоксона враховує величину відмінностей досліджуваних показників, а критерій знаків передбачає розрахування кількості позитивних і негативних відмінностей між повторними вимірюваннями досліджуваного показника [140].

Упродовж формувального експерименту показники запам'ятовування в експериментальній групі значно зросли й у більшості студентів відповідають високому та середньому рівням запам'ятовування, а саме: в 34,8% та 52,2% учасників експерименту відповідно. Натомість у студентів контрольної групи при порівнянні результатів до й після експерименту не було виявлено статистично значущих відмінностей. Так, до проведення тренінгу до високого рівня запам'ятовування було зараховано 0% студентів, до середнього рівня – 31,8% опитуваних, 68,2% учасників експерименту – до низького рівня. Проте без спеціально організованого тренування кількість студентів з високим рівнем запам'ятовування в контрольній групі зросла незначною мірою і становить лише 9,1% на етапі контрольного експерименту. Середньому рівню відповідають результати 40,9% студентів. 50,0% учасників контрольної групи по закінченню тренінгової програми було зараховано до низького рівня запам'ятовування.

Таким чином, можна констатувати, що цілеспрямоване тренування сприяє активізації запам'ятовування на слух засобами аудіювання й формуванню високого рівня цього феномена в цілому. Для підтвердження статистичної достовірності виявлених відмінностей у показниках запам'ятовування студентів експериментальної та контрольної груп нами було використано U-критерій Манна-Уїтні та критерій Колмогорова-Смірнова. Результати статистичної обробки одержаних емпіричних даних (Додаток Г1) підтверджують наявність статистично значущих відмінностей показників запам'ятовування у студентів експериментальної та контрольної груп.

Наступним процесом мнемічної діяльності студентів в умовах аудіювання при вивченні іноземної мови є збереження інформації. Результати дослідження особливостей цього феномену в цілому та його основних операцій представлені в таблиці 3.2.

Важливою операцією збереження інформації під час аудіювання іноземною мовою є виділення смислових опорних пунктів. Формування виділення смислових опорних пунктів дає можливість студентам правильно визначати і виокремлювати головні положення прослуханого тексту. Результати аналізу показників проведеного експерименту дають можливість констатувати, що упродовж тренінгу відбулося збільшення кількості опитуваних експериментальної групи з високим рівнем виділення смислових опорних пунктів (з 0,0% до 30,4%). Упродовж авторського тренінгу також було виявлено збільшення кількості студентів із середнім рівнем досліджуваного феномену (з 21,7% до 43,5% студентів) за рахунок зменшення кількості опитуваних з низьким рівнем (з 78,3% до 26,1% учасників експерименту).

У студентів контрольної групи упродовж формувального експерименту не було виявлено значного зростання показників високого та середнього рівня виділення смислових опорних пунктів опитуваних. Зокрема, відбулося незначне збільшення кількості опитуваних з високим (з 0,0% до 9,1%) і середнім (з 27,3% до 31,8%) рівнями здатності до виділення смислових опорних пунктів.

Таблиця 3.2

Показники операцій процесу збереження інформації майбутніх учителів іноземної мови в умовах формувального експерименту
ЕГ(n=23), КГ(n=22)

Група студентів	Операції процесу збереження інформації	До експерименту						Після експерименту					
		Рівні						Рівні					
		Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Експериментальна	Виділення смислових опорних пунктів	-	-	5	21,7	18	78,3	7	30,4	10	43,5	6	26,1
	Групування схожих елементів	-	-	6	26,1	17	73,9	6	26,1	13	56,5	4	17,4
	Смислове орієнтування	-	-	14	60,9	9	39,1	9	39,1	12	52,2	2	8,7
	Загалом	-	-	8	34,8	15	65,2	7	30,4	12	52,2	4	17,4
Контрольна	Виділення смислових опорних пунктів	-	-	6	27,3	16	72,7	2	9,1	7	31,8	13	59,1
	Групування схожих елементів	-	-	4	18,2	18	81,8	2	9,1	5	22,7	15	68,2
	Смислове орієнтування	-	-	15	68,2	7	31,8	2	9,1	13	59,1	7	31,8
	Загалом	-	-	8	36,3	14	63,7	2	9,1	8	36,3	12	54,6

Незначна динаміка досліджуваного феномену, на нашу думку, обумовлюється тим, що традиційні способи запам'ятовування мало сприяють формуванню високого рівня окремих операцій збереження інформації, зокрема досліджуваної. Тому впровадження в систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови спеціальних тренінгів є ефективним і доцільним.

Розвиток операції групування схожих елементів є важливою передумовою розвитку інших операцій збереження інформації в умовах аудіювання іноземною мовою. У зв'язку з тим, що у процесі аудіювання практично неможливо сфокусувати увагу на всьому прослуханому відрізьку, сприймання аудіотексту відбувається поетапно. Тому саме розвиток групування схожих елементів визначає ефективність опрацювання сприйнятої інформації, а отже, і запам'ятовування в цілому. Аналіз результатів формування цієї операції мнемічної діяльності у студентів упродовж авторського тренінгу показав, що в експериментальній групі кількість досліджуваних з високим рівнем групування схожих елементів зросла і становить 26,1%. Також виявлено збільшення кількості опитуваних із середнім рівнем групування схожих елементів з 26,1% до 56,5% студентів та зменшення відповідно показників низького рівня з 73,9% до 17,4%.

На відміну від студентів експериментальної групи, у контрольній групі показники групування схожих елементів на етапі контрольного експерименту незначним чином відрізняються від показників, одержаних на діагностичному етапі. Так, після проведення тренінгу показники високого рівня групування схожих елементів у студентів контрольної групи зросли незначною мірою і склали 9,1%, показники середнього рівня зросли з 18,2% до 22,7%; показники низького рівня знизилися з 81,8% до 68,2%. Таким чином, одержані результати дають можливість констатувати, що без спеціальної роботи з активізації мнемічної діяльності розвиток групування схожих елементів у студентів в умовах аудіювання іноземною мовою відбувається повільно. Натомість впровадження спеціальних тренінгів, зокрема використання вправ на побудову

різних розумових карт на активізацію групування схожих елементів, сприяє підвищенню показників цього феномену.

Здатність особистості в умовах аудіювання зорієнтуватися у прослуханому матеріалі й обрати правильні моделі для збереження інформації в довготривалій пам'яті визначається розвитком у неї такої операції збереження інформації як смислове орієнтування. В результаті аналізу цієї операції збереження інформації після проведення формувального експерименту було виявлено збільшення кількості учасників тренінгу з високим рівнем смислового орієнтування з 0,0% до 39,1% досліджуваних за рахунок зменшення кількості студентів із середнім (з 60,9% до 52,2%) і низьким (з 39,1% до 8,7%) рівнями. Проте у студентів контрольної групи не зафіксовано значних змін показників цієї операції процесу збереження інформації. Після впровадження розвивальної програми відбулося збільшення кількості студентів з високим рівнем даної операції і становить 9,1% учасників контрольної групи з високим рівнем смислового орієнтування у процесі аудіювання англійською мовою.

Відповідно, здійснений аналіз кількісних даних дає можливість констатувати, що використання тренінгових вправ зумовило значне зростання показників смислового орієнтування у студентів експериментальної групи. Таким чином, можна зробити висновок, що впровадження в навчальний процес під час вивчення іноземної мови при роботі з аудіюванням спеціальних тренінгів, зокрема, творчих завдань на конструювання розумових карт сприяє активізації у студентів операції смислового орієнтування.

Загалом результати учасників експериментальної групи за узагальненим показником процесу збереження інформації упродовж авторського тренінгу значно зросли в експериментальній групі. Зокрема, на етапі контрольного зрізу експерименту до високого рівня досліджуваного феномену зараховано 30,4% учасників тренінгу. Середньому рівню відповідають результати 52,2% опитуваних; низькому – 17,4% студентів. Достовірність виявленої динаміки показників збереження й відтворення інформації у студентів в умовах

формувального експерименту нами було підтверджено засобами t-критерію Вілкоксона та критерію знаків (додаток В2).

У значної кількості студентів з контрольної групи загальний рівень збереження інформації залишився низьким (54,6% опитуваних). До середнього рівня зараховано 36,3% студентів. У 9,1% учасників експерименту рівень операцій збереження інформації відповідає високому. Таким чином, можна констатувати, що розвиток основних операцій збереження інформації та процес збереження в цілому в стихійних умовах у майбутніх учителів іноземної мови відбувається повільно. Про це свідчить незначне зростання показників збереження у студентів контрольної групи під час формувального експерименту. Натомість результати дослідження динаміки збереження інформації в учасників експериментальної групи під час тренінгу засвідчили високу ефективність впровадження авторської тренінгової програми з метою активізації мнемічної діяльності студентів при запам'ятовуванні англомовних текстів в умовах аудіювання.

Результати статистичної обробки й аналізу одержаних у незалежних вибірках відмінностей за показником збереження та переробки інформації, здійсненої за допомогою U-критерію Манна-Уїтні й критерію Колмогорова-Смірнова (Додаток Г2), підтверджують достовірність відмінностей розвитку здатності до збереження інформації у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі контрольного експерименту.

Таким чином, аналіз результатів контрольного експерименту дає можливість констатувати значну активізацію процесів запам'ятовування та збереження інформації у студентів засобами тренінгу. Виявлена динаміка дає можливість зробити припущення і про активізацію в учасників експерименту відтворення загалом та особливостей цього феномена (активне відтворення, здатність до впізнавання матеріалу та активність перебігу мнемічних процесів), оскільки розвиток усіх процесів мнемічної діяльності є взаємопов'язаним та взаємообумовленим. Результати експериментального дослідження відтворення

в майбутніх учителів іноземної мови в умовах формувального експерименту представлені в таблиці 3.3.

Важливою характеристикою відтворення інформації є активне відтворення. Саме ефективність активного відтворення зумовлює можливості особистості швидко і продуктивно відтворювати інформацію, сприйняту на слух.

Як видно з таблиці 3.3, в умовах тренінгу показники активного відтворення у студентів експериментальної групи значно зросли (з 0,0% до 34,8%).

Після впровадження авторської тренінгової програми кількість учасників експериментальної групи з високим рівнем активного відтворення зросла і на контрольному зрізі становить 34,8% учасників. Також варто зазначити, що упродовж формувального експерименту відбулось збільшення кількості студентів із середнім рівнем активного відтворення. Так, до тренінгу середній рівень активного відтворення було виявлено у 21,7% опитуваних. Після тренінгу цей показник було виявлено у 52,2% досліджуваних. З метою виявлення статистичної достовірності динаміки показників відтворення інформації у студентів упродовж формувального експерименту нами було використано t-критерій Вілкоксона та критерій знаків. Результати визначення статистичної достовірності динаміки відтворення у студентів упродовж формувального експерименту (додаток В3) підтверджують достовірність виявлених динамічних змін ($p \leq 0,01$).

Порівняно зі студентами експериментальної групи, у контрольній групі виявлено досить незначну динаміку показників активного відтворення. Зокрема, після тренінгу кількість студентів контрольної групи з високим рівнем активного відтворення зросла і становить 13,6% на контрольному етапі експерименту. Показники активного відтворення в переважній більшості студентів контрольної групи і після формувального експерименту сягають лише низького і середнього рівнів (59,1% та 27,3% опитуваних відповідно).

Таблиця 3.3

Показники процесу відтворення інформації студентів в умовах формувального експерименту ЕГ(n=23), КГ(n=22)

Відтворення інформації	Рівні																							
	Високий								Середній								Низький							
	До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	А б с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	Аб с.	%
Активне відтворення	-	-	-	-	8	34,8	3	13,6	5	21,7	5	22,7	12	52,2	6	27,3	18	78,3	15	68,2	3	13,1	13	59,1
Здатність до впізнання матеріалу	-	-	-	-	9	39,2	2	9,1	6	26,1	5	22,7	11	47,8	6	27,3	17	73,9	17	77,3	3	13,1	14	63,6
Активність перебігу мнемічних процесів індивіда	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	7	30,4	7	31,8	13	56,5	6	27,3	16	69,6	15	68,2	2	8,7	14	63,6
Відтворення в цілому	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	6	26,1	6	27,3	12	52,2	6	27,3	17	73,9	16	72,7	3	13,0	14	63,6

На нашу думку, такі результати обумовлені тим, що студенти експериментальної групи в умовах цілеспрямованого активного розвивального тренінгу мали змогу засвоїти додаткові навички, а саме виділяти ключові слова в почутих англомовних реченнях, будувати розумові карти для наступного відтворення аудіоматеріалу. Це сприяє активізації активного відтворення. Достовірність виявлених відмінностей за показниками відтворення у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі контрольного експерименту було підтверджено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні та критерію Колмогорова-Смірнова (додаток ГЗ).

Наступною характеристикою відтворення є здатність до впізнавання матеріалу. Особливості розвитку цієї здатності зумовлюють формування у студентів уміння правильно і швидко впізнавати англомовний аудіоматеріал, який потрібно запам'ятати і відтворити. За результатами контрольного зрізу експерименту було виявлено, що кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем здатності до впізнавання упродовж формувального експерименту зросла з 0,0 % до 39,2% опитуваних. Натомість у контрольній групі відбулося лише незначне підвищення результатів. Так, на контрольному етапі експерименту кількість студентів з високим рівнем зросла на 9,1% за рахунок зменшення досліджуваних з низьким рівнем досліджуваного феномену.

На нашу думку, одержані результати зумовлені тим, що цілеспрямоване вивчення студентами іноземної мови в умовах професійної підготовки сприяє активізації їх мнемічної діяльності, зокрема здатності до впізнавання прослуханих англомовних текстів. Однак результати студентів контрольної групи після проведення формувального експерименту є значно нижчими, ніж результати опитуваних експериментальної групи. На нашу думку, значні відмінності показників студентів експериментальної і контрольної груп зумовлені тим фактом, що в традиційному навчанні у процесі оволодіння навичками аудіювання іноземною мовою недостатньо уваги приділяється навчанню студентів цілісно і швидко впізнавати матеріал, який потрібно

запам'ятати на слух. Проте в умовах впровадження в авторському тренінгу спеціальних вправ, які сприяють активізації здатності до впізнавання, у студентів відбувається активізація навички впізнавати інформацію на слух.

Розвиток активного відтворення і впізнавання матеріалу значною мірою зумовлюється особливостями формування такої характеристики відтворення як активність перебігу мнемічних процесів індивіда. Особливості цього феномену значною мірою обумовлюють динаміку відтворення інформації в умовах запам'ятовування матеріалу, який сприймається на слух.

За результатами формувального експерименту було виявлено, що показники активності перебігу мнемічних процесів у студентів експериментальної групи значно зросли: до високого рівня активності перебігу мнемічних процесів на контрольному етапі було зараховано 34,8% опитуваних. У експериментальній групі в умовах формувального експерименту зросла кількість студентів із середнім рівнем активності перебігу мнемічних процесів до 56,5% за рахунок зменшення кількості досліджуваних з низьким рівнем.

Натомість у студентів контрольної групи показники активності перебігу мнемічних процесів індивіда до й після формувального експерименту відрізняються лише незначною мірою. Так, до формувального експерименту до середнього і низького рівнів активності перебігу мнемічних процесів було віднесено лише 31,8 % і 68,2 % опитуваних відповідно. Після проведення тренінгу ці показники підвищились незначною мірою. Зокрема, кількість студентів, у яких рівень активності перебігу мнемічних процесів індивіда сягає високого, зросла до 9,1%. Аналіз одержаних кількісних даних дає можливість констатувати, що в експериментальній групі упродовж авторського тренінгу відбулась значна активізація такої характеристики відтворення інформації на слух, як активність перебігу мнемічних процесів. На нашу думку, такі результати обумовлені тим, що впровадження в навчальний процес спеціальних засобів активізації відтворення інформації на слух сприяє формуванню й інших характеристик відтворення прослуханого аудіоматеріалу.

На контрольному зрізі експерименту, так само, як і на констатувальному, нами було визначено особливості розвитку відтворення у студентів у цілому за показниками основних характеристик даного феномену. В умовах тренінгу кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем відтворення зросла з 0,0% до 34,8%. Також збільшилась кількість досліджуваних, у яких рівень здатності до відтворення відповідає середньому (з 26,1% до 52,2% учасників експерименту) за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем досліджуваного феномену.

Значних змін відтворення інформації в цілому, як і окремих характеристик цього феномену, у контрольній групі упродовж формувального експерименту не виявлено. Так, кількість досліджуваних з високим рівнем відтворення зросла на 9,1% за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем. Таким чином, одержані результати дають можливість констатувати, що з усіх процесів мнемічної діяльності розвиток відтворення у студентів контрольної групи відбувається найбільш повільно. На нашу думку, виявлені результати зумовлені тим, що недостатня активізація запам'ятовування й збереження матеріалу у майбутніх учителів іноземної мови в умовах професійної підготовки призводить до гальмування у них відтворення й недостатнього розвитку мнемічної діяльності в цілому.

Особливості розвитку мнемічної діяльності у студентів експериментальної і контрольної груп в умовах тренінгу представлено в таблиці 3.4. Особливості досліджуваного феномена було визначено за показниками основних процесів мнемічної діяльності.

Як видно з таблиці 3.4, упродовж тренінгу у студентів експериментальної групи відбувається значна активізація усіх основних процесів мнемічної діяльності. Так, за показниками запам'ятовування було виявлено значне збільшення кількості учасників експерименту з високим і середнім рівнями даного феномену за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем. Таким чином, одержані результати підтверджують високу ефективність авторської програми для активізації запам'ятовування в процесі аудіювання.

За результатами експерименту показники збереження інформації у майбутніх учителів іноземної мови є дещо нижчими, ніж показники запам'ятовування. Виявлені відмінності пояснюються тим, що збереження інформації включає в себе багато операцій, які потребують більше часу на розвиток, ніж інші процеси мнемічної діяльності. Загалом впровадження тренінгу засвідчило його високу ефективність для активізації збереження інформації у студентів.

Однак за результатами контрольного експерименту було виявлено, що розвиток збереження навчального матеріалу у студентів відбувається більш повільно, ніж запам'ятовування. На нашу думку, одержані результати зумовлені високою складністю збереження навчального матеріалу. Цей феномен включає декілька операцій, активізація яких обумовлює необхідність засвоєння різних навичок.

Засвоєння прийомів логічної обробки аудіоматеріалу також значною мірою зумовлюється наявним рівнем розвитку логічного мислення студентів у цілому. Тому складність та багатоаспектність розвитку цього феномену зумовлюють дещо нижчі його показники на контрольному етапі дослідження, ніж запам'ятовування.

Показники відтворення аудіоматеріалу на етапі до формувального експерименту в учасників були такими самими, як і результати інших процесів. Такі результати пояснюються тим, що недостатній розвиток запам'ятовування і збереження навчального аудіоматеріалу в умовах професійної підготовки призводить і до гальмування у студентів відтворення. Тому в умовах тренінгу значна увага приділялась активізації всіх характеристик відтворення та даного феномену в цілому. Впровадження цілеспрямованого активного розвивального тренінгу сприяло значній активізації цього феномену та підвищенню його показників у студентів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

Таблиця 3.4

Кількісні показники рівнів мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови в умовах формувального експерименту **ЕГ(n=23), КГ(n=22)**

Процеси мнемічної діяльності	Рівні																							
	Високий								Середній								Низький							
	До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.				До експерим.				Після експерим.			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	А б с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	А б с.	%	А б с.	%	Аб с.	%	Аб с.	%	А б с.	%	Аб с.	%
Запам'ятовування інформації	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	6	26,1	7	31,8	12	52,2	9	40,9	17	73,9	15	68,2	3	13,0	11	50,0
Збереження інформації	-	-	-	-	7	30,4	2	9,1	8	34,8	8	36,3	12	52,2	8	36,3	15	65,2	14	63,7	4	17,4	12	54,6
Відтворення інформації	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	6	26,1	6	27,3	12	52,2	6	27,3	17	73,9	16	72,7	3	13,0	14	63,6
Мнемічна діяльність загалом	-	-	-	-	8	34,8	2	9,1	7	30,4	7	31,8	12	52,2	8	36,3	16	69,6	15	68,2	3	13,0	12	54,6

На відміну від експериментальної групи, у студентів контрольної групи після формувального експерименту не було зафіксовано значного покращання показників мнемічної діяльності. Зміни, які були виявлені на контрольному етапі дослідження в контрольній групі, відображають повільне зростання показників усіх процесів мнемічної діяльності (запам'ятовування, збереження та відтворення інформації). Так, кількість студентів, у яких рівень мнемічної діяльності є високим, збільшилася незначною мірою і становить 9,1% досліджуваних). Відповідно, можна констатувати, як і на етапі констатувального експерименту, що в умовах професійного навчання на заняттях з іноземної мови розвиток мнемічної діяльності студентів відбувається недостатньо. Це пояснюється тим фактом, що розвиток основних процесів мнемічної діяльності значною мірою залежить від систематичного використання спеціальних аудіовправ, які сприяють активізації досліджуваних феноменів. У зв'язку з тим, що студенти контрольної групи не брали участь в тренінгу, а в умовах традиційного навчання на заняттях іноземної мови аудіюванню приділяється недостатньо уваги, показники їх мнемічної діяльності не зазнали статистично значущих змін.

На етапі контрольного зрізу експерименту показників мнемічної діяльності в цілому у студентів нами було виявлено за результатами проведеного діагностування основних процесів цього феномену (запам'ятовування інформації, збереження інформації, відтворення інформації). Оскільки у студентів експериментальної групи було виявлено значне підвищення показників усіх процесів мнемічної діяльності, це зумовлює зростання показників і цього феномену загалом. Так, за результатами контрольного зрізу формувального експерименту до високого рівня мнемічної діяльності було зараховано 34,8% учасників експерименту. Середньому рівню відповідають результати 52,2% студентів. До низького рівня віднесено 13,0% опитуваних експериментальної групи.

Натомість у студентів контрольної групи виявлено лише незначні зміни в як основних процесах мнемічної діяльності, так і стосовно цього феномену

загалом. Зокрема, на етапі контрольного зрізу експерименту високий рівень мнемічної діяльності виявлено у 9,1% респондентів, середній рівень – у 36,3% студентів та низький рівень – у 54,6% учасників відповідно.

Якісний аналіз результатів дослідження показав, що відбулося поглиблення знань студентів про мнемічну діяльність та шляхи її вдосконалення у процесі засвоєння іноземної мови, покращилася здатність студентів запам'ятовувати іншомовну інформацію на слух, підвищився рівень володіння студентами способами мнемотехніки для цілеспрямованого запам'ятовування, зросла точність вербального відтворення іншомовної інформації, зазнала позитивних змін мотивація студентів до самостійної роботи з активізації власної мнемічної діяльності, покращилася успішність студентів на заняттях з іноземної мови.

Для визначення наявності й рівня достовірності динаміки основних показників мнемічної діяльності студентів упродовж формувального експерименту нами було використано Т-критерій Вілкоксона і критерій знаків для порівняння залежних вибірок – кількісних показників запам'ятовування, збереження інформації та відтворення в умовах констатувального й контрольного експерименту. Результати статистичної обробки відповідних даних представлено в додатку В.

Для порівняння достовірності відмінностей кількісних показників усіх основних процесів мнемічної діяльності студентів експериментальної й контрольної груп в умовах контрольного експерименту нами було використано критерії U-Манна-Уїтні й Колмогорова-Смирнова (додаток Г).

За результатами використання методів математичної статистики було виявлено високий рівень достовірності позитивних динамічних зрушень показників усіх змінних у учасників експериментальної групи за результатами констатувального й контрольного експериментів, а також достовірності виявлених відмінностей результатів у студентів експериментальної й контрольної груп за результатами контрольного експерименту ($p \leq 0,01$). Таким чином, одержані результати статистичного дослідження підтверджують високу

ефективність розвивальної програми як засобу розвитку мнемічної діяльності майбутніх вчителів. Результати формувального експериментального дослідження дають можливість зробити ряд висновків. Авторська тренінгова програма має високу ефективність. Відповідно, було виявлено, що розвиток мнемічної діяльності студентів в умовах традиційного навчання відбувається недостатньо інтенсивно. Ефективність активізації мнемічної діяльності майбутніх учителів значною мірою залежить від комплексного використання аудіозавдань для формування всіх основних процесів досліджуваного феномена у процесі вивчення іноземної мови. Упровадження авторської програми сприяє активізації у студентів запам'ятовування, збереження та відтворення інформації.

Таким чином, у результаті узагальнення результатів формувального експерименту можна констатувати, що важливими умовами активізації мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови є систематичне впровадження в навчальний процес відповідних тренінгових вправ, а саме вправ на активізацію слухового сприймання студентів, побудову розумових карт після прослуховування різних за стилістичним наповненням аудіотекстів. Ефективність авторського тренінгу підтверджується кількісними та якісними результатами контрольного експерименту. Достовірність одержаних даних забезпечується їх достатньою статистичною значущістю ($p \leq 0,01$ – $p \leq 0,05$). Статистичну обробку одержаних даних було проведено за допомогою пакету програм SPSS 17.0.

Загалом після проходження тренінгу з активізації мнемічної діяльності у своїх самозвітах студенти вказують на зростання своєї успішності на заняттях з іноземної мови, підвищення інтересу до навчання в цілому, активізацію бажання розвивати та вдосконалювати власну пам'ять, використовуючи знання та навички, отримані під час участі у програмі.

3.4. Психолого-педагогічні та методичні рекомендації для викладачів іноземної мови з розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання

У зв'язку з тим, що в процесі вивчення іноземної мови мнемічна діяльність відіграє дуже важливу роль у ефективному досягненні мовних цілей студентів, її розвиток та активізація є передумовою успішності всього навчального процесу студентів. Проблеми мнемічної діяльності студентів зумовлені передусім відсутністю системного підходу та професійної допомоги студентам, які мають труднощі з розвитком мнемічної діяльності. Оскільки за наявних умов навчального процесу не має відповідного навчального предмета, який би ставив за мету допомогти студентам-філологам у їх потребах, що стосуються низької ефективності їх мнемічної діяльності. Варто зазначити, що до ознак низької ефективності мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови слід віднести: невміння фокусувати увагу на головному в тексті, незнання основних законів пам'яті та ефективного запам'ятовування, невміння ефективно застосовувати наявні знання про роботу пам'яті, невміння виділяти ключові думки в тексті, відсутність навичок роботи із власною мнемічною діяльністю, невміння проводити операції первинного синтезу, аналізу та вторинного синтезу, слухова перцепція на недостатньому рівні і так далі. Усі ці та багато інших прогалин у знаннях та вміннях студентів-філологів призводять до того, що загальна ефективність мнемічної діяльності студентів залишається на низькому рівні. Тому ми пропонуємо ряд психолого-педагогічних та методичних рекомендацій для розвитку мнемічної діяльності студентів-філологів.

Серед методів, які можна застосовувати для покращання мнемічної діяльності студентів, слід назвати такі методи розвитку пам'яті як: будовання мнемічних планів, виділення ключових слів в тексті, побудова логіко-семантичних схем для різних текстів, метод асоціацій тощо. Однак варто зазначити, що окрім методів, запропонованих вище, слід звернути особливу

увагу на створення психолого-педагогічних умов, за яких процес активізації мнемічної діяльності буде успішним, оскільки саме від викладачів, які проводять практичні заняття, залежить те, як студенти сприймуть і будуть користуватися тим чи іншим методом активізації мнемічної діяльності у процесі вивчення іноземної мови. У зв'язку з тим, що заняття з іноземної мови проходять більшою мірою з поєднанням різних видів мовленнєвої діяльності, від викладача залежить, наскільки ефективно він вміє використовувати саме засоби аудіювання як шлях поліпшення мнемічної діяльності своїх студентів.

Загальна специфіка аудіювання як виду мовленнєвої діяльності полягає в тому, що для його успішного застосування студент має володіти досить хорошим лексичним запасом та знанням граматики, оскільки навички аудіювання не зможуть сформуватись, якщо студент не має базових навичок володіння мовою. Безумовно, можна застосовувати аудіювання й на початковому рівні, проте слід підбирати матеріал із урахуванням реальних можливостей студентів. Отже, серед умов ефективності використання засобів аудіювання для активізації мнемічної діяльності студентів є знання викладачем особливостей самого аудіювання та специфіки його використання для студентів, які володіють мовою на тому чи іншому рівні.

Звідси випливає необхідність усвідомлення викладачами важливості підготовки студентів до сприйняття аудіювання та вміння поступово ускладнювати аудіоматеріал залежно від прогресу студентів. На жаль, часто виникає ситуація, коли студенти не знають, як правильно слухати, тобто попередньо ненавчені, а якщо і слухають, то слухають матеріал, який не відповідає їх рівню. Тому передусім викладачі мають допомогти студентам перебороти певний страх перед слуханням іноземного тексту, який часто блокує їх увагу та зосередженість на слуханні.

У зв'язку з тим, що студенти можуть мати різний рівень мовної підготовки, дуже важливо обрати аудіоматеріал, який буде відповідати можливостям більшості студентів у групі. Для того, щоб зняти напруження перед слуханням, викладач може розповісти історію чи запропонувати комусь

зі студентів поділитись якимось епізодом з життя, який стосується теми аудіювання. Часто причиною низької ефективності аудіювання є незнання студентами (а, відповідно, і страх перед слуханням) способів підготовки до цього виду мовленнєвої діяльності.

Тому перед застосуванням засобів аудіювання для розвитку мнемічної діяльності викладач має провести психологічну підготовку до слухання. Стадія психологічної підготовки може включати в себе як завдання на зняття психологічного напруження, викликаного стресовою ситуацією з аудіювання, так і завдання на зняття лексичних та граматичних труднощів, що безпосередньо стосуються аудіотексту.

Відповідно до зазначеного вище, гадаємо, що буде доцільно навести ряд рекомендацій, які допоможуть викладачам ефективно застосовувати засоби аудіювання для розвитку мнемічної діяльності студентів:

- самостійно попередньо ознайомитися з особливостями мнемічної діяльності студентів;
- ґрунтовно дослідити особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності;
- дослідити аудіювання в контексті застосування його засобів для вдосконалення мнемічної діяльності студентів;
- враховувати і створювати умови, за яких аудіювання як вид мовленнєвої діяльності буде максимально ефективним для досягнення зазначеної мети, тобто для розвитку мнемічної діяльності студентів;
- заохочувати студентів досліджувати специфіку власної мнемічної діяльності поза навчальним процесом;
- перебувати в постійному пошуці шляхів розвитку мнемічної діяльності студентів;
- демонструвати власну зацікавленість в успіхах своїх студентів, використовуючи слова підбадьорення і підтримки особливо для студентів, у яких розвиток мнемічної діяльності відбувається повільно;

- мотивувати студентів продовжувати займатися удосконаленням своєї мнемічної діяльності після закінчення занять чи завершення пройденого курсу;
- формувати у студентів навички ефективної роботи із засобами аудіювання;
- стимулювати студентів вести щоденники самоаналізу, де вони можуть відзначати прогрес чи проблемні сторони активізації своєї мнемічної діяльності;
- всіляко сприяти і підтримувати наполегливість студентів у їх бажанні максимально використати запропонований тренінг чи розвивальну програму;
- формувати у студентів правильне ставлення до питання пам'яті в молодому віці;
- працювати над розвитком власної мнемічної діяльності, оскільки власний приклад є хорошою мотивацією до дії;
- бути готовим провести додаткові консультації для студентів, які відчувають складнощі в застосуванні цього методу у своїй навчальній діяльності;
- активно ділитися досвідом з колегами, у яких є студенти, що потребують додаткових завдань для поліпшення їх мнемічної діяльності.

З метою формування кращого усвідомлення студентами питання стану їх мнемічної діяльності викладач може активізувати потребу з розвитку їх мнемічної діяльності анкетуванням, де кожен студент може на власному досвіді пересвідчитися в необхідності розвитку зазначеного феномену. Орієнтовні питання можуть бути використані з анкети, що подається в констатувальному експерименті.

З метою вдосконалення мнемічної діяльності студентів також буде доцільним впровадження в навчальний процес авторської програми у вигляді спецкурсу з назвою «Розвиток мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови», який допоможе студентам швидше зорієнтуватись в особливостях власної мнемічної діяльності та методах

її розвитку засобами аудіювання. Для його наповнення можна використати тренінг, який добре зарекомендував себе під час формувального експерименту.

Також потрібно зазначити, що викладачі можуть застосовувати метод, використаний у зазначеному тренінгу (метод побудови логіко-семантичних схем), поза самим тренінгом, як хороший інструмент для покращання мнемічної діяльності студентів, оскільки він може бути використаний як частина психорозвивальної програми, так і як окремий елемент тренінгу під час занять з іноземної мови.

Трапляються випадки, коли у студентів можуть різнитися показники ефективності того чи іншого процесу мнемічної діяльності. Відповідно, потрібно відзначити, що в такому випадку викладачі повинні звернути увагу саме на розвиток того процесу, ефективність якого є найнижчою. Так, зокрема, якщо у студентів на низькому рівні залишається слухова пам'ять, доречно було б провести додаткові вправи на розвиток саме слухової пам'яті, а саме: слухання аудіотекстів різних стилів мовлення, слухання аудіотекстів, начитаних носіями з різними акцентами, слухання аудіотекстів з різною швидкістю мовлення, слухання аудіотекстів з різною тривалістю мовлення, слухання аудіотекстів різних за складністю.

Якщо потрібно підняти рівень цілеспрямованості запам'ятовування студентів, можна застосувати такі вправи як: на виділення слів, які належать до певної частини мови (прикметники, іменники, дієслова, прислівники, числівники), на виділення тої чи іншої граматичної конструкції, яка повторюється, на виділення спільнокореневих слів, на виділення синонімів, антонімів, вправи на виділення тематичних слів, на підрахування вживання одного і того ж слова.

Для покращання смислового орієнтування викладачі можуть застосовувати такі вправи: побудова загальних планів аудіо-текстів, побудова розгорнутих планів аудіотекстів, побудова планів для окремих фрагментів або абзаців аудіотексту.

З метою вдосконалення групування схожих елементів доречно використати такі вправи як: групування іменників за темою аудіотексту, групування прикметників за темі аудіотексту, групування дієслів за темою аудіотексту тощо.

Для того, щоб підняти рівень виділення смислових опорних пунктів, викладачі можуть використовувати у своїй практиці вправи на виділення ключових слів із аудіотексту, вправи на визначення теми та підтем аудіотексту, вправи на визначення центральних і маргінальних речень аудіотексту.

Проте слід зауважити, що всі рекомендації і методи, які запропоновані вище, принесуть бажаний результат лише за умови, що викладачі будуть застосовувати їх комплексно, тобто в поєднанні та з урахуванням особливостей мнемічної діяльності того чи іншого студента.

Висновки до розділу 3

Методологічною основою процесу підвищення ефективності розвитку мнемічної діяльності студентів визначено низку положень: 1) ефективність запам'ятовування особистістю іншомовних елементів значною мірою залежить від операційного складу діяльності та використання нею раціональних способів запам'ятовування; 2) процес запам'ятовування особистістю матеріалу іншомовного характеру має бути осмисленим, систематизованим та усвідомленим; 3) з метою полегшення процесу оволодіння іноземною мовою необхідно враховувати специфіку діяльності, в умовах якої відбувається запам'ятовування, зокрема предметний зміст діяльності (цілі, мотиви, способи діяльності особистості); 4) запам'ятовування, збереження та відтворення іншомовного матеріалу особистістю тісно пов'язане з іншими феноменами психіки, а, саме особливостями потребо-мотиваційної сфери, її світогляду та емоційно-вольових процесів; 5) у процесі оволодіння іноземною мовою активізують мнемічну діяльність особистості зовнішні предметно-маніпулятивні дії, що поступово переходять у внутрішній план дій і перекодовують сприйнятий матеріал у певні смислові групи; 6) ефективність

запам'ятовування нової інформації іншомовного характеру залежить від внутрішньої схематичної систематизації та узагальнення життєвого досвіду особистості; 7) перекодування інформації у процесі її збереження у вигляді логіко-семантичної сітки сприяє якісному опрацюванню нової інформації; 8) логіко-семантичні сітки іноземної мови мають бути інтегрованими в уже існуючі, попередньо засвоєні вербальні схеми особистості; 9) інтеграція внутрішніх мотивів особистості в завдання у сфері оволодіння іноземною мовою сприяє становленню мнемічної діяльності й зумовлює здатність особистості виступити суб'єктом власної діяльності та віднайти і засвоїти оптимальні, найбільш ефективні прийоми запам'ятовування.

Авторська програма з розвитку мнемічної діяльності студентів була змістово спрямована на активізацію всіх процесів мнемічної діяльності, а особливо тих, показники яких згідно з результатами констатувального експерименту відповідають середньому й низькому рівням розвитку. Програма реалізовувалася у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання з англійської мови за допомогою виконання ряду наступних завдань: узагальнити та систематизувати уявлення студентів про пам'ять та мнемічну діяльність загалом; активізувати мнемічну діяльність студентів шляхом послідовного розвитку навичок, потрібних для підвищення ефективності основних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення) мнемічної діяльності; підвищити рівень розвитку мнемічної діяльності студентів; сформувати у студентів позитивну мотивацію та оптимізувати їх бажання працювати над подальшим удосконаленням мнемічної діяльності у процесі засвоєння іноземної мови. Основна увага приділялася підвищенню рівня тих процесів, рівень формування яких, за результатами констатувального експерименту, є найнижчим (слухової пам'яті та цілеспрямованості запам'ятовування у процесі запам'ятовування інформації на слух, групування схожих елементів та виділення смислових опорних пунктів у процесі збереження інформації).

Ефективність розвивальної програми проявилася у значній активізації розвитку усіх процесів мнемічної діяльності, що, у свою чергу, призвело до

суттєвого збільшення кількості студентів з високим і середнім рівнями мнемічної діяльності. Так, зокрема, кількість студентів експериментальної групи, рівень мнемічної діяльності яких відповідає високому, значно зростає. Показники, які відповідають середньому рівню мнемічної діяльності студентів, теж суттєво покращилися. Однак слід відзначити, що залишилась частина студентів, показники яких відповідають низькому рівню розвитку мнемічної діяльності. Це свідчить про необхідність продовжувати подальшу роботу з цими студентами з метою покращання їх мнемічної діяльності. Загалом у процесі формувального експерименту студенти продемонстрували покращання результатів запам'ятовування, збереження й відтворення інформації під час занять з іноземної мови.

Психолого-педагогічні та методичні рекомендації викладачам передбачають здійснення таких кроків: 1) самостійно попередньо ознайомитися з особливостями мнемічної діяльності студентів; 2) ґрунтовно дослідити особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності; 3) також дослідити аудіювання в контексті застосування його засобів для вдосконалення мнемічної діяльності студентів; 4) враховувати і створювати умови, за яких аудіювання як вид мовленнєвої діяльності буде максимально ефективним для досягнення зазначеної мети, тобто для розвитку мнемічної діяльності студентів; 5) заохочувати студентів досліджувати специфіку власної мнемічної діяльності поза навчальним процесом; 6) перебувати в постійному пошуці шляхів розвитку мнемічної діяльності студентів; 7) демонструвати власну зацікавленість в успіхах своїх студентів, використовуючи слова підбадьорення і підтримки особливо для студентів, у яких розвиток мнемічної діяльності відбувається повільно; 8) мотивувати студентів продовжувати займатися удосконаленням своєї мнемічної діяльності після закінчення занять чи завершення пройденого курсу; 9) формувати у студентів навички ефективної роботи із засобами аудіювання; 10) стимулювати студентів вести щоденники самоаналізу, де вони можуть відмічати прогрес чи проблемні сторони з активізації своєї мнемічної діяльності; 11) всіляко сприяти і підтримувати

наполегливість студентів у їх бажанні використати запропонований тренінг чи навчально-розвивальну програму по максимуму; 12) формувати у студентів правильне ставлення до питання пам'яті у молодому віці; 13) працювати над розвитком власної мнемічної діяльності, оскільки власний приклад є найкращою мотивацією до дії; 14) бути готовим провести додаткові консультації для студентів, які відчують складнощі у застосуванні даного методу у своїй навчальній діяльності; 15) активно ділитися досвідом з колегами, у яких є студенти, що потребують додаткових завдань для покращення їх мнемічної діяльності.

Таким чином, отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження про можливість удосконалення мнемічної діяльності студентів за допомогою засобів аудіювання у процесі вивчення іноземної мови через активізацію механізмів аудіювання, які безпосередньо впливають на всі мнемічні процеси, що визначають мнемічну діяльність студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретико-експериментального дослідження проблеми розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови, які полягають у визначенні теоретичних підходів до вивчення проблем мнемічної діяльності, особливостей розвитку процесів мнемічної діяльності студентів, критеріїв та рівнів розвитку, теоретичному обґрунтуванні, створенні та впровадженні програми з розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання шляхом активізації його механізмів, а також у розробці низки практичних рекомендацій.

1. Пам'ять реалізується через мнемічну діяльність, яка являє собою складне комплексне системне психічне утворення, що забезпечує активне, осмислене, цілеспрямоване запам'ятовування, збереження та відтворення інформації за допомогою використання системи спеціальних операцій, що спрямовуються мнемічною ціллю чи завданням, поставленими перед особою.

Психологічний феномен мнемічної діяльності особистості юнацького віку характеризується такими особливостями, як: опосередкований характер запам'ятовування, зростання можливості керування мнемічними процесами, поступовий розвиток вербально-логічних форм запам'ятовування, логічна природа запам'ятовування, збільшення швидкості мнемічних процесів та обсягу запам'ятовування, використання смислових та раціональних способів запам'ятовування, довільний характер діяльності, саморегулююча форма запам'ятовування, перехід репродуктивних форм пам'яті в реконструктивні, перетворення дуалістичного на релятивістський метод опрацювання інформації, прогностична спрямованість, інтегративний характер мнемічної діяльності.

Механізмами аудіювання, які активізують розвиток мнемічної діяльності студентів за допомогою засобів аудіювання, є: механізм збудження мовно-рухових аналізаторів, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм тривалого звучання

повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки.

2. Розвиток основних процесів мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови характеризується низкою особливостей: використанням механічних навичок запам'ятовування та переважанням низького і середнього рівнів розвитку процесу запам'ятовування; нерівномірним розвитком у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови операцій збереження інформації (сислове орієнтування, групування схожих елементів, виділення смислових опорних пунктів), гальмуванням операцій групування схожих елементів і здатності виділяти опорні пункти, що зумовлює недостатній розвиток операції смислового орієнтування; низькими показниками та недостатньою динамікою упродовж навчання у ВНЗ процесу відтворення інформації, що є результатом гальмування запам'ятовування та збереження інформації і свідченням взаємозв'язку процесів мнемічної діяльності особистості при вивченні іноземної мови.

3. Критеріями розвитку мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови нами визначено: здатність сприймати, розуміти та запам'ятовувати іншомовну інформацію на слух; володіння способами логічного та смислового опрацювання іншомовної інформації, сприйнятої на слух; точність вербального кодування та відтворення іншомовної інформації, сприйнятої на слух. Виявлені на їх основі кількісні показники дозволяють виокремити три групи студентів із низьким, середнім і високим рівнями розвитку мнемічної діяльності при вивченні іноземної мови. Переважання студентів з низьким (близько половини досліджуваних) і середнім (ще біля 40% опитуваних) рівнями та незначна позитивна динаміка впродовж професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови зумовлює пошук шляхів, методів і засобів активізації розвитку мнемічної діяльності студентів.

4. Методологічною основою програми з розвитку мнемічної діяльності виступили положення діяльнісного та когнітивного підходів, а також ключові

позиції культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій особистості про те, що ефективність запам'ятовування особистістю іншомовних елементів значною мірою залежить від операційного складу навчальної діяльності та використання нею раціональних способів запам'ятовування; процес запам'ятовування особистістю матеріалу іншомовного характеру має бути осмисленим, систематизованим та усвідомленим; з метою полегшення процесу оволодіння іноземною мовою необхідно враховувати специфіку діяльності, в умовах якої відбувається запам'ятовування, зокрема предметний зміст діяльності (цілі, мотиви, способи діяльності особистості); запам'ятовування, збереження та відтворення іншомовного матеріалу особистістю тісно пов'язане з іншими феноменами психіки, а саме: особливостями потребо-мотиваційної сфери, світогляду та емоційно-вольових процесів; у процесі оволодіння іноземною мовою активізують мнемічну діяльність особистості зовнішні предметно-маніпулятивні дії, що поступово переходять у внутрішній план дій і перекодовують сприйнятий матеріал у певні смислові групи; ефективність запам'ятовування нової інформації іншомовного характеру залежить від внутрішньої схематичної систематизації та узагальнення життєвого досвіду особистості; перекодування інформації у процесі її збереження у вигляді логіко-семантичної сітки сприяє якісному опрацюванню нової інформації; логіко-семантичні сітки іноземної мови мають бути інтегрованими в існуючі, попередньо засвоєні, вербальні схеми особистості; інтеграція внутрішніх мотивів особистості із завданнями у сфері оволодіння іноземною мовою сприяє розвитку мнемічної діяльності та зумовлює здатність особистості стати суб'єктом власної діяльності та віднайти і засвоїти оптимальні, найефективніші прийоми запам'ятовування.

Авторська модель розвитку мнемічної діяльності студентів засобами аудіювання у процесі засвоєння іноземної мови включає активне психологічне навчання студентів засобами аудіювання, вправління у розвитку мнемічної діяльності, активізацію механізмів аудіювання (механізм збудження мовно-

рухових аналізаторів, механізм тривалого звучання повідомлення, механізм адаптації слухача до аудіотексту, механізм сегментації мовленнєвого ланцюга, механізм розуміння окремих слів і прогнозування їх змісту в контексті, механізм осмисленого аналізу мовленнєвого повідомлення, механізм абстрагування від незнайомих слів, механізм аудитивної здогадки) через розвиток аудитивних умінь студентів.

Ефективність розвивальної програми проявилася у значній активізації всіх процесів мнемічної діяльності, що, у свою чергу, призвело до суттєвого збільшення кількості студентів із високим і середнім рівнями розвитку мнемічної діяльності й зумовило підвищення інтересу до навчання та успішності. Це дозволило сформулювати психолого-педагогічні та методичні рекомендації з розвитку мнемічної діяльності для викладачів ВНЗ.

Проведене дисертаційне дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови засобами аудіювання. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні психологічних чинників розвитку мнемічної діяльності студентів у процесі засвоєння іноземної мови засобами аудіювання; психологічних особливостей аудіювання іноземних текстів студентами з різними когнітивними стилями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абеляр Петр Исповедь. История моих бедствий / Петр Абеляр, Аврелий Августин. – М. : Республика, 1992. – 336 с.
2. Агузарова В.М. Аудирование и речевой слух / В.М. Агузарова // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – № 3. – С. 331-332.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
4. Алыбина А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.Т. Алыбина. – М., 1977. – 16 с.
5. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1968. – 334 с.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев (ред.). – М. : Академия пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. инст-т, 1996. – 384 с.
7. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие . – М., 1983. – С. 7-32.
8. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии / Б.Г. Ананьев // Психология чувственного познания . – М., 1960. – С. 349-350.
9. Ананьев Б.Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.
10. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – Вып. № 2. – С. 13-15.
11. Андреев О.А. Тренировка памяти / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – Минск : Университетское, 1999. – 221 с.
12. Андреева В.Н. Сравнительная характеристика мнемических функций у обучающихся и необучающихся взрослых // Возрастная психология взрослых :

тезисы докладов к науч. конф. / под ред. Б.Г. Ананьева. – Л. : АПН СССР/ НИИООВ, 1971. – С. 23–32.

13. Андронникова Е. А. Методы исследования восприятия, внимания и памяти: Руководство для практических психологов / Е.А. Андронникова, Е.В. Заика. – Харьков, 2011. – 161 с.

14. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.

15. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 447 с.

16. Апатова Л.И. Об этапах обучения пониманию иноязычной речи на слух / Л.И. Апатова // Обучение иностранным языкам в высшей школе : сб. науч. трудов. – М., 1972. – № 6/11. – С. 313.

17. Апатова Л.И. Ориентировочная основа понимания текста при аудировании / Л.И. Апатова // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1985. – № 243. – С. 153-158.

18. Артамонова Е.Г. Развитие мнемических способностей младших школьников на основе операции структурирования : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Геннадьевна Артамонова. – М., 2005. – 175 с.

19. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 103 с.

20. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.

21. Аткинсон Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления / Р. Аткинсон, Р. Шифрин // Психология памяти. – М. : Астрель, 2008. – С. 387–407.

22. Баев Б.Ф. О некоторых особенностях внутренней речи при решении различных видов мыслительных задач / Б.Ф. Баев // Доклады АПН РСФСР. – М., 1957. – № 3. – 50 с.

23. Бакланов В.Н. Как сохранить и улучшить память / В.Н. Бакланов // Практические рекомендации и упражнения. – М. : Воскресенье, 2002. – С. 63–129.
24. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
25. Баранчеева Е.И. Особенности вербализации процессов памяти // Лексикографические рамки и дискурсивная репрезентация / Е.И. Баранчеева // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4. – С. 114–123.
26. Белашева Х.В. Мнемические способности одаренных подростков с различными профилями межполушарной асимметрии мозга : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Х.В. Белашева. – М., 2008. – 207 с.
27. Беляева А.В. Восприятие и вербализация различий сложных акустических сигналов / А.В. Беляева // Симпозиум по общим аспектам обработки лингвистической и музыкальной информации. – Таллин : Изд-во АН ЭССР, 1982. – С. 11-16.
28. Бенедиктов Б.А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б.А. Бенедиктов, С.Б. Бенедиктов. – Минск : Изд-во «Выш. шк. », 1983. – 224 с.
29. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск. : Изд-во «Выш. шк.», 1974. – 336 с.
30. Блинов Ю.І. Продуктивна роль пам'яті у формуванні колористичної моделі об'єкта сприйняття : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю.І. Блинов. – Х., 2000. – 18 с.
31. Блонский П.П. К проблеме воспоминания / П.П. Блонский // Психологический анализ припоминания. – М. : Директ-медиа, 2008. – 102 с.
32. Блонський П.П. Память и мышление / П.П. Блонський // Избр. психолог. произведения. – М. : Просвещение, 1964. – С. 287–502.
33. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.

34. Бондар С.І. Переклад як один із показників розуміння тексту при визначенні впливу когнітивного стилю на процес переробки інформації / С.І.Бондар // Наукове видання «Філологічні студії». – Л. : Волинський Академічний Дім, 2004. – № 3. – С.15-21.
35. Бочарова С.П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека – оператора / С.П. Бочарова // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 3–11.
36. Бэддели А. Ваша память / А. Бэддели // Руководство по тренировке и развитию. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 281–306.
37. Вачков И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников / И. В. Вачков, М.Р. Битянова. – Питер, 2009. –240 с.
38. Вацуро Э.Г. Учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности / Э.Г. Вацуро. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1955. –160 с.
39. Ващенко І.В. Розвиток логічної пам'яті підлітків методами активного групового навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І.В.Ващенко. –Х., 1994. –23с.
40. Ведель Г.Е. Припоминание как учебный прием и обучающий контроль в овладении иностранным языком / Г.Е. Ведель // Вестник Воронежского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 148–150.
41. Вейн А.М. Память человека / А.М. Вейн, Б.И. Каменецкая. – М. : Наука, 1973. – 208 с.
42. Ветлугина Ф.А. Некоторые условия повышения эффективности произвольного запоминания иноязычного текста / Ф.А. Ветлугина // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сборник науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького. – 1985. – № 243. – С. 30–43.
43. Власенко Л.В. Психологічні особливості навчання аудіюванню іноземною мовою / Л.В. Власенко, О.В. Кияшко. – П. : Громадська асоціація “Аграрна наука і практика”, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/5009>.

44. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Сбор. соч. в 6-ти т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.
45. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин. – Изд-во МГУ, 1963. – 135 с.
46. Гаращук П. Вступ до психоаналізу / П. Гаращук, З. Фройд // Лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. – К. : Основи, 1998. – 709 с.
47. Гершкович В.А. Эксплицитное игнорирование в мнемической деятельности // Культурно-историческая психология / В.А. Гершкович. – 2009. – № 2. – С. 51-59.
48. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М. : ЧеРо, 1998. – 816 с.
49. Глушко М.П. Тайна за семью печатями / М.П. Глушко. – М., 2001. – 11 с.
50. Гоенага Г.Ю. Гендерні особливості довільного та мимовільного запам'ятовування художнього та науково-популярного тексту студентами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Г.Ю. Гоенага; Інститут імені В.Н. Каразіна. – Х., 2007. – 20 с.
51. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна : Феникс, 2005. – 511 с.
52. Горбов Ф.Д. К вопросу о механизме ретро- и антероградной амнезии / Ф.Д. Горбов // Вопросы психологи. – 1962. – № 1. – С. 25-30.
53. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти / Р.М. Грановская. – Л. : Наука, 1974. – 362 с.
54. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
55. Дворяшина М.Д. Зависимость эффективности умственной деятельности от психологических особенностей индивида / М.Д. Дворяшина, И.Д. Пехлецкий; под ред. Б.Г. Ананьева, М. Д. Дворяшиной // Человек и общество. – Л. : ЛГУ, 1973. – С. 7-17.

56. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : 1982. – 283 с.
57. Дроздова Т.А. Психологические особенности понимания текста как процесса / Т.А. Дроздова // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1985. – С. 106-120.
58. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 286 с.
59. Егорова Э.Н. Особенности интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Э.Н. Егорова. – Х., 1990. – 16 с.
60. Еленская Л.С. Обучение аудированию на начальном этапе / Л.С. Еленская. – Уфа, 2001. – 144 с.
61. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 15–20.
62. Елухина Н.В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н.В. Елухина, Е.В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28-39.
63. Елькін Д.Г. Психологія і педагогіка пам'яті / Д.Г. Елькін. – К. : Рад. школа, 1948. – 64 с.
64. Жане П. Психический автоматизм / П. Жане // Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека. – СПб., 2009. – 500 с.
65. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1988. – 368 с.
66. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
67. Жукова Е.А. Специфика аудирования как компонента профессиональной деятельности / Е.А. Жукова // Специфика обучения различным видам речевой деятельности : сборник науч. трудов. – М., 1990. – Вып. 349. – 116 с.

68. Завалова Н.Д. Образ в системе регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М., 1986. – 169 с.
69. Заверткина Е.Г. Развитие операционных механизмов мнемических способностей детей младшего школьного возраста : на примере операции классификации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Г. Заверткина. – Я., 2003. – 193 с.
70. Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти / Е.В. Заика // Основные методики и результаты исследований. – Х. : ХГУ, 1992. – 363 с.
71. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.
72. Захарова С.Л. Обучение аудированию фабульных текстов на англ. языке в V-VI классах общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.Л. Захарова. – К., 1983. – 24 с.
73. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 128 с.
74. Зимняя И.А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста / И.А. Зимняя // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Горького, 1985. – № 243. – С. 3-9.
75. Зимняя И.А. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения / И.А. Зимняя; отв. ред. докт. тех. наук Р.Г. Котов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
76. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
77. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
78. Зинченко П.И. Проблемы психологии памяти / П.И. Зинченко. – Х. : Изд-во Хар-го Ун-та, 1969. – 127 с.
79. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич. – М. : МГУ, 1980. – 271 с.

80. Иванова Е.Ф. Психологические закономерности взаимосвязи мышления и памяти : дис. докт. психол. наук : 19.00.01 / Е.Ф. Иванова; ХГУ. – Х., 1992. – 304 с.
81. Иванова Е.Ф. О соотношении типов мышления и способов запоминания / Е.Ф. Иванова // Вопр. психологии. – 1976. – № 3. – С. 48–58.
82. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.И. Иванова. – К., 1997. – 208 с.
83. Ильюченко Р.Ю. Память хорошая, память плохая / Р.Ю. Ильюченко. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1991. – 161 с.
84. Истомина З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте / З.М. Истомина. – М. : Просвещение, 1967. – 156 с.
85. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 15–23.
86. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М., 1988. – 199 с.
87. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
88. Кміть О.В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого пед. навч. закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Кміть. – К., 2000. – 354 с.
89. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общение. – Краснодар : Изд. Кубанск. ун-та, 1983. – С. 32-38.
90. Ковалев Г.А. Самосознание личности / Г.А. Ковалев. – М. : Просвещение, 1967. – 110 с.

91. Кожевникова Г.П. Объекты контроля сформированности аудирования как вида речевой деятельности / Г.П. Кожевникова // Объекты и формы контроля при обучении иностранным языкам : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ, 1983. – № 23. – С. 164–179.
92. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1984. – 256 с.
93. Конечный Р. Психология в медицине / Р. Конечный, М. Боухал. – М. : Авиценум, 1983. – 406 с.
94. Корж Н.Н. Исследование памяти / Н.Н. Корж. – М. : Наука, 1990. – 216 с.
95. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – К. : Педагогика, 1988. – 304 с.
96. Коффка К. Основы психического развития / К. Коффка. – М. : Л., 1934. – 260 с.
97. Криводерев В.В. Моделирование мнемических процессов : дисс. канд. психол. наук : 19.00.01 / В.В. Криводерев. – Х., 2000. – 196 с.
98. Крупський О.П. Взаємозв'язок між ефективністю мнемічних процесів та індивідуально-психологічними особливостями оператора : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.П. Крупський. – К., 2003. – 18 с.
99. Кузнецов М.А. Емоційна пам'ять у мнемічній системі особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Марат Амирович Кузнецов. – Х., 2008. – 490 с.
100. Кузнецов М. А. Процеси пам'яті / М. А. Кузнецов, О. І. Кузнецов, Я.В. Козуб // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 45(1). – С. 131– 145.
101. Кулиш Л.Ю. Психолінгвістическі аспекти восприяття устної іноязычної речі / Л.Ю. Кулиш. – К. : Вища Школа, 1982. – 208 с.
102. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 134 с.
103. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте / Д. Лапп; пер. с фр. – М. : Мир, 1993. – 240 с.
104. Лезер Ф. Тренировка памяти / Ф. Лезер. – М. : Эйдос, 1995. – С. 44-151.

105. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 158 с.
106. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
107. Леонтьев А.Н. Развитие памяти / А.Н. Леонтьев // Экспериментальное исследование высших психических функций. – М., 1931. – 279 с.
108. Леонтьев А.Н. Практикум по психологии / А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1972. – 125 с.
109. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норманн. – М. : Мир, 1974. – 550 с.
110. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1971. – 183 с.
111. Лисовский В.Т. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов / В.Т. Лисовский. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1983. – 183 с.
112. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
113. Ломов Б.Ф. Вербальное кодирование в познавательных процессах / Б.Ф. Ломов, А.В. Беляева, В.Н. Науменко; отв. ред. Ю.М. Забродин // Анализ признаков слухового образа. – М. : Наука, 1986. – 128 с.
114. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.
115. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М., 1980. – 328 с.
116. Лурия А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М., 1975. – 104 с.
117. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия; ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов // Психология памяти. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 149-165.
118. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2008. – 624 с.

119. Лысенко Н.Е. Развитие приемов запоминания учебного материала при изучении русского и иностранного языков / Н.Е. Лысенко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 412–419.
120. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1976. – 255 с.
121. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 151 с.
122. Ляудис В.Я. О структуре мнемического действия // Проблемы инженерной психологии / В.Я. Ляудис. – Л., 1965. – С. 175–208.
123. Мазлумян В.С. К проблеме восприятия текста в слове / В.С. Мазлумян // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1985. – № 243. – С. 44-54.
124. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук, К.:Ваклер. – 2000. – 320 с.
125. Мансурова С. И. Оперативная память как мнемический процесс, регулирующий творческие акты / С. И. Мансурова // Вестник Тольяттинского государственного университета. Педагогика, психология. – 2014. – Вып. №1(16). – С. 136–137.
126. Марищук Л.В. Особенности мнемической деятельности лиц студенческого возраста / Л.В. Марищук, С.Г. Ивашко // Психологический журнал. – 2008. – № 4(20). – С. 15–23.
127. Марищук Л.В. Способности к усвоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Марищук. – СПб., 1999. – 395 с.
128. Матюгин И.Ю. Как развивать внимание и память вашего ребенка / И.Ю. Матюгин, Т.Ю. Аскочинская, И.А. Бонк. – М., 1994. – 114 с.
129. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Н.А. Менчинская. – М., 1978. – С. 253-268.

130. Метьолкіна О.Б. Індивідуалізоване навчання аудіювання першокласників та шляхи його здійснення / О.Б. Метьолкіна // Іноземні мови. – 1987. – № 1. – С. 63-66.
131. Мещеряков Б.Г. Мнемические эффекты / Б.Г. Мещеряков, Б.Г. Зинченко // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 6–12.
132. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2003. – 672 с.
133. Миллер Л. Магическое число семь плюс минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. Инженерная психология / Л. Миллер. – М. : Прогресс, 1964. – С. 192–224.
134. Молчанов К.А. Возрастные изменения мнемических способностей на поздних этапах онтогенеза / К.А. Молчанов // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 3. – С. 77–83.
135. Морозов Д.Л. Методика преподавания языков. Теоретические Основы обучения иноязычному аудированию / Д.Л. Морозов // Вестник Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №1. – С. 126 – 130.
136. Муратова І. А. Культурно-історичний аспект онтогенезу пам'яті / І.А. Муратова // Філософія і політологія в контексті сучасної культури . – 2012 . – Вип. 4(2). – С. 261–267.
137. Мусницкая Е.В. Контроль в обучении иностранным языкам : книга для учителя / Е.В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996. – 192 с.
138. Назайкинский Е.О. Психология музыкального восприятия / Е.О. Назайкинский. – М., 1972. – 384 с.
139. Найсер У. Познание и реальность / У. Найсер. – М. : Прогресс, 1981. – 230 с.
140. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и исоциальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

141. Невельский П.Б. Объем памяти и количество информации / П.Б. Невельский; ред. П.И. Зинченко // Проблемы инженерной психологии. Психология памяти. – Л., 1965. – С. 19–18.
142. Немов Р.С. Общая психология: краткий курс / Р.С. Немов. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
143. Нікітіна І.В. Студент як суб'єкт самовизначення / І.В. Нікітіна; за ред. С.Д. Максименка // зб. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПНУ України. – Т. 4.1. – К. : Інст-т психології АПНУ України, 2003. – С. 166–174.
144. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация / А.И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 215 с.
145. Норман Д.А. Память и научение / Д.А. Норман. – М. : Изд-во Мир, 1985. – 160 с.
146. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия / В.Н. Носуленко. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
147. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.Н. Осинина. – М., 2011. – 225 с.
148. Осинина Т.Н. Лонгитюдное исследование воспроизведения учебного материала / Т.Н. Осинина // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 6 (159). – С. 50–55.
149. Осипова С.И. Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза : монография / С.И. Осипова, Т.А. Сливина, С.П. Орешкова и др. – ООО "Перспект", 2015. – 232 с.
150. Петров Я.И. Память / Я.И. Петров, В.Н. Андреева; под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой // Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М., 1972. – С. 150–188.
151. Петрова Е.А. Взаимосвязь показателей эффективности мнемических способностей со структурой интеллекта у учащихся 10–12 лет / Е.А. Петрова // Известия Российского государственного университета А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 81–88.

152. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 680 с.
153. Платон. Собрание сочинений: в 3 т. / Платон; под ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. – М., 1970. – Т. 2. – 611 с.
154. Репкина Н.В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников / Н.В. Репкина // Вопросы психологии / Ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – 1983. №1. – С. 51–58.
155. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 528 с.
156. Рожко І.В. Механізми музичної пам'яті особистості / І.В. Рожко // Естетика і етика педагогічної дії. – Полтава, 2015. – Вип. 10. – С. 30 – 40.
157. Роуз С. Устройство памяти / С. Роуз // От молекул к сознанию. – М. : Мир, 1995. – 380 с.
158. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
159. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М. : Логос, 2004. – 319 с.
160. Самохвалова В.И. Возрастные и индивидуальные различия в запоминании разных видов материала / В.И. Самохвалова; под ред. А.А. Смирнова. – М. : Просвещение, 1967. – 300 с.
161. Сапельнікова Т. С. Фактори ефективності оперативної пам'яті у діяльності персоналу енергосистем: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19. 00. 03 / Т. С. Сапельнікова. – Х., 2003. – 19 с.
162. Сатинова В.Ф. Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе (на материале преподавания английского языка в 3 классе средней школы) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.731 / В.Ф. Сатинова. – Минск, 1971. – 32 с.
163. Серeda Г.К. Память как механизм системной организации индивидуального опыта / Г.К. Серeda // Вестник Харьковского ун-та. Психология. – 1983. – С. 10-17.

164. Серета Г.К. Память и деятельность : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Г.К. Серета. – М., 1985. – 49 с.
165. Сеницын С.В. Возрастные особенности операциональной структуры рабочей памяти у детей 7–8 лет : автореф. дисс. ... канд. биол. наук : 19.00.02 / С.В. Сеницын. – М., 2008. – 24 с.
166. Сиротін О.С. Американський досвід підготовки викладачів вищої школи / О.С.Сиротін //Перший незалежний науковий вісник. – К., 2016. – № 10. – С. 62-67.
167. Сливина Т. А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: дис... кандидат педагогических наук : 13. 00. 01 / Татьяна Анатольевна Сливина. – Красноярск., 2008. – 248 с.
168. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 432 с.
169. Смирнов А.А. Произвольное и произвольное запоминание / А.А. Смирнов; под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова // Психология памяти. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 217-226.
170. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. – М., 1968. – 230 с.
171. Солсо Р. Когнитивная психология / Р.Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
172. Степанов А.А. Понятие о речи. Виды речи / А.А. Степанов // Психология. – М., 1966. – С. 226-227.
173. Степанова Е.И. Структура интеллекта взрослых : сборник науч. трудов / Е.И. Степанова, Я.И. Петров. – Л., 1979. – 110 с.
174. Степанова Е.И. Влияние обучения на развитие памяти и мышления взрослых / Е.И. Степанова, Я.И. Петров; под ред. Б.Г. Ананьева // Возрастная психология взрослых : тезисы докладов к научной конф. – В. 4. т. – Л. : АПН СССР/НИИООВ, 1971. – С. 10-23.
175. Стуліка О.Б. Психологічні особливості розвитку мнемічних здібностей студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.Б. Стуліка. – Х., 2010. – 21 с.

176. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / Б.М. Теплов; М.Б. Ярошевский (ред.); РАО. Моск. псих-соц. институт. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 639 с.
177. Тивьяева И.В. К вопросу о мнемической ситуации и ее составляющих / И.В. Тивьяева // Известия Тульского гуманитарного университета. – 2011. – № 1. – С. 604-610.
178. Тивьяева И.В. Коммуникативно-прагматические параметры диалогического общения в мнемической ситуации хранения информации в памяти / И.В. Тивьяева // Известия Тульского гуманитарного университета. – 2013. – № 2. – С. 332-341.
179. Тивьяева И.В. Ретроспективный нарратив как форма репрезентации процессов хранения и восстановления информации из памяти / И.В. Тивьяева // Известия Тульского гуманитарного университета. – 2010. – № 2. – С. 436-440.
180. Толкачева С.Д. Реконструкция речевых сообщений в различных условиях его передачи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Светлана Дмитриевна Толкачева. – М., 1977. – 202 с.
181. Толкачева С.Д. Анализ реконструкции речевого сообщения как приём сформированности рецептивных видов речевой деятельности / С.Д. Толкачева // Вопросы организации контроля при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. – М. : МГПИИЯ. – 1988. – Вып. 322. – С. 10–19.
182. Торндайк Э.Л. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Э.Л. Торндайк, Дж.Б. Уотсон. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
183. Трошихина Ю.Г. Филогенез функции памяти / Ю.Г. Трошихина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 191 с.
184. Трошихина Ю.Г. Эволюция мнемической функции / Ю.Г. Трошихина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 59 с.
185. Ушаков В.О. Динамика системы интеллектуальных операций мнемических способностей при усложнении мнемической задачи / В.О. Ушаков // Вестник

- Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5, № 2. – С. 81–95.
186. Ушаков В.О. Исследование динамики функционирования механизмов мнемических способностей при усложнении мнемической задачи / В.О. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 149–163.
187. Федоров О.С. Антросоциальная мнемология: исторический экскурс / О.С. Федоров // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 1. – С. 323–325.
188. Флорес Ц. Память / Ц. Флорес // Экспериментальная психология. – М., 1973. – Т. 4. – С. 209–342.
189. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
190. Харламова Н.С. Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.С. Харламова. – М., 1982. – 24 с.
191. Харченко Н. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / Н. В. Харченко // Психолінгвістика, випуск 9 – 2012 . – С. 129 –137.
192. Холт Дж. Залог детских успехов / Дж. Холт; пер. с англ. – Спб. : Дельта, 1996. – 480 с.
193. Хомуленко Т.Б. Розвиток вищих форм пам'яті : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Тамара Борисівна Хомуленко. – Х., 1998. – 380 с.
194. Хорев А.В. Психологические механизмы повышения продуктивности словесно-смысловой памяти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Анатолий Валентинович Хорев. – Новосибирск, 1995. – 160 с.
195. Чао Кео Тхи. Особенности запоминания в студенческом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Чао Кео Тхи. – Л., 1972. – 18 с.

196. Чепелева Н. В. Вплив смислової структури тексту на його розуміння читачем. / Н. В. Чепелева, Л.П. Яковенко //Актуальні проблеми психології. Том 2. // Психологічна герменевтика, випуск 7– 2011. – С. 79 – 89.
197. Чепелева Н.В. Методи аналізу оповідального / Н.В. Чепелева, Л.П. Яковенко //Технології розвитку інтелекту. Електронне наукове видання. – Київ, 2013. – Том 1. – № 4. –2013тексту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : : http://psytir.org.ua/upload/journals/4/authors/2013/Chepeveva_Nataliya_Vasylivna_Yakovenko_Lydmyla_Pylypivna_Metody_analizu_opovidalnogo_tekctu.doc
198. Черемошкіна Л.В. Психологія пам'яті / Л.В. Черемошкіна. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 319 с.
199. Черемошкіна Л.В. Пам'ять / Л.В. Черемошкіна; Т.Н. Осинина / Закономерності воспроизведення учебного матеріала. – М. : Прометей, 2012. – 208 с.
200. Черныш В.В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг худ. произведений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Черныш. – К., 2001. – С. 35
201. Шадриков В.Д. Мнемические способности. Развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкіна. – М. : Педагогика, 1990. –176 с.
202. Шмиголь І. В. Суть та зміст запам'ятовування як компонент навчального процесу / І.В. Шмиголь // Вісник Черкаського університету імені Б. Хмельницького. Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 199. – 152 с.
203. Шрейдер Н.В. Мнемические способности. Проблемы психологической диагностики / Н.В. Шрейдер // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 195–200.
204. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – М. : Наука, 1998. – 335 с.
205. Шульга О.К. Роль мнемической деятельности в успешности освоения иностранных языков / О.К. Шульга // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 44-48.

206. Шульга О.К. Технология активизации освоения иностранных языков как средство развития общих и специальных способностей / О.К. Шульга // Вестник ГрДУ. – 2006. – № 2. – С. 51-59.
207. Эббингауз Г. Очерк психологии / Г. Эббингауз. – М. : Аст, 1998. – 544 с.
208. Экземплярский В.М. Психология и педагогика памяти / В.М. Экземплярский // Работник просвещения. – 1930. – 78 с.
209. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
210. Юртайкин В.В. Формирование операционального компонента деятельности по восприятию иноязычного текста / В.В. Юртайкин, А.П. Бобырева // Психологические механизмы порождения и восприятия текста : сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1985. – № 243. – 188 с.
211. Якимчук Ю. В. Трудности при аудировании у студентов вузов / Ю.В. Якимчук // Педагогика и психология: электрон. науч. журн. – 2014. – Вып. 1(11). – С. 27–31.
212. Янкин В.В. Оптимизация функционирования долговременной памяти в процессе обучения иностранному языку : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.В. Янкин. – Нижний Новгород, 2008. – 230 с.
213. Яценко Ю.Н. Семантико-этимологическая характеристика глаголов мнемического воспроизведения в рамках фреймового подхода (на материале современного английского языка) / Ю.Н. Яценко, Т.М. Тимошилова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2011. – Т. 9, № 6. – С. 229-235.
214. Abrams A. G. The Relation of Listening and Reading Comprehension to Skill in Message Structuralisation // Journal of Communication. – 1966. – Vol. 16, № 2. – p. 116-125.
215. Atkinson R.C., Shiffrin R.M. Human memory : A proposed system and its control processes / R.C. Atkinson, R.M. Shiffrin. // Spence K.W., Spence J.T. (Eds.). The psychology of learning and motivation. – New York, 1968. – Vol. 2.

216. Bartlett F. Remembering : A study in experimental and social psychology / F. Bartlett. – Cambridge, 1932.
217. Bartlett F.C. Remembering / F.C. Bartlett. – Cambridge, 1950.
218. Bartlett F.C. Thinking / F.C. Bartlett. – London: An Experimental and Social Study, 1958. – 203 p.
219. Bentov I. Stalking the Wild Pendulun / I. Bentov. – London: Wild wood House, 1978. – p. 11-14.
220. Bledowski C., Kaisera J., Rahm B. Basic operation in working memory: Contributions from functional imaging studies / C.Bledowski, J. Kaisera , B. Rahm // Behavioural brain research. – 2010. – № 214. – p. 172-179.
221. Brain-Mind Bulletin 2 (16): 1-3 and Robert M. Anderson. A Holo Graphic Model of Transpersonal Consciousness // Journal of Transpersonal Psychology 9 (2) : p. 28-119.
222. Bregman A.S. Auditory streaming is cumulative // J. Exp.Psychol.Hum.Percept.Perform. – 1978. – Vol. 4. – p. 380-387.
223. Bregman A.S., Rudnicky S.L. Auditory segregation: stream or streams? // J. Exp. Psychol., Hum. Percept. Perform. – 1975. – Vol. 1. – P. 263-267.
224. Bromley D.B. The psychology of human ageing. – London, 1966.
225. Bruner Jerome S. Poza dostarczone in formacje: Studia z psychologii poznawania.-Jeremy M.Anglin (wybral, zred. i wstepem opatr.). – Warsz.: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978. – 806 p.
226. Buzan Tony Use Your Head, London: BBC Publications, 1974; published in U.S.A. as Use Both Sides of Your Brain. New York. – Dutton, 1977.
227. Craik F.I., Lochart R.S. Levels of processing : a framework for memory research / F.I. Craik, R.S. Lochart // J. of Verbal Learning and Verbal Behaviour. – 1972. – Vol. 11. – p. 671-684.
228. Craik, F., Lockhart R. Levels of processing and Zinchenko's approach to memory research. Journal of Russian & East European Psychology, 46(6), 2008. – p. 52-60.

229. Dannenbring G.L., Bregman A.S. Effect of silence between tones on auditory stream segregation // J Acoust. Soc. Amer. – 1976. – Vol 59. – p. 987-989.
230. Devine Th. G. Reading and Listening. New Research Findings // Elementary English. – 1968. – Vol. 45. – № 3. – p. 346-348.
231. DrumHeller S. Objectives for Language Arts in Nongraded Schools // Elementary English. – 1969. – Vol. 46/2. – p. 49-125.
232. George Katona Organizing and Memorizing. – New York: Columbia University Press, 1940. – p. 188-90.
233. Greene H.A., Petty W.I. Developing Language Skill in the Elementary Schools. – Boston: Boston Publishing House, 1967. – p. 120-124.
234. Guthrie E. The psychology of learning / E. Guthrie. – N.Y., 1935.
235. H. von Restorff, “Über die Wirkung von Bereichsbildungen im Spurem feld.” Psychologisch Forschung 18. – p. 299-342.
236. Hatfield W.W. Parallels in Teaching Students to Listen and to Read //English Journal. –1946. – Vol. 35. – № 10. – p. 553-558.
237. Hebb D. Intelligence, brain function and the theory of mind / Brain 82: 260–275 (1959).
238. Hockett M.G. A Hierarchy of Skill in Listening Comprehension and reading Comprehension // Dissertation Abstracts International. – 1969. – Vol. 30. – № 3.
239. Hull C. Essentials of behavior / C. Hull. – N.Y., 1951.
240. Itzhak Bentov Stalking the Wild Pendulun. – New York: Dutton, 1977 and London: Wild wood House, 1978. – p. 11-14.
241. Janet P. Levolution de la memoire et la notion du temps / P. Janet. – Paris, 1928.
242. John W. Santrock. Educational Psychology. – New-York-published by McGraw-Hil., 2004. – 629 p.
243. Karl Pribram Languages of the Brain (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice hall,1971.
244. Karl Pribram “The Neurophysiology of Remembering ”, Scientific American, January 1969. – p. 73-86.

245. Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
246. Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. In J. Birren and K. Schaie (Eds.) *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed., pp. 500-530). – New York: Van Nostrand Reinhold .
247. Lewin K. *Das Problem der Willensmessung und der Assoziation*. / K. Lewin. – *Psychol. Forsch.*, 1922. – p. 1-2.
248. Mandler G. Recognizing: The judgment of previous occurrence. *Psychological Review*, Vol 87(3), May 1980. – p. 252-271.
249. Miller, G., Selfridge, J.A. Verbal context and the recall of meaningful material. *American Journal of Psychology* 63, 1951. – p. 176-185.
250. Muller, G., Pilzecker, A. *Experimentelle Beitrage zur Lehre vom Gedachtnis* / G. Muller, A. Pilzecker. – 1900.
251. Neisser, U. Memory : What are the important questions? In M.M. Gruneberg, P.E. Morris and R.N. Sykes (Eds.). *Practical aspects of memory*. – London: Academic Press, 1978. – P. 3-24.
252. *Noise and audiology*. Baltimore: Univ. Park press, 1978.
253. Perry, W.G., Jr(1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. – New York: Holt, Rinehart and Winston.
254. Piaget, J. (1952) *The origins of intelligence in children*. – New York : International Universities Press.
255. Piaget, J., Inhelder, B. *Memoire et intelligence*. – P., 1968. – 487 p.
256. Poctman, L., Underwood B. J. Critical issues in interference theory. *Memory and Cognition* / L. Poctman, B. J. Underwood. – 1973. – V. 1. – P. 19-40.
257. Pribram, K. *The Neurophysiology of Remembering* / K. Pribram // *Scientific American*. – January, 1969. – P. 73-86.
258. Riegel, K.(1984). Chapter in M.L.Commons, F.A.Richards, and C.Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development*. – New York. Praeger.

259. Riegel, K.F.(1975). Adult life crises: A dialectical interpretation of development .In N.Datan and L.H.Ginsberg (Eds.), life-span developmental psychology: Normative life crises. – New York: Academic Press.
260. Schaie, K.W. (1986). Beyond calendar definitions of age, period, and cohort: The general developmental model revisited. *Developmental Review*, 6, p. 252-277.
261. Schaie, K.W. and Willis, S.L. (1986). *Adult development and aging* (2nd ed.). – Boston: Little, Brown.
262. Skinner B. *Science and human behavior* / B. Skinner. – N.Y., 1959.
263. Steiger H., Bregman A.S.Competition among auditory streaming, dichotic fusion, and diotic fusion. // *Percept. and Psychophys.* – 1982. – Vol. 32. – P. 153-162.
264. Tolman E. *Purposive behavior in animals and men* / E. Tolman. N.Y., 1932.
265. Tulving E. *Elements of episodic memory* / E. Tulving. – 1982.
266. Tulving E. *Episodic and semantic memory* / E. Tulving // *Organization of memory.* – N.Y., 1972.
267. Vernon Gregg. *Human Memory.* – London: Methuen, 1975, P. 50.
268. Wertheimer M. *Production thinking* / M. Wertheimer. – N.Y., 1945.

Додатки

Додаток А

Анкета та діагностичні методика для виявлення рівня мнемічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови

Додаток А 1

Анкета на визначення потреби студентів в удосконаленні їх мнемічної діяльності

1. Чи знаєте ви, що собою являє мнемічна діяльність, її зміст та особливості?
 - А) Знаю;
 - Б) Знаю, але не в повній мірі;
 - В) Не знаю.
2. На вашу думку, чи є важливими для студента навички ефективно організації власної мнемічної діяльності?
 - А) Дуже важливими;
 - Б) Важливими;
 - В) Не дуже важливими;
 - Г) Неважливими;
 - Д) Ваш варіант.
3. Як Ви вважаєте, які саме переваги одержить майбутній вчитель іноземної мови, вдосконаливши свою мнемічну діяльність?
4. На вашу думку, чи достатньо вивчення іноземної мови в умовах лекційно-семінарських занять сприяє розвитку мнемічної діяльності студентів? Наскільки достатньо?
 - А) В повній мірі;
 - Б) Не в повній мірі;
 - В) Недостатньо;

Г) Ваш варіант.

5. Які шляхи й засоби вдосконалення мнемічної діяльності студентів Ви знаєте? Чи сприяли ці мнемотехніки вдосконаленню Ваших навичок запам'ятовування, збереження та відтворення інформації?

6. Які книги ви порекомендували б прочитати першокурсникам, у яких є проблеми із запам'ятовуванням, збереженням та відтворенням інформації?

7. Як ви вважаєте, хто в першу чергу повинен працювати над удосконаленням мнемічного апарату студентів?

А) Викладачі ВНЗ;

Б) Тренери на спеціальних тренінгах;

В) Сам студент;

Г) Ваш варіант.

8. За наявності такої можливості чи цікаво б Вам було прочитати методичну й практичну літературу з розвитку мнемічної діяльності студентів чи взяти участь у відповідних тренінгах?

А) Цікаво;

Б) Нецікаво;

В) Ваш варіант.

9. Чи використовували Ви пасивні (вивчення літератури) чи активні (участь у тренінгах) засоби вдосконалення власної мнемічної діяльності? Які саме?

10. На вашу думку, чи має студент у свій вільний час самостійно працювати над тим, щоб вчитись запам'ятовувати, зберігати й відтворювати навчальну інформацію?

А) Має;

Б) Має, але не завжди;

В) Не має;

Г) Ваш варіант.

11. Що ви знаєте про власний рівень сформованості навичок, які допоможуть ефективно запам'ятовувати, зберігати й відтворювати інформацію?

А) Знаю в повній мірі;

Б) Знаю не в повній мірі;

В) Не знаю нічого;

Г) Ваш варіант.

12. Чи приділяєте ви час тому, щоб удосконалювати власний мнемічний апарат?

А) Завжди приділяю;

Б) Інколи приділяю;

В) Не приділяю;

Г) Ваш варіант.

13. Як саме ви працюєте над тим, щоб швидко і правильно запам'ятовувати нову інформацію?

14. На Вашу думку, яким чином можна вдосконалити навчальний процес у вузі, щоб він найбільшою мірою сприяв розвитку у студентів навичок, щоб ефективно запам'ятовувати, зберігати й відтворювати навчальну інформацію?

Додаток А2.

Методика дослідження слухової пам'яті студентів (В.М. Блейхер, С.Н. Боков, І.В. Крук)

Мета методики: виявити особливості розвитку слухової пам'яті студентів

Інструкція до методики: прослухати слова спочатку з першої серії та запам'ятати. Слова зачитуються вголос з інтервалом у 2 секунди. Після того, як усі слова були прочитані, потрібно зробити паузу на 10 секунд і тільки потім відтворювати слова. Слова із другої серії можна використати пізніше або на наступний день

Матеріал до методики:

1) carton, week, wagon, piano, crow, bell, map, bee, crumb, feather, hunter, coal, squirrel, boy, poplar, pear, table-cloth, soup, raincoat, cat, knife, blotter, vinegar, flower, work, sky, match, ink, toy, life.

2) table, peasant, money, boot, blast furnace, hill, glasses, water, sheep, gun, cloud, pencil, scooter, goat, snake, plum, sofa, frog, cork, cart, nose, shore, saloon, hotel, butterfly, soap, frying-pan, bird, salad, castle.

Додаток А3.

Методика складання мнемічних планів тексту (П.І. Зінченко, А.О Смірнов)

Мета методики: дослідити особливості розвитку цілеспрямованості запам'ятовування студентів

Інструкція для студентів включала наступний алгоритм дій:

- прослухати текст;
- скласти авторський довільний план відтворення тексту;
- подумки виділити та надати назви окремим частинам тексту;
- прослухати текст другий раз;
- конкретизувати назви окремих частин тексту, записуючи їх як складові плану;
- відтворити текст.

Текст для методики:

Fashion

Fashion is an entirely unnecessary and yet delightful detail of human life. No one could contend that a person who did not follow the fashion was lacking in any great mental or moral quality; yet to be in the fashion has given joy in age after age, not only to the women who are thus up-to-date in their costume, but to the men who behold them.

As a rule, men's attitude towards women's fashion is one of amused tolerance. They pretend that they are unable to detect the nice distinctions between the latest model from Paris and a dress that hopelessly out of date. But they are in reality just as eager to conform to the popular idea of what is and what is not worn.

But men's fashions change slowly, and men, unlike women, like to be the last to leave on old fashion rather than the first to embrace a new one. They have no desire either, that the womenfolk should be in the very front rank of fashion. It would make them embarrassed to be seen in public with a woman who was wearing something

which caused every eye to be turned upon her. But they like their wives to be dressed as most other women are dressed.

Fashion is an arbitrary mistress to whom most women are slaves, but though her mandates are often unreasonable and not seldom absurd, she is followed willingly, for the reward she offers is that sense of adventure and variety which is the spice of life.

Мода

Мода є цілком необов'язковою, але тим не менше приємною дрібницею людського життя. Ніхто не буде доводити, що людина, яка не слідує моді, обов'язково має проблеми в розумовій чи моральній сферах.

Однак мода має таку властивість додавати радості життю в будь-якому віці, незалежно чи то жінкам, які полюбляють носити ультрамодні речі, чи то чоловікам, які їх утримують.

Як правило, ставлення чоловіків до питання жіночої моди носить характер розважальної толерантності. Чоловіки можуть робити вигляд, що вони не бачать різниці між останньою моделлю з Парижа і безнадійно застарілою сукнею. Проте насправді вони готові сказати, що варто носити, а що ні.

Чоловіча мода змінюється досить повільно, і чоловіки, на противагу жінкам, люблять бути останніми, хто залишає стару моду на догоду новій. У чоловіків також немає бажання, щоб їхні подруги були в перших рядах, хто уважно слідкує за модою. Якщо дружина одягне сукню, що змусить кожного зустрічного звернути на неї увагу, це швидше збентежить чоловіка, ніж порадує. Загалом, їм подобається, коли дружини одягаються як більшість жінок.

В цілому, мода виконує місію певної володарки, якій підкоряються більшість жінок. Хоча її забаганки інколи можуть бути нерациональними і навіть абсурдними, жінки їй слідуєть охоче з єдиною метою – відчутти смак і різнобарв'я життя.

Додаток А4.

Методика послідовного складання плану тексту (П.І.Зінченко, В.Я.Ляудіс)

Мета методики: виявити роль смислового орієнтування та його динаміки в послідовному запам'ятовуванні тексту студентами.

Згідно з методикою, завданням студентів було прослухати текст 4 рази і після кожного прослуховування написати варіант його плану. Аналіз змін плану від першого його варіанту до четвертого дає можливість виявити особливості мисленнєвого орієнтування студентів в матеріалі на різних етапах його запам'ятовування.

Інструкція для студентів із запам'ятовування тексту передбачала наступний алгоритм дій:

- прослухати текст;
- скласти довільний план після першого прослуховування тексту;
- прослухати текст удруге;
- скласти новий план, доповнюючи перший якісними та кількісними змінами;
- прослухати текст утретє;
- доповнити наявний план тексту або написати новий, який є більш стислим та узагальненим, ніж попередній варіант;
- прослухати текст у четвертий раз;
- скласти остаточний варіант плану тексту, тези якого є логічно послідовними, узагальненими, відображають основні думки цього тексту й містять ключові слова, за якими студенти можуть максимально повно й точно відтворити прослуханий текст.

Текст для методики:

The Use of Leisure

By the way in which a man uses his leisure his character can be told-more surely, in all probability, by the way he does his work. For most men, work is necessary in order to gain a living .Vast numbers of men have not even been able to

choose what work they would do, but have been forced by economic necessity to take the first job that came the way. But in their leisure time, they do what they really want to do and their real selves are reflected in their actions.

Some people are completely passive during leisure hours. If such people go out they go to some place of entertainment where no effort is required by them, a cinema or a dance-hall, and if the latter, they do not dance but simply sit and watch others dancing.

A different type of person hurries home from work full of eagerness to begin on some scheme which he has been planning for his leisure time. Perhaps his hobby is carpentry or model engineering or gardening; or he might wish to write, or to study some subject in which he is interested. This is the creative type of character. For him, his leisure hours are full of promise and he can look back on them with satisfaction when he reviews what he has achieved in them.

Leisure should be refreshment; it should send a man out with fresh spirits to battle with the problems of life. Sometimes his freshness comes not from doing anything, but by filling one's mind with fresh springs of beauty. A man gets full value from his leisure by contemplating nature, listening to music, or reading noble books. By this sort of occupation he may not have made anything that he can show, but he has none the less recreated his own source of inspiration and made his own mind a richer and fuller treasure home. This is the true use of leisure.

Використання дозвілля

Про характер людини можна більше сказати, знаючи, яким чином вона використовує дозвілля, ніж те, як вона працює. Для більшості людей робота є обов'язковим компонентом, щоб заробляти на життя. Багато людей не можуть працювати там, де хочуть, але змушені працювати на роботі, яка дає можливість прожити і забезпечити родину. Але у свій вільний час люди, як правило, займаються тим, що приносить їм задоволення, у чому вони виражають свою справжню суть.

Окремі люди є повністю пасивними протягом свого дозвілля. Як правило вони проводять своє дозвілля в місцях, де не потрібно докладати зусиль, щоб відпочити, наприклад у кінотеатрі, якщо ж вони йдуть на дискотеку, то зазвичай самі не танцюють, а спостерігають за іншими.

Дещо іншим є тип людей, які поспішають додому, сповнені наснаги виконати весь список занять, запланованих на час дозвілля. Можливо, їхнє хобі – це декоративна робота по дереву або модельна інженерія чи садівництво. Також це може бути бажання писати твори, вивчати нову дисципліну, до якої є певний інтерес. Це творчий тип характеру, для таких людей години дозвілля сповнені сподівань, що, коли вони подивляться назад, у їхнє серце прийде задоволення від досягнутого.

Дозвілля має нести відновлення сил, повинно давати людині відпочинок і сповнити сили, щоб зносити тягар проблем життя. Інколи свіжість і енергія приходять не від здійснення якоїсь діяльності, а від сповнення розуму красою світу. Багато людей знаходить задоволення у спогляданні природи, слуханні музики, читанні класичної літератури. Можливо, такий вид проведення дозвілля не дає можливості показати створене, але він збагачує людину духовно і дає джерело натхнення після робочої втоми. Це і є справжня і раціональна користь від використання часу дозвілля.

Додаток А5.

Методика групування слів під час записування під диктовку (П.І. Зінченко, П.Б. Невельський)

Мета методики: дослідити залежність ефективності запам'ятовування матеріалу студентами від кількості груп, на які він розбивається у процесі роботи.

Проведення даної методики відбувалося в чотири етапи: студентам було запропоновано об'єднати всі слова у групи (на першому етапі – в дві групи, на другому – в чотири, на третьому – у вісім, на четвертому – в шістнадцять) і запам'ятати їх з наступним відтворенням через 5 хвилин.

На кожному етапі роботи студенти одержували інструкцію, яка передбачала наступну послідовність дій:

- прослуховування ряду слів, що пропонуються викладачем;
- ранжування слів відповідно до смислових груп за допомогою бланків (кількість груп залежить від етапу проведення методики);
- запам'ятовування слів та груп у процесі їх записування та ранжування;
- відтворення слів через 5 хвилин після їх запам'ятовування.

Після виконання кожного етапу завдання бланки вилучалися. З інтервалом у дві хвилини пропонувалася така інструкція. На кожному етапі виконання цього завдання експериментатор наголошував на необхідності максимально точного відтворення всіх слів і груп слів у довільному порядку.

Матеріал для методики:

TV (телевізор), wardrobe (шафа), milk (молоко), plate (тарілка), onion (цибуля), apple-tree (яблуня), cow (корова), goose (гуска), oak (дуб), mushrooms (гриби), scholarship (стипендія), textbook (підручник), owl (сова), fox (лисиця), shoes (туфлі), coat (пальто), computer (комп'ютер), chair (стілець), trousers (штани), boots (чоботи), cup (кухоль), bread (хліб), firtree (ялина), grass(трава), crow (ворона), wolf (вовк), exams (екзамени), form (клас), sheep (вівця), parsley (петрушка), cherry-tree (вишня), duck (качка). Усі слова були поділені на різне

число груп: на 2 : animated nature (жива природа), unanimated nature (нежива природа), на 4 : family life (сімейне життя), social life (соціальне життя), forest flora and fauna (лісова флора і фауна), household economy (домашнє господарство), на 8 : kitchen items (кухонне приладдя), living-room items (предмети вітальні), shopping (покупки), education (освіта), forest fauna (лісова фауна), forest flora (лісова флора), domestic farm (домашня ферма), domestic vegetation (овочі), на 16 : food (їжа), dishes (посуд), furniture (меблі), equipment (обладнання), clothes (одяг), footwear (взуття), school (школа), University (університет), wild animals (дикі звірі), birds (птахи), ground vegetation (овочі), forest trees (лісові дерева), poultry (домашня птиця), domestic animals (домашні тварини), fruit trees (фруктові дерева), vegetables (овочі).

Додаток А6.

Методика виділення ключових слів у фразях (П.І. Зінченко)

Мета методики: виявити здатність студентів до виділення опорних пунктів матеріалу, що запам'ятовується

Згідно з інструкцією студенти отримували наступне завдання : прослухати двічі один невеликий за обсягом англомовний текст, який включав 7 речень, оскільки, як зазначає автор, саме така кількість речень є оптимальною для одночасного запам'ятовування людиною. Під час прослуховування в кожному реченні запропонованого для аудіювання тексту студенти повинні були виділити по 2 ключових слова для наступного відтворення тексту за ключовими словами. Під час другого прослуховування студенти мали уточнити обрані ними ключові слова. Через 5–10 хвилин після другого прослуховування тексту студенти мали письмово відтворити даний текст, використовуючи виділені ними ключові слова.

Тексти для методики:

About the Car Crash

Yesterday, a man was talking on his mobile phone while he was driving his car. Maybe he was checking his diary while he was making his next appointment. He was certainly not concentrating on the road when the lights suddenly turned red. The two men in the street tried to jump out of the way when they saw him but it was too late. No one was badly hurt but that was just luck. Last year, the City Council didn't pass the "Talking and Driving Law". We need that law.

Автомобільна аварія

Вчора один чоловік під час керування машиною розмовляв по телефону. Можливо, він перевіряв свої записи, коли узгоджував наступну ділову зустріч.

У будь-якому разі він не фокусував свою увагу на дорозі, коли раптово на світлофорі загорілося червоне світло. У цей самий час два чоловіки намагалися перейти дорогу, вони побачили цього водія, та було вже запізно. На щастя, ніхто серйозно не потерпів, та це це було просто везіння. Минулого року Міська рада не прийняла закону, який забороняв би спілкування по телефону під час керування машиною. Однак нам дуже потрібний цей закон.

Friendship

Almost everyone has friends but ideas about friendship vary from person to person. For some, a friend is someone who chats with you on the Internet. For others, a friend is a person who has known you all your life-someone whose family knows you, too. Others only use the term for someone who knows your innermost secrets. Although different people emphasise different aspects of friendship, there is one element which is always present and that is the element of choice. We may not be able to select our families, our colleagues or even the people that take the bus with us but we can choose our friends. As anthropologist Margaret Mead once said, "A friend is someone who chooses and is chosen."

Дружба

У кожного з нас є друзі, але розуміння дружби у кожного своє. Для одних друг – це людина, з якою ми спілкуємося в Інтернеті. Для інших друг означає того, хто знає тебе все твоє життя й його родина знає тебе також. Ще хтось називає другом того, хто знає твої найпотемніші мрії.

Хоча всі люди наголошують на різних аспектах дружби, є один елемент, який скрізь присутній і це елемент вибору. Ми не можемо обирати свою сім'ю, колег чи навіть людей, які ведуть автобус, але ми можемо обирати наших друзів. Антрополог Маргарет Мід одного разу сказала: «Друг – це людина, яка обирає і яку обирають».

About Martina Hingis

Martina Hingis picked up her first tennis racket at the age of two. Since then, she has become one of the greatest tennis players in the world. Born in Slovakia, she has lived in Switzerland for many years. She became the outdoor Swiss champion at the age of nine. Since then she has won many international competitions including Wimbledon, the US Open and the Australian Open.

For young stars like Martina, life has its difficulties. They are under constant pressure to win and they don't have time to just relax with friends (6;C.48).

Мартіна Хінгіс

Мартіна Хінгіс уперше взяла до рук тенісну ракетку у віці двох років. Відтоді вона стала однією з найкращих тенісисток світу. Народившись у Словаччині, вона багато років прожила в Швейцарії. Вона стала відомою швейцарською чемпіонкою у віці дев'яти років. Відтоді виграла багато міжнародних змагань, включаючи Вімболдон, Американський та Австралійський турніри. Життя молодих зірок, таких як Мартіна, сповнене своїх труднощів. Вони перебувають у постійній напрузі через потребу перемагати й не мають достатль часу для відпочинку з друзями.

Додаток А7

Методика для виявлення активного відтворення, здатності до впізнавання матеріалу, активності перебігу мнемічних процесів індивіда «Порівняння процесів активного відтворення та впізнавання» (О.М. Леонт'єв та Ю.Б. Гіппенрейтер)

Мета методики: виявити особливості відтворення інформації студентами, а саме: активного відтворення, здатності до впізнавання матеріалу, активності перебігу мнемічних процесів індивіда

Інструкція до методики: у першому завданні учасникам експерименту пропонується прослухати набір з 10 не пов'язаних між собою за змістом слів, запам'ятати їх і відтворити їх в будь-якому порядку. У другому завданні досліджуваним пропонується для запам'ятовування і відтворення набір з 20 слів, до якого включений попередній набір з 10 слів, розташованих у випадковій послідовності. У третьому завданні студентам було запропоновано для запам'ятовування і подальшого відтворення набір з 15 слів, а для впізнавання – набір з 30 слів, до якого було залучено в випадковому порядку 15 слів з попереднього набору.

Матеріал для методики: bridge (міст), population (населення), destiny (доля), money (гроші), documents (документи), love (любов), cloud (хмара), come (приїхати), moment (момент), nicely (гарно).

Bridge (міст), population (населення), destiny (доля), money (гроші), documents (документи), love (любов), cloud (хмара), come (приїхати), moment (момент), nicely (гарно), design (дизайн), magazine (журнал), school (школа), leisure (дозвілля), friends (друзі), trip (подорож), cotton (бавовна), change (зміна), nature (природа), lamp (лампа).

Cover (покриття), iron (залізо), game (гра), belt (пояс), time (час), sweets (солодощі), table (стіл), radio (радіо), snow (сніг), box (коробка), orange (апельсин), dog (собака), book (книга), soap (мило), life (життя).

Cover (покриття), iron (залізо), game (гра), belt (пояс), time (час), sweets (солодощі), table (стіл), radio (радіо), snow (сніг), box (коробка), orange (апельсин), dog (собака), book (книга), soap (мило), life (життя), bridge (міст), population (населення), destiny (доля), money (гроші), documents (документи), love (любов), cloud (хмара), come (приїхати), moment (момент), nicely (гарно), design (дизайн), magazine (журнал), school (школа), leisure (дозвілля), friends(друзі).

Додаток А8.
Розвиток мнемічної діяльності засобами аудіювання у процесі вивчення
іноземної мови

№ Заняття	Мета заняття та види роботи	Орієнтовна тривалість у хв.
	Сформувати у студентів уявлення про поняття ключових слів, особливості та шляхи їх визначення в структурі речень, познайомити студентів з досягненнями відомих вчених, які працювали в цій галузі	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Пояснювальна лекція на тему - Ключові слова та шляхи їх об'єднання у синтагмі.	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників зосереджувати увагу на виділених викладачем ключових словах у англомовних реченнях	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа - Рецептивна ідентифікація ключових слів за викладачем в синтагмах англійської мови. 3.2 Практична вправа - Фіксація акцентованих викладачем ключових слів і самостійне відтворення на їх основі поданих речень.	30 30
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників самостійно вибирати ключові слова	90
I	Вступне слово викладача	15
II	Практична вправа – Самостійна вибірка ключових слів із запропонованих речень. Практична вправа – Самостійна вибірка ключових слів із запропонованих речень, їх фіксація та відтворення на цій основі змісту речень.	30 30
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників зосереджувати увагу на семантичному центрі фрази з письмовим відтворенням всієї фрази	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа – Самостійна вибірка ключових слів, фіксація їх на папері, відтворення на їх основі прочитаних речень. 3.2 Практична вправа - Концентрація уваги на семантичному центрі фрази з метою побудови логічних зв'язків всередині синтагматичних одиниць.	30 30
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Познайомити студентів з поняттям «Логіко-семантична схема», її особливостями та історією виникнення	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Пояснювальна лекція -Логіко-семантичні схеми.	60

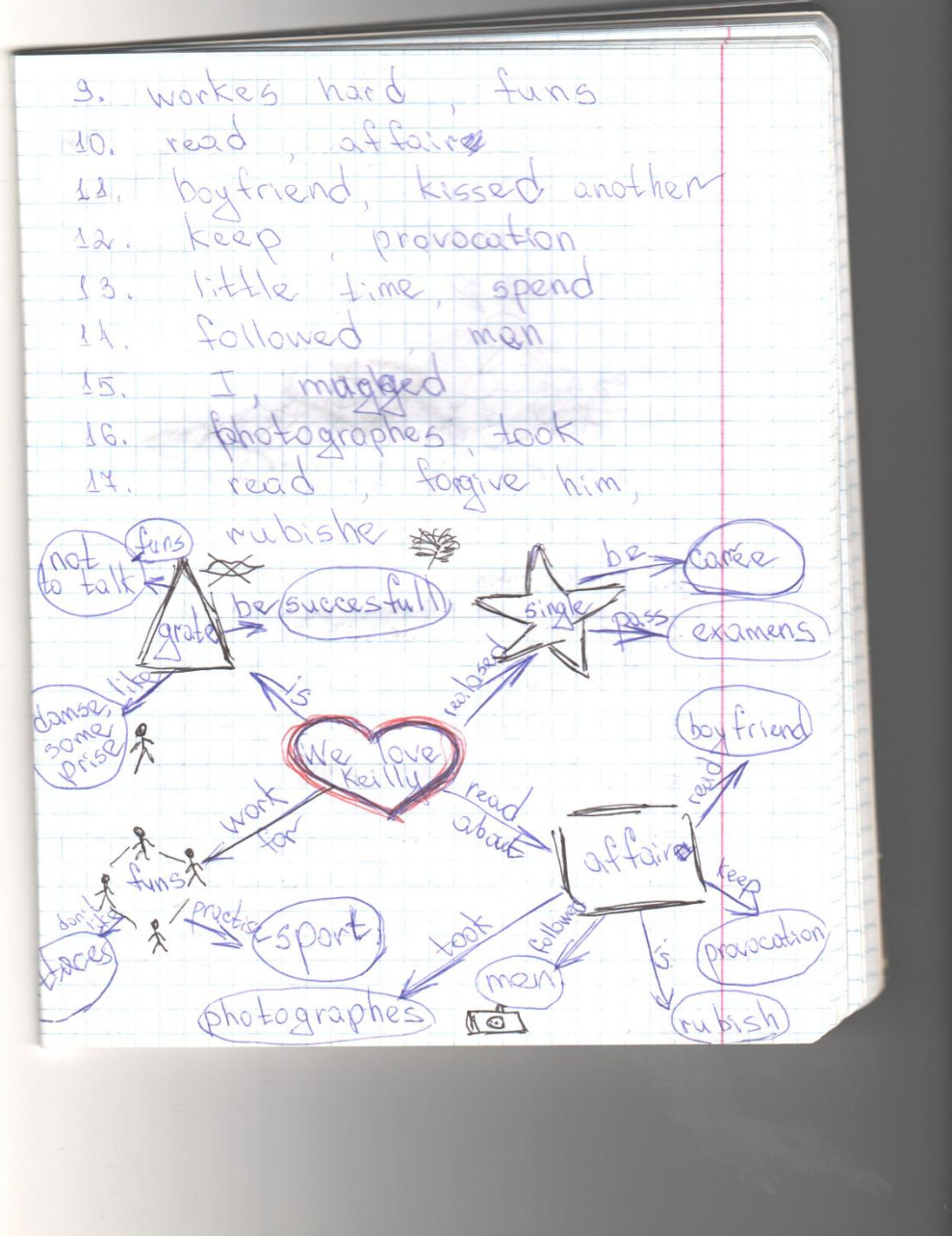
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Познайомити студентів з особливостями створення логіко-семантичної схеми та її видами	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Пояснювальна лекція -Моделювання логіко-семантичної схеми.	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Пояснити студентам принципи побудови різних видів логіко-семантичних схем та правила, які слід враховувати при їх зображенні	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Пояснювальна лекція -Особливості різних видів логіко-семантичних схем	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників створювати логіко-семантичну схему у вигляді діаграми	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа - Створення діаграмної логіко-семантичної схеми.	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників створювати логіко-семантичні схеми у вигляді піраміди	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа - Створення пірамідальної логіко-семантичної схеми	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників створювати деревоподібну логіко-семантичну схему	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа - Створення деревоподібної логіко-семантичної схеми.	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників створювати логіко-семантичну схему змішаного типу	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа - Створення логіко-семантичної схеми змішаного типу.	60
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників використовувати навички виділення ключових слів і зображення логіко-семантичної схеми діаграмного типу для більш глибокого і повного відтворення прослуханого тексту публіцистичного характеру	90

I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Зняття лексичних/граматичних труднощів 3.2 Практична вправа - Мнемічна робота з публіцистичним текстом.	10 50
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників використовувати навички виділення ключових слів і зображення логіко-семантичної схеми пірамідального типу для більш глибокого і повного відтворення прослуханого тексту наукового характеру	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Зняття лексичних/граматичних труднощів 3.2 Практична вправа - Мнемічна робота з науковим текстом.	10 50
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників використовувати навички виділення ключових слів і зображення логіко-семантичної схеми деревоподібного типу для більш глибокого і повного відтворення прослуханого тексту художнього характеру.	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Зняття лексичних/граматичних труднощів 3.2 Практична вправа - Мнемічна робота з художнім текстом.	10 50
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Навчити учасників використовувати навички виділення ключових слів і зображення логіко-семантичної схеми змішаного типу для більш глибокого і повного відтворення прослуханого тексту розмовного характеру	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Зняття лексичних/граматичних труднощів 3.2 Практична вправа - Мнемічна робота з текстом розмовного типу.	10 50
III	Звіт учасників тренінгу	10
IV	Домашнє завдання	5
	Обговорити результати тренінгових занять, підвести підсумки	90
I	Вступне слово викладача	15
II	3.1 Практична вправа – Приємні спогади.	45
III	Звіт учасників тренінгу, перевірка очікувань, висловлення вражень та побажань.	30

Додаток А9.

Зразки логіко-семантичних схем, що виконані студентами під час формувального експерименту

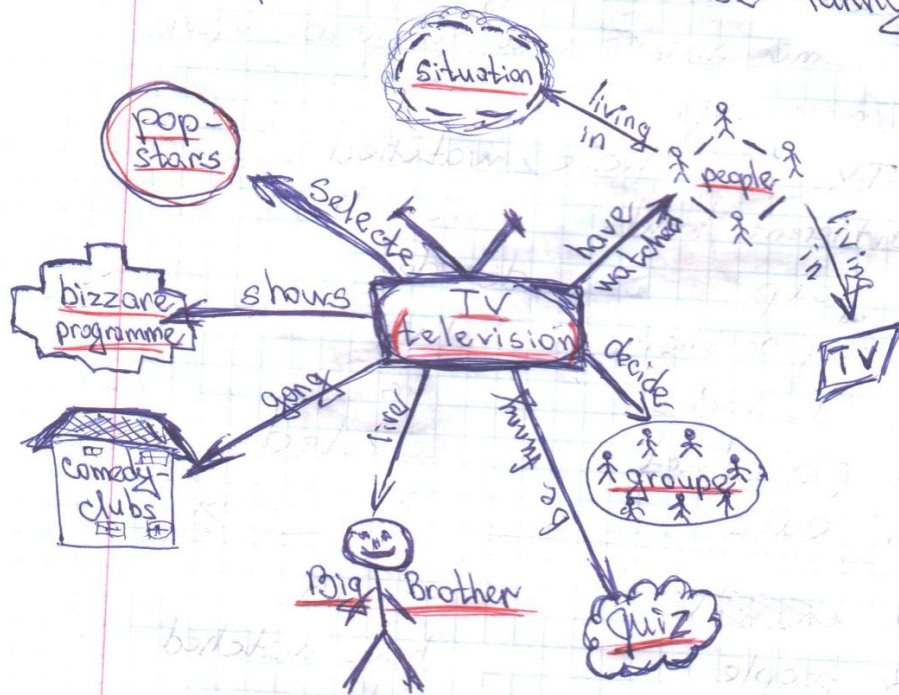
Зразки діаграмних логіко-семантичних схем



9. comedy-clubs

10. quiz

~~not~~ gong
ber funny



Television: the beginning of the end

Now television is very important. Almost every person in the world watch TV. People watch different programmes in which they see

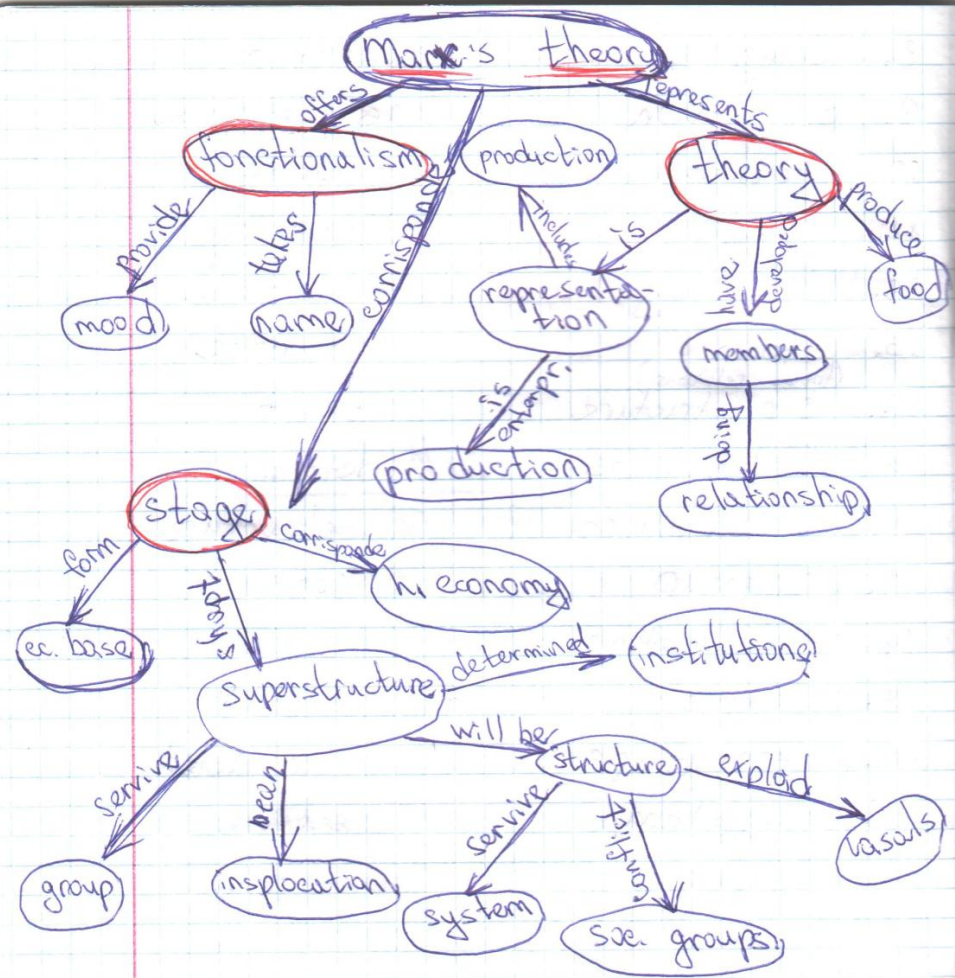
Зразки деревоподібних логіко-семантичних схем



Зразки пірамідальних логіко-семантичних схем

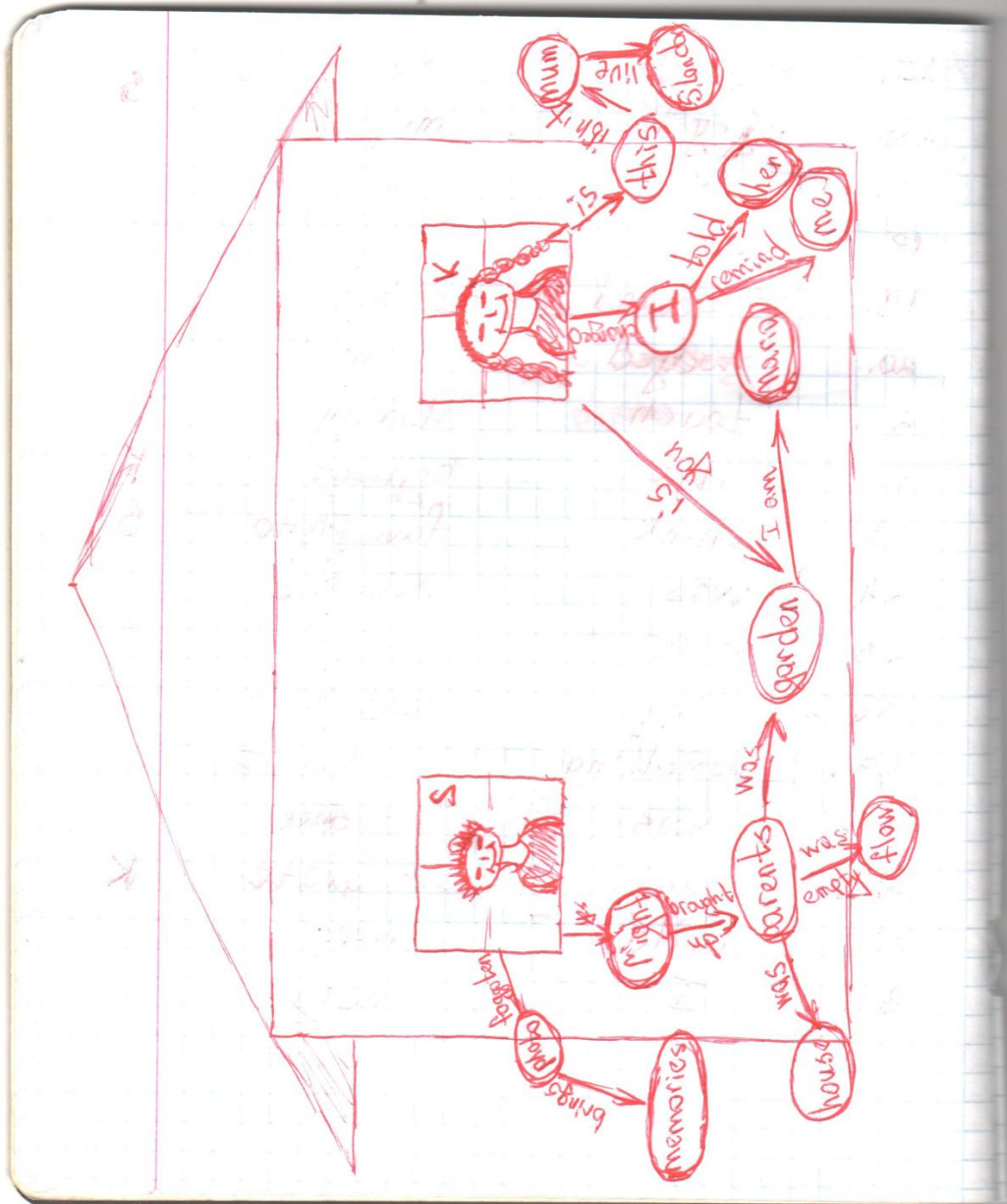
- 16). institutions, deformed
- 17). change, produce.
- 18). society, contains
- 19). contradiction, expectation
- 20). employers, exploited
- 21). conflict, takes.
- 22). conflict, son can not survive.





Functionalism offers to us a new theory, which provide mood. It takes name of very famous

Зразки логіко-семантичних схем змішаного виду



Додаток Б

Результати визначення статистичної достовірності й кореляції показників мнемічної діяльності у майбутніх вчителів іноземної мови за результатами констатувального експерименту

Додаток Б1. Результати дослідження нормальності розподілу показників слухової пам'яті у майбутніх вчителів за критеріями асиметрії і ексцесу

```
FREQUENCIES VARIABLES=Mental /STATISTICS=STDDEV MEAN SKEWNESS SESKEW KURTOSIS
SEKURT /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet0]

Statistics

Mental

N	Valid	158
	Missing	2
Mean		2,2911
Std. Deviation		,76802
Skewness		-1,052
Std. Error of Skewness		,193
Kurtosis		-1,100
Std. Error of Kurtosis		,384

Mental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	High	30	18,8	19,0	19,0
	Medium	52	32,5	32,9	51,9
	Low	76	47,5	48,1	100,0
	Total	158	98,8	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		160	100,0		

**Додаток Б2. Результати дослідження кореляційних зв'язків
запам'ятовування й слухової пам'яті у майбутніх вчителів іноземної мови
в умовах професійної підготовки**

```
NONPAR CORR /VARIABLES=Mental VAR00001 /PRINT=BOTH TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations

				VAR00001
Kendall's tau_b	Слухова пам'ять	Correlation Coefficient	1,000	,973**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,973**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158
Spearman's rho	Слухова пам'ять	Correlation Coefficient	1,000	,979**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,979**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток БЗ. Результати дослідження кореляційних зв'язків
запам'ятовування й цілеспрямованості запам'ятовування у майбутніх
вчителів іноземної мови в умовах професійної підготовки**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations			
			VAR00001
Kendall's tau_b	Цілеспрямованість запам'ятовування	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,966**
		N	,000
		158	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,966**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		158	158
Spearman's rho	Цілеспрямованість запам'ятовування	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,977**
		N	,000
		158	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,977**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б4. Результати дослідження кореляційних зв'язків запам'ятовування і збереження інформації

NONPARCORR /VARIABLES=слухове запам'ятовування збереження
/PRINT=BOTHTWOTAILNOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

	Output Created	14-груд-2015 00:04:40
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	154
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	NONPARCORR /VARIABLES=слухове запам'ятовування збереження /PRINT=BOTH TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.031
	Elapsed Time	0:00:01.594
	Number of Cases Allowed	174762 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet0]

Correlations

			Запам'ят овування	Збереже ння
Kendall's tau_b	Запам'я товуван ня	Correlation Coefficient	1,000	,879**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	154	154
	Збереже ння	Correlation Coefficient	,879**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	154	154
Spearman's rho	Запам'я товуван ня	Correlation Coefficient	1,000	,894**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	154	154
	Збереже ння	Correlation Coefficient	,894**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	154	154

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б5. Результати дослідження кореляційних зв'язків здатності до збереження інформації й смислового орієнтування у майбутніх вчителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations				
				VAR00001
Kendall's tau_b	Смислове орієнтування	Correlation Coefficient	1,000	,719**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,719**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158
Spearman's rho	Смислове орієнтування	Correlation Coefficient	1,000	,767**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,767**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б6. Результати дослідження кореляційних зв'язків здатності до збереження інформації й операції групування у майбутніх вчителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations					VAR00001
Kendall's tau_b	Групування	Correlation Coefficient	1,000		,890**
		Sig. (2-tailed)			,000
		N	158		158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,890**		1,000
		Sig. (2-tailed)	,000		
		N	158		158
Spearman's rho	Групування	Correlation Coefficient	1,000		,909**
		Sig. (2-tailed)			,000
		N	158		158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,909**		1,000
		Sig. (2-tailed)	,000		
		N	158		158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б7. Результати дослідження кореляційних зв'язків здатності до збереження інформації й здатності до виділення опорних пунктів у майбутніх вчителів іноземної мови в умовах професійної підготовки

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations				
				VAR00001
Kendall's tau_b	Виділення опорних пунктів	Correlation Coefficient	1,000	,905**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,905**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158
Spearman's rho	Виділення опорних пунктів	Correlation Coefficient	1,000	,930**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,930**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б8. Результати дослідження кореляційних зв'язків
запам'ятовування і збереження інформації**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations				
			VAR00001	
Kendall's tau_b	Запам'ятовування інформації	Correlation Coefficient	1,000	,937**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,937**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158
Spearman's rho	Збереження інформації	Correlation Coefficient	1,000	,947**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,947**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б9. Результати дослідження кореляційних зв'язків здатності до
відтворення інформації й активного відтворення**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations			
			VAR00001
Kendall's tau_b	Активне відтворення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,852**
		N	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,852**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	158
Spearman's rho	Активне відтворення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,867**
		N	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,867**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б10. Результати дослідження кореляційних зв'язків відтворення
інформації й здатності до впізнавання навчального матеріалу**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations			
			VAR00001
Kendall's tau_b	Впізнавання навчального матеріалу	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,887**
		N	,000
		N	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,887**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158
Spearman's rho	Впізнавання навчального матеріалу	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,903**
		N	,000
		N	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,903**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б11. Результати дослідження кореляційних зв'язків відтворення інформації й активності перебігу мнемічних процесів
Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations				VAR00001
Kendall's tau_b	Активність перебігу мнемічних процесів	Correlation Coefficient	1,000	,930**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,930**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158
Spearman's rho	Активність перебігу мнемічних процесів	Correlation Coefficient	1,000	,938**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,938**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б12. Результати дослідження кореляційних зв'язків запам'ятовування і відтворення інформації

NONPAR CORR /VARIABLES=слухове запам'ятовування відтворення /PRINT=BOTH
TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes

	Output Created	14-груд-2015 00:42:22
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	154
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	NONPARCORR /VARIABLES=слухове запам'ятовування відтворення /PRINT=BOTH TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.937
	Number of Cases Allowed	174762 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet0]

Correlations

		слухове запам'ят овування відтворе ння	відтворе ння
Kendall's tau_b	запам'ят овуванн явідтвор ення	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,962** ,000 154
	Відтвор ення	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,962** ,000 154
Spearman's rho	запам'ят овуванн явідтвор ення	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,972** ,000 154
	Відтвор ення	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,972** ,000 154

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Б13. Результати дослідження кореляційних зв'язків збереження і відтворення інформації

NONPAR CORR /VARIABLES=відтвореннязбереження /PRINT=BOTH TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

Notes		
	Output Created	14-груд-2015 00:29:43
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	154
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
	Syntax	NONPAR CORR /VARIABLES=відтвореннязбереження /PRINT=BOTH TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:01.078
	Number of Cases Allowed	174762 cases ^a

a. Based on availability of workspace memory

[DataSet0]

Correlations

			Відтворе ння	збереже ння
Kendall's tau_b	ВІДТВОРЕ ННЯ	Correlation Coefficient	1,000	,829**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	154	154
збереже ння	ВІДТВОРЕ ННЯ	Correlation Coefficient	,829**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	154	154
Spearman's rho	ВІДТВОРЕ ННЯ	Correlation Coefficient	1,000	,852**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	154	154
збереже ння	ВІДТВОРЕ ННЯ	Correlation Coefficient	,852**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	154	154

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б14. Результати дослідження кореляційних зв'язків слухової
пам'яті й здатності до запам'ятовування інформації**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations			
			VAR00001
Kendall's tau_b	Запам'ятовування	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,979**
		N	,000
		N	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,979**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158
Spearman's rho	Запам'ятовування	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,988**
		N	,000
		N	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,988**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б15. Результати дослідження кореляційних зв'язків слухової
пам'яті й здатності до збереження інформації**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

			Correlations	
			\	VAR00001
Kendall's tau_b	Збереження інформації	Correlation Coefficient	1,000	,868**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,868**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	158	158
Spearman's rho	Збереження інформації	Correlation Coefficient	1,000	,888**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	158	158
VAR00001		Correlation Coefficient	,888**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	158	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Додаток Б16. Результати дослідження кореляційних зв'язків слухової
пам'яті й здатності до відтворення інформації**

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations			
			VAR00001
Kendall's tau_b	Відтворення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,777**
		N	,000
		N	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,777**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158
Spearman's rho	Відтворення	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,791**
		N	,000
		N	158
	VAR00001	Correlation Coefficient	,791**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	,000
		N	158

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток В. Результати визначення статистичної достовірності динаміки мнемічної діяльності студентів експериментальної і контрольної груп за результатами формувального експерименту

Додаток В1. Результати визначення статистичної достовірності динаміки запам'ятовування у студентів експериментальної і контрольної груп за результатами формувального експерименту

NPAR TESTS /WILCOXON=konstat WITH kontrol (PAIRED) /SIGN=konstat WITH kontrol (PAIRED) /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	15 ^b	8,00	120,00
Ties		7 ^c		
Total		22		

a. Контрольний експеримент < Констатувальний експеримент

b. Контрольний експеримент > Констатувальний експеримент

c. Контрольний експеримент = Констатувальний експеримент

Test Statistics ^b	
	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Z	-3,873 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний эксперимент
Z	-3,873 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

Frequencies

		N
Контрольный эксперимент -	Negative Differences ^a	0
Констатувальний эксперимент	Positive Differences ^b	15
	Ties ^c	7
	Total	22

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний эксперимент

b. Контрольный эксперимент > Констатувальний эксперимент

c. Контрольный эксперимент = Констатувальний эксперимент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний эксперимент
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	4 ^b	2,50	10,00
	Ties	18 ^c		
	Total	22		

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент

b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент

c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент
Z	-2,000 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,046

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

		N
Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент	Negative Differences ^a	0
	Positive Differences ^b	4
	Ties ^c	18
	Total	22

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент

b. Контрольний експеримент > Констатувальний експеримент

c. Контрольний експеримент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Exact Sig. (2-tailed)	,125 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Додаток В2. Результати визначення статистичної достовірності динаміки збереження інформації у студентів експериментальної і контрольної груп за результатами формульованого експерименту

NPAR TESTS /WILCOXON=group WITH VAR00001 (PAIRED) /SIGN=group WITH VAR00001 (PAIRED) /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

[DataSet0]

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	13 ^b	7,00	91,00
Ties		9 ^c		
Total		22		

- a. Контрольний експеримент < Констатувальний експеримент
 b. Контрольний експеримент > Констатувальний експеримент
 c. Контрольний експеримент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Z	-3,606 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

- a. Based on negative ranks.
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

Frequencies

		N
Контрольный эксперимент -	Negative Differences ^a	0
Констатувальний експеримент	Positive Differences ^b	13
	Ties ^c	9
	Total	22

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент

b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент

c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольный эксперимент -	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Констатувальний експеримент	Positive Ranks	3 ^b	2,00	6,00
	Ties	19 ^c		
	Total	22		

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент

b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент

c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Z	-1,732 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

Frequencies

		N
Контрольний експеримент -	Negative Differences ^a	0
Констатувальний експеримент	Positive Differences ^b	3
	Ties ^c	19
	Total	22

a. Контрольний експеримент < Констатувальний експеримент

b. Контрольний експеримент > Констатувальний експеримент

c. Контрольний експеримент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Exact Sig. (2-tailed)	,250 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Додаток В3. Результати визначення статистичної достовірності динаміки відтворення у студентів експериментальної і контрольної груп за результатами формувального експерименту

NPAR TESTS /WILCOXON=group WITH VAR00001 (PAIRED) /SIGN=group WITH VAR00001 (PAIRED) /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

[DataSet0]

Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	14 ^b	7,50	105,00
	Ties	8 ^c		
	Total	22		

a. Контрольний експеримент < Констатувальний експеримент

b. Контрольний експеримент > Констатувальний експеримент

c. Контрольний експеримент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольний експеримент - Констатувальний експеримент
Z	-3,742 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

Frequencies

		N
Контрольный эксперимент -	Negative Differences ^a	0
Констатувальний експеримент	Positive Differences ^b	14
	Ties ^c	8
	Total	22

- a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент
- b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент
- c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент
Exact Sig. (2-tailed)	,000 ^a

- a. Binomial distribution used.
- b. Sign Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Контрольный эксперимент -	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Констатувальний експеримент	Positive Ranks	2 ^b	1,50	3,00
	Ties	20 ^c		
	Total	22		

- a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент
- b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент
- c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент
Z	-1,414 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Sign Test

Frequencies

		N
Контрольный эксперимент -	Negative Differences ^a	0
Констатувальний експеримент	Positive Differences ^b	2
	Ties ^c	20
	Total	22

a. Контрольный эксперимент < Констатувальний експеримент

b. Контрольный эксперимент > Констатувальний експеримент

c. Контрольный эксперимент = Констатувальний експеримент

Test Statistics^b

	Контрольный эксперимент - Констатувальний експеримент
Exact Sig. (2-tailed)	,500 ^a

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Додаток Г. Результати порівняння незалежних вибірок (студентів експериментальної та контрольної груп) за основними показниками мнемічної діяльності в умовах контрольного етапу формувального експерименту

Додаток Г1. Результати порівняння незалежних вибірок (студентів експериментальної та контрольної груп) за показником запам'ятовування в умовах контрольного етапу формувального експерименту

```
NPAR TESTS /M-W= group BY VAR00001(1 2) /K-S= group BY VAR00001(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

[DataSet0]

Ranks

Контрольна група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Експериментальна група 1,00	10	7,25	72,50
Контрольна група 2,00	9	13,06	117,50
Total	19		

Test Statistics^b

	Експериментальна група
Mann-Whitney U	17,500
Wilcoxon W	72,500
Z	-2,616
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,022 ^a

- a. Not corrected for ties.
 b. Grouping Variable: Контролна група

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Frequencies

Контролна група		N
Експериментална група	1,00	10
	2,00	9
	Total	19

Test Statistics^a

		Експериментална група
Most Extreme Differences	Absolute	,444
	Positive	,444
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,967
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,307

- a. Grouping Variable: Контролна група

Додаток Г2. Результати порівняння незалежних вибірок (студентів експериментальної та контрольної груп) за показником збереження інформації в умовах контрольного етапу формувального експерименту

NPARTESTS /M-W= group BY VAR00001(1 2) /K-S= group BY VAR00001(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.

Mann-Whitney Test

Контрольна група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Експериментальна група	10	7,30	73,00
Контрольна група	9	13,00	117,00
Total	19		

	Експериментальна група
Mann-Whitney U	18,000
Wilcoxon W	73,000
Z	-2,568
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,028 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Контрольна група

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Frequencies

Контролна група	N
Експериментална група	10
2,00	9
Total	19

Test Statistics^a

		Експериментална група
Most Extreme Differences	Absolute	,400
	Positive	,400
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	,871
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,435

a. Grouping Variable: Контролна група

Додаток ГЗ. Результати порівняння незалежних вибірок (студентів експериментальної та контрольної груп) за показником відтворення в умовах контрольного етапу формувального експерименту

NPART TESTS /M-W= group BY VAR00001(1 2) /K-S= group BY VAR00001(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.

Mann-Whitney Test

Ranks

Контрольна група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Експериментальна група	13	7,77	101,00
Контрольна група	6	14,83	89,00
Total	19		

Test Statistics^b

	Експериментальна група
Mann-Whitney U	10,000
Wilcoxon W	101,000
Z	-2,963
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,009 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Контрольна група

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Frequencies

Контролна група	N
Експериментална група	13
2,00	6
Total	19

Test Statistics^a

		Експериментална група
Most Extreme Differences	Absolute	,667
	Positive	,667
	Negative	,000
	Kolmogorov-Smirnov Z	1,351
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,032

a. Grouping Variable: Контролна група