

Тепер велика увага приділяється гуманістичному підходу до виховання майбутніх спеціалістів. Вищі навчальні заклади України повинні у найближчий час забезпечити підготовку кадрів, які поєднують глибоку професійну компетентність з високою культурою та громадянською активністю, вихованні у дусі патріотизму, національної самосвідомості. У цьому плані чільне місце посідає лінгвістична культура студентів, у якій вивчення і знання іноземних мов є дійовим засобом формування наукового світогляду, життєвим способом спілкування між народами. Іноземна мова — неocenний додатковий засіб вироблення нового мислення студентів, піднесення їх інформованості (поряд з інформацією що надходить рідною і українською мовою, вони можуть одержувати її з іноземних джерел).

Відомо, що українстикою цікавилися вчені різних країн. Тому знання іноземних мов сприяє розвитку національної самосвідомості. Чим ширший кругозір студента, тим чіткішою є його духовно-моральна позиція.

Пропонуємо критерії за якими слід виявляти ефективність процесу виховання національної самосвідомості.

Загальний: досягнутий рівень засвоєння національної культури; досягнутий рівень оволодіння культурою міжнародного спілкування; досягнутий рівень розвитку історичної свідомості; досягнутий рівень громадянської зрілості; досягнутий рівень розвитку гармонійності патріотичного, національного та загальнолюдського в структурі якостей особистості;

Індивідуальний: сформованість рівня культури міжнародного спілкування; досягнутий рівень знань з історії України; готовність взяти активну участь у національно-культурному відродженні рідного краю.

Використовуючи їх, слід враховувати, що для формування переконань студентів недостатньо лише об'єктивних умов, необхідна цілеспрямована щоденна виховна робота всіх ланок вузу. Головну роль при цьому відіграє вмiла постановка національного і патріотичного виховання в багатонаціональних студентських колективах, таких як наш багатонаціональний інститут.

Висновки. Питання розвитку національної свідомості і самосвідомості у студентської молоді належить до центральних проблем психолого-педагогічної теорії і практики. Кожний навчальний заклад нагромадив значний потенціал у вирішенні даних питань. При цьому кожний регіон має свої особливості, які необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу у вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи національного виховання./ За ред В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук., К., 1993.
2. Фіцула М.М. Правове виховання учнів / М.М. Фіцула. К., 1997.

Резюме. Стаття присвячена аналізу теоретико- методологічних і содержательних аспектів розвитку національного самосознання молоді в умовах вищого навчального закладу.

Ключевые слова: національное самосознание, студенты.

УДК 159.922.7

Н.О.МИХАЛЬЧУК

СМИСЛ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОБРАЗУ СВІТУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

Резюме. Стаття присвячена аналізу процесу конструювання індивідуального образу світу особистості, формуванню основних компонентів діяльності студентів з читання художньої літератури, обговоренню процедури проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з метою фасилітації розуміння студентами літературних творів.

Ключові слова: смисл, індивідуальний образ світу, компоненти читацької діяльності студентів, когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктивно-орієнтований компонент, види діалогізму.

Постановка проблеми. Проблема визначення ролі смислу в читацькій діяльності студентів є надзвичайно актуальною з огляду на процеси, які відбуваються в сучасній культурі та реальному сучасному просторі. Основну освітню ідею ми можемо сформулювати як процес орієнтування її змісту, цілей, форм та методів на особистість того, хто навчається. Але в умовах так званої інформаційної цивілізації, яка реально існує в наш час, студентам досить важко самовизначитися, зорієнтуватися на провідні цінності духовної культури, як національної, так і світової. Процес читання студентами художньої літератури набуває особливого значення, адже від формування “образу світу” та знаходження особистісних смислів залежить не лише розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності та взаємодії, а й набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності. Проблема сутності смислової установки та смислової диспозиції детально проаналізована в роботах Д.О.Леонтьєва [4], але виникають питання співвіднесення її з основними етапами читацької діяльності студентів у межах навчального процесу в вузі. У цьому зв'язку ми маємо деякі власні міркування, які будемо намагатися викласти в даній статті.

Отже, завданнями нашої статті є аналіз процесу конструювання індивідуального образу світу особистості; формування основних компонентів діяльності студентів з читання художньої літератури; виокремлення видів діалогізму, урахування яких педагогом сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню студентами літературних творів; опис процедури проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з метою фасилітації розуміння студентами літературних творів.

Читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку студентів, моделювання їх індивідуальних “образів світу”, які, в свою чергу, впливатимуть на знаходження людиною смислів. У даному контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в аксіологічному розумінні, що дозволяє бачити предметно-об'єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким [4]. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей “об'єктивний” світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню студентом імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, свого внутрішнього світу. Останнє, в свою чергу, визначає умови особистісного та професійного становлення суб'єкта.

Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкції діяльності, яку виконує суб'єкт. У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктивних образів світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу сприяє розкриттю та здійсненню аналізу простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. [5, с.89] Тим самим постає можливим розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційної сфер діяльності. О.Ю. Артем'єва [1] зазначає, що студенти приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до ряду об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами тощо.

Говорячи про концепцію значень і смислів О.М.Леонтьєва [3] варто брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значенневих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні паттерни. Також слід враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо. Для читацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої буде свої дослідження Г.О.Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

- об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей;
- суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О.Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Стосовно читацької діяльності, слід брати до уваги не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть);
- суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. В даному разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [2, с.146].

Враховуючи ідеї психологічної науки, ми виділили три основні компоненти діяльності студентів з читання літературних творів (у тому числі й тих, що написані іноземною мовою. Останнє має сенс тому, що ми говоримо про студентів факультету іноземної філології, а, отже, іноземна мова має бути для них настільки ж легкою для сприймання та розуміння, що й рідна). Цими компонентами постають:

1. *Когнітивний компонент*, що має в своїй структурі: а) змістова читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2. *Комунікативний компонент*, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації студента на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. *Суб'єктно-орієнтований компонент*, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів”; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності студентів великою мірою залежатиме не лише від їх уміння аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії студентів один з одним та викладачем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на заняттях тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, врахування яких педагогом сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню студентами літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. *Субординативний діалогізм*, який передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2. *Координативний діалогізм*, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. *Особистісно-рефлексивний діалогізм* є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення студентів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Опишемо деякі вправи з розробленого нами рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних завдань, що сприяють залученню студентів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей та здатностей до антиципації, що, в свою чергу, значно фасилітує процеси розуміння літературних творів студентами в межах педагогічно регульованої діяльності. Тренінг розрахований на 60 годин роботи протягом семестру. В даній статті опишемо деякі вправи, які увійшли в цей тренінг.

Вправа перша. Тренер пропонує досліджуваним використовуючи 2-3 пари римованих слів, створити віршований сюжет; при цьому кожен досліджуваний вимовляє власні думки вголос. Весь мисленнєвий процес фіксується за допомогою диктофону. На основі зроблених записів тренер складає протокол для подальшого аналізу. Після виконання завдання вголос зачитується все, що було створено членами експериментальної групи, триває обмін враженнями, причому кожен автор

говорить, в якому кольорі він бачить створений ним віршований сюжет, який сприймає смак та запах тощо. Інші члени групи висловлюють свої думки про те, що вони почули, роблять спробу побудувати логічний підтекст віршованому сюжету. На цьому завершується перший етап заняття.

На другому етапі тренер вносить пропозицію про те, що віршований сюжет вміщує елемент когнітивного дисонансу (тому що люди спілкуються між собою прозою), пропонує групі налаштуватися на сприйняття абсурдних роздумів, піднімає питання щодо відповідальності за створений кожним членом групи мікросвіт (віршований сюжет) та за героїв, які існують там незалежно від волі та бажання автора. Тренер пропонує обговорити тему реальності та нереальності. Змодельовані групою мікросвіти – реальність чи ні? Який вплив вони та створені герої мають на нас та на інших людей? Яке наше ставлення до цього всього? Як вони ставляться до нас? Яким чином це все відображається на наших особистісних якостях? Можливо, інколи корисно згадати про героїв, яких ми створили коли-небудь на заняттях віршотерапії та які, за нашою волею, можливо, страждають? Які наші докази цього всього?

Результат першої вправи приймається за початковий рівень розвитку творчих здібностей та рефлексивних і антиципаційних здатностей кожного досліджуваного, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності до аналізу літературних творів (репродуктивний аспект розуміння літературного твору), початковий етап творчого зростання тощо. Необхідно підкреслити, що пари римованих слів індивідуальні для кожного студента. Після виконання першої вправи тренер збирає листочки паперу з написаними віршованими сюжетами. Досліджуваним пропонується виконати наступну вправу.

Вправа друга. Тренер доручає кожній групі досліджуваних придумати або пригадати певний віршований сюжет, який запишеться всіма учасниками рефлетренінгу в своїх зошитах або на дошці. Після цього кожен учасник отримує завдання презентувати максимальний обсяг інформації з даного віршованого сюжету. Віршована форма пояснюється тим, що у ній вміщується найбільш концентрована інформація, з якою зручніше працювати. Крім того, така форма психологічно налаштовує учасників на творчий підхід до розв'язання поставленої задачі, тренує їхні рефлексивні можливості та здатності до антиципації, що значно фасилітує розуміння студентами літературних творів. Прочитання інформації кожен учасник здійснює самостійно, не задаючи ніяких допоміжних питань (тобто саме так, як він їх зрозумів). Після виконання вправи студенти зачитують те, що вони зрозуміли з даного віршованого сюжету. Тренер концентрує увагу групи на суттєвих відмінностях в отриманих результатах. Одна і та ж сама інформація зачитується кожним учасником з особистісної точки зору. На нашу думку, усвідомлення студентами багатьох думок допомагає не лише знайти загальний алгоритм діяльності в творчому процесі, а й навчає майбутніх фахівців створювати дещо нове, що знаходиться в площині за межами їхнього стереотипного мислення. Разом з тим, дана вправа концептуально обґрунтовує „право” студента на творчість. Особистість розкривається тоді, коли усуває ряд бар'єрів, що заважають її творчій реалізації. Одним з таких бар'єрів є страх, що тебе не зрозуміють. Тому проведення тренінгу сприяє стійкому усвідомленню студентами необхідності творити. Третя вправа виконує роль стимулятора творчої активності досліджуваних та значно сприяє тому, що студенти розуміють літературні твори вже не лише з урахуванням репродуктивного аспекту, а й всіх інших – раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного, соціо-культурного тощо.

Третя вправа. Тренер пропонує кожному учаснику попрацювати над поетичною розповіддю. При цьому на дошці записується початок та кінцівка розповіді. Саме поетичний початок розповіді створює установку, завдяки якій всі учасники рефлетренінгу реалізуються в творчому процесі. Варіанти розв'язання можуть бути різноманітними. Після виконання вправи всі учасники по черзі зачитують свої творчі роботи, обмінюються думками. Як правило, ці враження досить яскраві. Творчий процес навчає не лише реалізовувати себе, а й розуміти творчість інших.

Після виконання описаних вище вправ тренер пропонує повернутися до першої вправи на моделювання віршованого сюжету, причому запропоновані пари рим для кожного досліджуваного не змінюються. Робота досліджуваних над створенням віршованого сюжету, на вимовляння вголос власних роздумів, як і в першому випадку, записується на диктофон.

Висновки. На нашу думку, врахування викладачем запропонованої нами структури читацької діяльності творів, а також сформульованих видів діалогізму сприятимуть побудові навчальної взаємодії на засадах конструктивного діалогу, який, в свою чергу, розповсюджуватиметься на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною та тими, що вважаються альтернативною їй.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / Под ред. И.Б. Ханиной. – М., 1999. – 127с.
2. Балл Г.О. Ориентиры современного гуманизма (в социальный, образовательный, психологический сферах) / Г. О. Балл. – К. – Рівне., 2007. – 172с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А. Н. Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 391 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
5. Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий “знак” – “символ” и “значение” – “смысл” / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 88–99.

Резюме. В статье обоснована роль смысла в читательской деятельности студентов. Освещён анализ процесса конструирования индивидуального образа мира. Выделены три основные компоненты читательской деятельности студентов: когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент. Сформулированы такие виды диалогизма, учёт которых педагогом влияет на более эффективную организацию диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности и глубокому пониманию студентами литературных произведений: субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

Ключевые слова: смысл, индивидуальный образ мира, компоненты читательской деятельности студентов, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент, виды диалогизма, субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.

Summary. In this article the role of sense in the process of reading activity of students was shown. The process of construction of the individual image of the world was analyzed. It was determined three main components of reading novels by

students: cognitive component, communicative component, subject-oriented component. Such kinds of dialogical interaction which help to organize English lessons in more effective way and help to understand the novels were formed. These kinds of dialogical interaction are: subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.

Key words: *sense, the individual image of the world, the components of reading novels by students, cognitive component, communicative component, subject-oriented component, kinds of dialogical interaction, subordinated dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.*

УДК 159.923.2

Н.О.МИХАЛЬЧУК, Е.З. ІВАШКЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Резюме. У статті аналізується психологічні закономірності формування позитивного ставлення студентів до вивчення іноземної мови та літератури.

Ключові слова: *види мотивації, індивідуальні особливості сприймання, розуміння творів іноземної літератури, психологічні умови ефективного засвоєння іноземної мови.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні, культурні та політичні зміни, які переживає наше суспільство, в жодній людині не залишають сумнівів у необхідності оволодіння іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. Це соціальне замовлення відповідає бажанню, передусім викладачів вузів сформувати у майбутніх фахівців іноземних мов міцні та гнучкі знання, навички та вміння. Тому метою даної статі стало вивчення психологічних умов ефективного засвоєння студентами іноземної мови.

Завданнями нашої статті є:

1. Аналіз видів мотивації та її впливу на формування позитивного ставлення студентів до процесу вивчення іноземної мови.
2. Простеження впливу пам'яті та уваги особистості на ефективність засвоєння нового іншомовного матеріалу.
3. Окреслення індивідуальних особливостей сприймання студентів в процесі вивчення іноземної мови.
4. Опис проведеного нами дослідження з метою вивчення розуміння студентами творів іноземної літератури та характеристика психологічних умов ефективного засвоєння студентами іноземної мови.

В психологічній літературі зазначається, що найефективнішим способом викликати глибокий емоційний відгук студента є поставити його перед актуальною для нього проблемою, що, в свою чергу, спонукає особистість до самостійного мислення та формулювання висновків [1].

Мислення студента характеризується такими індивідуальними особливостями: самостійність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. В процесі вивчення іноземної мови особливості мислення студента впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень, на гнучкість трансформаційних процесів. Залежно від характеру навчальної мети й рівня розвитку продуктивного мислення студента викладач має спрямовувати його мислення у напрямку від конкретного до абстрактного та навпаки. Таким чином, наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання. У студентів процес мислення, на основі якого засвоюються знання, набуває активного та самостійного характеру, зростає відповідальність у ставленні до навчання, а здійснення їхніх життєвих планів тісніше пов'язане з успіхами в навчанні. Порівняно з учнями старших класів розумова діяльність студентів має більш організований характер. Вдосконалюється самоконтроль, студенти цілеспрямовано ставляться до розумової праці, яка пов'язана з їх планами на майбутнє, з інтересами і поглядами на життя тощо.

На зміст розумової праці також впливають і пізнавальні інтереси студентів, що стають широкими і багатограничними. Іноземна мова за ступенем інтересу до неї починає поступатися іншим навчальним предметам, хоча студенти виявляють жвавий інтерес до її вивчення. Це пояснюється тим, що інтереси студентів завжди пов'язані з їхніми запитамі, життєвими потребами. Стимулом формування інтересу студентів до знань є мотив їхньої навчальної діяльності. Інтерес до предмету, мотив навчання визначаються наступними факторами: прагнення оволодіти знаннями, потреба у набутті умінь і навичок, наявність життєвих перспектив і планів. Мотивація викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів їх упорядкування для досягнення мети. І.О.Зимняя називає мотивацію "запусковим механізмом" будь-якої людської діяльності, в тому числі і оволодіння мовою [3, с.18]. Майже всі студенти бажать оволодіти іншомовним мовленням, але одного бажання мало. Цей процес передбачає подолання різноманітних труднощів, що затримує досягнення мети. Як результат – зниження мотивації, рівня активності, послаблення волі, спрямованої на оволодіння іншомовним мовленням, погіршення успішності в цілому.

Серед основних видів мотивації оволодіння іноземною мовою розрізняють зовнішню та внутрішню. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну та вузько особистісну. Внутрішня мотивація зумовлена характером самої діяльності, а її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть носити позитивний і негативний характер, бути віддаленою (дискантною, відстроченою) і близькою (актуальною). Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну.

Комунікативна мотивація – це бажання студентів спілкуватися іноземною мовою. Лінгвопізнавальна мотивація – позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом. Інструментальна – позитивне сприймання учнями певних форм роботи [4, с.69–72]. І тільки від викладача іноземної мови залежить, чи будуть перераховані види і підвиди мотивації перетворені у реальну рушійну силу процесу оволодіння іншомовним мовленням.

Важливу роль в оволодіння іноземною мовою відіграє пам'ять. За даними експериментальних досліджень зорова пам'ять переважає у 80% людей. Усі процеси, пов'язані з читанням і писемним мовленням, значною мірою відбуваються за участю зорової пам'яті.

Тим студентам, в яких переважає зорова пам'ять, слід рекомендувати більшою мірою практикуватися у написанні нових слів; під час роботи з підручником доцільно читати самому, а не обмежуватися сприйняттям на слух читання товариша (за умов, якщо завдання виконується в межах мікрогруп). Особливо слід звертати увагу на ілюстративні матеріали підручників, схеми, малюнки тощо.