ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

БУЧАЦЬКА СВІТЛАНА МИХАЙЛІВНА

УДК 159.9:331.108.2:355

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

Спеціальність 19.00.07
«Педагогічна та вікова психологія»

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
доктор психологічних наук, професор
Томчук Михайло Іванович

Хмельницький – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ 9

1.1. Проблеми підготовки студентів у вищих навчальних закладах до ділового спілкування іноземними мовами 9

1.2. Сутність психологічної готовності особистості до спілкування іноземними мовами 24

1.3. Модель та структура психологічної готовності студентів до спілкування діловою іноземною мовою 39

Висновки до розділу 57

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ У СТУДЕНТІВ 1-4 КУРСІВ 58

2.1. Методи та методики дослідження 58

2.2. Детермінанти становлення психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами 66

2.3. Мотиваційна готовність студентів до ділового спілкування іноземною мовою 73

2.4. Динаміка розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до професійного спілкування іноземними мовами 83

2.5. Емоційно-вольова готовність студентів до ділового спілкування іноземними мовами 96

Висновки до розділу 105

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ 108

3.1. Модель та програма формування психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою …….. 108

3.2. Розвиток мотиваційної, когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей студентів до ділового спілкування іноземною мовою …… 121

3.3. Формування у студентів емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземною мовою …… 142

Висновки до розділу ……. 159

ВИСНОВКИ ……..160

ДОДАТКИ …….. 163

Додаток А. Анкета на дослідження мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами ……..164

Додаток Б. Анкета на дослідження ставлень студентів до вивчення іноземних мов ……167

Додаток В. Методика на дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами ……169

Додаток Д. Методика на дослідження операційно-діяльнісної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами ……176

Додаток Е. Анкета на виявлення рівня розвитку емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземними мовами ……..189

Додаток Ж. Методика на виявлення тривожності у студентів, що зумовлена процесом засвоєння мови ……...191

Додаток З. Тематика заходів з формування у студентів експериментальної групи когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою ……193

Додаток И. Акти реалізації 194

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……...197

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення України як суверенної держави, її прагнення до європейської інтеграції вимагають радикальних змін у економічній, правовій сферах нашої держави, у просторі освіти і науки, більш якісної підготовки фахівців з вищою освітою, зокрема формування у них психологічної готовності до ділового, професійного спілкування найбільш поширеними в Європі мовами. Активна участь України як рівноправного партнера у Болонському процесі також передбачає організацію навчального процесу у ВНЗ відповідно до європейських стандартів володіння мовами. Як засвідчило проведене нами дослідження, рівень розвитку мовної компетентності, особливо психологічної готовності студентів до професійного, ділового спілкування іноземними мовами залишається недостатньо сформованим. А відтак, це може суттєво знизити конкурентноздатність випускників ВНЗ України на європейському та світовому ринках праці, можливості їх працевлаштування.

Як свідчить практика навчання студентів іноземних мов у ВНЗ, після завершення вивчення курсу іноземної мови (3-4-й курси), а тим більше із закінченням навчального закладу вони втрачають навички спілкування іноземною мовою, у них немає необхідних вмінь з обміну професійною інформацією із фахівцями-іноземцями. Для переважної більшості випускників українських вищих навчальних закладів ділове спілкування іноземною мовою із представниками інших країн є проблемним, екстремальним і не приносить бажаних результатів.

Сьогодні, в рамках міждержавної програми Ради Європи «Вивчення мов громадянами Європи» важливим є пошук шляхів вдосконалення процесу навчання студентів іноземних мов ВНЗ, пошук засобів підвищення їх психологічної готовності до ділового спілкування із фахівцями-іноземцями у таких або ж споріднених галузях професійної діяльності.

Однак, дослідження психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами не стало предметом ґрунтовного наукового аналізу, відсутні рекомендації викладачам іноземних мов та психологам ВНЗ щодо психолого-педагогічних засобів, умов підвищення рівня зазначеної готовності в студентів у цілісному навчально-виховному процесі. Переважна більшість досліджень присвячена педагогічним аспектам зазначеної проблеми (Т.В. Ваколюк, О.Б. Павлик, В.Р. Мичковська, І.В. Герасимчук та ін.). Лише окремі її аспекти досліджувались психологами (О.І.Бондаренко, О.Ф. Волобуєвою, І.В. Герасимчук, І.В. Кикилик, І.В. Ковальчук, С.П. Тетерук та ін.). Проте, вивчення власне психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою, її структури, динаміки розвитку з 1-го по 4-й курси, пошук психолого-педагогічних засобів її формування залишилось поза увагою науковців-психологів.

Таким чином наукове обґрунтування засобів формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами в навчально-виховному процесі є однією із соціально-значущих, актуальних проблем педагогічної та вікової психології. А відтак недостатня теоретична та практична розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського («Проблеми психологічного дослідження особистості і сприяння її розвитку (інтегрований підхід)») на 2005-2009 рр., протокол № 5 від 28.10.2005 р.) і проводилося в рамках програми Ради Європи «Вивчення мов громадянами Європи”. Тема дисертаційного дослідження затверджена рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (далі – ВДПУ) (протокол № 10 від 23.04.2003 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні АПН України (протокол № 8 від 25.10.2005 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити структуру, динаміку розвитку та програму формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності особистості до спілкування іноземними мовами.

2. Запропонувати структуру зазначеної готовності та виділити комплекс психологічних методів та методик з її дослідження.

3. Виявити динаміку розвитку мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового компонентів психологічної готовності студентів 1-4-х курсів ВНЗ до ділового спілкування іноземними мовами.

4. Розробити модель та програму формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою та експериментально перевірити її ефективність.

Об’єкт дослідження – психологічна готовність особистості до ділового спілкування іноземними мовами.

Предмет дослідження – формування у студентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземними мовами

Методи дослідження. Для розв’язання сформульованих у дослідженні завдань були застосовані такі методи: *теоретичні*: порівняння, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з питань, пов’язаних з професійною іншомовною підготовкою студентів ВНЗ; метод моделювання та ін.(для удосконалення сутності та змісту поняття «психологічна готовність до ділового спілкування іноземними мовами» та її структури); *емпіричні*: спостереження, усне та письмове опитування (бесіда, інтерв’ю, анкетування), тестування (тест Спілбергера-Ханіна, авторська методика дослідження мотивації, когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей, адаптована методика А. М. Прихожан для визначення тривожності у спілкуванні та ін.)

експеримент (констатувальний, формувальний), аналіз результатів навчальної діяльності студентів, метод експертних оцінок та ін. (для підтвердження правильності структури зазначеної психологічної готовності та дослідження особливостей розвитку її компонентів); *математичні* методи обробки результатів дослідження: варіаційний, кореляційний, факторний аналіз, t-критерій Стьюдента та ін. (для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між явищами та процесами, що досліджувались).

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше виявлено динаміку розвитку мотиваційної, когнітивної, операційно-діяльнісної та емоційно-вольової складових психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами у студентів ВНЗ; запропоновано програму її формування у навчально-виховному процесі ВНЗ;

удосконалено модель та показники оцінювання рівнів розвитку психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами;

подальшого розвитку набули методи психодіагностики психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою, засоби підвищення рівня розвитку мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового її компонентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, вони можуть бути використані викладачами іноземних мов та психологами ВНЗ для здійснення оптимального супроводу навчального процесу, надання студентам психологічної допомоги при засвоєнні іноземних мов, а також при розробці навчально-методичної літератури.

Результати дослідження впроваджені в роботу викладачів та психологів навчальних закладів: ВДПУ (акт впровадження 10/988 від 02.12.2008 р.), Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» (довідка про впровадження 1/27-684 від 28.11.2008 р).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на: міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами» (Київ, 2006) та Міжнародній науково-методичній конференції «Розвиток духовності та професіоналізму в умовах глобалізації» (Вінниця-Київ, 2008); Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів» (Вінниця, 2005), «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Київ-Вінниця, 2007), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України» (Хмельницький, 2008), науковій-практичній конференції: «Наука і навчальний процес» (Вінниця, 2006).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображені в 11 наукових публікаціях, з яких 7 – у виданнях, що визначені ВАК України як фахові в галузі психології.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

1.1. Проблеми підготовки студентів у вищих навчальних закладах до ділового спілкування іноземними мовами

Розвиток міжнародних відносин України, прагнення держави підвищити свій авторитет у економічній, правовій, науковій, освітній та інших суспільних сферах надає особливого пріоритету вивченню громадянами іноземних мов, формуванню у них психологічної готовності, компетентності щодо фахового їх використання у професійній діяльності. Вивчення студентами іноземної мови у ВНЗ закладає основи успішної іншомовленнєвої діяльності, а також є додатковим засобом розширення їх загальнокультурного та фахового рівня. Одночасно це збагачує професійний досвід студентів, зміцнює повагу й до рідної мови, допомагає краще зрозуміти загальнолюдські засоби спілкування.

Спілкування можна представити як складний багатогранний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, як процес, що реалізує функції обміну інформацією, взаємодії, взаємовпливу, співпереживання, взаєморозуміння та ін.

Спілкування – це особлива діяльність людей, що співпрацюють, спрямована на створення цілісної системи їхньої спільної діяльності, співробітництва [153]. Проблемі спілкування присвятили свої роботи багато авторів [11; 94; 153 та ін.]. Не підлягає сумніву надзвичайно важлива роль спілкування у всіх сферах людської діяльності. Будь-який вид колективної діяльності неможливий без спілкування, більш того, деякі вчені говорять про тотожність спілкування самому життєвому шляху людини [177]. Це повною мірою можна віднести до такого виду діяльності, як навчання іноземної мови,

що визначається як спеціально організоване спілкування [187] чи як розгорнута форма спілкування, тобто спілкування – це не окрема сторона педагогічної діяльності, а її невід'ємна частина, її реалізація [153].

Сучасні теорії спілкування трактують його не як вплив однієї людини на іншу за принципом «суб'єкт-об'єкт», а виходячи з розуміння людської особистості як суб'єкта предметної діяльності, та відносин між людьми як суб'єкт-суб'єктних, де кожна людина є унікальною особистістю. Спілкування – це двосторонній процес, де обидва партнери є співрозмовниками, співучасниками спілкування, що складають у єдності сукупний суб'єкт спілкування. Саме в такому підході психологи бачать сьогодні основні джерела і рушійні сили розвитку та виховання особистості в навчанні через спілкування [11; 12; 80; 94].

У нашому дослідженні предметом вивчення є психологічна готовність студентів власне до ділового спілкування іноземною мовою у контексті їх підготовки до майбутньої професійної діяльності. Ділове спілкування породжується потребою у сумісній професійній діяльності і включає у себе обмін професійно значущою інформацією, вироблення спільної стратегії фахової взаємодії, сприймання і розуміння спеціалістів такого ж напрямку з інших держав тощо. Зміст та форма ділового спілкування регламентуються основними функціями та змістом професійної діяльності того чи іншого фахівця.

Сьогодні професійна діяльність дала поштовх виникненню різновидів мови, які одержали назву language for specific purposes (англ.), langue de specialite (фр.), Fachsprache (нім.) чи професійно-орієнтованої мови. Науковцями робилися спроби розмежувати ці мови, виділивши мову для академічних цілей, ділову мову, технічну мову, мову для комерційних цілей, але яких-небудь чітких об'єктивних критеріїв категоризації цих видів спілкування не встановлено [199; 203; 209]. Проте для ділового професійного спілкування представників різних професій характерна певна ритуалізація,

тобто дотримання формальної сторони спілкування, усного чи в писемній формі, обумовленого соціальними умовностями, традиціями і звичаями.

Уміння успішно вести ділові переговори, а саме висловлюватися, доповідати чи коментувати, грамотно складати тексти документів і працювати з ними – найважливіші складові професійної культури сучасного фахівця. Як засвідчує практика, більшість громадян України, окрім тих, які вивчали іноземну мову як фахову, на професійному рівні, не володіють навичками писемного ділового спілкування іноземною мовою (переписки, оформлення ділових паперів тощо). Вище зазначене характерне й для студентів ВНЗ. Дещо ефективніше проходить процес навчання студентів усному іноземному мовленню, проте у ньому здебільшого відсутні необхідні майбутньому випускнику професійний зміст, форми та методи діяльності та ін. У такому випадку у фахівців з вищою освітою не формується необхідна психологічна готовність до ділового спілкування іноземною мовою. Зазначені проблеми залишились поза увагою дослідників, зокрема, питання змісту психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами, її структури та динаміки розвитку, пошуку ефективних засобів її формування у ВНЗ.

Рівень ділового спілкування особистості іноземною мовою варто розглядати як важливий показник успішності діяльності сучасного фахівця, як результат його навчання у ВНЗ. Саме тому важливим, на нашу думку, є проведення аналізу процесу підготовки студентів до зазначеної діяльності у цілісному навчально-виховному процесі (її змісту, форм, способів та ін.).

Загалом готовність студента до ділового спілкування іноземною мовою, на нашу думку, характеризується системою здібностей, здатностей особистості:

1. Застосовувати отримані знання та навички з іноземної мови на практиці, у реальній професійній діяльності (спілкуватись із такими ж фахівцями з інших держав, здійснювати обмін діловими документами тощо).

2. Дослідницькі здібності, які проявляються в умінні аналізувати науково-практичні матеріали з іноземних видань, апробовувати та використовувати новітні зарубіжні технології у професійній діяльності.

3. Здатність до саморозвитку, постійного вдосконалення можливостей власного ділового спілкування іноземною мовою.

4. Здатності адаптуватись до нових ситуацій іншомовного спілкування.

5. Здатність до генерації нових ідей (елементів творчості) засобами іноземної мови.

6. Розуміння культур і звичаїв інших країн.

7. Здатність спілкуватись з фахівцями з інших країн автономно, без перекладача.

8. Здатність до ініціативи і підприємництва з фахівцями з інших країн.

Досліджуючи проблему формування психологічної готовності студентів до спілкування діловою іноземною мовою, ми ґрунтуємось на принципі особистісно-діяльнісного підходу [108; 109; 110; 111; 112; 113]. Виходячи з нього сформувати належний рівень готовності студента до професійного спілкування іноземною мовою можна лише у діяльності та з урахуванням особливостей розвитку особистості. Діяльністю, яка забезпечує зазначену готовність, в одних випадках називають терміном «вивчення» іноземної мови, в інших – «оволодіння» іноземною мовою. Нам необхідно розмежувати ці поняття і визначити їхній психологічний зміст. С.Д. Крашен увів терміни «оволодіння» іноземною мовою і «вивчення» іноземної мови для розрізнення умов, у яких відбувається процес засвоєння мови, а саме: у мовному середовищі носіїв мови чи в умовах вивчення його в аудиторії [203].

Варто підкреслити, що в умовах природного мовного середовища існують можливості для постійного використання іноземної мови в різних ситуаціях, де той, кого навчають, має постійно взаємодіяти з новою мовою як природнім засобом спілкування, з можливістю оволодіння мовою, що не відрізняється від оволодіння рідною мовою в дитинстві. У цій ситуації іноземна мова є засобом, що забезпечує суспільну інтеграцію того, кого навчають, у нове для нього соціальне оточення. В аудиторії, як правило, іноземна мова вивчається згідно навчального плану, програми, спеціально й у певному сенсі примусово, під керівництвом викладача. Однак таке розмежування понять «оволодіння» і

«вивчення» іноземної мови як таке, що має місце або тільки в умовах природного мовного середовища, або в умовах аудиторії, може зрештою бути умовним, хоча не можна не погодитися з тим, що під час навчальних занять є можливості в основному для вивчення мови, а в реальних соціальних умовах спілкування більше можливостей власне для оволодіння іноземною мовою.

Однак і в умовах мовного середовища може відбуватися не оволодіння, а вивчення іноземної мови, наприклад, у тих випадках, коли група фахівців живе під час відрядження закордоном уособлено, спілкується між собою рідною мовою і має незначний контакт із мовою країни проживання, коли окремі учасники групи, делегації змушені вивчати ділову іноземну мову за допомогою колег, друзів, перекладачів іноді за допомогою книг, словників тощо. Процес навчання іноземної мови в аудиторії можна розглядати як створення штучних умов вивчення мови. Це вивчення може бути простим і неформальним, коли той, хто вивчає іноземну мову, користується допомогою друга в повсякденному, звичайному середовищі, або ж воно може носити систематичний і навмисний характер, наприклад, в аудиторії з використанням відповідної програми [36; 82; 84; 128].

На нашу думку, розбіжності між вивченням іноземної мови в аудиторії та її оволодінням в мовному середовищі не є вирішальними, обидві ці умови можна розглядати як єдине ціле, тобто в ідеалі обидва ці шляхи повинні доповнювати один одного. Варто пам’ятати, що інформація, яка отримується іноземною мовою в тих чи інших умовах, сприймається і засвоюється тими, кого навчають, неоднаково і може не відповідати їхнім індивідуальним особливостям. Встановлюючи розбіжності між цими умовами засвоєння іноземної мови, ми вважаємо, що не слід жорстко виступати тільки на користь однієї або лише іншої. У реальному житті умови оволодіння іноземною мовою далеко не ідеальні. Так, наші фахівці, які не в достатній мірі володіють діловою іноземною мовою в тій чи іншій країні можуть не знайти людину, що могла б допомогти їм вивчити мову, а в ситуації штучного вивчення іноземної мови в аудиторії, ті, яких навчають, знаходяться далеко від мовного середовища, носіїв

професійної за змістом мови і не мають можливості використовувати іноземну мова за межами аудиторії, перевірити свої знання на практиці, хоча й у цьому випадку той, хто навчається, може вийти на контакт із носієм мови, що є незаперечною перевагою, тому що ні викладач, що добре володіє мовою, ані будь-які технічні засоби не можуть заповнити відсутність безпосередньої взаємодії з реальним носієм цієї мови [42].

Ми переконані, що визначення понять «оволодіння іноземною мовою» і «вивчення іноземної мови» повинно виходити не з умов засвоєння мови, а з якості цього засвоєння. Оволодіння іноземною мовою, у нашому розумінні, є активною формою володіння, умінням використовувати іноземну мову в реальних умовах професійного спілкування, у той час як вивчення іноземної мови – це найчастіше засвоєння мовних форм – лексики, граматики тощо, і, як правило, невміння користуватися мовою в ситуації спілкування. Саме тому в умовах ВНЗ необхідно максимально наближати ситуації спілкування студентів іноземною мовою до умов їх майбутньої професійної діяльності.

Ми погоджуємось з думкою Н.Ф. Шевченко про те, що термін «оволодіння» іноземною мовою визначає як здатність особистості адекватно формувати і формулювати той чи інший уявний зміст за допомогою мови, а вивчення чи засвоєння – як будь-яку форму активності суб'єкта з оволодіння іноземною мовою як засіб і спосіб вираження думки [187]. Під час навчання іноземної мови в аудиторії необхідно враховувати умови, у яких воно відбувається. З різноманітних факторів, що впливають на оволодіння іноземною мовою, можна назвати такі, як соціальний контекст, особистість того, кого навчають, мовне оточення й умови навчання. Саме умови навчання легше усього змінити і пристосувати до соціального і мовного середовища й особливостей кожного, кого навчають. Важливою умовою навчання діловій іноземній мові є психологічна готовність студентів до її освоєння, компонентами якої можуть бути мотиваційна, операційно-процесуальна, вольова та інші складові готовності.

Під час вивчення іноземної мови в аудиторії особливістю мотивації навчальної діяльності, на думку Е.А. Непомнящої є те, що вивчення цього предмета, як у школі, так і у вищому навчальному закладі, проходить без яскраво виражених його мотивів, за відсутністю потреби в іноземній мові як засобі комунікації [125]. Іноземну мову не відносять до ряду спеціальних дисциплін у вищому навчальному закладі і, відповідно, виникає питання про мотивацію оволодіння нею. У процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ, на думку дослідниці, мотивація навчальної діяльності не зазнає істотних змін у порівнянні з початковим її рівнем. Більше того, у переважної більшості студентів відсутні мотиви, пов'язані з процесом вивчення іноземної мови, із самим предметом вивчення. Не з'являються ці мотиви й у більшої частини студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. В основному, мотивами вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі є: мотиви широкого соціального характеру, пов'язані з необхідністю використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності й для широкої освіти, тобто тут можна скоріше говорити про ті мотиви, що є «знаними», аніж реально діючими. Саме тому дослідження динаміки мотивації спілкування діловою іноземною мовою у студентів 1-4-х курсів було завданням нашої роботи. Виділяються такі основні функції іноземної мови як навчального предмета у ВНЗ: як засіб формування професійної спрямованості; виховна функція, загальноосвітня функція [23; 24; 27].

Ми погоджуємось з думкою І.А. Зимної про те, що завданнями навчання іноземної мови можна виділити наступні: 1) формування, розвиток, виховання соціальної активності особистості; 2) систематичне підвищення і поглиблення професійної компетентності студентів; 3) підвищення загальної культури, культури мовної поведінки, мовного спілкування тих, кого навчають [71]. Ці завдання добре співвідносяться із загальноосвітніми і виховними цілями навчання. Проте, на нашу думку, підвищенню професійної компетентності на заняттях з іноземної мови приділяється у більшості ВНЗ незначна роль.

Наша позиція співпадає з думкою інших вчених про те, що специфікою іноземної мови як навчального предмета у вищому навчальному закладі можна вважати те, що її вивчення не пов'язане безпосередньо з життєвими планами студентів, і вони не завжди усвідомлюють доцільність її вивчення; немає чіткої обґрунтованості мети і переліку умінь, якими повинен володіти фахівець відповідно до кваліфікаційної характеристики [149], у студентів переважає сформоване ще в середній школі негативне ставлення до іноземної мови як предмета дуже важкого, що практично не піддається засвоєнню [71; 72].

Вивченню змісту навчання іноземним мовам особистості присвячені праці багатьох науковців [44; 95; 120; 146; 157 та ін.]. У них аналізуються особливості мовного матеріалу, лінгвістична інформація, предметний зміст мови, способи діяльності і спілкування та ін.

Особливістю нашого дослідження є вивчення того, що саме необхідно зробити для того, щоб студент був готовим не лише відтворювати монологічний текст або здійснювати діалогічне спілкування, що мають професійну спрямованість, не тільки здобувати і закріплювати знання, виробляти комунікативні уміння та навички, а й використовувати їх у майбутній професійній діяльності, при самостійному прийнятті рішення, знаходженні різних засобів і методів вирішення поставлених проблем у фаховій діяльності. Це вимагає створення адекватних умов навчання студентів іноземних мов.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури свідчить, що для більш чіткої і науково обґрунтованої організації навчального процесу з метою використання ресурсів іноземної мови, для формування компетентного фахівця необхідно враховувати ряд принципів навчання, до яких можна віднести [179]:

- доступне за формою послідовне вивчення розділів програмного матеріалу;

- забезпечення міцного засвоєння знань, умінь і навичок;

- врахування особливостей рідної мови;

- врахування специфіки і паралельне навчання усім видам мовної та мовленнєвої діяльності;

- мовна спрямованість навчання;

- домінування вправ над роз'ясненням і показом;

- навчання на мовних зразках та ін.

Окрім того, у процесі навчання студентів іноземної мови необхідно максимально використовувати, у залежності від напрямку їх підготовки, професійний зміст, спрямованість тем, матеріалів тощо.

В процесі навчання іноземній мові закладені великі можливості не тільки для формування мовленнєвих навичок та умінь, але і для всього розвитку особистості [41].

Концепція особистісно-діяльністного підходу до вивчення іноземної мови, обґрунтована І.А. Зімньою, передбачає організацію процесу навчання як навчальної діяльності суб'єкта по опануванню мовленнєвою діяльністю, при якому всі методичні рішення повинні проходити крізь особистість школяра, студента, його потреби, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості, коли студент стає суб'єктом мовленнєвої і навчальної діяльності [67; 68; 70]. Саме тому на формування психологічної готовності студентів до спілкування діловою іноземною мовою впливають як умови навчання, так й індивідуально-психологічні, вікові особливості студентів.

Арсенал розвивальних можливостей курсу іноземної мови у ВНЗ дуже великий і, як свідчить практика, не використовується викладачами повною мірою. На нашу думку, на заняттях варто створити такі умови, за яких студент був би суб'єктом навчальної діяльності, її активним учасником і творцем; коли навчання сповнюється особистісного, професійно спрямованого змісту, а навчальні завдання включають різноманітні аспекти його майбутньої фахової діяльності та стають певним підготовчим етапом його трудової діяльності.

Головною метою розвивального навчання є формування, з врахуванням зони актуального та найближчого розвитку особистості (Л.С. Виготський), індивідуальної активності студента, позитивного ставлення до знань,

систематичності і наполегливості у навчальній діяльності, тобто, розвиток адекватної вимогам, що ставляться до ділового спілкування, мотивації.

Заняття іноземної мови не лише формують іншомовні мовленнєві здібності, сприяють становленню і удосконаленню функцій професійної мови, служать засобом фахового мислення, пізнання та й освоєння професії. Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій студентів, оскільки удосконалюються механізми мислення, пам'яті, уяви.

Варто зазначити, що робота над іншомовним змістом сприяє розвитку логічного мислення, коли студент має побудувати свої висловлювання послідовно, інформативно, логічно-пов'язано і ситуативно. Отримують розвиток гностичні функції аналізу і синтезу: на матеріалі іноземної мови студенти вчаться розрізняти цілі граматичні конструкції, ділити їх на частини і навпаки, об'єднувати їх в ціле.

У процесі такої організації навчальної діяльності удосконалюються мовні конструкції у вигляді знаків, схем, правил, що сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення, а також рефлексії, що постає одним із головних моментів професійного та у цілому особистісного становлення студентів.

Заняття з іноземної мови у ВНЗ включають в себе різноманітні форми та методи: соціально-рольове, ігрове спілкування студентів, диспути у вигляді обговорення проблем, використання лінгвокраєзнавчого матеріалу, наочності, фото-, кіно-, телематеріалів. Все це сприяє розвитку уяви студентів. Проте, як засвідчив проведений нами аналіз, лише 60% викладачів іноземної мови ВНЗ використовують на заняттях професійно спрямований зміст навчання. Це суттєво знижує можливості для розвитку навичок ділового спілкування студентів іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови супроводжується розширенням так званих «фонових знань» студентів [179], які включають в себе ключові слова певних тем та підбираються таким чином, щоб студенти могли легко орієнтуватися у тій чи іншій проблемі іншомовного та загальнокультурного спілкування. Необхідним компонентом фонових знань є соціокультурна інформація: факти,

цифри, дати. Проте велике значення для фахової підготовки студентів мала б робота з іншомовними автентичними текстами, довідковою професійною за змістом літературою тощо. Це допомагало б студентам орієнтуватися у великому обсязі професійної інформації, вибирати необхідний і цікавий матеріал. На думку ряду науковців, це стимулює й дослідницьку діяльність студентів [17; 20]. Як свідчить практика проведення занять з іноземної мови у ряді ВНЗ, відсутність необхідної кількості вище названої спеціальної літератури, матеріалів призводить до суттєвого зниження рівня фахової обізнаності студентів, звуження можливостей для розвитку їх готовності до ділового спілкування іншою мовою.

Процес вивчення іноземної мови пов’язаний з опрацюванням різноманітної інформації, тому він розвиває культуру розумової праці: студенти користуються підручниками, навчальними посібниками, словниками, аудіо– та відео апаратурою, працюють у комп’ютерних і лінгафонних класах, що дозволяє їм ознайомитися з різноманітними засобами отримання інформації. Проте до сьогодні є певні обмеження у ряді ВНЗ щодо вільного користування студентами Інтернетом.

На заняттях з іноземної мови можна створити умови для удосконалення міжособистісного професійного за змістом спілкування студентів. Так, навички такого спілкування можуть формуватися на заняттях з іноземної мови за умови засвоєння мовленнєвих функцій повідомлення, коментування, доповнення, висловлювання свого професійного ставлення до певних подій, фактів. Це сприяє розвитку емотивних механізмів спілкування, розвиває соціальну перцепцію, формує емпатійні навички.

Цьому можуть сприяти спеціально підібрані вправи, які мають на меті тренування різних технік спілкування, адекватного використання таких аспектів, як інтонація, швидкість мовлення, тембр голосу, міміка тощо. У процесі виконання цих вправ, у залежності від мови спілкування, виховується повага до іншого співрозмовника, поглиблюються знання про правила етикету,

професійну етику. Це означає обов’язкове визнання партнерів як самостійних суб’єктів, при взаємній повазі їх інтересів і можливостей.

Вивчення іноземної мови має світоглядне значення, сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей. Оскільки предметом вивчення іноземної мови стають матеріально-технічні, соціально-політичні, культурно-історичні цінності країн, мова яких вивчається, то це сприяє поглибленню уявлення про актуальні проблеми соціально-політичного життя, накопиченню інформації про пам’ятки історії та твори мистецтва, які мають загальнолюдську цінність, а також виявляють національну самобутність: вивчаючи поряд з мовою життя інших країн, студенти порівнюють отриману інформацію з життям рідної країни, що сприяє діалогу культур.

Варто відзначити, що у процесі вивчення іноземної мови студентами, є нереалізовані у нинішньому навчально-виховному процесі, можливості щодо розширення умов ознайомлення майбутніх фахівців з вищою освітою з особливостями міжнародної співпраці у відповідній соціальній сфері, відмінностей в умовах праці таких же спеціалістів, проблемах їх професійної діяльності. Проте традиційний процес вивчення іноземної мови у цілому сприяє розвитку важливих якостей характеру особистості майбутнього фахівця – цілеспрямованості, самостійності, наполегливості, відповідальності та ін.

Загалом процес вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної діяльності, оскільки практичні завдання пов’язуються з підготовкою до будь-якого виду професійної діяльності, де комунікативний аспект спілкування має велике значення як у процесі праці, так і у процесі особистісного зростання. Таким чином, студенти навчаються усвідомлювати проблеми спілкування, обирати комунікативну мету, шукати шляхи вирішення проблеми в спілкуванні, досягати комунікативного результату.

Вивчення іноземних мов повинно сприяти розвитку критичного мислення студентів і це дуже актуально сьогодні. Проте, існуюча з нашій державі система вищої освіти ще недостатньо орієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, а навчально-виховний процес недостатньо

спрямований на формування демократичного світогляду, невід'ємною часткою якого є критичне мислення. На необхідність формування особистісного критичного ставлення до проблеми в процесі її вирішення вказують і ряд науковців (А.В. Фурман).

Існує класифікація елементів, які входять до складу критичного мислення. Серед них: спостереження, які дозволяють виділити факти, у відповідності з наявністю чи відсутністю яких робляться висновки, перевіряючи які, можна здійснювати припущення, на основі яких формуються погляди, виходячи з яких під дією законів логіки будуються аргументи.

У процесі вивчення іноземної мови також можна використовувати низку мислительних операцій, які підлягають формуванню на всіх етапах освіти, зокрема, таких як аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння фактів і явищ, їх класифікування (аналітичність мислення); установлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами і явищами, з новими якостями предмета чи явища (асоціативність мислення); розуміння внутрішньої логіки проблеми, виведення закономірностей, уміння будувати логічну послідовність дій, необхідних для вирішення проблеми, доводити вірність прийнятого рішення (логічність мислення); розгляд предмету чи проблеми цілісно, об'єктивно, у взаємодії усіх зв'язків і характеристик (системність мислення); прийняття рішення і здатність нести за нього відповідальність (самостійність мислення).

Сучасна підготовка фахівців з вищою освітою, які ґрунтовно володіють однією, а то й декількома іноземними мовами, передбачає дотримання культурно-етичних норм спілкування. Це тісно пов'язано із завданням вищої школи з підготовки спеціалістів гуманістичного спрямування, всебічно озброєних не лише основами знань і умінь з обраної професії, але і чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, активною життєвою позицією, високим рівнем загальної культури, яка включає і культуру ділового спілкування іноземною мовою.

Варто зазначити, що діалогічна культура особистості, яка є частковим проявом культури ділового спілкування, у цілому базується на умінні вести двосторонній, конструктивний, професійний діалог, що є гарантом побудови рівноправних, партнерських, демократичних взаємин у сумісній професійній діяльності.

У сучасній психологічній та педагогічній теорії і практиці спостерігається зростання інтересу до проблеми діалогічного спілкування, формування діалогічної культури особистості, що орієнтує процес навчання у напрямку діалогізації. Так, особлива увага приділяється підготовці майбутніх спеціалістів, які працюватимуть у системі суб'єкт-суб'єкт, готових до взаємодії за принципами діалогічного спілкування, співпраці і співтворчості і які володіють діалогічними уміннями. Проте діалогічне ділове спілкування особистості рідною, державною мовою засвоюється студентами значно легше, ніж іноземною.

Великі можливості у сфері побудови процесу навчання у діалогічній формі мають заняття з іноземної мови, оскільки вона – чи не єдиний предмет, мета якого полягає у навчанні спілкуванню, яке, будучи діяльністю, стає не лише метою, але і засобом її досягнення [179].

Варто наголосити, що діалогічна культура того, хто володіє діловою іноземною мовою багато в чому визначається тим, якою мірою його мовна поведінка відповідає нормам і вимогам мовного етикету, прийнятного для певного суспільства [4, с. 10], оскільки норми поведінки складають частину тих культурних реалій, врахування яких є вельми важливим для навчання іноземної мови [81, с. 57]. У різних професійних групах людей також існують як загальні, так і спеціальні норми і вимоги щодо мовного етикету. У своїй роботі ми ставили за завдання виявити лише загальні показники психологічної готовності особистості до ділового спілкування тією чи іншою іноземною мовою.

У ВНЗ процес засвоєння іноземної мови супроводжується у певній мірі засвоєнням культурно-етичних норм поведінки в процесі спілкування, що властиві культурним носіям мови, тому вивчення іноземної мови сприяє

розширенню світогляду учнів, студентів, підвищує їх культуру, розвиває афективно-перцептивну сферу, оскільки ефективне спілкування передбачає вірне сприйняття і оцінку партнера як особистості, оцінку його здібностей, темпераменту, характеру, мотивів, цілей і інтересів [88, с. 66]. Проте не всі викладачі іноземних мов та й студенти обізнані щодо змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики того чи іншого зарубіжного фахівця, його особистісних якостей, специфічних особливостей професійної діяльності, не обговорюють вище зазначене на заняттях і тим самим не готують їх до успішного спілкування з ними у майбутньому.

Діалогічна діяльність завжди мотивована [70, с. 186], тому позитивна мотивація і установка на діалогічне спілкування є одним із основних компонентів діалогічної культури особистості. Формування такої мотивації в студентів можливе за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних, навчальних, соціальних мотивів учіння, бажання спілкуватися іноземною мовою, висловити і відстояти власне переконання [48; 99 та ін.].

Сьогодні, як ніколи раніше, у підготовці студентів з іноземної мови використовується широкий арсенал методичних прийомів та засобів. Вони могли б забезпечити певною мірою організацію мовної взаємодії студентів діловою іноземною мовою. До них можна віднести інтерв'ю, обмін інформацією, пошук партнера для мовної діяльності, групові рішення, координацію дій, дискусійну гру, круглий стіл, дебати, драматизації (активність у вигляді сцен оповідань, казок, кумедних історії та ін., а також сюжетних картин), скетч (підготовлену заздалегідь сцену із заданої проблемної ситуації з повідомленням про персонажів, їх соціальний статус і поведінку), рольову гру та ін. [62, с. 5]. Проте як засвідчив проведений нами аналіз, спектр їх використання є досить вузьким і по своїй сутті вони не несуть, у переважній більшості випадків, змісту ділового професійного спілкування, є формальними, не цікавими для студентів. Про це, за результатами опитування заявив майже кожен третій студент.

Впливовим при цьому засобом міг би стати засіб соціально-рольової гри, рольового спілкування як форми розвитку мовних діалогічних умінь. Важливо, щоб в процесі рольового спілкування студенти здійснювали реконструкцію, певний вплив на професійну роль, що програється ними, і при цьому певним чином викликали б зміну власної особистості. На думку дослідників, програвши роль емоційно чуттєвої, чуйної, тактовної і привітної людини, студент може відчути «смак» доброзичливості і чуйності, захотіти знову і знову пережити це почуття [4; 5].

Отже, тут використовуються засоби, максимально наближені до реальності (що відповідає принципу реальності у процесі професійного становлення майбутнього фахівця), серед яких активні групові методи соціально-психологічного тренінгу розраховані на розвиток соціального інтелекту і перетворення ряду особистісних структур [65, с. 27].

При організації діалогічного мовлення, рольових ігор слід враховувати не лише рівень знань, особливості характеру і темпераменту, але і такі якості особистості, як ініціативність у спілкуванні, авторитет серед колег.

1.2. Сутність психологічної готовності особистості до спілкування іноземними мовами

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми психологічної готовності особистості до діяльності, дозволив зробити висновок, що поняття «психологічна готовність до ділового спілкування іноземною мовою» не отримало до сьогодні грунтовного наукового пояснення. Значно краще вивчені та розроблені питання готовності людини до праці, до певної цивільної професійної діяльності [38; 49; 85; 115; 116; 121], до вибору молоддю професії [148; 169; 176; 183; 185 та ін.], до різних форм учіння, навчальної діяльності [55; 101; 107; 117; 143; 182], до діяльності в екстремальних умовах [1; 2; 46; 47; 53], до оперативних дій [104; 124; 139; 176;

192]. Низка робіт психологів присвячена аналізу готовності особистості військовослужбовця до бойової діяльності, до виконання завдань бойового чергування, підтримання боєготовності підрозділів тощо [60; 89; 140; 182], готовності молоді до військової служби [13; 170; 171; 172; 186 та ін.].

Проблема готовності студентів ВНЗ до ділового спілкування іноземною мовою з наукової точки зору в психології практично не розроблена. Лише окремі аспекти цієї проблеми представлені в роботах [34; 63].

Варто відзначити, що проведений нами аналіз наукових досліджень з проблеми готовності особистості до діяльності, взагалі, приводить до думки про те, що до теперішнього часу серед психологів, педагогів немає єдиної точки зору в розумінні її психологічної сутності та особливостей. Існує декілька напрямків та підходів щодо її розгляду та тлумачення.

По-перше, вивчення психологічної готовності до діяльності психологами проводиться на двох рівнях: на функціональному та на особистісному. В першому випадку особливості готовності до будь-якої діяльності розкриваються з урахуванням стану різних психічних функцій людини: мотиваційних, інтелектуальних, вольових, емоційно-чуттєвих та інших. При розгляді психологічної готовності до діяльності на особистісному рівні концептуальними засадами виступають уявлення про структуру особистості в цілому. У цьому випадку готовність представляється як рівень сформованості структурних компонентів особистості у контексті майбутньої діяльності.

При функціональному представленні психологічної готовності психологи досліджують становлення окремих психічних функцій індивіда, що, на їх думку, є найбільш репрезентативними для досягнення високих результатів в тому чи іншому виді діяльності.

Варто зазначити, що психологічна готовність на особистісному рівні вивчається дослідниками з метою пошуку резервів розвитку психічних процесів, станів, властивостей та якостей особистості та підготовки її до виконання основних функцій у тому чи іншому виді діяльності.

Проведений нами аналіз наукових досліджень засвідчує, що більшість досліджень з проблем психологічної готовності особистості до діяльності представляють її саме на функціональному рівні. Це детерміновано, на нашу думку, деякими організаційно-методичними проблемами та складністю процедури досліджень психологічної готовності з позицій структури особистості. Саме тому представляється актуальним і науково значимим системне вивчення психологічної готовності особистості до ділового спілкування з позицій особистісного підходу.

Разом з тим, у контексті особистісного підходу до структури психологічної готовності сьогодні виокремлено також ряд самостійних напрямків. Так, одні вчені розуміють готовність як функцію конкретної ситуації, як психічний стан особистості в даний момент часу, тобто розглядають її як ситуаційну, мобілізаційну, передстартову готовність [18; 52; 59; 105]. Інші дослідники представляють даний феномен як стійку (незалежну від конкретної ситуації) характеристику особистості, її підготовленність до діяльності, тобто як тривалу, стійку готовність [60; 105; 107; 170].

Знаний у даній галузі науки психолог М.Д. Левітов розглядає психологічну готовність, як певний ситуаційний, тимчасовий, «передстартовий» стан особистості [105, с. 22] і наголошує, що психічні стани людини в значній мірі обумовлюють рівень готовності особистості до виконання певної діяльності. Російський психолог Ю.В. Сосновікова також говорить про психічні стани особистості як про певне «співвідношення і взаємодію психічних компонентів особистості в даний період часу» [162, с.7], що добре співвідноситься з позицією щодо психологічної готовності особистості до діяльності, на якій стоїть М.Д. Левітов.

Варто зазначити, що передстартова, ситуаційна готовність до діяльності, як правило, проявляється в екстремальних умовах діяльності і залежить значною мірою від типу нервової системи, індивідуально-типологічних особливостей особистості. Саме тому в екстремальних умовах значна частина психологів представляє готовність до діяльності як певний функціональний

стан організму напередодні якоїсь події. Ряд психологів готовність льотчика представляють як активний стан особистості перед виконанням бойового завдання, складних обов'язків космічного польоту тощо [104].

У нашому дослідженні психологічну готовність до ділового спілкування іноземною мовою найкраще представити як стійку, тривалу властивість особистості, як її підготовленість, що має у кожного студента індивідуальні відмінності. Її формування відбувається в процесі навчальної діяльності, опосередковано через створення і повторення спеціально розроблених розвиваючих ситуацій, психологічних умов на заняттях з іноземної мови. При цьому прості психічні стани, властивості особистості певним чином пов'язуються одні з одними, інтегруються і утворюють нову складну структуру. Такою структурою, новоутворенням особистості є її психологічна готовність до ділового спілкування іноземною мовою.

Психологічна готовність майбутніх фахівців з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою формується як особистісне новоутворення, з урахуванням вимог професійної діяльності, особливостей міжнародного спілкування фахівців, у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Варто зазначити, що ще й сьогодні більшість дослідників психологічної готовності до діяльності представляють останню без чітких орієнтирів на певну, прийняту у психологічній науці, структуру особистості. При такому безсистемному підході втрачається логічність висновків, а компоненти психологічної готовності до діяльності розглядаються відірвано один від одного. Психологічна готовність у такому випадку представляється як механічна сума окремих складових. На це справедливо вказує Є.Г. Козлов [96, с. 9].

Нами виявлені і певні розбіжності, які існують і в уявленнях вчених щодо конкретних компонентів, які включаються в структуру психологічної готовності особистості до діяльності. Здебільшого це робиться без чітких уявлень, як уже зазначалось раніше, про структуру особистості. При цьому

дослідження виконуються в декількох напрямках: психологічному, акмеологічному, психолого-педагогічному і педагогічному.

Найбільш правильно, на нашу думку, психологічно обґрунтовують готовність до діяльності М.І. Дяченко та Л.А. Кандибович, які виокремлюють в ній мотиваційний, пізнавальний, емоційний та вольовий компоненти [60]. Проте це здійснюється ними переважно на теоретичному, гіпотетичному рівні, без глибокого експериментального обґрунтування та перевірки зробленого ними припущення.

На особистісному рівні розглядає готовність до професійної діяльності Л. Пуні [145]. На його думку, проблема готовності є психолого-педагогічною (психологічною за предметом та педагогічною за засобами формування готовності). Розглядаючи структуру готовності, автор виділяє симптомокомплекс ознак: вольові якості, необхідна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціальна спостережливість, творча уява, оптимальний рівень стенічних емоцій, гнучка увага, здатність до саморегуляції. Підхід автора до даної проблеми дає можливість досліджувати готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлений характером майбутньої діяльності.

Варта на увагу думка Л.Е. Орбан-Лембрик про те, що готовність особистості до управлінської діяльності є психологічним механізмом, який дає можливість побачити спонукальний вплив осмисленості вибору. При цьому вона відзначає, що «готовність особистості керівника – це соціально-детермінований і психічно зумовлений процес, який знаходить своє виявлення в позитивному емоційно-вольовому ставленні до управлінської діяльності, це сконцентрований показник професіоналізму, це можливості людини, які характеризують здатність людини досягати вершин (акме) майстерності, це, нарешті, реальні вчинки особистості, що сприяють оптимальному й успішному функціонуванню та розвитку організації» [129, с. 343].

Ю.І. Самарін [156] стверджує, що готовність як психологічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку при вирішенні

завдань, що стоять перед людиною, установка на активну і доцільну дію. Мета формування готовності полягає у полегшенні процесу адаптації, у досягненні успіху, для чого необхідно опанувати операційним, моральним, психічним, організаторським аспектами обраної професії.

Відомий український психолог П.Р. Чамата [180] під готовністю до праці розуміє формування морально-психологічних якостей особистості, які визначають ставлення до професійної діяльності та забезпечують успішне її виконання. Основним засобом формування готовності автор вважає навчально-виховний процес. Чамата П.Р. формулює якості особистості, які, на його думку, свідчать про сформованість готовності до праці і розглядає формування готовності у широкому контексті педагогічного процесу. Однак, на його думку, хоча об'єктивно готовність формується в навчально-виховному процесі, на практиці цього може і не відбутися, що робить необхідним упровадження спеціальних заходів, які цілеспрямовано впливають на її формування і розвиток.

У ряді функціональних станів людини розглядає проблеми готовності О.В. Тімченко [168]. На думку автора, для досягнення готовності необхідними є: адекватне відображення спеціальності, професійна майстерність, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності. А якщо це так, то стан готовності можна сформувати і розвинути.

Розглядаючи психологічну готовність на функціональному рівні, М.Д. Левітов виділяє три фактори індивідуальної готовності до професійної діяльності: два психологічних (ставлення людини до даної праці, його трудова спрямованість у цій галузі і здатність до професії) і педагогічний (оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для даної професії) [106].

Готовність може розглядатися не лише як робоча мобілізація професійної та психологічної можливостей, але і як вищий професіоналізм, заснований на різноманітних, відібраних соціальним досвідом і професією резервах, компенсаціях і заміщеннях, породжений самовдосконаленням природних

даних, особистого досвіду і практики, педагогічною школою і власною професійною орієнтацією.

З позицій особистісно-діяльнісного підходу досліджували проблему професійної готовності А. Деркач і А. Ісаєв [57]. Вони визначають готовність як цілісний прояв усіх аспектів особистості, виділяючи пізнавальні, емоційні, мотиваційні компоненти.

Дослідження проблем психологічної готовності були узагальнені у працях М.І Дьяченка і Л.А. Кандибовича, які розглядали широке коло проблем, що пов’язані з формуванням довгострокової і ситуативної готовності. Вони визначають готовність як «цілеспрямоване вираження особистості», і стверджують, що вона формується у процесі всебічної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що висуваються особливостями діяльності, професії [61]. Автори вважають довгострокову готовність «стійкою особистісною характеристикою, істотною передумовою успішної діяльності», що включає наступні елементи [60]:

а) позитивне ставлення до діяльності, професії;

б) адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію;

в) необхідні знання, вміння, навички;

г) стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, емоційних і вольових процесів.

Відомий дослідник структури особистості та шляхів її розвитку К.К. Платонов [138] виділяє три значення готовності до праці:

широке значення – готовність до будь-якої праці як результат трудового виховання, що виявляється в бажанні трудитися, усвідомлення необхідності участі у спільній трудовій діяльності;

більш конкретне – готовність до певної праці, що стала професією – результат професійного навчання, виховання і соціальної зрілості особистості;

найбільш конкретне – готовність до праці, що безпосередньо передбачається у відомих чи можливих умовах, як результат психологічної підготовки і психологічної мобілізації.

Готовність у конкретному виді діяльності розуміється як інтенсивна перебудова даного рівня професіоналізму в напрямку його вдосконалення. Готовність у подібних уявленнях – це характеристика психологічних можливостей людини, що розвиваються, характеристика певного етапу її психічного розвитку, його різноманітності, широти, масштабу і діапазону. Незалежно від виду діяльності, готовність формується на всіх етапах професійного становлення. Розвиваючись, вона стає умовою і засобом організації резерву активності особистості, її властивістю, створеною професійною діяльністю чи підготовкою до неї [158].

Актуальною є думка І.Н. Назімова [122] про те, що загально-професійні якості (працьовитість, організованість, спостережливість і т.п.) формуються в процесі навчально-виховної роботи; на їхній розвиток впливають стиль і норми сімейного виховання; вони є своєрідним «двигуном» професійної придатності. У формуванні структури розвитку готовності особистості, що навчається, необхідно домагатися оптимального поєднання загально-професійних якостей і тих якостей, що необхідні для оволодіння даною професією.

Професійну діяльність та індивідуальні здібності особистості можна розглядати як систему об’єктивних закономірностей, що характеризують індивідуальну діяльність, приділяючи, при цьому, значну увагу психологічній сутності навчання як процесу формування психологічної готовності до діяльності. Внутрішньою, інтимною стороною оволодіння професією є формування готовності до професійної діяльності на основі індивідуальних якостей суб’єкта діяльності шляхом їхньої реорганізації, переконструювання, виходячи з мотивів діяльності, мети та умов. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання й установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є

вихідною базою для формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Як відзначається у «Психологічному словнику», головною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності і послідовності їхнього функціонування, тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості фахівця, які сприяють продуктивній діяльності [144].

Як засвідчив проведений нами аналіз наукової та методичної літератури, до сьогодні немає чіткого визначення поняття «психологічна готовність особистості до спілкування іноземною мовою». Відсутній єдиний підхід в уявленнях щодо її структури, компонентів, часто це поняття педагоги ототожнюють з іншими, близькими за змістом, наприклад, із здібностями, компетентністю, іншими властивостями особистості.

Навіть поняття «мовна здібність» і «здібність до мов», які часто ототожнюються з готовністю до спілкування, у психологічній і лінгвістичній науці характеризуються по-різному. Лінгвістичне розуміння мовної здібності можна знайти у такому визначенні: «Мовна здібність є сукупність психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу» [109, с. 54]. У цьому визначенні відбито родову властивість, специфічно людську належність мови чи по-іншому – характеристики, але не йде мова про здібність до мов як індивідуально-психологічну характеристику окремої особистості.

Рядом дослідників (Л.А. Якобовіц) відзначається роль навчання у розвитку готовності до оволодіння іноземною мовою. «Хоча здібність до мов є сама по собі уроджена здібність, властива усім особам виду «людина», швидкість оволодіння мовою і другою мовою, зокрема, та ефективність використання мови у процесі комунікації є факторами реалізації мовної

здібності... Саме тому таким важливим є питання про метод навчання» [191, с. 120]. Дж. Грін приводить визначення Р. Уелса щодо мовної здібності (компетенції) як «...здатності розуміти та породжувати висловлювання, не стільки граматично правильні, скільки відповідні контексту, у якому вони з'являються» [160].

У психологічній, лінгвістичній і психолінгвістичній літературі існує різне тлумачення поняття «мовна здібність» [87; 179]. Залежно від виразності тих чи інших індивідуально-психологічних і психофізіологічних якостей у конкретної особистості й умов оволодіння мовою може спостерігатися вибірковість у відношенні до однієї з форм активності (комунікативної, когнітивної, мовної чи мовленнєвої і т.п.). Вона може бути детермінована зовнішніми чи внутрішніми факторами. Зовнішній фактор, що впливає на процес її формування, складають методи (технології) викладання і характеристики як самого викладача, так і того соціально-психологічного середовища, у якому відбувається навчання. Внутрішній фактор – це сукупність задатків здібностей, резервних потенційних можливостей індивіда, які детермінують домінування тієї чи іншої форми активності [10; 69; 108].

У сучасній психологічній і психолінгвістичній літературі вживається також й поняття компетентності (у психології) чи компетенції (у лінгвістиці). У контексті вищевикладеного «компетентність» розуміють як «навченість», у той час як здібності – це «здатність до навчання» [87]. Тобто у більшості випадків педагоги під компетентністю розуміють готовність використовувати мову, яка може бути результатом навчання і перекривати поняття «здібності».

У загальних мовних здібностях виділяються дві категорії – власне лінгвістична (засвоєння основ мови, знань; компетенція) і, пов'язана з процесом реалізації цих привласнених знань, комунікативна (з метою комунікації і вирішення нелінгвістичних завдань, де реалізуються мовні здібності). Перша носить більш обов'язковий характер – знання моделей мовних одиниць, правил зміни та сполучення слів, загальнонародної лексики; друга – варіанти вимови, словозміни та сполучення слів, вибір синонімів – носить не настільки

обов’язковий характер, допускаючи індивідуальні відхилення. Остання відноситься до так званого «понадмовного залишку» [66; 87; 161].

Мовні здібності у широкому смислі – це сукупність психологічних і фізіологічних факторів, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття і розуміння мовних знаків членами мовного колективу. Здібність до мов є сама по собі вроджена здібність, властива людям [108]. У власне психологічному смислі мовні здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що характеризують легкість і швидкість придбання лінгвістичних (мовознавчих) знань, правил аналізу та синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати речення, користуватися системою мови для комунікативно-мовленнєвих цілей. Вони забезпечують швидкість оволодіння мовою, а також ефективність використання мови у процесі комунікації, що залежить від індивідуальних якостей (рівень розвитку інтелекту, попередній досвід, здатність накопичувати та систематизувати інформацію, належність до психологічного типу, фізичний розвиток, мотивація і т.п.).

До переліку основних компонентів мовних здібностей багато авторів включають: особливості пам’яті, характер вербального прогнозування, швидкість реакцій [6; 10; 14; 43; 69; 74], фонетичний слух, здатність до переносу мовних елементів, граматичне чуття [83; 90; 114], слухова диференціальна чутливість, рівень мовленнєвого розвитку, здатність встановлювати мовні закономірності [147; 154; 178; 199]. У зв’язку з цим І.О. Зимня зазначає: «Можна вважати доцільним розмежування понять загальної, віддаленої (граничної, максимальної) мети і конкретної мети певного етапу, курсу навчання російській мові (що співвідноситься з поняттями кінцевих і проміжних цілей). Загальна, віддалена, ніколи не досяжна повною мірою і не досяжна у термін навчання мета виступає, на наш погляд, комунікативна компетенція у повному обсязі цього поняття. Комунікативна компетенція трактується нами як ціль і водночас результат, підсумок навчання іноземній мові, це є сформована здатність людини бути суб’єктом комунікативної діяльності спілкування» [71, с. 27]. Є.М. Верещагіним і

В.Г. Костомаровим «…поняття «комунікативна компетенція» визначається через його протиставлення поняттю «мовна компетенція». Під мовною компетенцією розуміється здатність того, хто говорить, зробити на основі наданих йому правил ланцюг граматично правильних фраз (навіть непов'язаних за змістом); під комунікативною компетенцією розуміється сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей, що визначають як прийнятну форму, так і допустимий зміст у мовленні досліджуваною мовою» [33, с. 52]. …З психологічної точки зору комунікативна компетенція – насамперед індивідуальна здатність людини адекватно найрізноманітнішим ситуаціям спілкування (за метою, за рольовими відносинами, за формою, змістом і т.п.) організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними до кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами. …Спілкуванню іноземною мовою можна навчити, комунікативну компетенцію, як здатність, можна тільки формувати, розвивати та діагностувати» [71, с. 28–29].

Проблеми мовної (мовленнєвої, комунікативної) компетентності розглядаються у зв'язку з навчанням іноземної мови. Л. Якобовіц визнає незалежність різних аспектів знання мови: «Учню часто складно розуміти усне речення, яке він легко розуміє у надрукованому вигляді… У іншому місці ми показали, що можливо розвинути цілком прийнятну здібність говорити без відповідного розвитку здібності розуміти мову на слух… Учень може знати усі структури та значення усіх слів у добірці текстів і не розуміти при цьому змісту текстів» [191, с. 126]. «Як тільки ми починаємо говорити про комунікативну, а не про мовну компетенцію, стає ясно, що традиційне чотирьохрівневе розмежування вмінь – аудіювання, говоріння, читання і письмо – абсолютно неадекватне» [191, с. 126–127].

Д.Б. Чопік зазначає, що «наріжним каменем теорії оволодіння іноземною мовою є розходження між теоретичним знанням мови та практичними навичками її використання, тому що існує два незалежних способи опанувати другу мову» [184]. Аналізуються два поняття, що безпосередньо стосуються

оцінки іншомовно-мовленнєвої компетенції – сприйняття і навчання. Під сприйняттям (володінням навичками) іноземної мови мається на увазі підсвідомий процес, ідентичний процесу засвоєння рідної мови з усіма його головними компонентами. Навчання ж знанню про мову – це свідомий процес. У повсякденному житті, коли ми говоримо про «граматику» і «правила», ми розуміємо під цими словами знання про мову, а не її сприйняття. Практика виправлення помилки відноситься до навчання знанням, а не сприйняття мови, роз'яснює автор розходження між цими поняттями.

«Щоб свідомо застосовувати граматику, потрібно зосередитися на структурі речення чи думати про його правильність, а для цього необхідні певні знання. Більш того, контролер (тобто наші знання в сфері граматики), регулюючи правильність наших висловлень, зменшує кількість інформації, що ми намагаємося передати у процесі спілкування. Таким чином, цей контролер ніби краде у нас час, і тому заважає спілкуванню» [184, с. 79–80].

Р.Ф. Брехт, Д.Є. Девідсон, Р.Б. Гінсберг виділяють: мовну компетенцію, усну мовленнєву компетенцію, компетенцію у читанні. Використовується термін «залежна змінна величина», під яким мається на увазі «збільшення» чи «приріст» у знанні іноземної мови, зумовлений різницею між вихідними та кінцевими показниками психометричних вимірів до і після курсу навчання [19]. «Незалежні змінні величини», використані у даній роботі, пов'язані з входом інформації (вихідним рівнем володіння мовою й індивідуальними особливостями тих, хто навчається) і її виходом (кінцевою оцінкою знань після завершення курсу навчання).

Учені характеризують рівні засвоєння знання та сформованих умінь і навичок з мови за трьома параметрами: ступенем усвідомлення, формою абстракції, видам узагальнення [87]. Під умінням розуміється форма дії, практичної чи інтелектуальної, характерною рисою якої є виразне усвідомлення підстави дії і самої дії, її складу, структури [87, с. 16]. Навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії, що виробляються у процесі її виконання. Термін «автоматизований» звичайно використовується для

позначення операції, що на початковому етапі оволодіння нею виконується як усвідомлювана дія, а надалі, у результаті повторення, вона не усвідомлюється, але може бути усвідомлена. У процесі аналізу мовного матеріалу складаються своєрідні відносини між вміннями та навичками. Під вміннями розуміється виконання операцій, дій при їх виразному усвідомленні, під навичками – виконання операцій, дій при невиразному усвідомленні; інакше можна сказати, що вміння – розгорнуте, поопераційне виконання дії, навичка – згорнуте, одноактне виконання дії.

Комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію й адекватне взаєморозуміння між людьми у процесі спілкування чи виконання спільної діяльності. Вони дозволяють успішно вступати у контакт з іншими людьми, здійснювати комунікативну, організаторську, педагогічну й інші види діяльності; вони визначають якісні та кількісні характеристики обміну інформацією, сприйняття і розуміння іншої людини, вироблення стратегії взаємодії. Комунікативні здібності пов’язані із можливостями нейтралізації чи мінімізації факторів, що ускладнюють комунікацію - «бар’єрів спілкування»:

а) особистісних, значеннєвих (мотиви, цілі, установки),

б) власне комунікативних (пов’язаних з «технікою» спілкування),

в) мовних (володіння мовою і мовленням),

г) психофізіологічних (задатки, можливості, темпові характеристики та ін.).

До структури комунікативних здібностей входять такі компоненти: соціальна перцепція (сприйняття, розуміння й оцінка інших людей, самих себе, груп та ін.); гностичні вміння, рефлексія, пов’язана з усвідомленням, систематизацією і переносом інформації; вольові якості; пізнавальні вміння, пов’язані з особливостями уваги, мислення і пам’яті; інтеракційні вміння (вміння «подавати себе», вміння орієнтуватися на співрозмовника); сприйняття й адекватне розуміння різного роду знакових систем: вербальної і невербальної, пара- та екстралінгвістичної (інтонації, паузи), оптико-кінетичної (жести,

міміка, пантоміміка); вміння розуміти контекст і підтекст; вміння передавати знакові системи з метою рішення певних комунікативних завдань. Стійкість у комунікативних здібностях, вибірковість форм реагування, темпоральні характеристики забезпечуються переважно за рахунок природних факторів: темпераменту та властивостей нервової системи, співвідношення I і II сигнальних систем та ін.

Мовленнєві здібності характеризують ефективність використання мови у процесі комунікації і є факторами реалізації мовних здібностей, їх можна розглядати як окремий випадок комунікативних здібностей.

Мовленнєва компетенція – це мовна система у дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей їхнього функціонування для побудови висловлювань – від найпростішого вираження почуття до передачі нюансів інтелектуальної інформації. Це результат навчання, реалізація потенційних можливостей, задатків.

Комунікативна компетенція трактується як мета й водночас результат навчання іноземній мові, це є сформована здатність людини виступати як суб'єкт комунікативної діяльності спілкування. Це здатність людини адекватно організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними для кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами. Важлива характеристика мовленнєвих здібностей – виразність мовлення, що залежить від структури побудови речень і добору слів (важливі: жвавість, образність мови, доступність для розуміння). Немовні комунікативні засоби характеризують індивідуальну неповторність: інтонації і супровідні для мовлення виразні рухи, темп мовлення, наголос, зміна пози, міміки обличчя, жестів, система пауз.

Існують й інші бачення щодо структури та показників, які характеризують психологічну готовність особистості до спілкування іноземною мовою.

Виходячи з цього можна зробити висновок, що до сьогодні не проведено ні одного теоретико-експериментального дослідження, яке було б присвячене

вивченню власне психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою. Відсутні роботи, які б чітко виокремлювали компоненти зазначеної готовності, системно розглядали взаємозв'язок та динаміку розвитку у ВНЗ, виявляли вплив на їх становлення індивідуальних, вікових особливостей особистості та умов її навчання та виховання.

На нашу думку, найбільш повно, багатопланово можна вивчити зазначену готовність особистості лише на основі системно-структурного аналізу, на значення і необхідність використання якого в наукових дослідженнях вказує ціла низка вчених [60; 101 та ін.]. Такий аналіз дозволяє виявити певні якості, властивості особистості майбутнього фахівця, вивчити динаміку їх розвитку, взаємозв'язку, вплив на результати професійної діяльності, що буде представлено нами у підрозділі 1.3.

1.3. Модель та структура психологічної готовності студента до ділового спілкування іноземною мовою

Психологічну готовність до ділового спілкування іноземною мовою ми представляємо як складну властивість особистості, її здатність успішно спілкуватись іншою мовою з професійних питань та проблем. Науково та практично значущим у нашому дослідженні було виділення та перевірка на правомірність існування складових зазначеної готовності, показників та критеріїв оцінки рівнів її розвитку. Рівні розвитку психологічної готовності особистості до будь-якої діяльності можна оцінити як за об'єктивними, так і за суб'єктивними показниками. Суб'єктивними показниками психологічної готовності до спілкування діловою іноземною мовою в нашому дослідженні виступали самооцінки студентів своїх психічних станів, процесів, якостей, властивостей, які виникали у процесі навчання, безпосереднього спілкування діловою іноземною мовою з іншими, ступінь розвитку їх мотивації до зазначеної діяльності, компетентність та ін.

Об’єктивними показниками готовності особистості до професійного спілкування іноземною мовою виступали: результати оцінки відповідної діяльності експертами (викладачами іноземної мови, що мають значний стаж роботи, психологами), реальні наслідки такого спілкування (ступінь взаєморозуміння, здатність домовлятися та ін.).

З метою виявлення рівня відповідності об’єктивних оцінок експертів самооцінкам студентів проводився кореляційний аналіз та порівняння даних опитування. Це дозволяло, з певним рівнем достовірності, використовувати результати проведеного нами у дослідженні опитування, тестування студентів як об’єктивні показники тих чи інших змін у досліджуваній психологічній готовності.

На початковому етапі дослідження нами було висунуто припущення, що психологічна готовність особистості до спілкування діловою іноземною мовою представляє собою складну, інтегральну властивість особистості, яка характеризує її придатність до виконання вимог майбутньої професійної діяльності. В структуру зазначеної готовності нами було запропоновано включити наступні чотири взаємопов’язані компоненти: мотиваційну, когнітивну, операційно-процесуальну та емоційно-вольову готовності.

Варто зазначити, що мотиваційна готовність може бути розкрита лише в контексті проблеми мотивації діяльності взагалі, яка є однією з актуальних у сучасній психології [8; 54; 75; 112 та ін.]. Вивчення її полягає в аналізі причин і факторів, які спонукають, ініціюють, спрямовують, посилюють та підтримують активність людини на шляху до поставленої мети.

У психології під мотивом розуміють спонуку до дії, що пов’язана із задоволенням потреб суб’єкта; сукупність умов, які викликають його активність та визначають спрямованість діяльності; спонукаючий і визначаючий вибір предмета діяльності, заради якого вона реалізується; усвідомлена особистістю причина, що лежить в основі вибору вчинків, дій індивіда.

Сучасні підходи до розуміння сутності мотивації різноманітні. Так, наприклад, Дж. Гілфорд зводить мотивацію до цільових установок результативного характеру, так як у його розумінні «мета найкраще визначається як певний кінцевий стан, на якому припиняється підтримуюча активність». Майже подібні погляди на мотивацію були і у З. Фрейда, який джерелом мотивації, активності людини вважав функцію «воно» як системи інстинктивних, вроджених потягів, яка прагне підтримати психіку в стані свободи від будь-якого збудження. Тенденцію до гомеостатичного пояснення мотивації проявляє і такий психолог як Н.Ю. Войтоніс, який визначає «мотив як систему реакцій, які порушили рівновагу організму, і є передумовою для здійснення іншої системи реакцій, органічно пов'язаної з першою і відновлюючою відносну рівновагу організму» [37, с. 49].

Д.М. Узнадзе та його учні мотивацію розглядають з позицій, розробленої ними теорії установки. Вони наголошують на ролі різноманітних потреб як джерела активності людини [173].

Російський психолог В.Г. Асеєв, зауважує, що метафізичне, антидіалектичне розуміння мотивації суперечить реальним фактам поведінки людини: стану активного прагнення до нових досягнень, пошуку нових потреб, цілей, ідеалів тощо [7, с. 29]. Він наголошує, що лише з розвитком, удосконаленням структури самої діяльності розвивається й структура мотивів і запропонував системний підхід до розгляду мотивації, аналізуючи її не просто як абстрактну мотиваційну сферу, а описуючи її особистісні та індивідуальні параметри, особливості [7, с. 38].

Цікавою щодо мотивації є думка С.Л. Рубінштейна про те, що ставлення людини до навколишнього середовища, до оточуючих проявляється через мотивацію. Мислительна діяльність відбувається лише тоді, коли починають діяти пізнавальні мотиви [151]. Вчений висловлює думку про детермінованість діяльності людини через свідомість і про важливу роль вольової регуляції активності. Саме тому він вказує на наявність усвідомлюваних та неусвідомлюваних спонук в діяльності [150]. Тлумачення С.Л. Рубінштейном

поняття мотив зводиться до таких основних положень: мотив розуміється як спонукання; як відображення у свідомості об'єктивних рушійних сил людської поведінки; як переживання чогось особисто значущого для індивіда.

К.В. Шорохова відзначає, що свідомість – це активне ставлення людини до дійсності, до самої себе, до своїх вчинків, дій та до діяльності в цілому, що спрямована на досягнення поставленої мети [89]. Вона наголошує на те, що формування особистості здійснюється через розвиток її потреб та діяльності в певному соціальному середовищі. Проте особистість по-різному ставиться до цих зовнішніх впливів, а відповідно, в залежності від рівня усвідомлення суспільних потреб, по-різному розвивається і її мотиваційна сфера. Ця думка повністю співвідноситься з нашим підходом до розуміння структури мотивації особистості щодо спілкування іноземною мовою.

С позицій діяльнісного підходу до розвитку особистості мотивацію пояснює О.М. Леонтьєв та його учні. О.М. Леонтьєв вказує, що мотив не тільки спонукає особистість до діяльності і визначає спрямованість останньої, але й надає діяльності певний особистісний смисл [113, с. 210-215]. Автор розглядає різноманітні аспекти проблеми мотивації. Він вказує, що підґрунтям, передумовою усякої діяльності є та чи інша потреба людини [110, с. 147-150], а предмети, засоби задоволення потреб повинні виступати у свідомості як внутрішній образ, як потреба, як спонукання і як мета. Отже, реально існуючі об'єкти, предмети потреби стають мотивами (у вигляді психічних, а не фізичних утворень) внаслідок їх відображення в психіці людини і трансформації у внутрішній образ. О.М. Леонтьєв вважає, що історично і соціально детерміновані потреби є джерелом мотивації людської активності. Опосередковані суспільними відносинами, крізь які потреби кожного індивіда заломлюються, вони одночасно є продуктом історії і містять онтогенетичні характеристики – на відміну від інстинктів, як тільки фізіологічних утворень.

Зазначимо, що в останні роки намітилась тенденція до переходу від вивчення окремих мотивів до їх системного, синтетичного аналізу з врахуванням особливостей професійної діяльності і соціальних взаємовідносин.

У даному аспекті психолог В.І. Ковальов говорить про «мотиваційну сферу» особистості. Під нею здебільшого розуміють структурно-змістовну характеристику мотивів, системно-ієрархічне її відображення [92].

Варто погодитись з позицією В.Г. Асеєва про те, що в поняття мотивації можна включати такі утворення особистості як інтереси, прагнення, установки, ідеали тощо [7]. На нашу думку, їх потрібно, в залежності від рівня усвідомлення індивідом потреби в діяльності, вибудувати в чітку структуру, про що мова піде далі.

Відомий дослідник Б.А. Сосновський вказує [163, с. 46–49], що функцію спонукання до діяльності реалізує власне не мотив. На потенційній стадії це здійснюють потреби у їх різноманітних ієрархічних відношеннях з мотивами. На результативній стадії спонукання переважаючу роль відіграють динамічно підпорядковані мотиви у їх взаємовідношеннях та суперечностях з особистісною ієрархією смислів. В обох випадках потрібне спеціальне дослідження всіх груп ієрархій, а також їх відношень з метою вивчення специфічних мотиваційно-смислових структур спрямованості людини. Деякі з компонентів цих структур можуть бути своєрідними критеріями оцінки рівня мотиваційної готовності суб'єкта до тієї чи іншої діяльності, в тому числі і до спілкування іноземною мовою.

Актуальною проблемою при вивченні тих чи інших мотивів діяльності є встановлення зв'язку між поняттями мотив і смисл діяльності. О.М. Леонтьєв говорить про існування трьох видів смислу: біологічного (інстинктивного), життєвого і свідомого (особистісного, суб'єктивного) [110, с. 101]. Перший – біологічний, вчений відносить до психіки тварин і використовує як синонім поняття мотив. Він означає утворення особливих «смислових» зв'язків як біологічних відносин між потребою та її предметом. Поняття життєвого смислу (предмету для суб'єкта) охоплює пристрасність, залежність психіки від відношення суб'єкта до відображуваного предмету. Особистісний смисл варто розглядати як специфічно людську, соціальну частину життєвого досвіду.

У цьому контексті Б.А. Сосновський розглядаючи співвідношення мотиву та смислу [163, с. 67–73], зауважує, що вони існують в тісній єдності і разом з тим нетотожні. Він вказує на те, що мотив є первинним по відношенню до смислу лише на ранніх стадіях онтогенезу. В цьому випадку мотив існує як упредметнена потреба. В процесі розвитку особистості поступово смисл стає вирішальним в діяльності і бере участь у виборі мотивів діяльності. Саме подібному аналізу буде підданий особистісний смисл роботи студентів та курсантів на комп'ютерній техніці при підготовці до професійної діяльності.

Варто вказати, що відсутність діяльності не означає обов'язкову відсутність мотиву, а наявність діяльності не можна розглядати як підтвердження присутності однойменного мотиву-стимулу, спонуки.

Аналізом змісту поняття «мотив» займався також В.А. Іванніков [73, с. 130–142]. Він, зокрема, зробив висновок, що термін мотив означає як першопричини поведінки, так і стійкі психічні утворення, що мотивують вибір мети, засобів та способів дій, формують смисл дії. Поряд з цим за мотивом ми можемо говорити про наявність ситуативних утворень, що ініціюють конкретну діяльність або окремі дії. Автор вводить поняття «мотиваційна дія», яке розуміє як внутрішній психічний процес побудови самого спонукання.

Окрім інших, дослідженням мотивації в аспекті вивчення її структури та зв'язку із спрямованістю особистості займалась Л.І. Божович [13]. В процесі аналізу навчальної діяльності учнів вона зробила припущення, що функціональні потреби в орієнтувально-дослідницькій діяльності, потреби у зовнішніх враженнях набувають здатності до саморозвитку і до саморуху. Вони задовольняються при досягненні мети діяльності, яка реально не має власної спонукальної сили. Ця мета досягається на основі наміру, який появляється на її підґрунті. Намір є результатом опосередкування потреб людини її свідомістю і тим самим виступає для неї засобом оволодіння і регуляції своїх потреб та поведінки. При цьому Л.І. Божович наголошує на тому, що проходить зміна самих потреб, які діють через свідомо поставлену мету, прийняті наміри та

рішення, перетворюючись при цьому у функціональні утворення. Останні представляють собою певну нерозривну єдність потреби та свідомості.

Цікавою є ідея цієї вченої щодо того, що в основі мотивації особистості лежить стійка система взаємопов'язаних мотивів, в якій провідні утворюють ядро мотиваційної сфери і підпорядковують собі всі інші – супідрядні мотиви. Саме ця ідея була покладена нами в основу вивчення структури мотивації, що спонукає особистість майбутнього фахівця з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою.

Значний доробок у вивчення проблеми мотивації зробив відомий психолог В.С. Мерлін. В своїх дослідженнях він розглядав не окремо взяті мотиви, а їх систему, сукупність, з'ясовуючи при цьому їх взаємообумовленість та співвідношення. В структурі діяльності мотиви обов'язково характеризувались у взаємозв'язку з цілями, до досягнення яких вони спонукають особистість та з її потребами, які відображаються в мотивах у вигляді нестатку чогось, що й викликає страждання і усвідомлюється як об'єктивна нестача [199].

Знаний вчений О.Г. Ковальов, в контексті аналізу мотивації, значну увагу приділяє вивченню проблеми потреб [91]. Він виокремлює і описує види потреб і описує механізми їх формування в праці. На думку автора, побудова моделі спрямованості особистості дозволяє краще представити структуру мотивації й усвідомити її важливі ланки, які є визначальними в життєдіяльності людини.

Значний внесок в розробку методології, зокрема принципу розвитку у психології мотивації та діяльності зробив відомий український психолог Г.С. Костюк. Провідне місце в діяльності особистості він відводить мотиваційній сфері, яка охоплює низку мотивів різного походження і змісту, ступеня узагальненості та усвідомленості. Мотивацію поведінки людини він пов'язує із внутрішніми суперечностями, конфліктами між різними мотивами, зокрема, особистими та соціально значущими [100, с. 253–254]. Вивченню та аналізу особливостей професійної спрямованості, готовності особистості до вибору професії присвячена ціла низка наукових праць [93; 85; 169; 185 та ін.].

Професійну спрямованість вчені розглядають через професійні цінності: результативні (можливість самоствердження, визнання, матеріальні мотиви, ін.) і змістовні (відповідність нахилам, здібностям, наявність можливості для самовдосконалення тощо).

Відомо, що спрямованість на певну професійну діяльність – це система мотивів (потреб, інтересів, цілей, установок, нахилів, ідеалів, переконань та ін.) [170; 171; 172], які скеровують особистість і визначають її успішність. На нашу думку, в структурі мотивів часто об'єднуються різнопорядкові і несумісні категорії: потреби і нахили, мета та переконання і т.п.

Білоруські психологи М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович [60] відстоюють ідею про взаємообумовленість структури особистості та мотивів діяльності. Вони наголошують, перш за все, на тому, що на основі мотивів, в процесі діяльності формується такий структурний компонент особистості як спрямованість. Аналіз структури і динаміки розвитку мотивів студентів ВНЗ до спілкування іноземною мовою – це шлях до розуміння її ролі у майбутній професійній діяльності.

Не дивлячись на достатньо ґрунтовну опрацьованість проблеми мотивації, сьогодні все-таки відсутні дослідження, які були б присвячені ґрунтовному вивченню структури мотивів, що спонукають майбутніх фахівців з вищою освітою до спілкування діловою іноземною мовою. Лише окремі аспекти мотивації учіння, оволодіння іноземної мови студентами представлені у наукових дослідженнях О.М. Гринчишиної [48], І.Б. Красноголової [102], І.В. Кикилик [87], О.Б. Павлик [131], С.В. Цимбал [179] та ін. Так у роботі О.М. Гринчишиної виділено дев'ять основних видів мотивації оволодіння студентами іноземною мовою: пізнавально-освітню, інтелектуально-розвиваючу, комунікативну, емоційно-ціннісну, престижну, ідентифікаційну, прагматичну, мотивацію уникнення неприємностей і мотиви обов'язку без особистої значущості [48]. Проте у їх структурі відсутні мотиви використання іноземної мови для ділового, професійного спілкування.

І.Б. Красноголова [102, с. 80] серед мотивів учіння і освоєння студентами англійської мови називає ряд їх груп (мотив вибору спеціальності, мотиви престижу мови, любов до дітей, легкість засвоєння мови та ін.), серед яких майже відсутні ті, що пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю.

Обмеженість досліджень, які б представили структуру мотивації особистості до ділового спілкування іноземною мовою, негативно позначається на процесах іншомовної підготовки студентів як професіоналів певного напрямку. Виходячи з цього, нами запропонований власний підхід до дослідження структури мотивації студентів до ділового спілкування іноземною мовою та тест на її вивчення, який наводиться у додатку А.

На нашу думку, у залежності від того як особистість усвідомлює соціальну потребу в оволодінні діловою іноземною мовою, мотиви можуть проявлятись зовні у різних формах: бажаннях, інтересах, ідеалах, світогляді, вищих почуттях, переконаннях щодо оволодіння нею. Саме тому нами у дослідженні проводилось також і їх вивчення.

Когнітивна та операційно-процесуальна готовності студентів до ділового спілкування іноземною характеризують загалом ступінь підготовленості особистості до спілкування іноземною мовою з професійних питань, тобто це їх досвід (сукупність знань, навичок та умінь) з іноземної мови. Часто педагоги ототожнюють досвід особистості з її здібностями.

Здебільшого здібності діагностуються за допомогою тестів, переважно вербального змісту. Тести вербального інтелекту в рідній мові, позитивно корелюють із відповідними результатами тестування в іноземній мові. Це підтверджується дослідженнями вітчизняних і зарубіжних психологів [77; 133; 200; 211]. Тести на інтелект і на рівень досягнень у рідній мові використовувалися для діагностики здібностей до іноземної мови. Однак такі тести не завжди давали адекватну картину здібностей до іноземної мови, тому що тести на інтелект вимірювали ті якості, частина яких не стосувалася вивчення іноземної мови, і, навпаки, не вимірювали ті, котрі були необхідні для

оволодіння іноземною мовою. У нашому дослідженні метою є не стільки вивчення здатності до оволодіння іноземною мовою, скільки їх готовність використовувати отримані у ВНЗ знання, навички та уміння з іноземної мови в практичній діяльності, ступінь їх переносу у майбутнє професійне спілкування. Саме тому для діагностики рівня сформованості зазначених компонентів нами використовувались батареї тестів, які дозволяли виявляти динаміку зміни знань (когнітивний компонент), умінь та навичок (операційно-діяльнісний компонент) з першого по четвертий курс у студентів різних напрямків професійної підготовки.

Здібності до іноземної мови у більшості тестів – це система різних психологічних характеристик, у першу чергу, особливостей пізнавальних психічних процесів, що необхідні для оволодіння іноземною мовою. Здібності до іноземної мови включають кілька компонентів, якими володіють в тій чи іншій мірі ті, кого навчають.

Проблема оцінки здібностей до іноземної мови розроблялася й у ряді робіт вітчизняних психологів [10; 71; 79; 126 та ін.]. У виявленні здібностей до іноземної мови враховуються особливості рідної мови тих, кого навчають. «Нікому не вдавалося спостерігати блискуче володіння іноземною мовою з поганим розвитком рідної мови» [77, с. 198]. За даними К.Д. Петрової, на процес породження висловлення впливає в першу чергу ступінь розвиненості вербального інтелекту і логічного мислення. Одним з істотних показників научування є здатність до самостійного встановлення мовної закономірності й в плані словесного формулювання, і в плані практичної мовної дії, що характеризує як загальні здібності до навчання, так і спеціальні здібності «просування» у мові [133]. Деякі з цих показників більше пов’язані з розумовою діяльністю, інші – з особливостями мнемічної діяльності.

Специфіку мисленнєво-мнемічної діяльності взагалі та мовної діяльності, зокрема, визначають в основному два показники: обсяг оперативної пам’яті і кількість актуалізованих вербальних гіпотез у заданому контексті [71]. Обсяг

вербальної оперативної пам’яті виявляється в мовній діяльності і може побічно свідчити і про роботу довгострокової пам’яті [71]. Здатність виявляти мовне правило на основі декілька мовних реалізацій є яскравим показником розумової діяльності. До цієї ж категорії відносять третій компонент, що характеризує вербальне мислення. На думку деяких авторів, така особливість, як слухова диференціальна чутливість часто є причиною розходжень у здібностях до вивчення іноземної мови, тому що її не можна пояснити тільки на основі загального розвитку чи мотивації [204; 205].

На думку О.М. Гринчишиної [48] здібності, необхідні для оволодіння іноземною мовою, беруть участь у мовній діяльності та необхідні для реального оволодіння іноземною мовою. Саме тому нею виділяються наступні основні показники пізнавальних процесів, пов’язаних з мовною діяльністю:

1. Рівень слухової диференціальної чутливості.
2. Обсяг вербальної оперативної пам’яті.
3. Вірогіднісне прогнозування в мовній діяльності.
4. Узагальнення і виділення мовної закономірності.

У своєму дослідженні ми не можемо абсолютно ототожнювати когнітивну та операційно-процесуальну готовності зі здібностями. Оскільки останні визначають не стільки кінцевий результат їх сформованості, скільки динаміку його отримання у процесі навчання.

Саме тому нами в основу розробки тестів для вивчення зазначених компонентів покладені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, типова програма АМПС (англійська мова професійного спрямування), що погоджена Міністерством освіти і науки України з метою задоволення мовних потреб студентів ВНЗ різних спеціальностей [142]. У зміст тестів включені завдання на виявлення професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка особистості у професійному середовищі. Для оцінки когнітивного компоненту психологічної готовності до ділового спілкування іноземними мовами складений тест, в основу якого покладено тексти та інші навчальні матеріали, завдання, з метою перевірки

соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, розуміння й тлумачення студентами різних аспектів мовної поведінки у професійному середовищі тієї чи іншої країни (у нашому випадку Великобританії, Німеччини, Франції) (Додатки В, Д, И).

Для дослідження рівня сформованості у студентів операційно-діяльнісного компоненту був запропонований тест, що дозволяв оцінити лінгвістичну компетенцію студента, а саме її лексичну, граматичну та семантичну складові. Тест включав завдання на читання професійного за змістом тексту і аналіз тверджень до нього, які вибирали студенти, та розбір граматичного тесту.

Основними показниками рівня розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей випускників-бакалаврів до ділового спілкування іноземною мовою є існуючі на сьогодні вимоги щодо рівня володіння мовою, які є міжнародно визнаними в академічному і професійному середовищах. Так, наприклад, такі стандартні вимоги на сьогодні розроблені для англійської мови для здобуття ступеня бакалавра [142, с. 8-10]. Безумовно різні професійні галузі пред’являють до випускника-бакалавра деякі відмінності щодо професійного спілкування іноземною мовою, проте нами виокремлено, найбільш загальні, важливі мовні знання та вміння, за якими можна оцінити ступінь сформованості зазначених вище компонентів психологічної готовності.

Когнітивна готовність до професійного спілкування іноземною мовою повинна оцінюватись, на нашу думку, за знаннями :

- граматичних структур, які необхідні для реалізації професійних функцій, понять, розуміння наявних і створення нових фахових за змістом текстів, смислів тощо;

- словникового запасу (професійних термінів, понять, категорій та ін.);

- правил синтаксису тієї чи іншої мови, щоб розпізнавати широке коло професійних текстів;

- мовних форм, що використовуються у офіційному спілкуванні тією чи іншою мовою у професійному середовищі;

- щодо користування Інтернетом, іншомовними довідниками, бібліотечними каталогами, словниками тощо;

- щодо підготовки анотацій, резюме, текстової, графічної, аудіо та відео інформації, ділових та професійних документів та ін.

Операційно-процесуальна готовність до ділового спілкування іноземною мовою має оцінюватись за комплексом навичок та умінь особистості з: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Рівень навичок з аудіювання визначається за наступними показниками:

- розуміння основних ідей, розпізнавання професійної інформації з доповідей, лекцій, бесід, обговорень, дискусій тощо;

- розуміння загального змісту телефонних розмов, радіо- та телепередач, інструкцій, рекомендацій та ін.;

- здатність адекватно сприймати наміри мовця, комунікативні наслідки його висловлювання тощо.

Навички говоріння студентів можна оцінити за успішністю їх монологічного та діалогічного мовлення, а саме за навичками та вміннями:

- вербально реагувати, аргументувати власну позицію підчас обговорень актуальних професійних проблем;

- висловлювати власні думки, позиції академічного та ділового характеру;

- пристосовуватися до змін, які трапляються у процесі діалогу, виконувати низку мовленнєвих функцій, яких вимагає фахова діяльність;

- кваліфіковано виступати з підготовленими індивідуальними повідомленнями ділового змісту, користуватися засобами зв’язку, спілкування для повного викладу власних професійних позицій, думок тощо.

Навички читання:

- розуміння автентичних текстів з книг, підручників, газет, журналів, Інтернет видань;

- розуміння намірів авторів письмового тексту, висловлювань, змісту професійних документів (листів, службових записок, реклами, інструкцій, звітів та ін.);

- розрізняння різних стилістичних особливостей усного та писемного мовлення інших людей.

Навички та уміння письма іноземною мовою повинні оцінюватись за такими показниками:

- здатністю зрозуміло писати найбільш вживані документи (заяви, службові записки тощо), тексти професійного спрямування (завдання, звіти, кореспонденцію, повідомлення та ін.);

- можливістю детально фіксувати повідомлення по телефону, від людей, телеграми тощо;

- здібністю писати резюме, протоколи, відгуки з високим ступенем граматичної коректності.

Саме використання зазначених методик дало нам можливість виявити динаміку розвитку когнітивної та операційно-процесуальної готовностей студентів 1-4-х курсів до ділового спілкування іноземними мовами.

Емоційно-вольова готовність до ділового спілкування іноземною мовою є також однією з важливих складових загальної готовності особистості. Під нею ми розуміємо здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку, дії в будь-яких ситуаціях спілкування з фахівцями іноземною мовою.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що вивченням психічної регуляції, тривожності, емоційної врівноваженості особистості займались ряд науковців [51; 98; 141 та ін.]. Вагомий внесок в усвідомлення механізмів емоційно-вольової регуляції діяльності зробили дослідники В.К. Вілюнас [35], Б.І. Дадонов [51], О.Я. Чебикін [181] та ін.

Варто зазначити, що емоційні стани, що проявляються в студентів, під час навчання різні за силою, модальністю, спрямованістю і стійкістю. Стримування чи посилення їх можливе за рахунок розвитку вольових якостей. Спілкування студентів іноземною мовою є складною емоціогенною діяльністю, що пов’язана з постійним подоланням труднощів, негативних психічних станів (страхів, хвилювань). Все це вимагає формування у майбутніх фахівців здатності до емоційної саморегуляції діяльності, психічних

станів. Найбільш характерними проявами негативних емоційних станів у складних ситуаціях є монотонії, фрустрації, астенії, тривога, стрес та деякі інші [193, с. 44]. Монотонії, як психічний стан, виникають через відсутність чи нестачу зовнішньої стимуляції в специфічних умовах спілкування, або ж в результаті відносно тривалої дії одноманітних подразників. Монотонія характеризується зниженням рівня активності: сонливістю, послабленням волі, уваги, притупленням пильності, зниженням рівня переключення уваги, збільшенням часу реакції на інформацію, що надходить, збільшенням пауз та помилок в діяльності. Загалом монотонія супроводжується емоційним переживанням, дискомфортом, прагненням особистості змінити зазначений стан.

Зазначимо, що фрустрація як психічний стан, частіше всього проявляється у випадку затяжного конфлікту між значимою для особистості метою та реальними можливостями в її досягненні. Такі непереборні труднощі супроводжуються сильними переживаннями, у студентів вищих навчальних закладів і проявляються часто як стани розчарування, роздратованості, відчаю. Причиною таких станів можуть бути як значна за складністю мета, так і завищений рівень домагань особистості у процесі спілкування іноземною мовою. В окремих випадках, коли в екстремальних ситуаціях діяльності рівень фрустраційного збудження переходить певний індивідуальний поріг, у індивіда можуть проявлятись стани агресії або ж уникнення, втечі від ситуації.

Астенічні стани виникають здебільшого в результаті емоційного перенапруження, що детермінується значними фізичними та психоемоційними труднощами, високою відповідальністю, іншим. Астенії, як правило, супроводжуються відчуттям розбитості, слабкості, фізичного нездужання, байдужості, підвищеної втомлюваності, безсилля. Астенія може викликатись накопиченням втоми, при постійному виконанні нелегких завдань діяльності.

Зазначимо, що тривога як психічний стан особистості, також часто супроводжує її діяльність [76; 89; 190; 193 та ін.]. Такий стан проявляється в порушенні психічної рівноваги, появі безпредметної загрози, хвилювань. Рівень

зазначеної тривоги, а це частіше всього так звана, соціально-ситуаційна тривога особистості, визначається як об'єктивною ситуацією, в якій опинився студент, так і индивідуально-типологічними його якостями. Такі стани, як свідчить практика, є превалюючими і в ході нашого експериментального дослідження підлягали детальному вивченню та аналізу. Переживання тривожності може відбуватись на декількох рівнях. По-перше, власне на рівні тривоги, тобто у формі почуття неусвідомленої небезпеки, переживання невизначеної загрози. Виникає внаслідок недостатнього обсягу або ж суперечності інформації про небезпеку між установками індивіда і рівнем сприйняття реальної ситуації. По-друге, на рівні страху, як результату встановлення особистістю причин тривоги та конкретних факторів небезпечної ситуації. В основі страху лежать складні інстинктивні механізми (самозбереження, захисту), а тому в умовах навчальної, професійної діяльності, спілкування іноземною мовою вони у певній мірі обмежують необхідні дії, поведінку.

Зазначені вище форми емоційного реагування особистості на вимоги, умови професійної, навчальної діяльності виникають у випадках їх екстремальності і у кожного майбутнього фахівця проявляються по-різному в залежності, насамперед, від рівня сформованості його вольових якостей [78; 193 та ін.].

На основі прийнятої нами моделі психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою було поставлено завдання щодо її експериментальної перевірки. З цією метою нами була обрана група студентів у кількості 30 чоловік. Для отримання показників психологічної готовності до такої діяльності були використані методики (Додатки А, Б, В, Д, Ж, З, Е), які дозволяли у певній мірі оцінити рівень розвитку всіх чотирьох виокремлених нами її компонентів. Результати опитування студентів звірялись з оцінкою експертів, були зведені в таблиці і на основі них методом рангової кореляції за Спірменом побудовані матриці кореляцій для всіх показників тестів та анкет. Аналогічним чином будувались матриці кореляцій для всіх складових психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною

мовою: мотиваційної, когнітивної, операційно-діяльнісний та емоційно-вольової. Для змістовного аналізу і перевірки достовірності нашої гіпотези про можливість виділення чотирьох компонентів готовності був використаний факторний аналіз. У відповідності з теорією «двох факторів» Спірмена, дисперсія кожного показника (відповіді, групи відповідей) визначається генеральним (загальним) фактором і одиничними, частковими, яких стільки, скільки є показників (відповідей) в даній анкеті (тесті). В основу розв'язку матриці кореляцій покладена однофакторна модель Спірмена, методика якої детально описана в ряді робіт [164, с. 382–387; 165, с. 251–260].

Нами виконана факторизація, вирахувані залишкові коефіцієнти кореляції, факторна вага кожного показника. Визначено ймовірність того, що залишкові коефіцієнти кореляції характеризують, з середнім значенням рівним нулю, похибки саме даного методу вимірювання, а не наявність ще одного чи декількох факторів, що впливають на результати опитування.

Обрахунки основних показників проводились за методикою описаною в роботах [164; 165]. В таблиці 1.1. представлено результати проведеного кореляційного аналізу між виділеними нами компонентами психологічної готовності.

Таблиця 1.1

Матриця кореляцій за факторним аналізом психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами

Компоненти психологічної готовності	Категорія студентів			
	1-курс	2-курс	3-курс	4-курс
Мотиваційна готовність		0.428	0,317	0, 432
Когнітивна готовність	0,428		0,296	0,138
Операційно-діяльнісна готовність	0,317	0,296		0,221
Емоційно-вольова готовність	0, 432	0,138	0,221	

Як видно з таблиці 1.1., між виділеними компонентами психологічної готовності існує сильний кореляційний зв'язок. На когнітивну, операційно-діяльнісну та емоційно-вольову готовності до ділового спілкування іноземною мовою особливо впливає мотиваційна готовність особистості.

Проведений факторний аналіз дозволив виявити й факторну вагу кожної із виокремлених складових у структурі загальної психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою. Його результати представлені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Матриця, отримана однофакторним розв'язком факторного аналізу психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою

Показники	Факторна вага
Мотиваційна готовність	0,801
Когнітивна готовність	0,395
Операційно-діяльнісна готовність	0,591
Емоційно-вольова готовність	0,372

В структурі загальної психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою найбільшу вагу має мотиваційна готовність і найменшу емоційно-вольова.

Як відомо, числові значення факторної ваги можуть знаходитись в проміжку від нуля до одиниці. Чим менше числове значення приймає факторна вага того чи іншого показника, тим нижчий рівень його розвитку і тим слабше він впливає на загальну психологічну готовність.

Проведений нами кореляційний та факторний аналіз за Спірменом підтвердив, що виділені нами складові готовності дійсно характеризують готовність особистості до ділового спілкування іноземною мовою на рівні значущості $p< 0,05$.

Таким чином, отримані вище результати дослідження дали нам право проводити вивчення особливостей розвитку та формування у студентів ряду ВНЗ м.Вінниці зазначених вище компонентів психологічної готовності та інтерпретувати їх результати, що буде здійснено у наступних розділах дисертаційної роботи.

Висновки до розділу

Таким чином, за результатами аналізу проблеми психологічної готовності особистості майбутнього фахівця з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою можна стверджувати наступне:

1. Проблема психологічної готовності особистості до зазначеної діяльності є актуальною, суспільно значущою і до сьогодні практично не розробленою.

2. Виявлені проблеми з підготовкою фахівців до ділового спілкування іноземною мовою, основні чинники, що детермінують психологічну готовність студента до такого спілкування у майбутній професійній діяльності;

3. Запропонована структура психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою та методами математичної статистики підтверджена правомірність її використання в подальших дослідженнях;

4. Виділені основні показники для оцінки рівнів розвитку мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового компонентів зазначеної готовності.

Основні результати розділу опубліковані в працях [22; 23; 25; 26].

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ У СТУДЕНТІВ 1-4-х КУРСІВ

2.1. Методи та методики дослідження

З метою організації та проведення експериментального дослідження нами дібрано методичний інструментарій. В основу його розробки були покладені базисні принципи психології: принцип детермінізму, принцип єдності свідомості і діяльності, принцип розвитку та ін.

Так, принцип детермінізму дозволяв нам, при проведенні дослідження з вивчення психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою, враховувати різні чинники, що детермінують зазначену готовність і впливають на динаміку, механізми її розвитку у студентів. У констатувальному експерименті аналізувались всі можливі фактори, які обумовлюють розвиток готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до професійного спілкування іноземною мовою. На великих за об’ємом виборках студентів вивчався їх вплив на становлення досліджуваної готовності, а відповідно й її компонентів, виявлялись певні тенденції у їх розвитку у залежності від періоду навчання студентів у ВНЗ, їх статі та ін.

З метою узагальнення і перенесення висновків про результати дослідження на відносно невеликій групі студентської молоді на всю її популяцію нами використаний принцип вивчення зазначеної психологічної готовності у розвитку, який вимагав спеціальної організації дослідження. Так, з цією метою нами використовувався порівняльний метод [97, с. 45]. Він дозволяв виявити вікові та групові відмінності у становленні окремих компонентів психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою та в цілому шляхом зіставлення результатів їх вивчення на

репрезентативних виборках студентів 1-4-х курсів. За допомогою адекватно вибраних (з урахуванням особливостей віку і компонентів готовності) методик проводився одночасний «зріз» певних показників (протягом 10-20 днів) у студентів 1-4-х курсів ряду ВНЗ м. Вінниці. Це в значній мірі вирівнювало вплив на зазначену психологічну готовність студентської молоді факторів соціального, політичного, економічного та іншого характеру. Отримані середньостатистичні результати констатувального експерименту певною мірою дозволяли провести порівняльну характеристику психологічної готовності студентів різних курсів, різної статі, динаміку розвитку її компонентів, що зумовлена віковими особливостями та умовами навчального процесу в той чи інший відрізок часу [97]. Це давало можливість проаналізувати й певні індивідуальні відмінності в розвитку готовності студентів до спілкування іноземними мовами, виділити групи різного рівня розвитку, встановити фактори, що детермінують розвиток певних психологічних особливостей особистості.

Дослідження психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою можна проводити на двох рівнях: теоретичному та емпіричному. У нашому дослідженні теоретичний рівень вивчення поєднується і доповнюється практичним, експериментальним. За допомогою теоретичних методів (аналізу, синтезу, узагальнення, групування, моделювання тощо) розкривається сутність понять «психологічна готовність до ділового спілкування іноземною мовою», «ділова мова» та інші, а також представлена структура зазначеної психологічної готовності, модель її формування у студентів та інші особливості.

Практичні методи дослідження були спрямовані на отримання емпіричної інформації про особливості предмету наукового вивчення. Проблема вивчення особливостей зазначеної готовності полягає не тільки в організації дослідження, виборі методів, адекватних меті, але й у виявленні логічного зв’язку між фактами, в узагальненні результатів окремих дослідів, у виведенні певних закономірностей, властивостей.

Весь комплекс, використовуваних нами методів дослідження, ми умовно поділили на такі групи:

а) спостереження, аналіз результатів спілкування іноземною мовою, навчальної діяльності студентів, методи узагальнення незалежних характеристик;

б) методи психодіагностики (тестування, опитування, проективні методики тощо);

в) експериментальні (констатувальний, формувальний експерименти);

г) метод експертних оцінок;

д) методи обробки та інтерпретації результатів дослідження: якісна та кількісна їх характеристика.

Метою якісної характеристики результатів дослідження було виявлення наявності того чи іншого показника, встановлення його залежності від різних чинників. Кількісна оцінка результатів дослідження проводилась методами математичної статистики (варіаційний, кореляційний аналіз, факторний аналізи, методи перевірки на достовірність відмінностей у досліджуваних показниках та ін.).

Більшість наших або ж уже відомих у психології і адаптованих нами методик дослідження перевірялась на валідність і надійність. Рівень валідності більшості тестів, анкет визначався методом конструктної та експертно-емпіричної валідизації (знаходився коефіцієнт кореляції між окремими показниками анкети, тесту та показниками тесту, з одного боку, і експертною оцінкою тих же показників, з іншого). Запропоновані нами методики завдяки своїй конструкції у більшості випадків мають високу змістову валідність. Емпірична валідність вимірювалась за допомогою методу кореляційного аналізу. Для всіх методик коефіцієнт кореляції виявився статистично значущим з вірогідністю помилки $p<0,05$.

Надійність методик на виявлення мотивації особистості до ділового спілкування іноземною мовою, її когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового компонентів перевірялась шляхом повторного опитування

однієї і тієї ж виборки студентів через 2-3 тижні після першого. Вираховувався коефіцієнт кореляції за Пірсоном. У переважній більшості методик коефіцієнт кореляції знаходився в межах значень, допустимих для такого роду досліджень.

Методом кореляційного аналізу (за Спірменом) визначався також коефіцієнт кореляції між середніми значеннями оцінок експертів і самооцінками респондентів показників психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою. Він виявився для всіх випадків значущим з імовірністю похибки не більше 0,05. Це свідчило про сильний кореляційний зв'язок між самооцінкою студентів і експертною оцінкою досліджуваної нами психологічної готовності особистості та про можливість використання для інтерпретації результатів дослідження самооцінок студентів.

З метою отримання об'єктивних даних, всебічного вивчення предмета дослідження в експерименті протягом 2003- 2008 р.р. взяло участь понад 800 студентів 1-4 курсів, 32 викладачі іноземної мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» та Вінницького торгівельно-економічного інституту Київського національного торгівельно-економічного університету

З метою вивчення мотиваційної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою нами використані такі групи методів.

1 група: аналіз та узагальнення висловлювань, думок, ставлень студентів до іноземної мови, професії, міжнародного співробітництва у обраній сфері тощо;

2 група:

а) спостереження за студентами;

б) аналіз результатів їх спілкування іноземною мовою;

в) узагальнення незалежних характеристик.

3 група:

а) психодіагностичні методики з вивчення особливостей мотивації студентів до ділового спілкування іноземною мовою;

б) проективні методики (доповнення незакінчених речень, розповідей тощо);

Так, з метою виявлення ставлення студентів до занять з іноземної мови, до фахового спілкування іноземною розроблено опитувальник (Додаток Б), підготовлено набори незакінчених речень, розповідей. Так, наприклад, протягом 10-12 с. респонденти повинні були закінчити кожне речення і записати його. За змістом кожного речення, судження певною мірою визначалось їх ставлення до даної сфери професійного спілкування, до іноземної мови загалом і т.п.

Для вивчення мотиваційної готовності до ділового спілкування іноземною мовою нами розроблено і перевірено на надійність та валідність методику (Додаток А). На першому етапі методом вільного пошуку (усного опитування студентів: бесід, інтерв'ю) були виявлені всі можливі мотиви, які спонукають студентську молодь до спілкування іноземною мовою, до обміну за її допомогою професійною інформацією тощо. Всю сукупність мотивів, залежно від їх змісту було виокремлено у групи.

Розроблена нами анкета на визначення мотивації включає вербальний (словесний) текст у вигляді закритих мотивів-суджень (Додаток А), з якими респондент може погодитись, приймаючи їх як свою точку зору, чи не погодитись. Окремо взяті відповіді-судження не є діагностичними. Тільки за сукупністю відповідей можна визначити структуру мотивації, спрямованість особистості на ділове спілкування іноземною мовою. Студенти вибирали ті мотиви, які їм найбільше імпонують, але не більше кількості, виділених нами груп мотивів.

Залежно від того, які мотиви і в якій кількості вибирав для себе піддослідний, ми судили про його індивідуальну мотивацію до ділового спілкування іноземною мовою. На великих виборках респондентів визначалась середньостатистична вагомість кожної групи мотивів за формулою:

$$B_{ij} = S_i \sum R_{ij} C ,$$

де: S_i - частка кожної групи мотивів від загальної кількості опитаних,

R_{ij} – вага мотиву, пов’язаного з даною групою,

С – кількість зв’язків груп мотивів.

Процедура підрахунків вагомості мотивації запозичена нами з роботи [75]. Для визначення інтервалів мотивації брались до уваги нормальність закону розподілу виборки, їх середня арифметична величина, середнє квадратичне відхилення та інші статистичні показники.

В структурі мотивації студентів до ділового спілкування іноземною мовою нами виділені наступні групи мотивів:

1. Пізнавальні мотиви.

2. Мотиви матеріального характеру.

3. Мотиви розвитку і вдосконалення особистості.

4. Престижні мотиви.

5.Мотиви спілкування.

6. Мотиви діяльності за кордоном.

7. Мотиви наслідування особистості, що досконало володіє іноземними мовами.

8.Утилітарні мотиви.

Результати анкетування аналізувались на якісному і кількісному рівнях. На якісному рівні виявлялись мотиви, які вибирає той чи інший студент або ж вся досліджувана група. Встановлювались їх кількість, зміст, особливості. На кількісному рівні визначалась вагомість кожної групи мотивів, виділялись групи з різним рівнем розвитку мотивації тощо.

З метою вивчення рівня розвитку когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою нами було розроблено та перевірено на валідність і надійність ряд тестів англійською, німецькою та французькою мовами. В основу тестів покладені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, типова програма АМПС (англійська мова професійного спрямування), що погоджена Міністерством освіти і науки України з метою задоволення

мовних потреб студентів ВНЗ різних спеціальностей [142]. У зміст тестів включені завдання на виявлення професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка особистості у професійному середовищі. Для оцінки когнітивного компоненту психологічної готовності до ділового спілкування іноземними мовами складений спеціальний тест (Додаток В), в основу якого покладено тексти та інші навчальні матеріали, завдання, з метою перевірки соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, розуміння й тлумачення студентами різних аспектів мовної поведінки у професійному середовищі тієї чи іншої країни (у нашому випадку Великобританії, Німеччини, Франції).

Для дослідження рівня сформованості у студентів операційно-діяльнісного компоненту був запропонований тест (Додаток Д), що дозволяв оцінити лінгвістичну компетенцію студента, а саме її лексичну, граматичну та семантичну складові. Тест складався з двох завдань: 1) читання (пошукове) професійного за змістом тексту і аналіз 10 тверджень до нього, які вибирали учасники експерименту; 2) розбір граматичного тесту. Для цього давалось 20 завдань з усіх аспектів граматики (вживання артиклів, часові форми дієслова, вживання прийменників, ступені порівняння прикметників та ін.). Це дозволяло виявити можливість, здатність кожного студента користуватись граматичними ресурсами мови, яку вони вивчають у ВНЗ. Тести були перевірені на валідність методом експертної валідизації. Валідність розроблених тестів була у межах від $p=0,01$ до $p=0,05$.

Окрім того, для оцінки ставлень студентів до процесу навчання іноземної мови, до завдань викладачів, до найбільш ефективних, на їх думку, форм спілкування на заняттях тощо у дослідженні використовувались додаткові методи спостереження, усного (бесіда, інтерв'ю) та письмового (анкетування) опитування. Методом узагальнення експертних оцінок, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців-бакалаврів різних напрямків було виокремлено стандартні вимоги до рівнів когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей випускників ВНЗ до спілкування іноземними мовами.

Основними показниками рівня розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей випускників-бакалаврів до ділового спілкування іноземною мовою є існуючі на сьогодні вимоги щодо рівня володіння мовою, які є міжнародно визнаними в академічному і професійному середовищах. Так, наприклад, такі стандартні вимоги на сьогодні розроблені для англійської мови на здобуття ступеня бакалавра [142]. Безумовно різні професійні галузі пред'являють до випускника-бакалавра деякі відмінності щодо професійного спілкування іноземною мовою, проте нами виокремлено, найбільш загальні, важливі мовні знання та вміння, за якими можна оцінити ступінь сформованості зазначених вище компонентів психологічної готовності.

Рівні розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовності визначались та оцінювались у п'ятибальній системі таким чином: 1) високий – 4,5 бали і вище; 2) середній – 3,6 – 4,4 бали; 3) низький – 3,5 бали і менше.

З метою визначення рівня розвитку емоційно-вольової готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою було розроблено ряд методик:

А) методика на виявлення рівня вольової регуляції. В зміст практичних занять з іноземної мови обов'язково включались більш складні емотивні завдання, ситуації на заняттях, які вимагали вольової регуляції. Під час виконання цих вправ, завдань фіксувались такі прояви у особистості:

1) наявність боротьби мотивів у момент прийняття рішення, виконання завдання; 2) енергійність, рішучість, активність під час виконання; 3) послідовність, точність виконання вправ, завдань, наявність помилок, хиб; 4) особливості самоконтролю, саморегуляції діяльності; 5) час виконання завдання; 6) прояви міміки, пантоміміки та інші.

Рівні емоційно-вольової регуляції оцінювались за такими показниками: високий (відсутнє вагання, завдання виконується енергійно, сміливо, рішучо; відсутні помилки, високий рівень володіння собою) – 5 балів; середній рівень (вправа, завдання виконується не дуже рішучо та сміливо, допускаються певні помилки під час виконання) – 3 бали; низький рівень (помітне вагання, відмова

від виконання проміжних елементів завдань, проявляється нерішучість, невпевненість) – 1 бал; вольова регуляція майже відсутня (відмова від виконання завдання, що мотивується тривожністю, страхом) – 0 балів.

Б) методика на вивчення вольової регуляції в процесі спілкування іноземною мовою. В якості емоціогенних факторів вибирались вербальні. Ними були непрості запитання, вимоги викладача виступити перед групою, зробити більш складне завдання з іноземної мови та інші.

Емоційно-вольова регуляція в процесі спілкування визначалась за такими показниками: оцінювалась вербальна реакція на завдання за зовнішніми проявами: мімікою, пантомімікою, виразними рухами, голосовими проявами; за рішучістю, швидкістю, сумлінністю виконання завдання.

Рівні емоційно-вольової регуляції визначались: високий (завдання виконується без обговорення, зразу ж, без виразних проявів емоцій та почуттів) – 5 балів; середній (проявляється деяке незадоволення, невисока якість виконання завдання) – 3 бали; низький рівень (проявляється незадоволення, негативна вербальна реакція, низька якість виконання вимог) – 1 бал. Емоційно-вольова готовність до спілкування іноземними мовами оцінювалась також за результатами опитування студентів (Додаток З). З метою вивчення ситуаційної та особистісної тривожності студентів ми використовували методику Ханіна-Спілбергера, а також адаптовану нами методику А.М. Прихожан (Додаток Ж).

2.2. Детермінанти становлення психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами

Як зазначалось нами у підрозділі 1.2, на психологічну готовність особистості до будь-якої діяльності впливає комплекс чинників, детермінант її розвитку. Серед них можна виокремити об’єктивні, які не залежать від конкретної особистості, та суб’єктивні, що детерміновані особистісними якостями, властивостями особистості: її мотивацією, психологічними

установками, рівнем професійного досвіду, рисами характеру, особливостями здібностей, вольовими властивостями та ін.

Вплив зовнішніх, об'єктивних чинників у кожної особистості своєрідно, індивідуально відображається, трансформується у внутрішні чинники, які стають більш-менш стійкими психологічними новоутвореннями людини.

Методом усного опитування нами виявлено найбільш вагомі об'єктивні чинники, які позначились на особливостях ставлень студентів до вивчення іноземних мов, інтересу до них. Серед зазначених чинників: престиж країни, мова якої вивчається, на міжнародній арені; доступність мови для вивчення студентами, складність її граматики, лексики тощо; об'єктивна можливість працевлаштування у країні, мова якої вивчається у ВНЗ та ін. Зазначені чинники впливають на розподіл бажань та ставлень студентів до вивчення тієї чи іншої іноземної мови. Результати опитування студентів представлені у таблицях 2.1, 2.2.

Таблиця 2.1

Рейтинговий розподіл бажань студентів щодо вивчення іноземних мов

Студенти курсу	Рейтингове місце іноземної мови, яку бажають вивчати студенти:						
	Англійську	Французську	Німецьку	Італійську	Іспанську	Польську	Інші
Першого	1	2	3	4	5	6	7
Другого	1	2	3	5	4	6	7
Третього	1	2	3	4	5	6	7
Четвертого	1	3	2	4	6	5	7

Як видно з таблиці 2.1. найбільший інтерес у порядку зниження рейтингу студенти проявляють до вивчення англійської, французської, німецької, італійської, іспанської та польської мов. В останні роки, як засвідчили наші дослідження, дещо підвищився інтерес студентів, у порівнянні з минулим періодом до вивчення італійської та французької мов. Це зумовлено як зростанням престижу даних країн у Європі, так і, що ймовірніше, більшою відкритістю, наприклад Італії, для працевлаштування громадян України.

Виявлено, що більшість студентської молоді хотіла б знати не одну, а дві-три іноземні мови. Проте задовольнити таку потребу студенти у ВНЗ не мають можливості, оскільки згідно з навчальним планом вони можуть вивчати лише одну іноземну мову.

Досліджено нами й кількісну динаміку розвитку бажань студентів щодо вивчення іноземних мов. Вона представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка ставлень студентів 1-4-х курсів до вивчення іноземних мов (у %)

Хотіли б вивчати іноземну мову:	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Англійську	**95,4**	**97,7**	**94,7**	**96,0**
Німецьку	**60,5**	**41,9**	**39,5**	**54,0**
Французьку	**72,1**	**55,8**	**65,8**	**44,0**
Іспанську	**7,0**	**16,3**	**15,8**	**7,0**
Італійську	**23,3**	**14,0**	**23,7**	**20,0**
Інші мови	**30,2**	**16,2**	**13,2**	**12,0**

Як видно з таблиці 2.2., після другого курсу, особливо на випускному курсі у майбутніх бакалаврів дещо знижується інтерес до вивчення більшості іноземних мов. Встановлено, що засвоєння, наприклад мов, які користуються сьогодні у молоді авторитетом (італійської, польської, іспанської, східних мов) поза межами вищого навчального закладу можливе у додатковий час і за додаткову платню на різноманітних курсах. У ВНЗ України переважно вивчаються англійська, німецька, французька мови. Серед інших мов, які бажали б вивчати близько 10% студентів, називаються японська, китайська, арабська, латинь та інші.

Значний науково-практичний інтерес полягав у дослідженні чинників розвитку психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою, які закладені у самому навчально-виховному процесі. Вони можуть бути зумовлені змістом навчання, особистістю викладача іноземної мови, специфікою побудови процесу спілкування на заняттях, загалом морально-психологічним кліматом у колективі та ін.

Було встановлено, що серед причин, які знижують психологічну готовність до ділового спілкування іноземною мовою, рівень мовної підготовки студентів 1-2-х курсів на першому за рейтингом місці знаходяться різні побутові обставини (не вистачає часу на підготовку, відсутнє бажання навчатись, висока зайнятість іншими справами тощо), на другому – занадто висока складність завдань, що свідчить про відсутність диференційованого, а тим більше індивідуального підходу викладачів іноземної мови до навчання студентів. На третьому місці студенти називають таку об'єктивну причину як нецікаві завдання, які дає викладач на заняттях. На четвертому-п'ятому місцях стоять проблеми, які пов'язані з неадекватною організацією спілкування студентів на заняттях (моя робота не буде адекватно оцінена викладачем та студентами, мої результати не обговорюються тощо). Однією з причин низької готовності до вивчення іноземної мови є відсутність смислу навчання іноземної мови. Особливо яскраво це проявляється у студентів на початку першого курсу, що пов'язано із проблемами іншомовної підготовки молоді в школі. Дещо знижується смисл самовдосконалення підготовки з іноземної мови у студентів старших курсів. Можна зробити висновок, що студенти не усвідомлюють особистісного та суспільного смислу у вивченні іноземних мов повною мірою.

В числі чинників, що знижують успішність навчання студентів є проблеми з відбором змісту навчання, організацією самопідготовки, відсутність у студентів умінь самоорганізовуватись, захоплюватись процесом учіння, тобто це пов'язано також з недостатнім рівнем сформованості їх емоційно-вольової готовності до підготовки та спілкування іноземною мовою.

Вище зазначене підтвердили результати опитування студентів 1-4-х курсів, які представлені нами в таблиці 2.3. Як видно з неї, чинники, що детермінують успішність засвоєння іноземної мови у студентів від курсу до курсу змінюються. Студенти-першокурсники серед чинників успішності навчання називають попередні знання з іноземної мови, оскільки це пов'язано з усвідомленням ними проблем навчальної адаптації, наявність навчальної літератури за допомогою якої вони можуть виконувати завдання з іноземної

мови. На третьому місці вони називають особливості спілкування, взаєморозуміння з викладачем, адекватність їхньої оцінки знань та навичок з іноземної мови, тобто вони особливо чутливі до думки викладача.

Таблиця 2.3

Рейтингова оцінка (у порядку зниження) студентами чинників ефективності засвоєння курсу іноземної мови

1-й курс	2 курс	3 курс	4 курс
попередні знання з іноземної мови зі школи	особистість викладача	додаткові заняття з іноземної мови	надання у ВНЗ професійно спрямованих знань та навичок іноземною мовою
наявність підручників з іноземної мови	рівень спілкування з викладачем та студентами	цікавий зміст занять	постійна розмовна практика у ВНЗ
взаєморозуміння з викладачем	атмосфера навчального заняття	особистість викладача	додаткові заняття з іноземної мови
оцінка знань з боку викладача	цікавий зміст занять	спілкування з тими, хто володіє іноземною мовою	тренінги з розвитку навичок мовлення
	форми спілкування на заняттях	цікавий зміст занять	стажування закордоном, зустрічі з іноземцями

На другому курсі студенти вже значно більшого значення надають особистості викладача іноземної мови (його компетентності, особистісним якостям, вмінню побудувати продуктивні взаємостосунки у навчальному процесі. Зі свого власного досвіду вони в числі чинників, що свідчать про ефективність занять з іноземної мови називають зміст і форми організації занять, морально-психологічну атмосферу, у якій вони проходять. Тобто викладачі та умови організації і змісту навчання є на їх думку головними чинниками формування їх готовності використовувати у майбутньому знання та навички з іноземної мови. Зовсім іншими є чинники, які впливають на рівень готовності до використання іноземної мови на старших курсах. Закінчення вивчення курсу іноземної мови, збільшення числа дисциплін фахового спрямування призводить до певного усвідомлення студентами важливості іноземної мови у їх професійному становленні. Проте це характерно не для всіх, а для незначної частини студентів. Так старшокурсники починають розуміти, що для підтримання і вдосконалення рівня їх підготовки до

професійного спілкування іноземною мовою необхідні додаткові заняття, тренінги, постійне практикування у мові, спілкування з іноземцями. На превеликий жаль, у більшості ВНЗ України такі можливості з певних об'єктивних причин відсутні.

Вивчення мовлення на початкових етапах його розвитку у ВНЗ виявило істотну подібність значень, використовуваних у різних мовах (німецькій, англійській, російській), у простих двошарових висловлюваннях. Подібність змісту двошарових висловлень навіть у дитячому мовленні свідчить про те, що мовлення на ранніх стадіях зумовлене єдиними закономірностями когнітивного розвитку і пов'язане з особливостями мислення, вчинками та соціальними взаємозв'язками людини, коли мовлення виникає в результаті її предметної й іншого роду діяльності, а також спілкування з іншими людьми, наділеними подібними рисами у різних культурах [159].

Ж. Піаже [135] і його прихильники вважають, що засвоєння мови зумовлене когнітивним розвитком і, що саме мовний розвиток залежить від розвитку мислення, а не навпаки. Сам Ж. Піаже відзначає, що «мислення передує мові і мова обмежується тим, що глибоко перетворює мислення, допомагаючи йому прийняти стійкі форми за допомогою більш розвинутої схематизації і більш гнучкої абстракції» [135, с. 328]. Зокрема, У. Найссер вважає, що сприйняття мовлення у принципі не відрізняється від інших форм перцептивної активності. «Когнітивна, чи інакше пізнавальна, активність – це активність, пов'язана з придбанням, організацією і використанням знання» [123]. За Дж.С. Брунером, мова засвоюється як інструмент для регуляції спільної діяльності. У засвоєнні мови уродженими є власне не мовні здібності, а деякі параметри діяльності людини і її увага, що і уможливлюють декодування мови. Засвоєння мови повинне розглядатися як трансформація способів забезпечення спільної діяльності.

Щоб дорослого навчити іноземній мові, треба говорити з тим, кого навчають цією мовою. Індивідуальні відмінності тих, хто говорить, вибірковість у відношенні мовних засобів можна пояснити як наявністю різного

мовного досвіду, так і наявністю власного коду внутрішнього мовлення. Особистий мовний досвід у кожної людини відмінний від досвіду іншої. Сформований у кожного словник і відтінки значення слів своєрідні. Внутрішнє мовлення знаходиться у складних стосунках з мовою. Причому велику роль у внутрішньому мовленні виконують наочні уявлення і схеми, що попередньо були сформовані за допомогою словесного синтезу.

Нарешті, у плануванні мовлення велике місце надається інтонаціям, оскільки зміст виражається не тільки у лексичних значеннях і у сполученні цих значень. Ніяке живе мовлення без інтонації неможливе. Інтонація у цілому є мимовільною відповіддю на навколишню ситуацію розмови. Мимовільність визначається тим, що у голосову реакцію входять вегетативні компоненти, які беруть участь у регулюванні подиху, серцебиття й інших проявів життєдіяльності.

Основні функції мови (у широкому значенні, що включають «мову» і «мовлення») утворюють три групи характеристик, що забезпечують соціальні, інтелектуальні й особистісні функції людини. До першої групи входять характеристики мови як засобу спілкування (соціальної взаємодії); ідентифікації, ототожнення; присвоєння суспільно-історичного, соціального досвіду (соціалізації); залучення індивіда до культурних, історичних цінностей. Друга група характеристик містить у собі якості, що визначають мову як засіб формування інтелекту власне «мовної свідомості» людини. Характеристики третьої групи складають: усвідомлення власного «Я»; рефлексію, самовираження і саморегуляцію [69]. Можна констатувати, що у мовленні спочатку виникають комунікативні функції, а потім «відпрацьовуються» когнітивні можливості особистості майбутнього фахівця.

Таким чином можна зробити висновок, що на розвиток мовлення у студентів також впливає ціла система як об’єктивних, так і суб’єктивних чинників, врахування яких може суттєво вплинути на становлення їх психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у майбутній професійній діяльності.

2.3. Мотиваційна готовність студентів до ділового спілкування іноземною мовою

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення динаміки розвитку у студентів-бакалаврів ВНЗ мотиваційної готовності до ділового спілкування іноземною мовою.

В наших роботах [23; 24; 26; 30] психологічна готовність до ділового спілкування іноземною мовою представлена як складна системна властивість особистості, як єдність та взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового її компонентів. У підрозділі 1.3 дисертації, методами математичної статистики було виявлено, що найбільшу вагомість в структурі зазначеної вище психологічної готовності має її мотиваційний компонент. Він суттєво впливає на розвиток всіх інших компонентів психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою. З метою вивчення особливостей розвитку мотиваційної готовності нами розроблено комплексний психодіагностичний інструментарій, сукупність методик психологічного дослідження, які описані в 2.1. Протягом 2003-2008 років на студентах Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» та Вінницького торгівельно-економічного інституту Київського національного торгівельно-економічного університету проведено констатувальний експеримент, який дозволив виявити особливості розвитку у них загальної психологічної готовності до професійного, ділового спілкування іноземною мовою, та, зокрема, її мотиваційної готовності.

Завданням дослідження було вивчення структури та динаміки розвитку мотиваційної готовності до ділового спілкування іноземними мовами у студентів 1-4-х курсів у залежності від тривалості їх навчання у ВНЗ, статі, кваліфікації, що здобувається, соціального походження тощо. Досліджувана вибірка склала понад 600 студентів.

Мотиваційна готовність особистості до ділового спілкування іноземними мовами, нами розглядається як один із центральних, стрижневих компонентів загальної психологічної готовності і представляється як система взаємопов'язаних мотивів, що спонукають студента до засвоєння та використання ділової іноземної мови у професійному спілкуванні.

З метою дослідження структури зазначеної мотивації нами була розроблена і перевірена на валідність, надійність психодіагностична методика (розд. 2.1) та отримані результати, які представлені нами у роботах [23; 24; 28].

Анкета на визначення мотивації включала в себе наведений нижче вербальний текст у вигляді закритих мотивів-суджень:

1. Мені взагалі подобається вивчати іноземні мови.

2. Знаючи декілька іноземних мов я зможу займатись репетиторством, проводити додаткові уроки з учнями і заробляти на цьому.

3. Вивчаючи ділові іноземні мови я стану більш компетентною людиною.

4. Я зможу розуміти і виконувати сучасні естрадні пісні іноземною мовою, а це цінується молоддю.

5. Зможу вільно знайомитись і спілкуватись з громадянами інших держав безпосередньо або ж через Інтернет.

6. Мрію продовжити навчання за кордоном, а для цього необхідний високий рівень володіння іноземними мовами.

7. Хочу знати іноземні мови так досконало, як мій викладач.

8. Вивчаю іноземні мови лише тому, що це передбачено навчальним планом, програмою.

9. Я цікавлюсь діловими іноземними мовами тому, що вони дозволяють мені користуватися інформацією з Інтернету, читати інструкції до іноземних виробів, знайомитись з іноземною літературою із свого фаху тощо.

10. Знання іноземних мов дозволить мені працевлаштуватись за кордоном і таким чином заробляти порівняно великі гроші.

11. Знання ділових іноземних мов сприятиме покращенню рівня моєї професійної підготовки, самоосвіті, допоможе досягнути успіху в майбутній роботі.

12. Знання ділових іноземних мов є сьогодні престижним серед молоді.

13. Це дасть можливість вільно переглядати всі канали супутникового чи кабельного телебачення.

14. Хочу попасти на міжнародну програму Fulbright і виграти грант, щоб стажуватись і працювати за фахом в американському університеті.

15. Я по-доброму заздрю випускникам ВНЗ, педагогам, фахівцям, які вільно спілкуються іноземними мовами.

16. Вивчаю іноземні мови лише тому, щоб уникнути неприємностей у ВНЗ, не втратити стипендії тощо.

17. Мене цікавить іноземна література, історія, традиції, культура інших держав.

18. Зможу працювати перекладачем в іноземній фірмі чи організації і отримувати хорошу платню.

19. Я зможу отримати багато нової інформації для свого власного професійного розвитку і для духовного збагачення.

20. Особи, які досконало володіють діловими іноземними мовами, мають високий статус у суспільстві.

21. Я можу поїхати за кордон і вільно пересуватись та спілкуватись там іншими мовами.

22. Хочу спробувати свої сили в IELTS (міжнародній системі тестування англійської мови)

23. Прикладом для наслідування для мене є фахівці мого професійного напрямку, які досконало володіють іноземними мовами.

24. Вивчаючи іноземні мови я певним чином виправдаю сподівання батьків, не буду чути їх докорів.

25. Прагну оволодіти діловими іноземними мовами, щоб знати більше про роботу закордонних фахівців, колег по професії.

26. Буде більше шансів влаштуватись екскурсоводом, супроводжувати закордонні делегації, групи іноземних туристів і мати при цьому додаткові матеріальні прибутки.

27. Вивчення іноземних мов сприятиме розвитку моєї пам'яті, вмінь висловлювати свою професійну позицію, розширить мій світогляд тощо.

28. Знання іноземних мов підвищить мій авторитет серед ровесників.

29. Зможу усно чи письмово спілкуватись з діловими партнерами, родичами, які проживають за кордоном.

30. Хочу влаштуватись на роботу в компанію, фірму за кордоном.

31. Мене приваблюють державні діячі, політики, які досконало володіють діловими іноземними мовами.

32. Хочу похизуватись знаннями ділових іноземних мов перед іншими, справити володінням позитивне враження на значущу для мене людину.

Всі судження, залежно від їх змісту нами було зведено у вісім груп мотивів:

1. Пізнавальні мотиви (1, 9, 17, 25 судження),

2. Мотиви матеріального характеру (2, 10, 18, 26),

3. Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення (3, 11, 19, 27),

4. Мотиви престижності спілкування іноземними мовами (4, 12, 20, 28 судження),

5. Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування (5, 13, 21, 29),

6. Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном (6, 14, 22, 30),

7. Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості (7, 15, 23, 31),

8. Утилітарні мотиви (8, 16, 24, 32 судження).

Результати експериментального дослідження структури мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами представлені нами в таблицях 2.4-2.7. та на рисунках 2.1-2.2.

Таблиця 2.4

Особливості розвитку у студентів мотивації до ділового спілкування іноземними мовами

№ з/п	Групи мотивів	Вагомість мотивів			
		1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
1	Пізнавальні мотиви	1,00	0,86	0,89	0,57
2	Мотиви матеріального характеру	0,51	0,41	0,74	0,56
3	Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення	1,87	2,08	1,81	1,34
4	Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,67	0,71	0,89	0,74
5	Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	1,28	1,31	0,85	1,17
6	Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном	0,43	0,18	0,15	0,09
7	Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості	0,63	0,67	0,88	0,57
8	Утилітарні мотиви	0,30	0,55	0,57	0,70

Таблиця 2.5

Структура мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами у залежності від їх статі

Групи мотивів	Категорія студентів	
	Юнаки	Дівчата
Пізнавальні мотиви	1,11	0,90
Мотиви матеріального характеру	0,36	0,50
Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення	1,82	1,96
Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,25	0,83
Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	1,11	0,73
Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном	0,43	0,33
Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості	0,36	0,57
Утилітарні мотиви	0,54	0,36

Як видно з таблиць 2.4-2.7, рис. 2.1 та 2.2, в структуру провідних, центральних мотивів, які складають ядро мотивації і спонукають студентів до вивчення та спілкування діловою іноземною мовою входять мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення (3-я група), мотиви обміну інформацією та ділового спілкування (5-та група) та пізнавальні мотиви

(1-ша група). Вони є найбільш вагомими для студентів усіх курсів, всіх спеціальностей, для юнаків та дівчат, вихідців з міста та села.

Таблиця 2.6

Мотивація студентів до ділового спілкування іноземними мовами у залежності від їх соціального походження

Групи мотивів	Категорія студентів	
	Вихідці з села	Вихідці з міста
Пізнавальні мотиви	0,73	1,11
Мотиви матеріального характеру	0,40	0,55
Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення	1,92	2,00
Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,75	0,64
Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	1,16	1,18
Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном	0,33	0,31
Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості	0,71	0,58
Утилітарні мотиви	0,40	0,38

Таблиця 2.7

Особливості мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами у залежності від отримуваного фаху

Групи мотивів	Напрямок підготовки студентів:			
	Економічний	Фізико-математичний	Філологічний	Історико-правовий
Пізнавальні мотиви	0,94	0,85	1,03	0,94
Мотиви матеріального характеру	0,61	0,37	0,76	0,38
Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення	1,97	1,98	1,85	1,91
Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,45	0,78	1,24	0,75
Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	1,73	1,24	0,88	1,00
Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном	0,49	0,20	0,24	0,25
Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості	0,55	0,78	0,82	0,59
Утилітарні мотиви	0,18	0,37	0,53	0,69

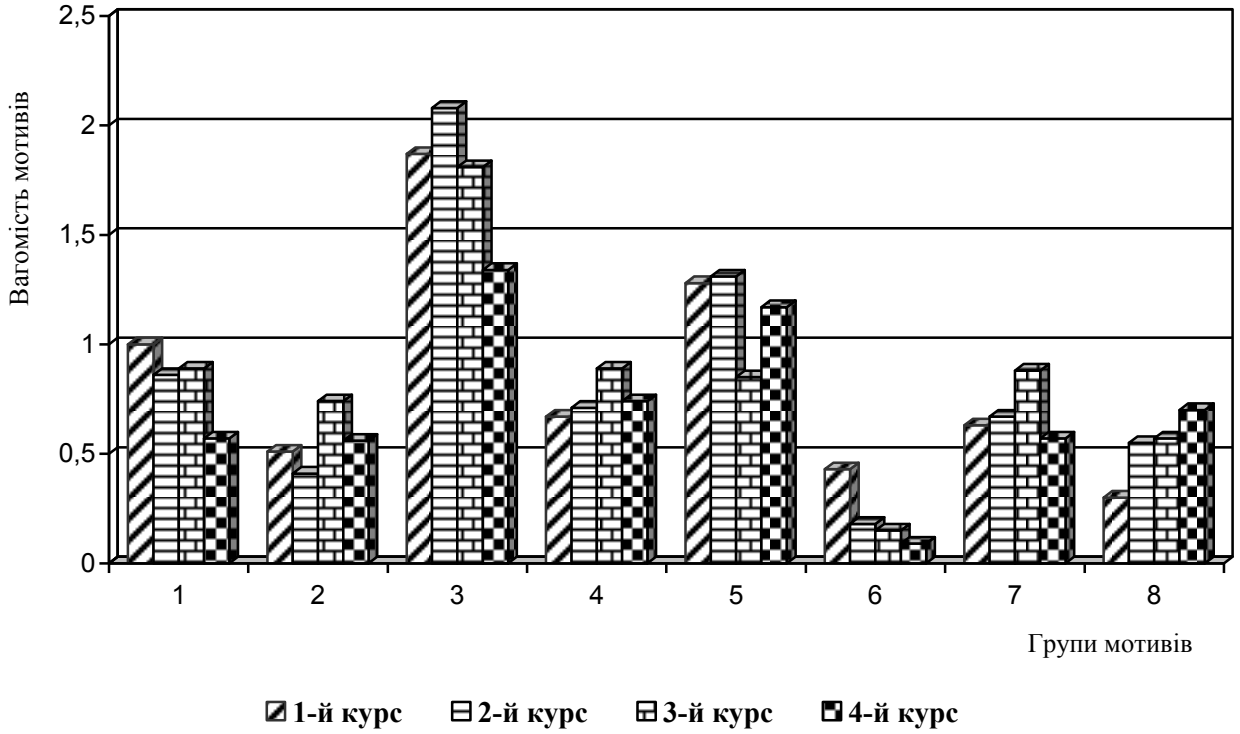

Рис. 2.1. Особливості розвитку мотивації до ділового спілкування іноземною мовою у студентів 1-4-х курсів

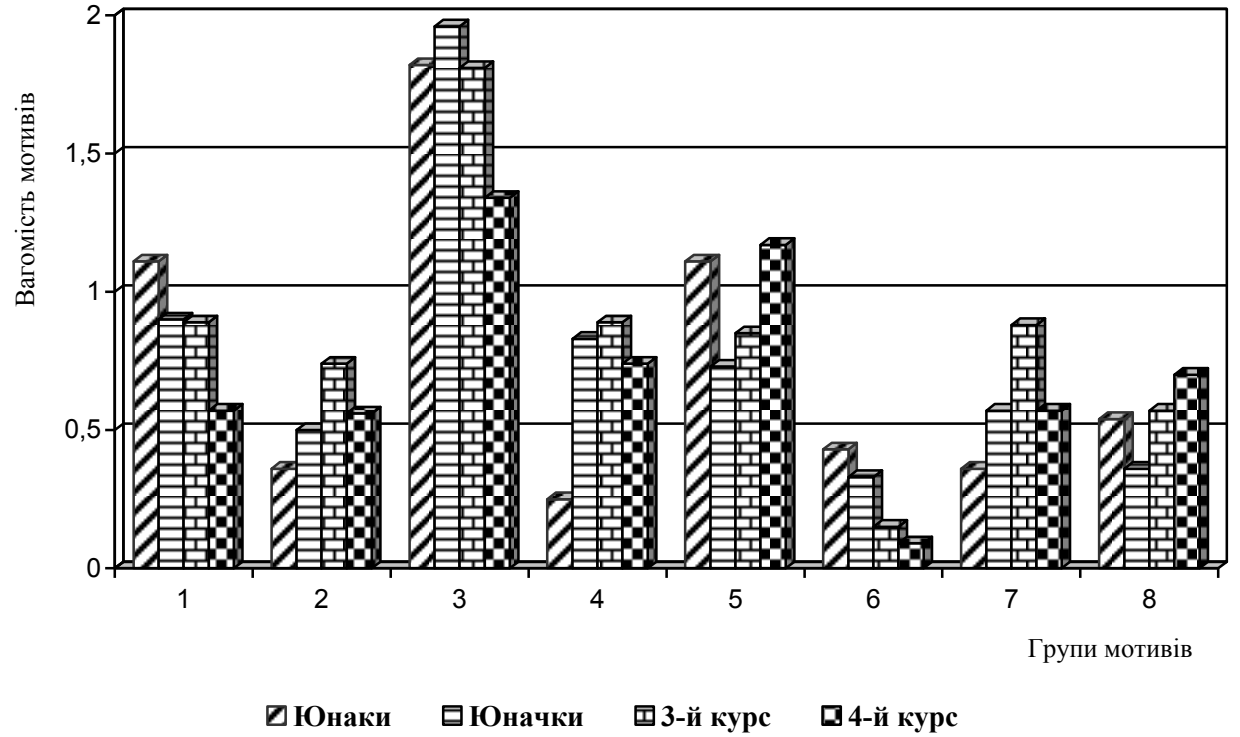

Рис. 2.2. Особливості розвитку мотивації до ділового спілкування іноземною мовою у студентів юнаків та юначок

У процесі констатувального експерименту виявлено, що мотивація студентів до ділового спілкування іноземною мовою після закінчення вивчення мови, тобто після другого курсу, поступово знижується. Це зумовлено, на нашу думку, суттєвим обмеженням обсягу спілкування студентів на старших курсах іноземною мовою (її вже немає у навчальному плані на 3-4-ому курсах, у більшості ВНЗ вона немає різних форм факультативних занять з іноземної мови тощо), відсутністю систематичного обміну професійними думками, позиціями з такими ж фахівцями-іноземцями. Як засвідчив проведений нами аналіз навчальних планів у ВНЗ практично відсутні спецкурси професійного змісту іноземною мовою тощо.

Найбільша вагомість мотивів особистісного розвитку та професійного самовдосконалення у структурі провідних мотивів студентської молоді є позитивним моментом, який необхідно враховувати при організації їх професійної підготовки та процесу вдосконалення особистості.

У значній мірі недостатня мотиваційна готовність студентів до ділового спілкування іноземними мовами, і перш за все групи пізнавальних мотивів, зумовлена також і недостатнім рівнем підготовки викладача до формування у студентів бажань, пізнавальних інтересів до вивчення мови, переконань у її значущості для міжнародного спілкування, майбутньої професійної діяльності, а також проблемами відбору змісту навчання, програм з іноземної мови, форм і методів проведення занять та ін.

Входження у провідну групу мотивів обміну інформацією та ділового спілкування пов’язано з тим, що сучасні молоді люди мають значно більше доступу до різноманітної цікавої інформації, у тому числі й пов’язаної з майбутньою професійною діяльністю (кабельне, супутникове телебачення, засоби Інтернету та ін.), яка у переважно подається за допомогою найбільш вживаних іноземних мов. А тому, це певною мірою спонукає значну частину молодих людей до оволодіння та спілкування іноземними мовами.

Недостатньо вагомими у структурі зазначеної мотивації студентів є мотиви престижності спілкування іноземними мовами, мотиви

працевлаштування, навчання за кордоном, а також наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості. Це свідчить про неадекватність умов, у яких навчаються студенти, про соціально-економічні проблеми України , про проблеми кадрового підбору викладачів іноземної мови у ВНЗ.

Досить вагомими залишаються у студентів мотиви утилітарного характеру, до того ж їх вагомість від курсу до курсу зростає. Це свідчить, на нашу думку, про відсутність власне внутрішньої мотивації до засвоєння та спілкування іноземною мовою, про переконаність значної частини молоді, що іноземна мова для їх професійного зростання значущості немає.

У дослідженні не виявлено суттєвих відмінностей у структурі мотивації до ділового спілкування іноземною мовою у студентів юнаків та дівчат (див. табл. 2.5, рис. 2.2). Разом з тим у дівчат, у порівнянні з юнаками, дещо менша вагомість груп пізнавальних мотивів, мотивів обміну інформацією та ділового спілкування. Проте більш вагомими у них, ніж у юнаків, є мотиви 4-ої та 7-ої груп, що може свідчити про дещо вищу престижність серед юначок знань та вмінь з іноземної мови.

Як засвідчив проведений нами аналіз успішності навчання студентів з іноземної мови, то значно кращі її показники у дівчат, порівняно з юнаками. Дівчата характеризуються більшою старанністю, наполегливістю при вивченні іноземної мови, ніж юнаки. У процесі навчання вони проявляють уважність до порад, настанов педагогів і до того ж, викладачі іноземної мови користуються у них значно більшим авторитетом, ніж у студентів-юнаків, а тому й у дівчат мотиви прагнення наслідувати фахівців, які добре володіють іноземними мовами, також більш вагомі.

Певний науково-практичний інтерес полягав у встановленні відмінностей у структурі мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами у залежності від їх соціального походження. Результати такого дослідження представлені нами у див. табл. 2.6.

Як видно з табл. 2.6, суттєвих відмінностей у зазначених соціальних групах молоді щодо мотивації ділового спілкування іноземною мовою не

виявлено. Проте у міських юнаків та дівчат дещо вища вагомість групи пізнавальних мотивів, у порівнянні з сільськими, що свідчить, напевне, про більші проблеми з рівнем до вузівської підготовки молоді з іноземної мови у сільських школах, у порівнянні з міськими (гірші навчально-методична база, забезпеченість викладачами іноземної мови і як результат – зниження при цьому їх інтересу до вивчення мови та спілкування нею) та й про різні їх можливості у доступі до професійної за змістом інформації на іноземній мові.

Встановлено, що дещо нижчий рівень підготовки з іноземної мови негативно позначається на процесах її засвоєння студентами у ВНЗ, певною мірою, на їх професійному становленні та на психологічній готовності до ділового спілкування іноземною мовою.

В ході дослідження перевірялась наявність відмінностей у мотиваційній готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами у залежності від напрямку їх професійної підготовки та кваліфікації. Результати такого експерименту подані в узагальненому вигляді у див. табл. 2.7.

Тестування студентів за декількома спеціальностями проведено у декількох ВНЗ м.Вінниці.

З див. табл. 2.7. видно, що дещо вищий пізнавальний інтерес до вивчення та ділового спілкування іноземними мовами мають студенти гуманітарного, філологічного напрямку. Це пов’язано, на нашу думку, із специфікою їх підготовки у ВНЗ (подібні зміст, форми, методи навчання) та більшою схильністю до вивчення іноземних мов. Так, наприклад у студентів-філологів, у порівнянні з їх ровесниками з інших напрямків фахової підготовки, найвища вагомість такої групи мотивів як престижність спілкування іноземною мовою. З іншого боку у студентів економічного, фізико-математичного напрямку у 2-3 рази нижчі за вагомістю утилітарні мотиви, що свідчить, напевне, про їх більш усвідомлене, старанне ставлення до навчання, до вивчення іноземних мов, навіть коли процес засвоєння є досить складним.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження дають право стверджувати, що структура мотивації студентів до спілкування діловою

іноземною мовою є складною і неоднозначною. На її розвиток у ВНЗ впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Їх врахування у навчальному процесі сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, успішному їх входженню у міжнародний ринок праці.

2.4. Динаміка розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей студентів до професійного спілкування іноземними мовами

Розширення Європи приводить до радикальних змін у економічній, правовій сферах, у просторі освіти і науки, ставить складні завдання з формування у випускників вищих навчальних закладів готовності до ефективного міжнародного спілкування, легкого доступу до інформації та до більш глибокого взаєморозуміння. Прагнення України щодо входження у Євросоюз, становлення її як рівноправного партнера в рамках Болонського процесу вимагає від ВНЗ більш ефективних шляхів організації навчального процесу відповідно до європейських стандартів володіння мовою.

Одним із завдань нашого дослідження було виявити рівень розвитку мовної компетентності студентів, їх психологічної готовності до професійного, або ж до ділового спілкування іноземними мовами. Це допоможе внести суттєві корективи у іншомовну підготовку молоді, підвищить конкурентноздатність випускників ВНЗ на європейському та світовому ринку праці.

У реальному професійному спілкуванні людини іноземною мовою з іншими важливого значення набуває когнітивна та операційно-діяльнісна готовності. Когнітивна готовність, як зазначалось у 1.2, представляє собою систему знань особистості щодо тієї чи іншої іноземної мови: запасу слів, знань граматики, фонетики та ін. Цей компонент готовності розвивається у навчальному процесі шляхом активізації таких психічних функцій студента як сприймання, мислення, пам'яті та розвитку такої здібності як фонологічний слух.

Операційно-діяльнісна готовність характеризується системою мовленнєвих навичок та умінь, здатністю реалізовувати отримані мовні знання у реальному усному чи писемному спілкуванні з фахівцями того ж напрямку іноземною мовою.

Одним із завдань нашого дослідження стало вивчення динаміки розвитку когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів ВНЗ – майбутніх бакалаврів. В експерименті взяли участь понад 500 студентів.

Для дослідження рівня розвитку у студентів 1-4-х курсів зазначених компонентів психологічної готовності нами було розроблено та перевірено на валідність і надійність ряд тестів англійською, німецькою та французькою мовами. В основу тестів покладені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, типова програма АМПС (англійська мова професійного спрямування), що погоджена Міністерством освіти і науки України з метою задоволення мовних потреб студентів ВНЗ різних спеціальностей [142]. У зміст тестів включені завдання на виявлення професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка особистості у професійному середовищі. Для оцінки когнітивного компоненту психологічної готовності до ділового спілкування іноземними мовами складений тест, в основу якого покладено тексти та інші навчальні матеріали, завдання, з метою перевірки соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, розуміння й тлумачення студентами різних аспектів мовної поведінки у професійному середовищі тієї чи іншої країни (у нашому випадку Великобританії, Німеччини, Франції).

Для дослідження рівня сформованості у студентів операційно-діяльнісного компоненту був запропонований тест, що дозволяв оцінити лінгвістичну компетенцію студента, а саме її лексичну, граматичну та семантичну складові. Тест складався з двох завдань: 1) читання (пошукове) професійного за змістом тексту і аналіз 10 тверджень до нього, які вибирали учасники експерименту; 2) розбір граматичного тесту. Для цього було запропоновано 20 завдань з усіх аспектів граматики (вживання артиклів, часові

форми дієслова, вживання прийменників, ступені порівняння прикметників та ін.). Це дозволяло виявити можливість, здатність кожного студента користуватись граматичними ресурсами мови, яку вони вивчають у ВНЗ. Тести були перевірені на валідність методом експертної валідизації. Валідність розроблених тестів була у межах від p=0,01 до p=0,05.

Окрім того, для оцінки ставлень студентів до процесу навчання іноземної мови, до завдань викладачів, до найбільш ефективних, на їх думку, форм спілкування на заняттях тощо у дослідженні використовувались методи спостереження, усного (бесіда, інтерв'ю) та письмового (анкетування) опитування (Додаток Б). Методом узагальнення експертних оцінок, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців-бакалаврів різних напрямків було виокремлено стандартні вимоги до рівнів когнітивної та операційно-процесуальної готовностей випускників ВНЗ до спілкування іноземними мовами.

Основними показниками рівня розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей випускників-бакалаврів до ділового спілкування іноземною мовою є існуючі на сьогодні стандарти щодо рівня володіння мовою, які є міжнародно визнаними в академічному і професійному середовищах. Так, наприклад, такі вимоги на сьогодні розроблені для англійської мови для здобуття ступеня бакалавра [142]. Безумовно різні галузі діяльності пред'являють до випускника-бакалавра деякі відмінності щодо професійного спілкування іноземною мовою, проте нами виокремлено, найбільш загальні, важливі мовні знання та вміння, за якими можна оцінити ступінь сформованості зазначених вище компонентів психологічної готовності.

Когнітивну готовність до професійного спілкування іноземною мовою ми оцінювали за такими показниками, знаннями :

- граматичних структур, які необхідні для реалізації професійних функцій, понять, розуміння наявних і створення нових фахових за змістом текстів, смислів тощо;

- словникового запасу (професійних термінів, понять, категорій та ін.);

- правил синтаксису тієї чи іншої мови, щоб розпізнавати широке коло професійних текстів;

- мовних форм, що використовуються у офіційному спілкуванні тією чи іншою мовою у професійному середовищі;

- щодо користування Інтернетом, іншомовними довідниками, бібліотечними каталогами, словниками тощо;

- щодо підготовки анотацій, резюме, текстової, графічної, аудіо та відео інформації, ділових та професійних документів та ін.

Операційно-процесуальна готовність до ділового спілкування іноземною мовою оцінювалася за комплексом навичок та умінь особистості з: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Рівень навичок з аудіювання визначається за наступними показниками:

- розуміння основних ідей, розпізнавання професійної інформації з доповідей, лекцій, бесід, обговорень, дискусій тощо;

- розуміння загального змісту телефонних розмов, радіо- та телепередач, інструкцій, рекомендацій та ін.;

- здатність адекватно сприймати наміри мовця, комунікативні наслідки його висловлювання тощо.

Навички говоріння студентів оцінювались в експерименті за успішністю їх монологічного та діалогічного мовлення, а саме за навичками та вміннями:

- вербально реагувати, аргументувати власну позицію підчас обговорень актуальних професійних проблем;

- висловлювати власні думки, позиції академічного та ділового характеру;

- пристосовуватися до змін, які трапляються у процесі діалогу, виконувати низку мовленнєвих функцій, яких вимагає фахова діяльність;

- кваліфіковано виступати з підготовленими індивідуальними повідомленнями ділового змісту, користуватися засобами зв’язку, спілкування для повного викладу власних професійних позицій, думок тощо.

Навички читання:

- розуміння автентичних текстів з книг, підручників, газет, журналів, Інтернет видань;

- розуміння намірів авторів письмового тексту, висловлювань, змісту професійних документів (листів, службових записок, реклами, інструкцій, звітів та ін.);

- розрізняння різних стилістичних особливостей усного та писемного мовлення інших людей.

Навички та уміння письма іноземною мовою оцінювались за такими показниками:

- здатністю зрозуміло писати найбільш вживані документи (заяви, службові записки тощо), тексти професійного спрямування (завдання, звіти, кореспонденцію, повідомлення та ін.);

- можливістю детально фіксувати повідомлення по телефону, від людей, телеграми тощо;

- здібністю писати резюме, протоколи, відгуки з високим ступенем граматичної коректності.

Експериментальним чином нами були досліджені особливості сформованості у студентів різних професійних напрямків когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою. Результати дослідження представлені нами в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Особливості сформованості у студентів когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою (n=248)

Категорія студентів	Рівні сформованості у студентів компонентів психологічної готовності (%)							
	Когнітивна готовність				Операційно-діяльнісна готовність			
	Вис.	Серед.	Низ.	Відсутня	Вис.	Серед.	Низ.	Відсутня
Економісти	0	36,4	42,4	21,2	0	18,2	39,4	42,4
Історики	7,9	31,5	39,5	21,1	0	15,8	10,5	73,7
Фахівці з інформатики, математики, фізики	3,2	29,0	51,6	16,2	3,2	9,6	38,7	48,5
Філологи укр. мови	0	11,4	25,7	62,9	2,9	5,7	8,6	82,8

Як видно з див. табл. 2.8, рівень сформованості когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів досліджуваних професійних напрямків є дуже низьким. Когнітивний компонент не сформований в середньому майже у кожного п'ятого, а операційно-діяльнісний – більш ніж у кожного другого студента. Дещо вищий рівень розвитку має когнітивна готовність, у порівнянні з операційно-діяльнісною, що зумовлено, на нашу думку, значно меншими затратами з боку студентів навчальних зусиль на її розвиток, включенням для цього, здебільшого, функцій сприймання та пам'яті. Процес же формування мовленнєвих навичок та умінь, у порівнянні з розвитком знань, є більш тривалим та складним. Він вимагає значно більших зусиль як від студентів, так і від викладачів ВНЗ. У розвитку операційно-діяльнісного компоненту зазначеної психологічної готовності поряд із сприйманням та пам'яттю велика роль належить функціям мислення, уяви та ін.

Нами встановлено, що на обидва зазначені вище компоненти психологічної готовності суттєво впливає мотивація студентів до вивчення іноземної мови: їх мета, психологічні установки щодо вивчення мови, професійні наміри, планування майбутньої життєдіяльності, рівень їх інтересів до професійного спілкування.

Так, як видно з див. табл. 2.8, значно вищий рівень як когнітивної, так і операційно-діяльнісної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів тих спеціальностей, з яких вони можуть працевлаштуватись на роботу за кордоном, чи працювати в іноземних організаціях, фірмах на території України. Так, зокрема, це характерно для майбутніх фахівців економічного напрямку, та тих фахівців, що добре володіють комп'ютерною технікою тощо. Значно нижча готовність до спілкування іноземною мовою виявлена у майбутніх українських філологів, істориків, які практично не зможуть працевлаштуватись на роботу, яка вимагає ґрунтовного володіння іноземними мовами. Таке припущення підтвердили, проведені нами бесіди, анкетування зазначених професійних груп молоді.

Мовленнєві вміння це комплекс навичок слухати, говорити, читати, писати. І найбільшою проблемою у їх формуванні у ВНЗ є нездатність педагогів навчити студентів вчитися, тобто розвинути у них здатність самостійно, ефективно користуватись навчальними можливостями у ВНЗ та реалізовувати себе у різноманітних навчальних ситуаціях.

Значний науково-практичний інтерес мало дослідження динаміки розвитку зазначених компонентів психологічної готовності у студентів 1-4-го курсів. Його результати представлені нами в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою у студентів 1-4-х курсів

Компоненти психологічної готовності	Рівні готовності до спілкування	Студенти курсу (у %)			
		Першого	Другого	Третього	Четвертого
Когнітивний	Готові	54,2	82,5	85,0	47,7
	Не готові	45,8	17,5	15,0	52,3
Операційно-діяльнісний	Готові	13,0	62,5	65,0	25,0
	Не готові	87,0	37,5	35,0	75,0

За результатами тестування студентів виявлена неоднозначна тенденція у розвитку виокремлених нами компонентів психологічної готовності. Заміри їх знань та навичок проводились нами у середині І семестру на кожному курсі, під час рубіжного контролю знань.

Виявлено, що в міру вивчення іноземної мови на 1-2-му курсах ВНЗ, згідно з затвердженими навчальними планами та програмами, рівень знань та навичок спілкування професійною іноземною мовою поступово зростає. Низький показник розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовності у студентів першого курсу зумовлений недостатнім рівнем шкільної підготовки молодих людей. Саме на першому курсі у більшості з них відбувається процес мовленнєвої адаптації, вирівнювання, необхідних для навчання у ВНЗ, іншомовних знань та навичок.

На третьому курсі іноземна мова у більшості ВНЗ вже не вивчається, проте унаслідок певної інерційності показники розвитку зазначених

компонентів готовності залишаються у більшості студентів ще майже такими якими були на другому курсі. Можна стверджувати, що відбувається певна призупинка процесу їх вдосконалення з іноземної мови.

Суттєве зниження зазначених компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою відбувається на випускному четвертому курсі, при цьому дається взнаки відсутність спілкування іноземною мовою як на четвертому, так і на третьому курсах. Виявлено, що когнітивний компонент психологічної готовності сформований лише у половини випускників бакалаврату, а операційно-діяльнісний - у 75% відсотків. Це безумовно вимагає перегляду системи підготовки студентів з ділової іноземної мови у ВНЗ та формування у них психологічної готовності до спілкування нею у академічному та професійному середовищі. Досліджено особливості ставлень студентів до різних форм роботи на заняттях з іноземної мови (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Особливості ставлень студентів до різних форм роботи на заняттях з іноземної мови (n=258)

Ефективними формами спілку-вання на заняттях вважають:	Кількість студентів (у %)			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Фронтальну роботу	51,2	34,9	47,4	28,0
Роботу в парах	30,2	25,6	31,6	36,0
Групову роботу	39,5	41,9	15,8	44,0
Індивідуальну роботу	18,6	30,2	21,1	24,0
Самостійну роботу	7,0	4,7	0	0
Роботу над проектування	16,3	16,3	7,9	8,0

Виявлено, що більшість студентів прагнуть оволодіти не однією, а кількома іноземними мовами у вищому навчальному закладі. У порядку рейтингу найбільшою популярністю у них користується англійська мова. Про це заявило більше 95% з числа опитаних студентів 1-4-х курсів. На другому місці – французька, на третьому – німецька, на четвертому місці у студентської молоді сьогодні італійська мова. Серед інших іноземних мов, які називають студенти є польська, японська, китайська, арабська та ін.

Найбільш схвально ставляться студенти всіх курсів до активних форм спілкування на заняттях з іноземної мови: до традиційної фронтальної роботи педагога з групою, до групових, інтерактивних методів взаємодії, до професійного за змістом спілкування у парах. Практично не підтримують студенти самостійної роботи щодо засвоєння іноземної мови. Це є свідченням як труднощів їх індивідуальної роботи над освоєнням мови, так і відсутності у студентів навичок учбової діяльності, прийомів і методів саморозвитку та самовдосконалення, що вкрай необхідні сучасному фахівцю з вищою освітою. У зв'язку з цим нами проведено вивчення найбільш типових труднощів студентів з вивчення іноземних мов, причин, що негативно позначаються на їх засвоєнні. Його результати представлені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Особливості проблем студентів із засвоєнням іноземних мов (n=258)

Рівень труднощів при переході у спілкуванні з однієї іноземної мови на іншу:	Кількість студентів (у %):			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Дуже великі	0	2,3	13,2	20,0
Наявні	32,6	20,9	18,4	44,0
Відсутні	16,3	16,3	13,2	4,0
Труднощів немає(низький рівень знань з іноземних мов)	53,5	55,8	55,3	32,0

Було встановлено, що серед причин, які блокують самостійну підготовку студентів 1-2-х курсів до занять з іноземної мови, на першому за рейтингом місці знаходяться різні побутові обставини (не вистачає часу на підготовку, відсутнє бажання, зайнятість та ін.), на другому – занадто висока складність завдань, на третьому місці студенти називають таку причину як нецікаві завдання, які дає викладач на самостійну роботу, на 4 – 5-е місце ставиться те, що їх робота не буде адекватно оцінена та обговорена на занятті і на останньому місці – відсутність смислу навчання іноземної мови. Можна зробити висновок, що студенти вбачають у вивченні іноземних мов особистісний та суспільний смисл. Проте в числі чинників, що знижують успішність їх навчання є проблеми з відбором змісту навчання, організацією

самопідготовки, відсутність у студентів умінь самоорганізовуватись, самоуправляти процесом учіння, тобто з недостатнім рівнем сформованості їх емоційно-вольової готовності до підготовки та спілкування іноземною мовою.

Як видно з таблиці 2.11, у більш ніж половини студентів не виникає труднощів із переходом у спілкуванні з однієї на іншу мову, тому що вони не володіють навіть однією іноземною мовою. Проте при переході, наприклад, з російської на англійську чи німецьку мову майже у кожного третього-четвертого студента виникають складності. Зазначені проблеми починають все більше зростати з моменту закінчення планового вивчення курсу іноземної мови, тобто зразу ж після другого року навчання у ВНЗ.

Немає труднощів з переходом з однієї мови спілкування на іншу лише у так званої «просунутої» частини молоді, яка мала можливість ще до вступу у ВНЗ отримати кращу підготовку, у якої кращі мовленнєві здібності.

Варто зазначити, що розвиваючі можливості предмету «іноземна мова» розкриваються за певних умов, якщо студент стає суб'єктом навчальної діяльності, її активним учасником і творцем; коли навчання сповнюється змісту, а навчальні завдання включають різноманітні аспекти його майбутньої професійної діяльності.

Виявлено, що правильно організовані заняття іноземної мови формують іншомовні здібності, сприяють становленню і вдосконаленню функцій рідної мови, яка є важливим засобом мислення, пізнання дійсності. Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій студентів, оскільки удосконалюються механізми їх запам'ятовування.

Наші спостереження засвідчили, що робота над іншомовним висловлюванням сприяє розвитку логіки мислення у тому випадку, коли студент може побудувати свої висловлювання послідовно, інформативно, логічно-зв'язно і ситуативно. Отримують розвиток гностичні функції аналізу і синтезу.

Як результат, у процесі такої навчальної діяльності удосконалюються мовні конструкції у вигляді знаків, схем, правил, що сприяє розвитку

абстрактно-логічного мислення, а також рефлексії, що постає одним із головних моментів професійного та у цілому особистісного становлення студентів.

Вивчення іноземної мови, як свідчить практика, не повною мірою розвиває так звані «фонові знання» студентів, які включають в себе ключові слова певних тем та підбираються таким чином, щоб студенти могли легко орієнтуватися у тій чи іншій проблемі іншомовного та загальнокультурного спілкування. Необхідним компонентом фонових знань є соціокультурна інформація: факти, цифри, дати. Робота з іншомовними автентичними текстами, довідковою літературою допомагає студентам орієнтуватися у великому обсязі інформації, в тому числі професійної за змістом. Вибір необхідного матеріалу, як свідчать інші дослідники, стимулює їх дослідницьку діяльність [7; 20].

Процес вивчення студентами іноземної мови, що пов’язаний з опрацюванням різноманітної інформації з підручників, навчальних посібників, словників, теле – та радіо програм, у комп’ютерних і лінгафонних класах, не розвиває поки що необхідної культури розумової праці.

Навички спілкування формуються на заняттях з іноземної мови за умови засвоєння мовленнєвих функцій повідомлення, питання, коментування, доповнення, висловлювання ставлення. Це сприяє розвитку емотивних механізмів спілкування, розвиває соціальну перцепцію, формує емпатійні навички.

Спеціально підібрані вправи мають на меті тренування різних технік спілкування, адекватного використання таких аспектів, як інтонація, швидкість мовлення, тембр голосу, міміка тощо. У процесі виконання цих вправ виховується повага до іншого співрозмовника, поглиблюються знання про правила етикету.

Діалогічна культура особистості, яка є частковим проявом культури спілкування, в цілому базується на умінні вести двосторонній, конструктивний

діалог, що є гарантом побудови рівноправних, партнерських, демократичних взаємин в суспільстві.

Разом з мовою засвоюються і культурно-етичні норми поведінки студентів у процесі спілкування, тому вивчення іноземної мови сприяє розширенню світогляду студентів, підвищує їх культуру, розвиває афективно-перцептивну сферу, оскільки ефективне спілкування передбачає вірне сприйняття і оцінку партнера як особистості, оцінку його здібностей, темпераменту, характеру, мотивів, цілей і інтересів [88, с. 66]. Саме це визначає формування «соціального інтелекту» людини як стійкого, зумовленого специфікою мисленнєвих процесів, афективного (тобто особистісно зорієнтованого, спрямованого на емоційно-ціннісну сферу людини) реагування і соціального досвіду, здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунки і прогнозувати міжособистісні події. В основі соціального інтелекту міститься емпатія (осягнення емоційних станів іншої людини), тобто здатність співпереживання, емоційного резонансу на переживання іншого [65, с. 28].

Виявлено, що студенти, які мають низький або ж високий рівень мовленнєвої підготовленості частіше, ніж інші використовують у спілкуванні іноземною мовою невербальні засоби: жести, міміку, пантоміміку та ін. Перші - тому, що у них недостатній запас слів, слабкі мовленнєві навички, а другі – тому, що компенсують за допомогою невербальних засобів мовленнєві можливості і передають таким чином у спілкуванні смисли, емоції, почуття тощо.

На істотну роль невербальних засобів вказується і в роботі [118], у якій досліджувалася залежність між мовною здібністю і комунікативно-мовленнєвим рівнем. У нашому дослідженні встановлено, що невербальні способи комунікації студентів відіграють, поза усяким сумнівом, більш суттєву роль і можуть бути застосовані з більшою ефективністю, ніж це здійснюється сьогодні у ВНЗ. Ми погоджуємось й з думкою інших вчених, що можливо «...використання вербальних і невербальних комунікативних засобів у

конкретних випадках характеризує більше індивідуальні стилі комунікації, ніж мовну здібність у цілому, що в інших умовах, ймовірно, виявило б себе інакше» [118, с. 247].

Результати дослідження ступеня використання студентами невербальних засобів при спілкуванні іноземною мовою представлені нами в узагальненому вигляді в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Особливості використання студентами на заняттях з іноземних мов невербальних засобів спілкування (n=258)

Ступінь використання невербаль-них засобів спілкування на заняттях:	Студенти (у %):			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
Не використовую	18,6	25,6	23,7	16,0
Недостатньо використовую	44,2	37,2	34,2	32,0
Достатньо повно використовую	23,2	23,2	18,4	32,0
Використовую більше, ніж саму іноземну мову	14,0	14,0	13,2	20,0

Як видно з табл. 2.12, лише кожен п’ятий студент повною мірою використовує разом з іншими невербальні засоби у спілкуванні іноземною мовою . Проте основною причиною цього є недостатній запас слів та невміння висловити основну думку, позицію щодо проблеми, яка обговорюється. У середньому майже кожен шостий студент практично не володіє іноземною мовою і користується лише жестами, мімікою.

Таким чином, проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок про те, що важливими компонентами психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою є когнітивний та операційно-діяльнісний. Проте виявлено загалом недостатній рівень їх розвитку у студентів ВНЗ та динаміку до їх зниження на третьому та четвертому курсах навчання. Все це вказує на необхідність розробки та експериментальної апробації спеціальної програми підвищення психологічної готовності майбутніх фахівців-бакалаврів до професійного спілкування іноземною мовою.

2.5. Емоційно-вольова готовність студентів до ділового спілкування іноземними мовами

Як засвідчує загальна практика підготовки студентів з іноземних мов у вищих навчальних закладах України, їх випускники не здатні використовувати отримані на молодших курсах навички та вміння у ситуаціях професійного спілкування із фахівцями з інших європейських країн, мають суттєві психологічні бар'єри у обміні думками, проявляють невпевненість, нездатні управляти своїми емоціями, хвилюваннями тощо. Тобто для їх значної частини характерним є низький рівень розвитку емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземною мовою.

Сьогодні у рамках міждержавної програми Ради Європи «Вивчення мов громадянами Європи» важливим представляється пошук шляхів вдосконалення процесу навчання студентів ВНЗ іноземних мов, пошук засобів підвищення їх психологічної готовності до ділового спілкування із фахівцями-іноземцями у таких або ж споріднених галузях професійної діяльності. Ця проблема стосується і формування емоційно-вольової готовності, як важливого компонента загальної психологічної готовності до зазначеного вище спілкування.

Проблеми емоційно-вольової регуляції особистості у навчальній діяльності стали предметом досліджень цілої низки вітчизняних психологів, зокрема, О.Ф. Бондаренко, О.Я. Чебикіна, Н.В. Чепелєвої, Т.С. Яценко та інших. Проте дослідження власне емоційно-вольової готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами залишилось поки що поза увагою науковців. Окремі аспекти зазначеної проблеми представлені лише у працях О.І. Бондаренко[15; 40], О.Б. Павлик [130;131], С.П. Тетерук [167] та ін.

Саме тому у констатувальному експерименті нами проводилось вивчення особливостей сформованості у студентів різних спеціальностей емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземними мовами. У

відповідності до поставленої мети нами було визначено ряд дослідницьких завдань:

- запропонувати та експериментально перевірити модель психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами;

- уточнити поняття «емоційно-вольова готовність особистості до ділового спілкування іноземними мовами» та розкрити її сутність;

- вивчити чинники та динаміку розвитку у студентів емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземними мовами.

У дослідженні використано ряд власних авторських опитувальників, адаптовану нами методику А. Прихожан [141] на визначення шкільної тривожності, яка дозволяла виявляти тривожність студентів, що зумовлена процесом оволодіння іноземною мовою, особливостями спілкування іншою мовою, ситуаціями оцінки їх здатності до засвоєння іноземної мови та ін. (Додатки Ж, З).

Емоційно-вольова готовність особистості до ділового спілкування іноземною мовою – одна з найважливіших складових загальної психологічної готовності. Під нею ми розуміємо здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку, дії в будь-яких ситуаціях професійного за змістом спілкування іноземною мовою.

Емоційні стани, що проявляються у студентів під час навчання іноземної мови різні за силою, модальністю, спрямованістю і стійкістю. Стримування чи посилення їх можливе за рахунок розвитку вольових якостей. Засвоєння студентами іноземних мов є складною емоціогенною діяльністю, що пов’язана з постійним подоланням труднощів, негативних психічних станів (страхів, хвилювань). Все це вимагає формування у майбутніх фахівців здатності до емоційної саморегуляції діяльності, психічних станів. Найбільш характерними проявами негативних емоційних станів у процесі навчання, спілкування іноземними мовами, як встановлено нами, є фрустрації, страхи, тривога, пригніченість, стрес та деякі інші.

Зазначимо, що фрустрація як психічний стан, найчастіше проявляється у випадку затяжного конфлікту між значимою для особистості метою та реальними можливостями в її досягненні. Такі труднощі супроводжуються сильними переживаннями у студентів вищих навчальних закладів і проявляються часто як стани розчарування, роздратованості, відчаю. Причиною таких станів можуть бути як значна за складністю мета, так і завищений рівень домагань особистості у процесі вивчення іноземної мови.

Зазначимо, що тривога як психічний стан особистості, також часто супроводжує навчальну діяльність студента. Такий стан проявляється в порушенні психічної рівноваги, появі безпредметної загрози, хвилювань. Рівень зазначеної тривоги, а це частіше всього так звана, соціально-ситуаційна тривога особистості, визначається як об'єктивною ситуацією, в якій опинився студент, так і індивідуально-типологічними його якостями. Такі стани, як свідчить практика, є превалюючими і в ході нашого експериментального дослідження детально вивчались та аналізувались. Переживання тривожності може відбуватись на декількох рівнях. По-перше, власне на рівні тривоги, тобто у формі почуття неусвідомленої небезпеки, переживання невизначеної загрози. Вона виникає внаслідок недостатнього обсягу або ж суперечливості інформації про небезпеку між установками індивіда і рівнем сприйняття реальної ситуації. По-друге, на рівні страху, як результату встановлення особистістю причин тривоги та конкретних факторів небезпечної ситуації. В основі страху лежать складні інстинктивні механізми (самозбереження, захисту), а тому в умовах навчальної діяльності вони певною мірою обмежують необхідні навчальні, мовленнєві операції, дії.

Між мотиваційною, когнітивною, операційно-процесуальною та емоційно-вольовою готовностями існує тісний кореляційний зв'язок. З цього випливає, що такі негативні психічні стани особистості як тривога, страх, скованість, пригніченість та інші, що проявляються у процесі спілкування студентів на заняттях з іноземної мови, суттєво знижують ефективність та результативність формування у них іншомовних знань, навичок та умінь. Саме

тому у констатувальному експерименті нами проведено вивчення причин прояву хвилювань, негативних емоційних станів у студентів на заняттях з іноземної мови, їх змісту та особливостей. Його результати представлені нами в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Детермінанти виявлення негативних психічних станів студентів у діловому спілкуванні іноземною мово

Чинники, що зумовлюють хвилювання студентів	Категорія студентів				
	Філологи	Економісти	Історики	Фізики і математики	Педагоги і психологи
Недостатній запас слів	65,7	48.5	59,5	50,0	55,0
Нездатність висловлюватись іноземною мовою	42,9	33,3	35,7	37,8	30,0
Високий темп спілкування	5,7	9,1	19,0	21,6	30,0
Складність переходу з рідної на іншу мову	17,1	21,2	14,3	16,2	20,0
Нездатність адекватно розуміти думку іншою мовою	8,6	9,1	14,3	16,2	25,0
Інші	5,7	0	0	0	0

Встановлено, що хвилювання при вивченні іноземної мови характерні для 62,2% студентів. З їх числа проявляють радість та задоволення від вивчення іноземної мови лише 12,2%; зацікавленість, пізнавальний інтерес – 64,4% опитаних; скованість, боязкість – 17,6%, страх – 5,9%, байдужість – 4,3%, пригніченість – 3,7%. Це дозволяє зробити висновок, що навіть при досить високому рівні пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземних мов, у значної їх частини проявляються негативні емоційні стани, а це є результатом незадоволення ними потреби у їх засвоєнні, недостатньої ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, зокрема, організації процесу оволодіння студентами інших мов.

Негативні емоційні стани у студентів при їх спілкуванні діловою іноземною мовою викликаються як об’єктивними, так суб’єктивними чинниками. Найбільш вагомі з них представлені нами в таблиці 2.13.

Встановлено також, що студенти достатньою мірою усвідомлюють власні проблеми при вивченні та спілкуванні іноземною мовою, вони роблять спроби

знайти шляхи їх розв'язання. Так, наприклад, сильні негативні хвилювання, більш ніж у кожного другого студента зумовлені недостатнім словниковим запасом, обсягом знань з іноземної мови. Така особливість є характерною для студентів різних спеціальностей і напрямків підготовки. На другому за рейтингом місці знаходяться негативні психічні стани студентів, що зумовлені відсутністю необхідних навичок та вмінь використовувати запас слів та знань у реальному діловому спілкуванні іноземною мовою з іншими. Про це заявив кожен третій студент. На нашу думку, таких студентів було б значно більше, якби професійне спілкування у ВНЗ іноземною мовою здійснювалось би з носіями мови, фахівцями з інших країн. Про це може свідчити, напевне, і той факт, що серед студентів-філологів, у яких процес спілкування є основою їх професійної діяльності, відсоток тих, що називають причиною негативних психічних станів саме недостатній запас слів та знань, дещо вищий, ніж у студентів інших спеціальностей. У них частіше, ніж у студентів інших спеціальностей, проявляються негативні мовні інтерференції. Це зумовлено тим, що ґрунтовна підготовка з однієї мови часто стримує прискорене, успішне засвоєння іншої мови.

Певні труднощі, а відповідно і негативні переживання студентів при спілкуванні іноземними мовами, зумовлюються високим темпом мовлення, затримками при переході з побудови граматичної структури рідною мовою на іноземну, складністю схоплювати смисл сказаного, думки інших при спілкуванні іноземною мовою.

Як засвідчив проведений нами кореляційний аналіз, нездатність адекватно розуміти іншу людину, що спілкується іноземною мовою, пов'язана значною мірою, зі слабкими навичками висловлювати думку та недостатнім запасом слів.

Науково-практичний пошук передбачав вивчення прояву негативних психічних станів у студентів 1-4-х курсів під час спілкуванні іноземними мовами. Воно проведено нами на прикладі дослідження динаміки розвитку

такого стану студентів як тривожності і представлено в таблицях 2.14-2.16 та на рис. 2.3-2.5.

Таблиця 2.14

**Тривожність студентів 1 – 4-х курсів,
що зумовлена процесом засвоєння іноземної мови**

Студенти курсу	Рівні тривожності студентів (у %), що зумовлені процесом засвоєння іноземної мови		
	Високий	Середній	Низький
Першого	10,0	58,0	32,0
Другого	17,2	55,2	27,6
Третього	26,5	47,1	26,4
Четвертого	37,5	41,7	20,8

Таблиця 2.15

**Тривожність студентів,
що зумовлена процесом спілкування іноземною мовою**

Студенти курсу	Рівні тривожності студентів (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Першого	12,0	54,0	34,0
Другого	10,3	51,7	38,0
Третього	23,5	58,8	17,7
Четвертого	29,2	58,3	12,5

Таблиця 2.16.

**Тривожність студентів,
що зумовлена оцінкою навичок з іноземної мови іншими**

Студенти курсу	Рівні тривожності студентів (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Першого	12,0	66,0	22,0
Другого	13,8	44,8	41,4
Третього	29,4	61,8	9,8
Четвертого	29,2	50,0	20,8

Загалом тривожність студентів може бути зумовлена багатьма чинниками. Ми виокремили у експерименті три найбільш типових, а саме: тривожність, що зумовлена самим процесом засвоєння іноземної мови,

тривожність, яка детермінована процесом спілкування іншою мовою та тривожність, яка викликана оцінкою мовних здібностей студента іншими.

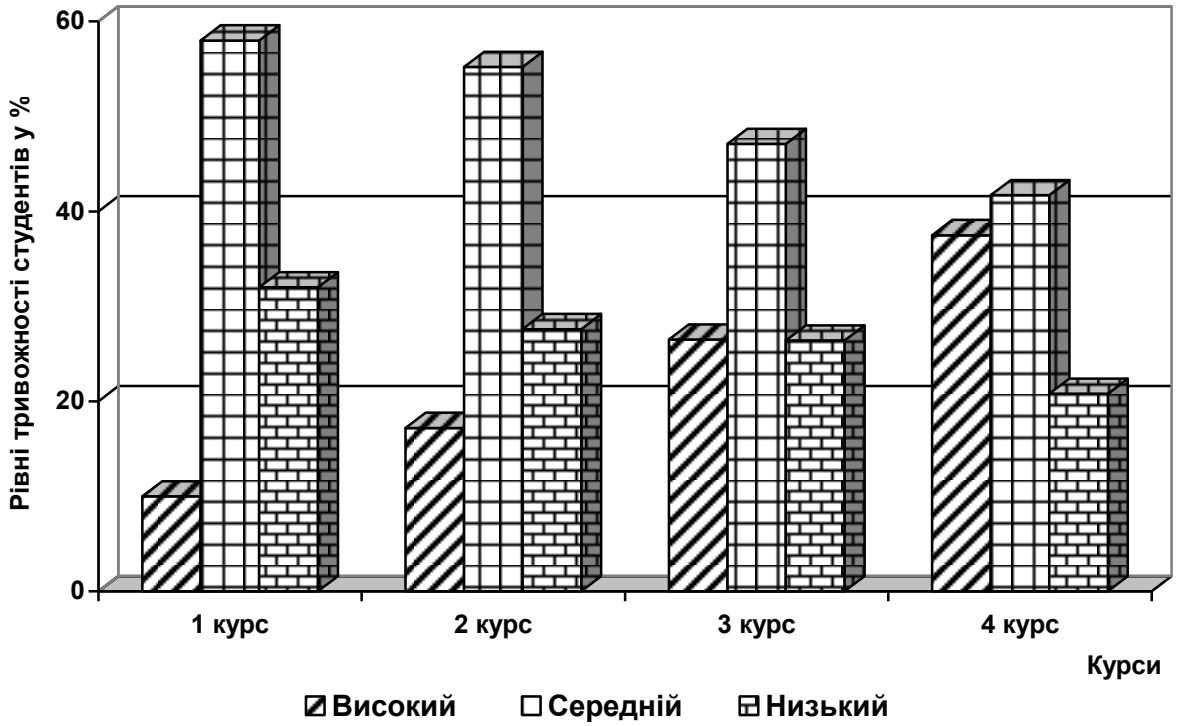

Рис. 2.3. Особливості тривожності студентів 1-4-х курсів, що зумовлена процесом засвоєння іноземної мови

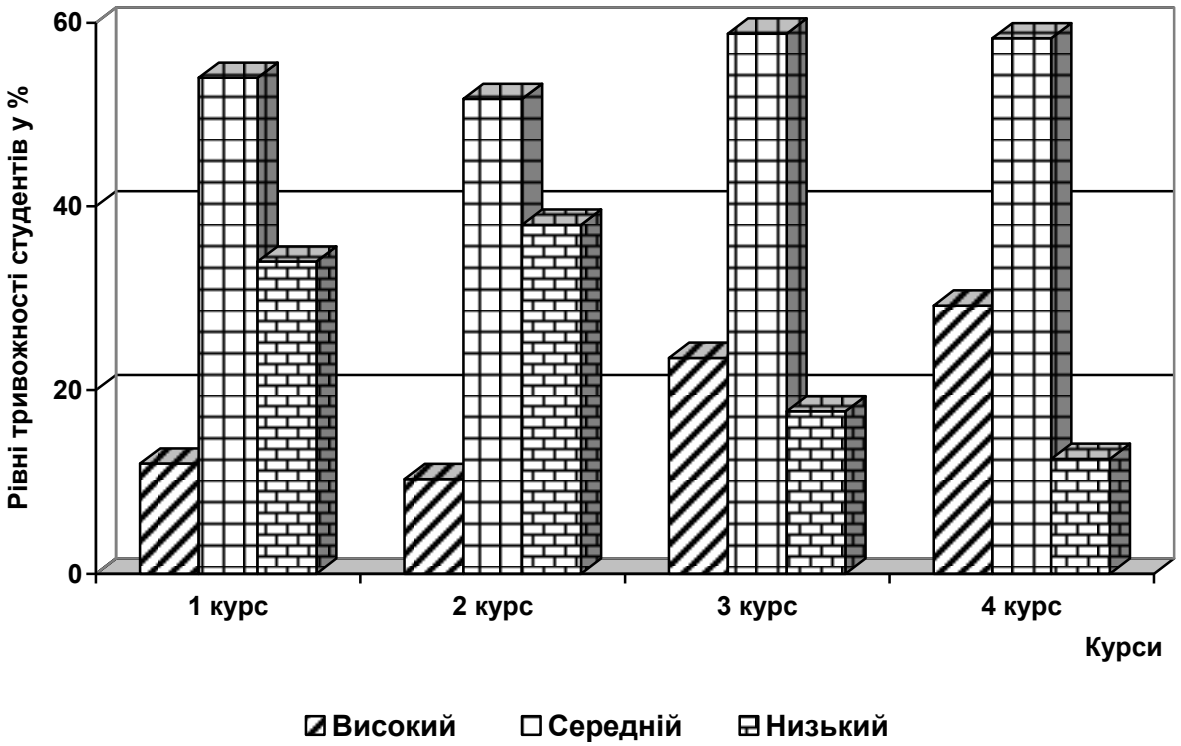

Рис. 2.4. Особливості тривожності студентів 1-4-х курсів, що зумовлена процесом спілкування іноземною мовою

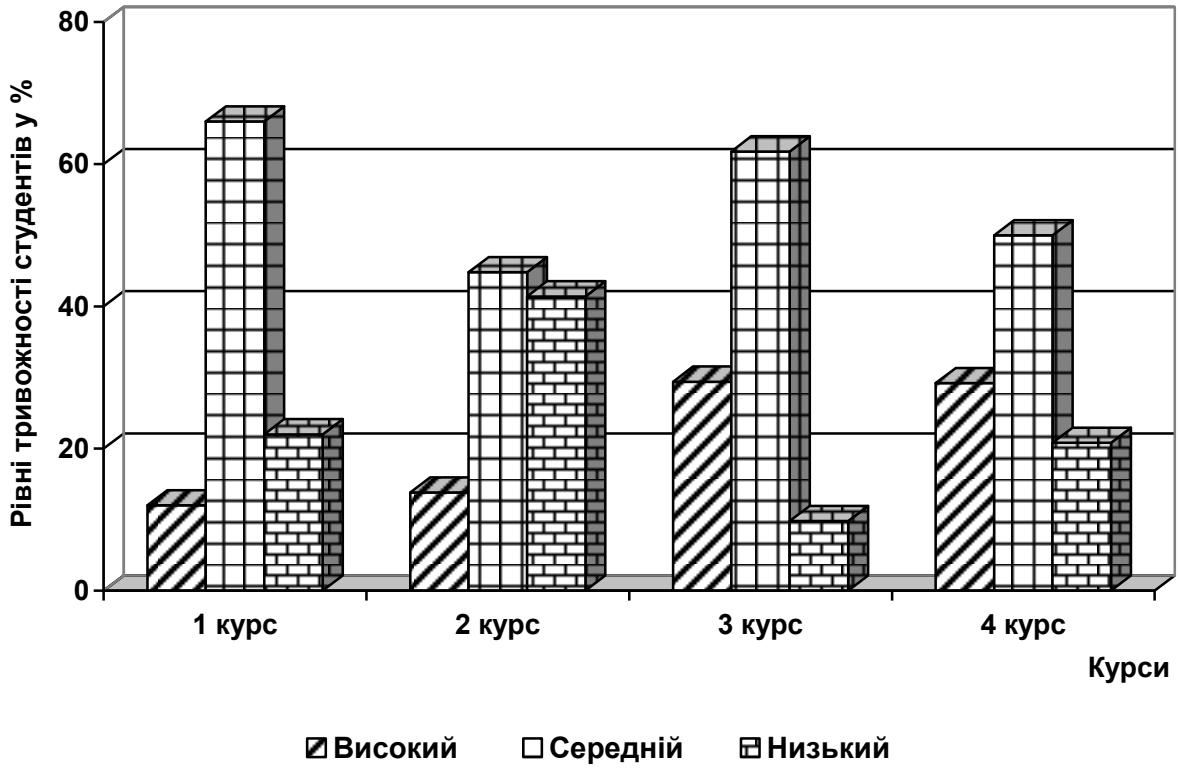

Рис. 2.5. Особливості тривожності студентів 1-4-х курсів, що зумовлена оцінкою їх навичок з іноземної мови іншими людьми

Кожна із зазначених видів тривожності представлена нами у відповідних таблицях 2.14-2.16 та рис. 2.3-2.5. Таку тривожність студентів варто назвати особистісною, оскільки вона переважно зумовлена не вродженими особливостями, а умовами та змістом попереднього їх навчання та виховання.

Як видно з таблиці 2.14, рис. 2.3, деяке підвищення рівня тривожності студентів на другому курсі, у порівнянні з першим, зумовлено напевне ускладненням завдань, які вони виконують на заняттях з іноземної мови: значно більші вимоги до знань граматики, розширення розмовної практики, вимогами окремих викладачів іноземної мови до студентів щодо розвитку навичок писемного спілкування тощо. Аналогічним чином відбувається зростання тривожності студентів, що зумовлене самим процесом спілкування.

В міру завершення вивчення курсу іноземної мови, згідно з програмою для більшості спеціальностей, і не використання її у подальшому навчальному процесі та спілкуванні на третьому та четвертому курсах ВНЗ, рівень тривожності студентів у ситуаціях випадкового використання ними мови

суттєво зростає. Поступове втрачання мовленнєвих навичок на старших курсах, у зв'язку з невикористанням ділової іноземної мови у навчальному процесі, у позанавчальний час загалом негативно позначається не лише на іншомовній, а й на фаховій підготовці студентської молоді. Це викликає необхідність перегляду планів та завдань щодо вдосконалення процесу неперервної підготовки з іноземної ділової мови і професійного спілкування студентів протягом всього періоду їх навчання у ВНЗ.

Як видно з наведених вище таблиць, майже у 3/4 студентів у процесі вивчення та спілкування іноземними мовами проявляється високий та середній рівень тривожності. Встановлено, що високий рівень тривожності студентів негативно позначається на успішності їх навчання не лише з іноземних мов, але й з інших навчальних дисциплін. При тривалому прояві стану тривоги він може трансформуватись у стійку негативну властивість особистості, у тривожність. Остання, як правило призводить не лише до психічних відхилень, а може стати причиною психосоматичних захворювань у частини студентської молоді.

Результати тестування студентів дали змогу зробити висновок, що у процесі вивчення іноземних мов на першому та другому курсах навчання суттєвих змін у тривожності студентів не відбувається. Вона здебільшого зростає за рахунок ускладнення навчальних завдань на другому курсі , тобто, як видно з таблиці 2.14, пов'язана не стільки із процесом спілкування іноземною мовою, оцінкою мовленнєвих навичок студентів, скільки із самим змістом та процесом навчання.

Окрім того нами було встановлено, що з включенням студентів у процес вивчення іноземної мови та вдосконалення їх мовної практики тривожність, хвилювання, невпевненість у собі у них суттєво знижуються. За результатами опитування про це заявило 50,6% студентів.

Виявлено також, що студенти краще почуваються і успішніше спілкуються у тих ситуаціях, коли їх мовленнєві здібності не оцінюють інші (про це заявило 55% опитаних), коли над ними не насміхаються присутні (30%). На думку самих студентів, значно ефективнішим є спілкування іноземною

мовою у випадках коли вони психологічно готові до нього (про це висловилось 22,5% з числа опитаних).

Результати опитування студентів засвідчили, що 33,3% з них вважають, що у ситуаціях спілкування іноземною мовою їм необхідно сформувати навички та уміння з психічної саморегуляції, управління своїми почуттями та емоціями за допомогою волі, спеціальних прийомів та технік. Майже 45% студентів переконані, що такі навички у них недостатньо сформовані і в цьому їм потрібна допомога психологів. Тобто, можна зробити висновок, що близько 75% студентів заявили про проблеми, що існують у них з управлінням, саморегуляцією власних негативних емоцій, почуттів під час спілкування з іноземцями, на заняттях з іноземної мови.

Зазначене вимагає розробки спеціальної програми з формування емоційно-вольової готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами. Така програма має включати комплекс занять, вправ, тренінгів, спрямованих на розвиток необхідних особистості вольових якостей, навичок психічної саморегуляції.

Таким чином можна зробити висновок, що за результатами констатувального експерименту, виявлені й проблеми з розвитком емоційно-вольової готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами, а це вказує на необхідність пошуку психолого-педагогічних засобів її вдосконалення у навчально-виховному процесі.

Висновки д розділу

1. На основі запропонованої структури психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою розроблена програма дослідження особливостей її розвитку у студентів ВНЗ. Відібрано та апробовано комплекс психологічних методик з вивчення мотиваційної, когнітивної, операційно-діяльнісної та емоційно-вольової готовностей.

2. Досліджено структуру та динаміку мотивації студентів щодо засвоєння та використання у професійній діяльності ділової іноземної мови. В групу провідних мотивів у студентів 1-4-х курсів входять мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення, мотиви обміну інформацією та ділового спілкування і пізнавальні мотиви. Вони є найбільш вагомими для студентів усіх курсів, всіх спеціальностей, для юнаків та дівчат, представників з міста та села.

На превеликий жаль у структуру провідних мотивів не увійшли мотиви престижності спілкування іноземними мовами, мотиви працевлаштування, навчання за кордоном, наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості.

3. Встановлено, що після другого курсу, особливо на випускному курсі, у майбутніх бакалаврів дещо знижується інтерес до вивчення більшості іноземних мов. Найбільшою популярністю сьогодні у молоді користуються англійська, французька, німецька мови. Є значний інтерес до вивчення інших мов (італійської, польської, іспанської, східних мов), проте він може бути задоволений, як правило, поза межами навчального процесу, у додатковий час і за додаткову платню.

4. Рівень сформованості когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів досліджуваних професійних напрямків є дуже низьким. Когнітивний компонент не сформований в середньому майже у кожного п’ятого, а операційно-діяльнісний – більш ніж у кожного другого студента. Дещо вищий рівень сформованості має когнітивна готовність, у порівнянні з операційно-діяльнісною, що зумовлено, на нашу думку, значно меншими затратами з боку студентів навчальних зусиль на її розвиток, включенням для цього, здебільшого, функцій сприймання та пам’яті. Процес же формування мовленнєвих навичок та умінь, у порівнянні з розвитком знань, є більш тривалим та складним. Серед чинників, які позначаються на успішності спілкування студентів діловою іноземною мовою називаються: недостатній

запас слів, нездатність висловлюватись іноземною мовою, високий темп спілкування, складність переходу з рідної на іноземну мову, нездатність адекватно розуміти думку іншою мовою та ін. Вони негативно позначаються і на психічних станах студентів.

5. Встановлено, що у процесі навчання студентів ВНЗ іноземної мови виникають ситуації, які характеризують низький рівень емоційно-вольової готовності молоді. Показником цього є тривожність студентів, типовими проявами якої є: тривожність, що зумовлена самим процесом засвоєння іноземної мови; тривожність, яка детермінована процесом спілкування іншою мовою та тривожність, яка викликана оцінкою мовних здібностей студента іншими Майже у 3/4 студентів у процесі вивчення та спілкування іноземними мовами проявляється високий та середній рівень тривожності. Встановлено, що високий рівень тривожності студентів негативно позначається на успішності їх навчання не лише з іноземних мов, але й з інших навчальних дисциплін. При тривалому прояві стану тривоги він може трансформуватись у стійку негативну властивість особистості, у тривожність.

Основні результати розділу опубліковані в працях [21; 22; 23; 24; 28].

РОЗДІЛ 3
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

3.1. Модель та програма формування психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою

У проведеному нами констатувальному експерименті були виявлені проблеми, що існують із формуванням у студентів мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового компонентів психологічної готовності. Так, було встановлено, що починаючи з третього курсу, після закінчення вивчення у ВНЗ курсу іноземної мови, згідно навчального плану бакалаврської підготовки, поступово знижується рівень розвитку у студентів кожного із названих компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою. Саме тому нами була запропонована психолого-педагогічна програма, спрямована на суттєве покращення у студентів вище згаданої психологічної готовності.

Варто зазначити, що на сьогодні відсутні дослідження, які б розкривали власне сутність проблеми формування у студентів вищих навчальних закладів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою, шляхи її вдосконалення. Саме тому завданнями нашого дослідження було як виявлення особливостей сформованості вище зазначеної психологічної готовності у майбутніх фахівців з вищою освітою, так і розробка та апробація психолого-педагогічних засобів її покращення.

З метою пошуку ефективних засобів впливу на психологічну готовність студентів до ділового спілкування іноземною мовою нами у відповідності з гіпотезою дослідження була розроблена та перевірена на ефективність структурно-функціональна модель її формування. Вона представлена нами на рис. 3.1. і реалізовувалась у формувальному експерименті у Вінницькому

державному педагогічному університеті імені М.М.Коцюбинського. У формувальний експеримент були включені студенти експериментальної групи та контрольної груп (64 чол. – експериментальна група (ЕГ) та 64 – контрольна група студентів (КГ). Враховуючи найбільший інтерес студентів до вивчення англійської мови членами ЕГ і КГ була молодь, що вивчала саме цю мову.

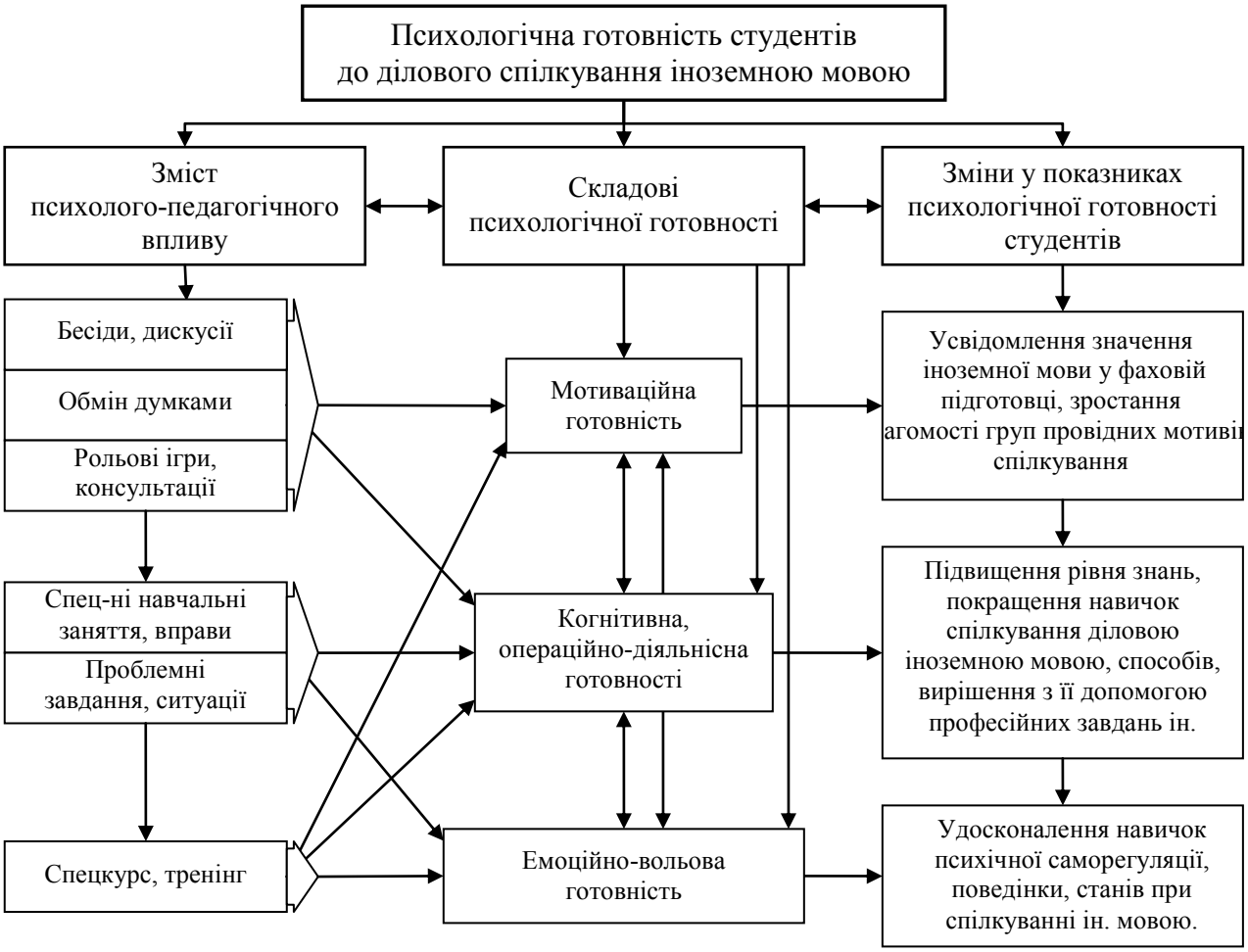

Рис. 3.1. Модель формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування діловою іноземною мовою

Вона представляє собою алгоритм дій, особливості функціональних зв’язків між визначеними нами компонентами психологічної готовності: мотиваційною, когнітивною, операційно-діяльнісною та емоційно-вольовою.

Програма формування психологічної готовності передбачає забезпечення змістом психолого-педагогічних засобів впливу на свідомість студентів. Нами в подальшому детально розкритий зміст такої роботи через різні її форми: бесіди,

дискусії, обмін думками, консультації, рольові ігри, спеціальні навчальні заняття, вправи, проблемні завдання, ситуації, спецкурс, тренінг.

Кожна з них реалізовувала основну мету формувального експерименту, а саме, сприяла підвищенню кожного з компонентів психологічної готовності: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового.

Робота зі студентами експериментальної групи проводилась у формі факультативних занять по 2-3 години на тиждень протягом одного навчального року. Заняття проводились викладачем англійської мови та психологом. Дослідження ефективності впливу запропонованих засобів та методів підвищення рівня психологічної готовності студентів ЕГ до ділового спілкування англійською мовою проводилось у чотирьох підгрупах чисельністю по 16 осіб.

На початковому та заключному етапах формувального експерименту були проведені контрольні заміри рівнів розвитку кожного з компонентів досліджуваної нами психологічної готовності.

Слід відзначити, що враховуючи провідну роль мотиваційного компоненту в формуванні загальної психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою і кожного її компоненту зокрема, першими за часом в загальній структурі формуючого експерименту проводились лекції-бесіди, дискусії, психологами надавались індивідуальні та групові консультації тощо.

Як видно з див. рис. 3.1, та даними підрозділу 1.3., між всіма компонентами зазначеної психологічної готовності студентів існує тісний взаємозв’язок. Найсильніший кореляційний зв’язок виявлений між мотиваційною та когнітивною і операційною складовою (коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом на рівні p=0,01, та між мотиваційною і емоційно-вольовою готовністю (на рівні значущості p=0,05). Це означає, що позитивно впливаючи на зміну мотивації особистості щодо вивчення та використання у професійній діяльності іноземної мови ми тим самим зумовлювали покращення когнітивної та операційно-процесуальної складової психологічної готовності

студентів, їх професійної компетентності та здатності використовувати у професійному спілкуванні іноземну мову.

З іншого боку покращення мотивації до засвоєння та використання у професійній діяльності іноземної мови мобілізує особистість до засвоєння прийомів і способів психічної саморегуляції поведінки, дій при появі складних, екстремальних ситуацій, які можуть траплятись у спілкуванні.

В процесі експерименту було встановлено, що найбільш ефективний вплив на розвиток психологічної готовності мали не окремі заходи, а комплексні, такі як соціально-психологічний тренінг, рольові ігри. Вони обумовлювали ефективні зміни у всіх компонентах зазначеної готовності.

В результаті формувального експерименту і впливу на кожний з компонентів у студентів з'являлись зовнішні показники покращення їх психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою. Так, показниками сформованості мотиваційної готовності слугували прояви кращого, ніж це було раніше, усвідомлення важливості і значущості володіння іноземною мовою у професійній діяльності, прагнення покращити свої мовленнєві знання і навички, переоцінка попереднього ставлення до мови.

Вдосконалення когнітивної та операційно-процесуальної складових загальної психологічної готовності фіксувалось нами за результатами ефективності їх роботи на заняттях з іноземної мови, використання мовних навичок при роботі із іноземною зарубіжної літературою у процесі підготовки та оформлення курсових, дипломних робіт тощо.

Вплив на емоційну-вольову готовність проявлявся у тому, що студенти демонстрували здатність до психічної саморегуляції у складних ситуаціях, що виникали на заняттях з іноземної мови, під час спілкування іноземною мовою, проявляли наполегливість у навчанні, подоланні навчальних труднощів тощо.

Виходячи з цього нами була розроблена програма та зміст роботи з студентами, що спрямована на покращення їх психологічної готовності до ділового спілкування англійською мовою. Вона припускала проведення зі студентами експериментальних груп системи заходів. Групова робота

передбачала, по-перше, проведення інформаційно-просвітницької роботи, спрямованої на розвиток у них психологічної культури; підвищення рівня усвідомлення ними значення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, соціально-психологічних тренінгів, групових дискусій, аналізу конкретних ситуацій (АКС) з розвитку навичок професійного спілкування іноземною мовою та прийомів психічної саморегуляції. Експериментальна робота проводилась з дотриманням ряду принципів та умов.

Формування компетентного фахівця, що гарно володіє іноземною діловою мовою, можливе завдяки соціально-рольовим тренінгам як процесу збагачення соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання у майбутньому соціальних ролей. Цей підхід до формування особистості фахівця можна розглядати як *системно-рольовий*, який вчить, що кожна людина об'єктивно належить до тієї або іншої соціальної спільноти, і в кожній з них виконує певні соціальні ролі, зумовлені прийнятими в них цінностями. У рольових тренінгах, дотримувався принцип гри та принципу творчого самовираження.

Як свідчать наші спостереження, рольове збагачення поведінки сприяє професійному зростанню студентів, у яких підвищується здатність до рефлексії, збагачується Я-концепція, а поведінка починає переломлюватися через призму рольового підходу. Розширення рольового репертуару виходить за межі системи соціальних ролей – у сферу багаторольової поведінки, що передбачає справжню самобутність та творчість, несе в собі можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою [58, с. 63; 302].

Нами використовувався релаксаційний тренінг з наступним спрямуванням його у площину вивчення іноземної мови. Ця методика не тільки дозволила досягти певних навчальних результатів, але й навчала студентів використовувати техніки саморегуляції, сприяла розвитку перцептивної сфери студентів, поглибленню сенсорних умінь. У даному разі паралельно використовувались прийоми, які дозволили розширювати перцептивні можливості студентів, підвищуючи чуттєвість до відео-, аудіо- та кінестетичних

сигналів. Тут важливим психологічним механізмом, на який ми опиралися у процесі активізації інформаційних ресурсів студентів, був механізм сенсорної депривації [45, с 229-231].

Важливою психолого-педагогічною умовою формування психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою є розвиток емпатійності.

Розвиток емпатії студентів може реалізуватися завдяки цілому ряду заходів, один з яких пов'язаний з соціально-рольовими тренінгами, завдяки яким має місце формування уміння ідентифікувати себе з іноземцями, що є одним із кроків формування емпатійних здібностей, здатності інтегруватися у новий іншомовний соціум.

Сенсорне сприйняття та освоєння світу реалізується через три сенсорні канали (аудіальний, візуальний, кінестетичний), один з яких зазвичай, є провідним, а два інших – недостатньо розвинені. Це значно обмежує можливості інтеграції у оточення, яке при цьому бідніє, а взаємодія людини зі світом у даному разі не може бути повноцінною й ефективною. При цьому розвиток перцептивної сфери реалізується паралельно з розвитком емоційної (афективної) сфери, оскільки сенсорна перцепція завжди емоційно забарвлена. Тому розвиток сенсорної сфери студентів доцільно здійснювати через певну тренінгову активність, коли, наприклад, при виявленні недостатності ресурсів аудіального сенсорного каналу, доцільно використовувати тренінгові вправи розвитку аудіальних можливостей психіки студентів через поглиблення здатності до розрізнення аудіальних стимулів та фокусування уваги на них [9, с 55-60].

Важливим аспектом формування готовності спеціаліста засобами іноземної мови є аспект ціннісно-мотиваційний. Ціннісний рівень мотивації детермінує процес сенсоутворення особистості у процесі оволодіння іноземною мовою. Формування стійкої мотивації до вивчення мови, її використання у професійній діяльності постає потужним чинником процесу власного професійного становлення.

У процесі навчання важливим є системне ознайомлення студентів на заняттях іноземної мови з головними ціннісними орієнтаціями, культурами та соціокультурними стереотипами різних народів. Це сприяє формуванню соціокультурної компетенції студентів.

Тут важливо зазначити, що вивчення іноземної мови має світоглядне забарвлення, оскільки предметом вивчення іноземної мови стають різноманітні цінності країни, мова якої вивчається.

Мотиви творчої фахової активності, переплітаючись у свідомості із здібностями, стають детермінантами розвитку компетентного фахівця, коли мотивація діяльності має виражену пошуково-творчу спрямованість.

Для реалізації зазначеної умови слід враховувати принципи, які передбачають, що діяльність людини має гармонійно поєднувати потреби природи, особистості, культури та суспільства. Вона обґрунтована і цілеспрямована, мотивована рівнем задоволеності нею фахівцем.

Слід зазначити, що розглянуті психолого-педагогічні умови отримують специфічне забарвлення у контексті навчальних принципів, які використовуються у процесі вивчення іноземної мови, де існує діяльнісний й комунікативно-орієнтований підходи. Тут небхідно враховувати такі організаційні аспекти цього процесу, як особливості рідної мови (використання апроксимально-аналітичного методу); специфіка і паралельне навчання усім видам мовної діяльності; мовна спрямованість навчання; домінування вправ над роз’ясненням і показом; навчання на мовних зразках; подібність навчального процесу і життєвої практики; опора на логічне й образне мислення; організація творчої групової й індивідуальної діяльності; діалогічність навчання; переживання почуття успіху; організація адекватного контролю (оцінюючи роботу всіх студентів однаково справедливо, викладач формує у них почуття рівноправ’я, бажання працювати, а висока вимогливість з його боку сприяє формуванню почуття обов’язку); психолого-емоційний принцип (включає психологічні механізми активності на заняттях з іноземної мови, загальний психологічний мікроклімат на заняттях).

При цьому, процес вивчення іноземної мови має бути розвиваючим навчанням, спрямованим на формування особистісної активності студента, що забезпечує активне відношення до знань, систематичність і наполегливість у навчальній діяльності.

Розглянуті психолого-педагогічні умови формування у студентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою реалізуються у площині сучасної комунікативної методики навчання іноземної мови за допомогою певних методичних прийомів: інтерв'ю, обмін інформацією, групові рішення, дискусійну гру, круглий стіл, дебати, скетч, рольову гру та ін.

У формувальному експерименті з метою підвищення вагомості провідних мотивів студенти експериментальної групи були включені у цикл бесід, дискусій, занять за спеціальною програмою. Їх метою був розвиток рівня усвідомлення студентами значущості професійного спілкування іноземною мовою у нинішніх умовах. Рольові ігри, які проводились іноземною мовою розвивали у студентів не лише пізнавальну мотивацію, мотивацію особистісного розвитку та обміну інформацією, але й формували та вдосконалювали когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти їх психологічної готовності до ділового спілкування англійською мовою. З цією метою підбирався професійно-орієнтований, інформативно-насичений, суб'єктивно новий матеріал, що викликав позитивну мотивацію до його прийняття й обговорення. Ми прагнули, щоб запропоновані заходи відповідали наступним умовам: були цікавими для студентів, зміст матеріалу мав відповідати їх професійним інтересам, у матеріалі повинні були присутні спірні моменти, що вимагали б дискусії, обговорення тощо.

Удосконалення когнітивної та операційно-діяльнісної складових готовності відбувалось шляхом включення студентів експериментальної групи у спеціальні заняття, виконання вправ, аналіз професійних ситуацій іноземною мовою тощо. При цьому нами враховувались наступні особливості:

- основний наголос робився на змісті того, що обговорювалось;

- студенти іноземною мовою навчались дискусії, умінню висловлювати свою професійну точку зору, аргументувати її, заперечувати, доповнювати тощо;

- велике значення приділялось формуванню їх понятійного апарату з фахового напрямку;

- студентами давались визначення понять іноземною мовою, вводились нові терміни не шляхом перекладу, а за допомогою їхнього тлумачення англійською мовою.

Однією з проблем формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою, як встановлено нами, є не стільки формування когнітивного компоненту (знань граматики, запасу слів тощо), скільки операційно-діяльнісного, у зв'язку з тим, що студенти слабко володіють навичками писемного ділового спілкування, мають недостатній рівень сформованості комунікативних здібностей. Саме тому для розвитку навичок з письмового ділового мовлення нами використовувались спеціальні заняття з оформлення ділових паперів: основ англомовного наукового письма, резюме, документів при прийомі на роботу, рекомендацій та ін. Розвитку операційно-діяльнісного компоненту готовності сприяло також виконання студентами проектних робіт, сутність яких полягала у письмовому оформленні англійською мовою власних наукових досліджень зі спеціальності (наукових рефератів, доповідей, повідомлень, курсових робіт і т.п.). Комунікативні навички та вміння розвивались у студентів експериментальної групи шляхом створення такої атмосфери під час занять, що давала їм почуття безпеки і цінності як особистості, сприяла розкриттю потенційних можливостей кожного з них. Особливо важлива тут роль викладача, що може використовувати свій досвід і знання, свої особистісні якості, щоб сприяти створенню сприятливого психологічного клімату. Роль викладача як співкомуніканта ставить його в рівні умови з тими, кого навчають, що допомагає ліквідувати бар'єр між ними, послаблює напругу під час заняття, створює більш вільні, сприятливі умови для

спілкування. Викладач також мав можливість проявляти свою особистість, відходити від своєї дидактичної ролі і брати рівноправну участь у спілкуванні.

Професійний зміст у вивченні іноземної мови на занятті полягав не тільки в тому, щоб опанувати тими чи іншими одиницями мови чи актами спілкування, а в тому, щоб засвоїти загальні принципи їхнього використання. Лінгвістичні структури й акти спілкування не були „прив'язані" до певної ситуації. Коли вони засвоєні, то їх можна використовувати творчо, переносячи в інший контекст фахового спілкування, відмінний від того, у якому вони вперше зустрілися.

На заняттях використовувались також спеціальні завдання, прийоми і методи для активізації розумової діяльності студентів (проблемні завдання, вирішення комунікативних інтерактивних завдань, ситуацій тощо), вправи на розвиток професійних інтересів (моделювання ситуацій спілкування, що вимагають використання професійних знань студентів; моделювання професійних неточностей в інформації, можливість постановки гіпотез), читання фахової літератури іноземною мовою.

Створенню природного мовного середовища на заняттях сприяла й організація дискусій, обговорення тих чи інших проблем, пов'язаних із фаховими інтересами студентів. Це відкривало широкі можливості для спілкування, обміну думками, інтересами, досвідом у сфері знань, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю.

Спілкування студентів ЕГ іноземною мовою сприяло розвитку іншомовних здібностей, зокрема, вербальної пам'яті, мовного прогнозування, слухової диференціальної чутливості, тому що потрібно було постійно слухати, запам'ятовувати, відтворювати, реагувати на репліки тощо. Цьому ж сприяли і спеціально запропоновані викладачем вправи, орієнтовані на усну реакцію тих, кого навчають. Активне залучення до спілкування дозволяло тим, кого навчають, використовувати свої потенційні можливості в розвитку здібностей до іноземної мови.

Формувальний експеримент передбачав включення студентів експериментальної групи в спеціальне навчання, в основі якого була психологічна підготовка особистості до ділового спілкування іноземною мовою, розвиток у них навичок зняття психічних напружень, що виникають у процесі спілкування. В основу експерименту покладена програма, що використовувалась в інших дослідженнях [51].

Перший її етап передбачав курс навчання, в ході якого студенти оволодівали теоретичними знаннями. Він проводився у вигляді спецкурсу з формування знань з психічної саморегуляції особистості в екстремальних умовах діяльності. Практичний курс полягав у використанні студентами експериментальної групи методів психологічної підготовки спочатку на спеціально організованих для цього практичних заняттях, а потім в процесі спілкування іноземною мовою. На цьому етапі проводилось закріплення спеціальних навичок та вмінь, перевірявся рівень їх сформованості та здатність до позитивного їх переносу на умови реального ділового спілкування іноземною мовою.

Програма передбачала оволодіння студентами прийомами довільної психічної саморегуляції своїх психічних станів (тривожності, страхів, неуважності, ін.). В ході експерименту, в процесі психологічної підготовки, навчання студентів, їх увага зосереджувалась на тому, що в різних ситуаціях спілкування важливо вміти: вчасно помітити вплив стресогенних факторів та швидко і ефективно розрядити психічну напруженість, що виникла; зняти негативний емоційний стан чи втому; отримати внутрішню стабільність.

Також важливим є здатність миттєво здійснювати вольову мобілізацію, сконцентровувати в необхідний момент часу всі свої фізичні і психічні сили. Це зумовлено, на нашу думку тим, що переживання сильних, постійно повторюваних несприятливих психічних станів у діловому спілкуванні іноземною мовою веде до суттєвого зниження його ефективності. Такі переживання призводять до розсіювання уваги, переносу її з об’єктів спостереження на внутрішні процеси і стани, зниження вольової готовності до

дії тощо. По-друге, тривале перебування в негативних емоційних станах (тривоги, очікування небезпеки, злості і т.п.), невміння знизити гостроту переживань, здійснює руйнівний вплив на організм людини. По-третє, нездатність керувати своїми почуттями і настроями негативно позначається на взаємовідносинах з колегами, веде до виникнення психічної несумісності, конфліктів.

В експериментальному дослідженні всі способи, використані нами з метою навчання студентів прийомам психічної саморегуляції, були зведені у дві групи: 1) способи регуляції психічних станів, 2) прийоми та способи вольової саморегуляції. До першої групи входили різновиди дихальних вправ; вправи на зміни тонусу скелетних м'язів, мімічної мускулатури; прийоми на включення в регуляцію уявлень та почуттів. В другу групу прийомів входили способи самовиховання волі, яким навчались студенти експериментальної групи. Саме так нами в процесі формувального експерименту студенти експериментальної групи навчались прийомам зняття психічного напруження в екстремальних, емоційних ситуаціях спілкування.

Виконання зазначених вправ студентами експериментальної групи не лише розвивало у них якості, риси особистості, необхідні у діловому спілкуванні іноземною мовою, а й сприяло формуванню професійних навичок та вмінь з психічної саморегуляції як майбутнього фахівця.

У студентів з'являлась можливість навчатися не лише на власному досвіді, а й на досвіді своїх колег через розвиток уміння аналізувати ситуації. В цьому випадку починали діяти не лише механізми наслідування, а й ідентифікації, які створювали особливу професійну ауру, сприяли становленню важливих професійних якостей, навичок іншомовного спілкування.

Особливої уваги заслуговує організація і проведення соціально-психологічного тренінгу (СПТ) зі студентами [152; 194], метою якого було збагачення та оволодіння майбутніми фахівцями соціально-психологічними, професійними знаннями, розвиток навичок спілкування діловою іноземною мовою, рефлексивних навичок (здатності аналізувати ситуації

міжособистісного спілкування іноземною мовою, особливості майбутньої професійної діяльності, поведінку і стани у певних ситуаціях спілкування), умінь адекватно сприймати себе і навколишніх, психокорекції власної професійної мотивації, підготовленості з іноземної мови.

Методичним інструментарієм розвитку мотивації до оволодіння іноземними мовами складали: дискусія, рольова гра, вправи на створення професійної рефлексії. У процесі занять учасниками СПТ створювався портрет поведінки, в якому неабияку роль відігравало самовиховання. Воно здійснювалося за допомогою цілої низки методів, які студент спрямовував на себе, на свою особистість.

Студенти експериментальних груп включались також в аналіз конкретних ситуацій, що мали місце в спілкуванні іноземною мовою. В ході цього у них поступово руйнувалися, відкидалися деякі їх попередні підходи, стереотипи щодо курсу іноземної мови як непродуктивні, а формувалася нова система прийомів і способів, спілкування іноземною мовою з викладачами, одногрупниками.

В якості вправ використовувались деякі ідеї нейролінгвістичного програмування, а самі студенти намагались змоделювати когось, хто уже досягнув високого рівня володіння діловою іноземною мовою. Моделями могли служити як добре відомі постаті, так і фахівці відповідного напрямку, які досягли у своїй професійній діяльності високих успіхів.

Вагоме місце у формуючому експерименті зайняв тренінг з навчання студентів механізмів зняття тривожності, агресивності, психоемоційної неврівноваженості методами групової роботи. Після завершення такої роботи у разі необхідності, проводилось з окремими з них індивідуальне консультування. Це, в першу чергу, стосувалося тих майбутніх фахівців з вищою освітою, які під час експерименту не проявляли активності, пропускали заняття, виявляли недовіру та невдоволення.

3.2. Розвиток мотиваційної, когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей студентів до ділового спілкування іноземною мовою

Мотиваційний компонент готовності отримує розвиток завдяки відповідній навчальній діяльності на заняттях з іноземної мови, особливо якщо цей процес спрямований на досягнення успіху.

З метою формування у студентів стійкої позитивної мотивації до ділового спілкування іноземною мовою, нами, як уже зазначалось вище, застосовувались дві основні форми роботи: індивідуальна та групова. Індивідуальна робота застосовувалась у тих випадках, коли з особистісних, соціальних або суспільних причин (специфіка проблеми, наприклад, конфліктна ситуація, особливості клієнта) групова форма психологічної допомоги була неможливою. Можна сказати, що індивідуальна форма роботи мала перевагу в усіх тих випадках, коли характер проблематики вимагав анонімності. Вона була спрямована на розширення можливостей студентів впливати на себе, знімати емоційну напругу, формувати здатність змінювати моделі поведінки, покращувати самостійну роботу з іноземної мови. Результати дослідження дають нам можливість стверджувати, що під індивідуальною роботою зі студентами щодо формування значущих мотивів ділового спілкування іноземною мовою слід розуміти індивідуально-психологічну допомогу з метою розвитку у них:

- здатності до саморозкриття;
- усвідомлення своїх професійних інтересів, нахилів, здібностей; бажання досягти високого професійного рівня володіння іноземною мовою;
- орієнтації на пошук і здобуття максимуму професійно важливої інформації за допомогою іноземної мови;
- уміння ставити важливі професійні цілі, орієнтуватись на фахівців, що досконало володіють іноземною мовою; прагнення досягти значущих результатів у професійній діяльності;

Всі ці завдання вирішувались під час індивідуального консультування, індивідуальних бесід, занять зі студентами експериментальної групи.

Невід'ємною складовою індивідуальної роботи зі студентами була консультація. Нами застосовувалась консультація, організована у формі діалогу. При цьому діалог ми розуміли не лише як зовнішньо виражену рівність позицій психолога і слухача, а що є набагато ціннішим, їх внутрішній зміст, позиції, які були побудовані за принципом діалогу.

У процесі діалогу ми, з одного боку, не тиснули на студента, вимагаючи, щоб він обов'язково вступив у контакт. З іншого – ми адекватно оцінювали і самого себе, свою особисту психологічну готовність до діалогу і розвивали у себе необхідні діалогічні здібності.

Наша активність полягала в тому, що ми психологічно відкривались перед учасниками ЕГ (знімали свої власні психологічні захисти, прагнули до більш природньої, а не награної поведінки). Ми намагались бути також активними в ході бесіди: задавали запитання, створювали допустимі комунікативні провокації, заперечували або погоджувались, захоплювались або висловлювали негативну оцінку.

У ході консультацій ми намагались побудувати свою роботу таким чином, щоб відповідальність була двобічною. З нашого боку ця відповідальність вимірювалась професійними знаннями, досвідом і серйозністю ставлення до психологічної консультації. У свою чергу, ми давали зрозуміти студентам, що вони також відповідальні за результат консультації і повинні проявляти готовність докласти певних зусиль для вирішення або регулювання своєї проблемної ситуації.

Провідним принципом проведення психологічної консультації ми вважали положення про те, що студент сам повинен бути внутрішньо готовим до бесіди із психологом. Тому небажано, на нашу думку, наполягати на консультації, якщо він «навідріз» відмовляється і не хоче співпрацювати.

Методи впливу на особистість можуть бути різноманітними: інтерпретація, що передбачає нове бачення ситуації на основі теорій чи

особистого досвіду психолога, директивна порада, саморозкриття, зворотний зв'язок, логічна послідовність, впливове резюме, відкриті запитання, закриті запитання, переказ, відображення почуттів, резюме. Спрямований вплив на особистість під час індивідуальної психологічної роботи здійснюється ще й такими прийомами, як посилання на авторитет, апеляція до літературних джерел, звернення до наукових даних. Крім цього потрібно опиратися на факти повсякденного життя.

Нами використовувались різноманітні схеми взаємодії зі студентами експериментальних груп, такі як:

- взаємодія на рівних – оптимальний варіант в індивідуальному консультуванні, який полягає в досягненні конгруентності, відповідності зі студентом;

- взаємодія з позиції «зверху» – коли ми нав'язували йому свою точку зору;

- взаємодія з позицій «знизу» – коли студент нав'язував свою точку зору нам і відкрито намагався маніпулювати нами.

Ми не дозволяли студентам маніпулювати собою, використовувати себе як засіб. Інакше можна втратити свій професійний статус і перетворитися у звичайну, безвольну, слабку людину.

Над змістом позиції у взаємодії зі студентом ми рефлексували, даючи йому матеріал для фіксації змістової динаміки процесу взаємодії. Все це, вважаємо, є важливою основою індивідуальної психологічної роботи з студентами ВНЗ.

Індивідуально-психологічна робота включала три етапи (початковий, основний, завершальний), кожен з яких мав свою конкретну мету і специфічні засоби її досягнення.

Початковий етап був етапом встановлення емоційного контакту зі студентами ЕГ. Його метою було:

- створення стійких взаємозв'язків між учасниками експерименту і психологом з метою подальшої ефективної роботи;

- усвідомлення внутрішньоособистісних проблем і проблем в оволодінні іноземною мовою.

Головним завданням цього етапу було встановлення емоційного контакту зі слухачами з середнім та низьким рівнем сформованості мотивації до засвоєння та ділового спілкування іноземною мовою.

Початковий етап індивідуально-психологічної роботи з формування професійної мотивації зі студентами включав 1-2 заняття.

На початковому етапі роботи ми збирали максимум інформації про кожного студента, його потреби та інтереси, про його цінності та життєву спрямованість.

На цьому ж етапі відбувалось переформування запиту слухачів таким чином, щоб бажана для них мета ставала досяжною на рівні поведінки чи психічного стану.

Для ефективної роботи ми застосовували на першому етапі такі прийоми: активне слухання, безоцінне прийняття, підстроювання, інші.

Основний етап був етапом психологічної просвіти студентів, формування професійного інтересу до іноземної мови. Він мав таку мету:

- зняття у кожного студента почуття безпорадності перед особистісними проблемами;

- фіксація уваги студентів на своїх попередніх успіхах (прийом, підтримка успіхів та досягнень);

- формування у студентів уявлення про себе як особистість, що здатна переборювати життєві труднощі, проблеми професійного становлення та оволодіння іноземною мовою;

- переорієнтація студентів на особистісний стан і поведінку, на те, що потрібно кожному з них для того, щоб продуктивно оволодівати діловою іноземною мовою, стати висококваліфікованим фахівцем.

Головне завдання цього етапу полягало у психологічній просвіті слухачів, з’ясуванні мотивів вибору ними професії, формуванні інтересу до іноземної мови, професії, знятті у кожного студента почуття безпорадності перед

особистісними проблемами, які виникають при оволодінні діловою іноземною мовою.

Для встановлення емоційного контакту зі студентами їм пропонувалось програвати вправи з вирішення проблемних ситуацій, які виникають у процесі роботи на комп'ютері, професійного спілкування, обговорювати різні варіанти вирішення проблем. Тривалість другого етапу – 3 – 5 занять.

Завершальний етап був етапом закріплення здатності студентів конструктивно вирішувати проблеми. Його мета наступна:

- аналіз цілей, поставлених слухачами;
- підбір моделей поведінки і формування здатності їх змінювати;
- закріплення здатності студентів конструктивно вирішувати проблеми, які виникають у процесі оволодіння іноземною мовою, професією, позитивно самозмінювати мотивацію.

Даний етап був кінцевим щодо формування рішень, активної психологічної підтримки і надання слухачам віри в свої сили у процесі оволодіння професією.

Враховуючи те, що на успішність засвоєння іноземної мови впливає морально-психологічний стан на заняттях, взаємини з викладачем та міжособистісні взаємостосунки у групі нами проводились заняття з психокорекції «Я-концепції» студентів експериментальних груп.

При формуванні «Я–концепції», самосвідомості і їх зміні необхідний диференційований підхід до кожного студента. Як ми установили, одним із способів надання допомоги у вирішенні їх психологічних проблем є зміна їх «Я – концепції» в позитивному напрямку. Ми визначили, що існують три необхідних і достатніх умови особистісних змін у процесі психологічного консультування людини: 1) емпатія; 2) безумовно позитивне відношення до підлеглих; 3) відвертість у спілкуванні з ними.

Емпатійне розуміння вимагає від викладача повного зосередження на позитивному сприйнятті внутрішнього світу підопічного. Емпатія дає студенту

підбадьорливе відчуття того, що він не самотній, що його розуміють і приймають таким, яким він є. Емпатійний викладач:

- виявляє терпимість до вираження емоцій з боку студентів;

- він здатний глибоко вникнути в їх суб'єктивний внутрішній світ, не розкриваючи при цьому свій внутрішній світ;

- він готовий адаптувати своє сприйняття до їх сприйняття.

Позитивне відношення – це основна віра в те, що в людини є потенційні можливості для розуміння і зміни себе в позитивному напрямку. Найважливішою умовою розвитку у студентів позитивної «Я- концепції» є безумовне прийняття їх з усіма перевагами і недоліками. Розвиток у них більш високої самооцінки відбувається під впливом двох механізмів. По-перше, студент не побоюється бути відкинутим у тому випадку, якщо він виявить свої слабкі сторони. По-друге, він впевнений у тому, що до нього доброзичливо відносяться незалежно від його успіхів або невдач. Відвертість – це, насамперед, природність викладача у відносинах з студентами. «Я-концепція» підкоряється тенденції до внутрішньої погодженості, завершеності. Обидва ці аспекти — завершеність і розвиток — визначають, що кожна людина має споконвічну потребу в збереженні, захисті і поліпшенні своєї Я- концепції, спираючись при цьому на постійно діючий внутрішній імпульс. Вихователю варто використати всю свою педагогічну майстерність на те, щоб направити цю мотивацію на позитивні цілі навчання і розвитку. Три головних умови ефективного психологічного впливу, про які ми говорили вище, можна розглядати як цінні особистісні якості, які варто розвивати всім викладачам, психологам, але крім цих умов, як визначено в нашому дослідженні, існують ще і цілий ряд інших, котрі повинні бути створені в групі.

Розглянемо їх:

- психологічна підтримка з боку одногрупників, викладачів дає можливість студентам відчути себе самостійними у досягненні успіхів і віднести їх на рахунок своїх потреб;

- встановлення системи правил, у рамках яких вони можуть виявляти самостійність служить передумовою позитивного розвитку Я- концепції.

- акцент на позитивні здібності студента;

- постановка на заняттях реальних цілей.

Ми установили, що навіть у молоді з позитивною самооцінкою постановка мети використовується для підтримки наявного в них «образу Я». Деякі студенти захищають свою позитивну самооцінку шляхом приписування причин невдачі в досягненні навчальної мети, засвоєнні КТ якимось зовнішнім подіям. Так, вони схильні звинувачувати в цьому інших, посилаючись на невдачу і т.п., замість того, щоб визнати себе винуватцем власної невдачі. Перекручування в процесі цілепокладання і заперечення власної відповідальності за невдачі виключають можливість розвитку «особистісного Я» в довгостроковому плані. Тому варто прагнути ставити перед кожним з них реалістичні цілі, що вимагають певних зусиль з їх боку, не перевищуючи їх реальних можливостей.

Мету слід ставити так, щоб мотивувати людину до її досягнення. Це повинна бути індивідуально підібрана мета, реалістична стосовно результатів, така, щоб успіх був безумовно можливий і щоб його можна було підкріплювати далі.

У ході розвитку реалістичної самооцінки в учасників експериментальних груп нами визначено, що вона повинна ґрунтуватися на порівнянні з попередніми результатами. Це буде сприяти підвищенню мотивації, інтересу до вивчення ділової іноземної мови і розвиткові позитивного самосприйняття. Молодь доцільно заохочувати, коли оцінка ґрунтується на порівнянні з минулими досягненнями. Невдачу можна пом’якшити надією, давши можливість їй тверезо оцінити свою невдачу.

Оцінюючи підлеглих, необхідно утримуватися від порівняння студентів між собою. Іншими словами, будь-яка психологічна система повинна ґрунтуватися на переконанні, що будь-які позитивні зрушення гарні і повинні

заохочуватися. Необхідно навчити їх розглядати позитивні зрушення в навчанні як підставу для того, щоб самому для себе стати джерелом схвалення.

Ми вважаємо, що головна мета розвитку «Я – концепції», самосвідомості полягає в тім, щоб перейти від зовнішніх джерел підкріплення і зворотнього зв'язку, що сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх джерел або до самопідкріплення, як до засобу, що регулює розвиток позитивного й адекватного самосприйняття. Студент повинний розвинути в себе навички самосхвалення, стати самому для себе джерелом оцінки. Чим більше буде позитивних висловлювань, що мають своїм джерелом реальні успіхи, мету й оцінки, тим більшою силою вони будуть володіти в плані формування у себе позитивної «Я-концепції».

Нами апробувалися методики, що сприяють формуванню позитивної Я-концепції, підвищенню самооцінки учасників експериментальних груп. Найбільш ефективними з них стали:

1. Вправа на знайомство. Суть їх полягає в представленні себе групі.

2. Вправи на позитивне мислення. Вони спрямовані на розвиток уміння пишатися своїми перевагами. Відповідні вправи спрямовані на підтримку наступних проявів:

- більш позитивних думок і почуттів про самого себе;
- симпатії до себе;
- здатності відноситися до себе з гумором;
- вираження гордості за себе як людину;
- опису з великою точністю власних переваг і недоліків.

3. Проекція образу «власного Я». У цій вправі кожен студент складав два коротких особистісних описи:

- опис того, якою він себе бачить людиною;
- опис того, якою людиною, він є на думку інших, друзів.

4. Щотижневі звіти. Однієї з намічених форм роботи з розвитку Я-концепції є щотижневі записи про свої почуття, переживання. Чим більше людина довідається про себе, тим багатограннішою стає її «Я-концепція».

5. Використання висловлювань великих людей. Як форма самопізнання й обміну психологічним досвідом використовувалися афоризми.

6. Уміння правильно оцінювати негативні почуття. Цією методикою досягається можливість обговорити свої почуття стосовно інших, що травмують свідомість. По-перше, це дає людині можливість послабити ці почуття, проговорюючи їх, по-друге, показує їй, що аналогічні ситуації є й у друзів.

І, нарешті, треба зупинитися на найважливішому компоненті впливу на «Я-концепцію» студента – на самовихованні. У вітчизняній психології коло питань, пов’язаних з цілеспрямованим саморозвитком особистості, включається в проблему самовиховання. Процес самовиховання особистості спирається на досить високий рівень розвитку її саморегуляції. Крім того, процес самовиховання припускає розвинуту систему цілепокладання особистості – формування свідомих цілей діяльності. Тому самовиховання особистості відіграє важливу роль у формуванні «Я-концепції» студента.

Самовиховання визначається по-різному, але можна вичленити основні істотні його ознаки:

1. Самовиховання — соціальний по своїй сутності процес.

2. Активне відношення особистості до світу і до себе.

3. Усвідомлення особистістю свого «Я», відносин з навколишнім світом, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою.

4. Діяльний характер самовиховання, його зв’язок з провідною діяльністю.

5. Активне самоуправління своєю поведінкою.

6. Нерозривний зв’язок виховання і самовиховання.

Програма самовиховання виступає для особистості як відносно стійкий образ бажаного майбутнього. Образ бажаного майбутнього — найважливіший компонент «Я- концепції» особистості. Саме тому однією з головних функцій «Я-концепції» особистості в процесі її самовиховання є формування програми самовиховання. Для того, щоб зрозуміти вплив «Я-концепції» особистості на

спонукальну силу самовиховання, треба знати, що функціональні характеристики «Я-концепції» розвиваються в системі спілкування молоді з іншими, у першу чергу з тими, хто є для них вихователями.

Загалом методика формувального експерименту припускала паралельне проведення зі студентами як індивідуальних, так і групових заходів.

Що стосується групової роботи, то вона передбачала, по-перше, проведення зі студентами інформаційно-просвітницької роботи, спрямованої на розвиток у них інформаційної культури, проведення лекцій-бесід, додаткових популярних занять з вивчення іноземної мови, групових дискусій, рольових ігор, консультацій, соціально-психологічних тренінгів, тощо. В процесі такої роботи слухач мав змогу отримати новий понятійний апарат і термінологію іноземною мовою, ознайомитись з раціональними способами вирішення професійних ситуацій, набути навичок ефективного професійного спілкування іноземною мовою.

Спланована нами групова робота зі створення психологічних умов формування мотивації до спілкування діловою іноземною мовою включала групову психокорекцію.

Групова психокорекція відрізняється від індивідуальної тим, що в ній є груповий ефект, який забезпечується розвитком стосунків у групі в напрямку інтеграції [152; 194]. Групова інтеграція дає змогу вийти на глибинні рівні позитивної дезінтеграції особистісної структури суб'єкта. Груповий ефект проявляться у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи ініціює саморозкриття інших. А це є дуже важливим під час проведення групової психокорекційної роботи з учасниками експериментальної групи. Адже під час такої роботи у них з'являлась можливість навчатися не лише на власному досвіді, а й на досвіді своїх колег через розвиток уміння аналізувати груповий матеріал. Тобто в цьому випадку починали діяти не лише механізми наслідування, а й ідентифікація, катарсис, які створюють особливу професійну ауру. Наприклад, інтеграція тренінгової групи сприяла зниженню в учасників тренінгу тривожності, напруженості, почуття психологічної загрози від

присутніх. Процес інтеграції тренінгової групи відігравав лише допоміжну роль щодо мети психопрофілактики та психокорекції, а позитивна дезінтеграція мала безпосереднє відношення до особистісних змін учасників навчання.

Протягом всього циклу розвитку групи окремі учасники зустрічалися з проблемами особистісної та професійної ідентифікації, проблемами влади і впливу людей один на одного, їх цілей і потреб, взаємної приязні й близькості.

Професійна ідентифікація – це невід'ємна частина професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. Несформована професійна ідентифікація – навіть при високому рівні теоретичної підготовки й відпрацьованих практичних уміннях – не дає змогу фахівцеві впевнено почувати себе у процесі виконання професійних функцій, викликаючи до дії механізми психологічного захисту, які відчутно заважають справі. Формування професійної ідентифікації тісно поєднане з проблемою формування професійної мотивації.

Особливої уваги заслуговує організація і проведення зі слухачами ВНЗ та ВВНЗ різних видів соціально-психологічного тренінгу з метою психокорекції кожної особистості та її поведінки.

Організація та надання групової психологічної допомоги у формуванні мотивації до спілкування іноземною мовою серед студентів істотно відрізняються від індивідуальної роботи не лише методичною своєрідністю, а й специфічною організацією та своєю масштабністю. Група є мікрокосмосом чи суспільством у мініатюрі, які відображають у собі весь зовнішній світ і надають реалістичності штучно створеним стосункам. Тому досвід, який отримує людина в групі, потім переноситься на зовнішній світ. У групі є можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших членів, які мають схожі проблеми та досвід їх вирішення. Тут можна бути не лише учасником подій, а й глядачем. Спостерігаючи збоку за процесами групових взаємодій, людина ідентифікує себе з активними учасниками, використовує результати даних

спостережень при оцінці особистісних емоцій та вчинків; група може сприяти особистісному зростанню, оскільки в ній людина змушена займатися самодослідженням та інтроспекцією. При цьому кожна її спроба саморозкритися чи самозмінитися викликає позитивну реакцію з боку інших членів групи, і, відповідно, підвищує самооцінку особистості; групова форма роботи має ще й економічні переваги: з групою робота йде швидше, ніж окремо з кожним її членом.

Мета, розробленого нами, соціально-психологічного тренінгу для студентів – розвиток не лише мотиваційного, але й когнітивного та операційно-процесуального компонентів зазначеної готовності: збагачення та оволодіння майбутніх фахівців з вищою освітою знаннями та навичками іноземної мови, розвиток інтересу до неї, рефлексивних навичок (здатності аналізувати ситуації спілкування, особливості майбутньої професійної діяльності, поведінку і стани у певних ситуаціях як членів групи, так і свої особисті), умінь адекватно сприймати себе і навколишніх.

Розробляючи соціально-психологічний тренінг з метою формування значущої мотивації особистості а також когнітивної та операційно-процесуальної готовностей до засвоєння та спілкування у професійній діяльності іноземною мовою нами було взято за основу відому методику [175]. Тренінгова робота включала три послідовних етапи, кожен з яких, у свою чергу, припускав відповідні фази:

а) визначення теми, мети дискусії, характеру проблеми, а також орієнтація на них учасників заняття;

б) кругова дискусія з обговорюваної проблеми для збору інформації, знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників;

в) упорядкування інформації, її обговорення;

г) обґрунтування альтернатив і спільної їх оцінки;

д) підведення результатів дискусії, спільне резюмування;

е) порівняння цілей заняття з отриманими результатами;

є) зняття психологічного навантаження і підведення результатів заняття.

Перший етап – організаційний і складався з 1-2 занять. Його мета – формування тренінгової групи слухачів, введення учасників у ситуацію соціально-психологічного тренінгу, створення єдиного психологічного простору, атмосфери довіри і відкритості в групі, а також зворотнього зв'язку «окремий учасник – уся група», і навпаки.

Нами продумувались способи залучення учасників тренінгу до роботи в ньому, а також ми досліджували, яким чином можна допомогти зрозуміти причини тієї чи іншої поведінки в групі. З цією метою рекомендували періодично проводити аналіз того, що відбувається на заняттях, підводити проміжні підсумки, уточнювати напрями розвитку групи і кожного її учасника.

Результати проведення соціально-психологічного тренінгу зі студентами ВНЗ у вирішальній мірі залежали від дотримання на заняттях в групі основних принципів: активності, добровільності і конфіденційності участі в СПТ, рівності позицій і визнання особистісних норм кожного слухача, безпеки учасників і захищеності їх від грубощів, неупередженості і усвідомлення особистісних ролей, що блокуються, схвалення взаємної підтримки учасниками тощо.

Дотримання принципів СПТ дозволяло забезпечити позицію кожного учасника заняття, яка характеризується активністю (включеність в дію), партнерством (визнанням цінності особистості іншої людини), об'єктивацією поведінки (участю на об'єктивному рівні в роботі) і професійною спрямованістю (самостійний пошук вирішення проблем).

У нашому розпорядженні був набір вправ, який ми використовували в груповій психокорекційній роботі. Найбільша цінність використання вправ у груповій роботі зі слухачами полягала в їх обговоренні, а точніше в психологічному аналізі. В даній роботі використовувались вправи, які є спільними для всієї тренінгової практики:

- презентування себе,
- невербальний контакт,

- метафоричний самоопис,
- просторова соціограма,
- позитивні сторони, кредо,
- аналіз взаємин у групі, конфлікт, допомога, подарунки, невизнання-визнання, близькість-віддаленість тощо.

Розвиток психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою здійснювався нами переважно у діалогічній діяльності. Діалогічна діяльність завжди мотивована [69, с. 186], тому позитивна мотивація і установка на діалогічне спілкування є одним із основних компонентів діалогічної культури особистості. Формування такої мотивації в студентів можливе за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних, навчальних, соціальних мотивів учіння, бажання спілкуватися іноземною мовою, висловити і відстояти власне переконання [48; 99].

До методичних прийомів, які забезпечували у формувальному експерименті організацію мовної взаємодії студентів іноземною мовою, були інтерв'ю, обмін інформацією, пошук партнера для мовної діяльності, групові рішення, координація дій, дискусійна гра, круглий стіл, дебати, скетч (підготовлену заздалегідь сцену із заданої проблемної професійної ситуації, рольову гру та ін. [62, с. 5]. Тематика круглих столів, дебатів, дискусійних ігор представлена нами у додатку Є.

Важливим тут є принцип соціально-рольової гри, рольового спілкування як форми розвитку мовних діалогічних умінь. У процесі рольового спілкування студенти здійснювали певний вплив на роль, що програється, певним чином впливаючи на особистість, оскільки програвши роль емоційно чуттєвої, чуйної, тактовної і привітної людини, студент може відчути «смак» доброзичливості і чуйності, захотіти знову і знову пережити це почуття [4; 5].

Отже, нами використовувалися засоби, максимально наближені до реальності (що відповідає принципу реальності у процесі професійного становлення майбутнього фахівця), серед яких активні групові методи

соціально-психологічного тренінгу розраховані на розвиток соціального інтелекту і перетворення ряду особистісних структур [65, с. 27].

При організації діалогічного мовлення, рольових ігор враховувався не лише рівень знань, особливості характеру і темпераменту, але і такі якості особистості, як ініціативність у спілкуванні, авторитет серед колег.

Однією із головних психолого-педагогічних засад організації міжособистісної взаємодії в процесі діалогічного спілкування на заняттях з іноземної мови є встановлення рівноправних, емоційно насичених і позитивних взаємин між усіма учасниками спілкування [88, с 68; 103]. Саме цього принципу ми дотримувались у формувальному експерименті.

Велике значення у процесі професійної підготовки засобами іноземної мови має викладач, інструктор, який працює з студентами і є ключовою фігурою навчально-виховного процесу на всіх освітніх етапах. Загальний мажорний настрій заняття, життєрадісність, взаємна довіра, почуття гумору і зумовлений такими факторами настрій сприяють підвищенню ефективності заняття, оскільки без урахування психологічного аспекту навіть найефективніші методи і прийоми не дають бажаних результатів [5].

З метою підвищення ефективності навчального процесу слід, насамперед, переорієнтувати стосунки викладача і студентів із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні. Це означає, що викладач з керівника, що визначає, кому і що варто говорити і робити, перетворюється на партнера по спілкуванню, стає учасником спільної творчої діяльності у сфері ознайомлення і засвоєння мовних засобів, джерелом важливої і цікавої інформації, помічником у складній роботі над мовою. Він спрямовує навчальну діяльність студентів, стимулює, заохочує й активізує їхні зусилля.

Методичний інструментарій формувального експерименту складали дискусія, ролева гра, вправи для створення професійної рефлексії та методи невербальної взаємодії.

У процесі занять учасниками тренінгу створювався портрет поведінки, в якому неабияку роль відігравало самовиховання, тобто цілеспрямована робота

слухача над собою. Вона здійснювалася за допомогою цілої низки методів, які студент спрямовував на себе, свою особистість, свою поведінку. Тут майбутній фахівець застосовував різноманітні прийоми підвищення рівня володіння іноземною мовою, зміни ставлень до навчальних занять. Проте головним у самовихованні був розвиток особистісних якостей, свого характеру.

Під час професійного спілкування відбувається оволодіння світом загальної інформаційної культури, формується самооцінка іншомовної підготовленості особистості, усвідомлення власного «Я», напрацьовуються критерії ставлення до інших людей.

У якості додаткової ми використовували таку ефективну вправу, як «Проективний малюнок». Групова оцінка особистості була при цьому засобом самовдосконалення. Завдання полягало в тому, щоб намалювати два малюнки: «Я такий, який є», «Я такий, яким хотів би бути». Малюнки не підписувалися. Всі учасники висловлювалися по ланцюжку, у тому числі й анонімний автор. За бажанням автор наприкінці називає себе і називає тих, чиї інтерпретації йому сподобалися.

На завершальному етапі, який складався з 2 – 4-ох занять, учасники обговорювали ті зміни у ставленні до іноземної мови, її можливостей у професії, які сталися у них особисто, ділилися отриманим досвідом. Основними прийомами роботи була керована дискусія, вправи.

В якості вправ ми використовували деякі ідеї нейролінгвістичного програмування, про яке йшлося раніше.

Учасники експерименту записували імена 3-5 чоловік, які уже досягнули того, до чого прагнуть зараз вони. У декількох словах вони описували їх особистісні якості і поведінку, які, на їх погляд, призвели до успіху. Після цього потрібно було закрити очі і уявити, що кожен з цих фахівців, порадив би їм для досягнення мети. Потім студенти записували ті найперші думки, які приходили в голову.

Після того, як студенти закінчили попередню вправу, їм пропонувалося виконати таку вправу. Пригадати випадок зі свого життя, коли вони

переживали абсолютний успіх. Закрити очі і уявити собі це якомога яскравіше. Звернути увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які її створюють. Студенти мали відзначити для себе, що вони відчувають при цьому. На даний момент вони уже відчували себе по-іншому, впевненішими в успіху, ніж це було, коли вони вперше сформулювали свою мету. Дану вправу повторювали якомога частіше, щоб мозок міг відтворювати картину майбутнього успіху навіть з більшою легкістю, ніж попередньо.

Завершальна вправа, яка підводила результати занять – «Валіза». Мета її: дати учасникам зворотній зв'язок, продемонструвати їх досягнення і помилки. Учасники по одному виходили із приміщення, а інші більшістю голосів збирали кожному „валізу", у яку клали ті якості, які допомагають або заважають йому успішно адаптуватися у колективі, бути успішним у професійній діяльності, мати позитивні результати з ділової іноземної мови. При цьому дотримувалися правила: класти однакову кількість позитивних і негативних якостей; вказувати на ті якості, що проявилися під час занять; можна класти тільки ті якості, які піддаються корекції. Свою валізу одержував кожний студент.

На заключному занятті в групі розігрували різноманітні проблемні ситуації з життя групи з гумористичним відтінком. Це знижувало напругу у слухачів і дозволяло їм легше перенести зникнення групової підтримки та краще застосовувати отримані вміння, не боячись бути недосконалими. І, вже на завершення роботи соціально-психологічного тренінгу, нами було організовано обговорення з членами групи своїх вражень, свого самопочуття і, загалом, усієї роботи в групі.

Після завершення роботи тренінгової експериментальної групи студентів у разі необхідності ми проводили з деякими з них індивідуальне консультування. Це, в першу чергу, стосувалося тих майбутніх фахівців з вищою освітою, які під час тренінгу не проявляли активності, пропускали заняття, виявляли недовіру та невдоволення. Після проведення індивідуальної роботи з окремими студентами, а також соціально-психологічного тренінгу нами був організований збір інформації про стан розвитку їх мотивації до

спілкування іноземною мовою. Порівнявши дану інформацію з тією, що була отримана в констатувальному експерименті, ми мали змогу оцінити результативність проведених нами заходів, за результатами опитування учасників тренінгу, психологів-консультантів, експертних оцінок. Експертами виступали досвідчені викладачі іноземної мови, психологи, які мали великий стаж роботи (більше 5 років).

Результати формувального експерименту з розвитку мотиваційного, когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності студентів до освоєння та ділового спілкування іноземною мовою, представлені в табл. 3.1-3.3, рис. 3.2.

Таблиця 3.1

Особливості розвитку у студентів мотивації до ділового спілкування іноземними мовами у формувальному експерименті

Групи мотивів	Групи студентів (п=64)			
	ЕГ, на початку експерим.	КГ, на початку експерим.	ЕГ, в кінці експерим.	КГ, в кінці експерим.
Пізнавальні мотиви	0,93	0,95	1,18	0,81
Мотиви матеріального характеру	0,41	0,40	0,46	0,38
Мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення	1,89	1,91	2,41	1,61
Мотиви престижності спілкування іноземними мовами	0,76	0,78	0,86	0,66
Мотиви обміну інформацією та ділового спілкування	1,02	1,07	1,32	1,02
Мотиви працевлаштування, навчання за кордоном	0,25	0,24	0,36	0,12
Наслідування зразкової щодо володіння іноземною мовою особистості	0,58	0,56	0,79	0,44
Утилітарні мотиви	0,67	0,64	0,18	0,65

Вони свідчать про те, що у всіх компонентах психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою у студентів експериментальної групи відбулись суттєві позитивні зміни, чого не можна сказати про студентів контрольної групи, у яких за рік сталось навіть певне зниження загальної мотивації до спілкування іноземною мовою. Як видно з див. табл. 3.1, рис. 3.2, у студентів експериментальної групи, на рівні

значущості p=0,01, зросла вагомість всіх груп провідних мотивів, зокрема, найбільшу вагомість отримали мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення особистості, пізнавальні мотиви.

Таблиця 3.2

Вплив формувального експерименту на розвиток у студентів когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою (n=64)

Групи, етапи експерименту	Рівні сформованості у студентів компонентів психологічної готовності, у %							
	Когнітивна готовність				Операційно-діяльнісна готовність			
	Вис.	Серед.	Низ.	Відсутня	Вис.	Серед.	Низ.	Відсутня
ЕГ, на початку	3,12	18,75	51,56	26,57	3,12	12,50	43,75	40,63
ЕГ, в кінці	9,38	39,06	29,67	12,50	10.94	32,81	34,38	21,87
КГ, на початку	3,12	20,31	51,56	25,01	4,68	15,63	40,63	39,06
КГ, в кінці	3,12	17,19	51,56	28,13	3,12	12,50	35,94	48,44

ТаблицяЗ.3

Динаміка розвитку основних показників когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою у студентів КГ та ЕГ груп

Показники ПГ до ділового спілкування іноземною мовою	Заміри на початку експерименту (бали)		Заміри наприкінці експерименту (бали)		Динаміка змін показників готовності до ділового спілкування ін. мовою (бали)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Знання правил синтаксису, мовних форм для розпізнання професійних текстів, інших матеріалів	3.234	3.117	3.352	3.970	+0.118	+0.853
Словниковий запас професійних категорій, термінів, понять	3.573	3.500	3.838	4.412	+0.265	+0.912
Здатність зрозуміло писати тексти, оформляти просту документацію професійного змісту	3.162	3.176	3.397	4.206	+0.235	+1.030
Вміння висловлювати власні професійні думки, позиції	3.323	3.265	3.485	4.235	+0.162	+0.970
Навички розуміння автентичних професійних за змістом текстів з книг, журналів та ін.	3.868	3.824	4.088	4.485	+0.220	+0.661
Розуміння професійної інформації з лекцій, бесід тощо	3.616	3.631	3.719	4.014	+0.103	+0.383

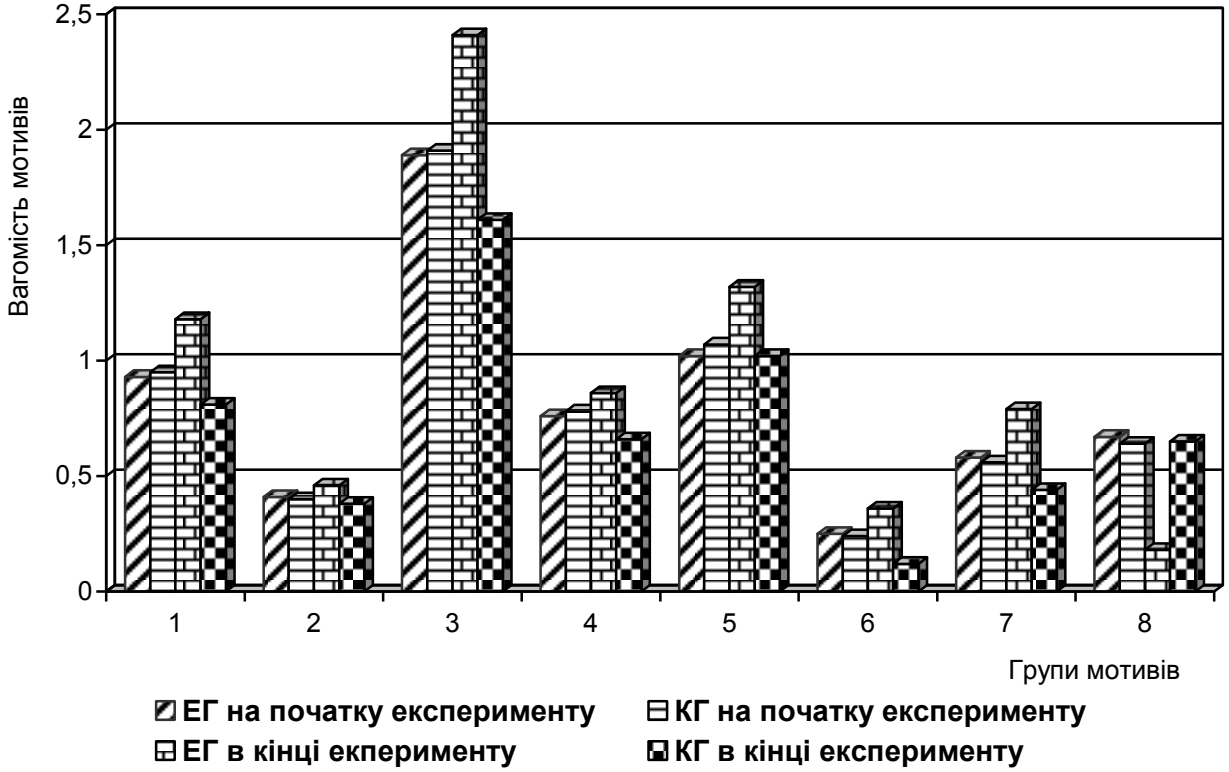

Рис. 3.2. Результати розвитку мотивації до ділового спілкування іноземною мовою у студентів ЕГ та КГ у формувальному експерименті

У студентів контрольної групи, які не були включені у формувальний експеримент, показники вагомості всіх груп мотивів дещо знизились, у порівнянні з початковим етапом експерименту.

Про ефективність процесу формування когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності у студентів експериментальної групи ми судили за результатами оцінки їх знань та умінь з ділової англійської мови, яку нам надавали експерти – викладачі (див. табл. 3.2).

Встановлено, що у 62,5% студентів ЕГ за оцінкою експертів відбулись суттєві зміни у зазначених компонентах готовності.

Окрім того, додатково нами був проведений аналіз змін за окремимипоказниками когнітивної та операційно-процесуальної готовності (такі показники були виділені нами у підрозділі 1.3), які відбулись у контрольній та експериментальній групі за результатами формувального експерименту. Оцінку показників у ЕГ та КГ у п’ятибальній системі

здійснювали одні і ті ж експерти. Результати експерименту представлені в див. табл. 3.3.

З аналізу див. табл. 3.3 видно, що помітним є кількісне зростання всіх показників, якими описують когнітивну та операційно-процесуальну готовність студентів до ділового спілкування як в КГ, так і в ЕГ. Порівняно з рівнем розвитку зазначених показників на початку експерименту на кінцевому етапі експерименту відбулись зміни в обох групах студентів, проте величина і характер змін у обох групах є різними. За всіма виділеними показниками психологічної готовності до спілкування діловою іноземною мовою студенти експериментальної групи значно випереджають студентів контрольної групи. Для того, щоб визначити, чи є значущими отримані результати, ми скористалися статистичною перевіркою отриманих даних, застосувавши t-критерій Стьюдента.

Аналізуючи розвиток окремих показників когнітивної та операційно-процесуальної готовності у КГ і ЕГ, виявлено статистично значущі, суттєві відмінності на кінцевому етапі формувального експерименту за показниками: при $\alpha = 0{,}001$ ($t_{кр}=3{,}17$ для односторонньої критичної області при k=n+m–2-х ступенях свободи):

«Знання правил синтаксису, мовних форм для розпізнання професійних текстів, інших матеріалів» − $темп_1=3{,}983$;

«Словниковий запас професійних категорій, термінів, понять» − $темп_2=4{,}748$;

«Здатність зрозуміло писати тексти, оформляти просту документацію професійного змісту» − $темп_3=3{,}264$;

«Вміння висловлювати власні професійні думки, позиції» − $темп_4=3{,}418$;

«Навички розуміння автентичних професійних за змістом текстів з книг, журналів та ін.» − $темп_5 = 5{,}911$;

«Розуміння професійної інформації з лекцій, бесід тощо» − $темп_6=6{,}719$.

На початковому етапі формувального експерименту між компонентами когнітивної та операційно-процесуальної готовності студентів до ділового

спілкування у КГ і ЕГ статистично значущих відмінностей не виявлено. На заключному етапі між виділеними основними показниками вище зазначених готовностей до ділового спілкування іноземною мовою студентів КГ і ЕГ виявлено статистично достовірні відмінності на рівні значущості α=0,001, що свідчить про ефективність запропонованої нами психолого-педагогічної програми з формування і розвитку психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів ВДПУ.

Таким чином можна стверджувати про правомірність існування моделі психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою та ефективність використаної нами програми її розвитку.

3.3. Формування у студентів емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземною мовою

Емоційно-вольова готовність особистості фахівця з вищою освітою до професійної діяльності визначається її здатністю до регуляції поведінки, спілкування в емоціогенних ситуаціях, що виникають в процесі професійної діяльності, в тому числі і при використанні іноземної мови у професійному за змістом спілкуванні.

Проблема виділення та систематизації методів регуляції емоцій в психології одна з актуальних. На це вказують цілий ряд науковців і, зокрема, О.Я. Чебикін [181, с. 67]. Саме тому у нашому дослідженні на основі попереднього констатуючого експерименту, зроблена спроба виділити ряд способів і методів психічної регуляції, саморегуляції в процесі навчальної та професійної діяльності.

Навчання студентів прийомам і засобам психічної саморегуляції та регуляції станів в умовах нестандартних, екстремальних ситуацій, що виникали у процесі спілкування іноземною мовою, було одним із завдань психологічної підготовки в нашому експерименті.

Головною метою психологічної підготовки фахівців є цілеспрямоване формування у них психологічної стійкості до негативної дії факторів діяльності, корекція та розвиток психологічних якостей особистості, які б забезпечували успішність спілкування іноземною мовою.

В ході формуючого експерименту, на початковому та заключному його етапі, нами використовувалась система психодіагностичних засобів з метою вивчення особливостей прояву психічних станів у студентів на заняттях та оперативного коригування форм та методів їх психологічної підготовки.

З метою перевірки результативності впливу запропонованих методів та методик, зняття психологічного напруження у навчальній діяльності нами в дослідженні було вибрано дві групи студентів, які виступали в дослідженні в якості експериментальних груп. Оцінка ефективності впливу експериментального фактору проводилась шляхом порівняння самоцінок та об’єктивних показників психічних станів студентів експериментальних груп.

Формувальний експеримент передбачав включення студентів ЕГ в спеціальне навчання, в основі якого була психологічна підготовка особистості до спілкування іноземною мовою у майбутній професійній діяльності. Перший її етап передбачав курс навчання, в ході якого студенти оволодівали теоретичними знаннями. Він проводився у вигляді спецкурсу з основ психології і передбачав формування знань з психічної саморегуляції особистості в екстремальних умовах діяльності, спілкування іноземною мовою. Практичний курс полягав у використанні учасниками експериментальної групи методів психологічної підготовки спочатку на спеціально організованих для цього практичних заняттях, а потім в процесі безпосереднього навчально-професійного спілкування. На цьому етапі проводилось закріплення спеціальних навичок та вмінь, перевірявся рівень їх сформованості та здатність студентів експериментальної групи до позитивного їх переносу на умови реального спілкування іноземною мовою.

Методи психологічної підготовки передбачали оволодіння студентами прийомами довільної психічної саморегуляції своїх психічних станів

(тривожності, страхів, розсіяності, інших). В ході експерименту, в процесі психологічної підготовки при навчанні студентів, їх увага зосереджувалась на тому, що в різних навчальних, близьких до службових ситуаціях дуже важливо вміти:

- вчасно помітити вплив стресогенних факторів та швидко і ефективно розрядити психічну напруженість, що виникла;
- зняти негативний емоційний стан чи втому;
- отримати внутрішню стабільність.

Не менш важливим в діяльності майбутнього фахівця є здатність миттєво здійснювати вольову мобілізацію, сконцентровувати в необхідний момент часу всі свої фізичні і психічні сили. Це зумовлено, на нашу думку тим, що переживання сильних, постійно повторюваних неблагоприємних психічних станів веде до суттєвого зниження ефективності спілкування, професійної діяльності. Такі переживання приводять до розсіяння уваги, переносу її з об'єктів спостереження на внутрішні процеси і стани, зниження вольової готовності до швидкої дії тощо. По-друге, тривале перебування в негативних емоційних станах (тривоги, очікування небезпеки, злості і т.п.), невміння знизити гостроту переживань неблагоприємних впливів, здійснює руйнуючий вплив на організм людини. По-третє, нездатність керувати своїми почуттями і настроями негативно позначається на взаємовідносинах з колегами, веде до виникнення психологічної несумісності, конфліктів, ворожнечості.

Підтримці благоприємних психічних станів в значній мірі сприяють зовнішні фактори:

правильна організація занять з іноземної мови,

раціоналізація режиму дня, чередування завдань,

сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі,

нормалізація режиму харчування, відпочинку тощо.

Разом з тим, в сьогоднішній соціально-економічній ситуації, на нашу думку, вирішальна роль належить не зовнішнім, а внутрішнім психологічним

факторам і, перш за все, вмінням використовувати в потрібних ситуаціях прийоми психічної саморегуляції.

В процесі використання тих чи інших відомих і адаптованих нами до умов навчальної діяльності прийомів, враховувались наступні обставини:

- засоби, використовувані з метою регуляції психічних станів, повинні бути ефективними і не забирати багато часу;
- вони не повинні мати побічних проявів (відволікати студентів від виконання професійних завдань, викликати сонливість, втомлюваність, чи навпаки агресивність і т.п.);
- їх виконання в реальній навчально-професійній діяльності повинно бути, по можливості, непомітним для інших.

В експериментальному дослідженні всі способи, використовувані нами з метою навчання студентів прийомам психічної саморегуляції, були зведені у дві групи:

1) способи регуляції психічних станів,
2) прийоми та способи вольової саморегуляції.

До першої групи входили різновиди дихальних вправ; вправи на зміни тонусу скелетних м'язів, мімічної мускулатури; прийоми на включення в регуляцію уявлень та почуттів; впливи на біологічно активні точки. В другу групу прийомів входили способи самовиховання волі, яким навчались студенти.

Психологами встановлено, що нервові імпульси, які йдуть від дихальних центрів мозку розповсюджуються по всій корі великих півкуль і змінюють її тонус. На тонус кори впливає тип дихання, а саме, темп вдихання та видихання. Якщо вдихати швидко і енергійно , а видихати повільно, то це знижує тонус центральної нервової системи, знімає емоційне напруження, в іншому випадку – створює певне психічне напруження. Саме так нами в процесі формувального експерименту студенти експериментальної групи навчались прийомам зняття психічного напруження в екстремальних, емоційних ситуаціях [50].

До конкретних дихальних вправ, що сприяють саме зняттю психічного напруження і використовувались нами у формуючому експерименті входили:

- «Заспокійливе дихання». У висхідному положенні, стоячи чи сидячи, глибоко вдихніть. Потім, затримайте дихання, уявіть коло і повільно видихніть в нього. Цей прийом повторіть чотири рази. Потім, таким же чином, двічі видихніть в уявний квадрат. Після виконання подібних процедур, як правило, настає заспокоєння;

- «Видихання втоми». Ляжте на спину, розслабтесь, дихайте повільно і ритмічно. Якомога яскравіше уявіть, що з кожним вдиханням легені наповнює життєва сила, а з кожним видиханням вона поширюється по всьому тілу;

- «Позіхання». За оцінкою спеціалістів позіхання дозволяє майже миттєво збагатити кров киснем і звільнитися від вуглекислого газу. М’язи шиї, обличчя, ротової порожнини, що напружуються під час позіхання, прискорюють кровообіг в судинах головного мозку. Позіхання, покращуючи кровопостачання легенів, виштовхує кров з печінки, підвищує тонус організму, створює імпульс позитивних емоцій.

Для виконання вправи закрийте очі, як можна ширше розкрийте рот, напружте ротову порожнину, ніби проголошуючи низьке і розтягнуте «у-у-у». Позіхання виконується одночасно з потягуванням всього тіла. Підвищенню ефективності позіхання сприяє посмішка, яка посилює розслаблення м’язів обличчя і формує позитивний емоційний імпульс. Після позіхання настає розслаблення м’язів обличчя, гортані, появляється почуття спокою.

Дані вправи використовувались студентами в позанавчальний час, напередодні можливого виникнення неприємної емоційної ситуації.

Зміна тонусу скелетних м’язів, мімічної мускулатури також служила засобом зниження надмірної психічної активності, гальмування небажаних реакцій людини на діючий чи очікуваний стимул. М’язова імпульсація також здатна в широких межах змінювати тонус кори. Довільне напруження м’язів сприяє підвищенню і підтримці психічної активності. Для зняття сильного психічного напруження, навпаки, необхідна м’язова релаксація, розслаблення.

У випадку негативного емоційного впливу на людину її організм максимально мобілізується для інтенсивної м’язової роботи. В такому випадку для розрядки негативної психічної енергії необхідно надати організму таку роботу. Студентам експериментальної групи, для зняття психічного напруження рекомендувались 20-30 присідань або ж максимальне число віджимань (не менше 50) від підлоги.

В інших випадках, більш ефективним є диференційований аутотренінг за типом «експрес-методу». Він полягає у максимальному розслабленні тих м’язів, робота яких в даний момент не вимагається. Так, якщо при ходьбі напружуються переважно м’язи ніг, то потрібно розслабити м’язи обличчя, плечей, рук тощо. Розрядці негативних емоційних станів, підтримці бадьорого настрою у юнаків сприяла вправа «розслаблення за контрастом». У цьому випадку релаксація досягається через напруження. Наприклад, потрібно напружити ноги із силою впершись в підлогу, а потім розслабити їх. Разом із розслабленням приходить відчуття радості через звільнення від скованості, яке необхідно всіляко посилювати.

Мімічна мускулатура здатна певним чином впливати на психічні, емоційні стани людини. Саме тому навчивши слухачів підтримувати добрий, приємний вираз обличчя можна одночасно, у певній мірі, здійснювати й зняття психічної напруги. Прийом, який ми використовували була вправа на включення «внутрішнього дзеркала», що передбачала погляд на своє обличчя і позбавлення внутрішніх затисків. Періодично затримуючи дихання, необхідно злегка надути лице, робити ковтальні рухи. Після видихання необхідно провести рукою по обличчю, ніби збираючи залишки тривоги, дратівливості. Потім підніміть куточки губ вверх, посміхніться, відчуйте приємні відчуття. Зробіть кілька кругових поворотів головою, помасажуйте шию, погладьте м’язи від плеча до вуха.

В ході експерименту нами використовувались вправи, метою яких було поєднання виконання звуків з рухами. Вібрація звуком викликає благотворний вплив на всі органи людини, особливо серцево-судинну систему, посилює

адаптаційно-захисні реакції організму. Для зняття психічних напружень, негативних емоційних станів ми рекомендували студентам експериментальної групи наспівувати звуки «м-пом-пеее»: «м-пом» – коротко, «п-еее» – розтягнуто.

Вченими доведено великий вплив уяви людини на розвиток її емоцій та почуттів. Образи пам'яті чи образи уяви впливають не тільки на поведінку, а й на психічні стани людини. В основі формуючого експерименту був розвиток у слухачів здатності уявляти себе в критичних, екстремальних ситуаціях впевненим, сильним, здатним до подолання значних труднощів.

Серед методів регуляції психічних станів людини з давніх давен особливе місце посідають методи впливу на біологічно активні точки організму. Проте у нашому експерименті вони не використовувались в силу процедурних труднощів та необхідності глибокого розуміння фізіологічних особливостей організму людини. На нашу думку, ці методики та вправи можуть використовувати люди лише після серйозної спеціальної підготовки. Проте деякі з них пропонувались для засвоєння студентам експериментальної групи:

Вправа «Антистрес».

Сприяє зняттю надмірного нервово-емоційного напруження. Для цього протягом 3-х секунд надавлюйте на «антистресову» точку. Знайти її не важко: вона знаходитися під підборіддям.

При масуванні цієї точки почувається легка ломота. Після масажування зазначеної точки розслабтеся і уявіть стан знемоги, викликайте приємні образи. Через 3-5 хвилин позіхніть. Потягніться, напружте, а потім розслабте м'язи всього тіла.

Вправа «Точка».

Зручно сядьте на стілець і покладіть долоні на коліна. Пальці рук при цьому притиснуті один до одного і повністю охоплюють колінну чашечку. Вказівний палець знаходиться на її середині. У цьому випадку безіменний палець буде прощупувати невелике заглиблення під виступом круглої кістки під колінною чашечкою. Це точка «цзу-сан-ли», чи «точка довголіття», «точка

від ста хвороб». Її стимуляція протягом 2 хв. дозволяє підвищити загальний тонус організму, зберегти бадьорість, підтримати необхідну працездатність. Масажування цієї точки на обох ногах робиться легким натиском подушечками середніх пальців рук з поступовим підсиленням натиску. При цьому палець ніби вкручується в точку, що викликає в ній відчуття теплоти і легкої ломоти.

Після цього, підніміть перед собою зігнуті в ліктях руки долонями вперед. Пригорніть великі пальці до вказівного і зафіксуйте точки, де закінчується складка шкіри між ними. Тут розташована точка, масажування якої тонізує організм, сприяє мобілізації й активізації його життєвих сил, поліпшує самопочуття. Протягом 1-2 хвилин масажуйте точку на лівій, а потім – на правій руці.

До методів вольового впливу на людину, психічної саморегуляції відноситься ціла низка спеціальних прийомів, які спрямовані на регуляцію діяльності організму, його реакцій, процесів і станів а також самовиховання певних якостей, властивостей особистості.

Переживання особистістю гострих, хронічних несприятливих психічних станів веде до суттєвого зниження ефективності професійної діяльності. Вченими доказано, що сприятливі психічні стани підвищують ефективність дій приблизно на 20%, м’язову силу – до 90%, чутливість зору та слуху – на 35-65%, знижують число помилок і неточностей в діях в 5-10 раз. При цьому покращується увага, спостережливість, кмітливість, знижується втома.

В процесі нашого дослідження ставилось за мету формування у студентів культури волі. Її сутність детально розкривається в роботі [55, с. 425-426]. До основних прийомів розвитку культури волі відносяться:

1. Зосередження на діях, рухах, вчинках і словах з метою їх аналізу на предмет реалізації в них вольових якостей;

2. Самоаналіз своїх дій, вчинків, помилок з метою недопущення їх в подальшому;

3. Суворий контроль і вимогливість щодо виконання запланованих завдань, змісту слів, звинувачень тощо;

Предметом вольового самовиховання можуть бути завдання по виконанню поставлених учбових задач, досягненню необхідного рівня фізичного розвитку і т.п. В якості вольового завдання може бути поставлено глибоке засвоєння вправ з психічної саморегуляції, які самі по собі ще більше розвивають вольові якості.

Для підкріплення і подальшого розвитку вольових якостей використовувались формули самонавіювання у вигляді самопідбадьорування, самопідтримки та ін. Серед формул навіювання, які пропонувались студентам були наступні:

Я завжди володію собою

Мої бажання підкоряються мені

Я цілком можу стримувати себе

Мене не можна збити з пантелику

Я керую собою

Я володію собою при будь-яких обставинах

Я володію своїми почуттями

Швидко виявляю хвилювання-напруження

Я завжди організований та зібраний

Не розгублююсь ні при яких обставинах та ін.

Ці формули використовувались у формі самонаказів, що здійснювались подумки, шептанням або ж навіть вголос – залежно від обставин.

Тренування для зміцнення волі допомагають також слідкувати за власною поставою. Дуже важливо, щоб у студента хребет був завжди прямим, плечі розпрямлені, груди вільні і виступали вперед. Фізичні настрої впливають на розумові настрої. Якщо людина проникається якоюсь ідеєю, то психічний стан передається тілу. Це знаходить своє відображення в позі, міміці, жестах і т.п.. Саме тому студентам рекомендувалось в процесі життя постійно самоспостерігати, контролювати в собі стрункість, легкість тощо.

В процесі навчання студентів експериментальної групи ми їх націлювали на таке:

1. В цьому плані постійне спостереження за своїм психічним світом і фізичним станом є необхідною умовою вольової та психофізіологічної корекції;

2. Бажану вольову якість варто чітко, коротко і виразно написати в записній книжці, календарі тощо. Формулювання її необхідно завжди тримати на видному місці, щоб воно часто з'являлось перед очима. При цьому враховується така властивість нейродинаміки: формулювання, яке часто з'являючись перед очима, поступово, навіть всупереч нашій волі, глибоко западає в свідомість. В результаті цього бажана якість все більше починає проявлятись в практичній діяльності людини, органічно проникаючи в її психіку і підсвідомість.

Окрім зазначених вище вправ та прийомів організації психічної та фізичної діяльності, студенти навчались способам приведення організму, психіки в оптимальний робочий стан напередодні виконання якихось відповідальних завдань.

Поряд з описаними нами методами самоорганізації психічних і фізіологічних функцій, можна скористатися й іншими прийомами, залежно від індивідуальних особливостей молоді і рівня її підготовки.

При налаштуванні на роботу необхідно привести свою психіку в оптимально робочий стан. Знаходячись на «старті», необхідно спокійно, зосереджено займатися своєю справою. Ні в якому разі не допускати поспіху, голосно не сміятися, не вести збудливі розмови, не дратуватися, не переповняти свій шлунок їжею чи водою й ін. За 10 хвилин до початку роботи бажано усамітнитися і відключитися від сторонніх подразників, зібратися і провести вправи із самоконтролю і самонастрою.

Прийняти зручне положення (сидячи, чи лежачи, якщо дозволяють умови), провести огляд усіх сфер психічної і фізичної діяльності:

1. Зосередитися на своїй розумовій сфері. Встановіть чим зайняті думки, чи потрібно це зараз? Очистити, упорядкувати розумову сферу. Поспіх, нетерпіння відразу виключити.

2. Зосередитися на почуттях. Встановити, що зараз хвилює, збуджує і чому? Якщо виявлено хвилювання, відразу усуньте непотрібні емоції вольовим зусиллям, самонаказом, самонавіюванням.

3. Зосередитися на своєму тілі. Ретельно «просканувати» всі м'язові групи – чи немає в них скутості, напруги? Якщо є, відразу ж звільнитися, розслабитися.

4. Настроїти себе на готовність до виконання завдання. Зібратися, підбадьоритися, прийняти поставу внутрішньої і зовнішньої готовності. Бадьоро розправити груди, випрямити спину. Погляд ясний, спокійний, зібраний, мужній. У цьому стані можна на короткий час закрити очі, яскраво і послідовно уявити себе в майбутній діяльності. Потім уважно, як у дійсності, проробити всю послідовність майбутніх дій. Далі уявити собі особливо складні випадки і те, як швидко Ви в них орієнтуєтеся і переборюєте труднощі. Уявити собі при цьому, як тверезо оцінюєте обстановку, спокійні, впевнені. Ваші думки і почуття рішучі, які швидкі і безпомилкові Ваші дії і т.п.

Таке уявне й образне обігравання умов роботи й особливих випадків ,у стані зосередження налаштовує психіку на певний режим, усуває ґрунт для розгубленості, емоційної і фізичної напруженості, тому що у свідомості студента утворяться численні готові комплекси моделей поведінки в різних ситуаціях.

Великі можливості в розвитку особистісних якостей, мотивів її діяльності, підтриманні здоров'я, прояві передчуттів має підсвідомість. Вступ у діалог зі своєю підсвідомістю, звернення до свого внутрішнього голосу дуже корисне. По-перше, підсвідомість має дійсно величезний обсяг інформації, вона знає про нас і про наше життя практично усе. По-друге, підсвідомість ніколи не обманює нас, правдиво і точно орієнтуючи в різних проблемах.

Питання підсвідомості варто формулювати приблизно так: «Я дійсно дуже довірливий?», «Я дійсно запальний?», «Мені дійсно не вистачає професійних умінь і навичок у роботі?», «Мене дійсно турбують страхи?» і т.п. Формулювання питань підсвідомості повинно бути орієнтоване на однозначну

відповідь: «так» чи «ні». Розбіжність підсвідомої думки зі свідомою самооцінкою не повинна вас лякати. Таке зіставлення повчальне і корисне.

Метод маятника.

Як вибір ідеомоторних відповідей можна прийняти чотири основних рухи маятника. Зробити його можливо самостійно, використовуючи для цього обручку. Але найкраще для цієї мети підійде маленька прозора кулька, підвішена на нитці довжиною 20-25 см. Отже, покладіть лікоть на стіл (можна просто в себе на коліно) і затисніть кінчик нитки великим і вказівним пальцями. Важок почне спокійно розгойдуватися. У нього чотири основних напрямки руху: 1) за годинниковою стрілкою; 2) проти годинникової стрілки; 3) у подовжній площині (вліво-вправо); 4) у поперечній площині (вперед-назад).

Погойдайте маятник спочатку в одному напрямку, потім в іншому і так далі. Після цього притримайте кульку вільною рукою і, коли вона зупиниться, подумки запропонуйте вашій підсвідомості зробити свій перший вибір. Сформулювати це можна в такий спосіб: «З чотирьох можливих варіантів руху маятника моя підсвідомість зараз вибере один і буде сама згодом ствердно відповідати на мої запитання!» Не спускайте при цьому очей з інструменту.

Звичайно кулька починає рухатися вже через кілька секунд, хоча іноді для того, щоб внутрішній голос «почав працювати», потрібен певний час. Відчувши, що відбулася затримка, починайте повторювати про себе: «так...так…так», продовжуючи гіпнотизувати маятник поглядом. Одержавши нарешті, першу відповідь, переходьте до наступної і так далі.

З метою формування практичних навичок з студентами експериментальної групи проводився психологічний практикум, який включав цілий ряд вправ.

Вправа 1. «Змах»

Завдання: виконайте запропоновану вправу, що має своєю метою самовдосконалення особистості й усунення недоліків.

Методика виконання вправи:

1. Зручно влаштуйтесь в кріслі, чи на стільці, ліжку і закрийте очі. Уявіть собі екран і на ньому спроектуйте чорно-біле зображення – це ваш автопортрет, збірний образ з усіх ваших негативних якостей, хворобливих станів і т.п. Він є символом усього того, від чого б ви хотіли позбутися.

2. Якийсь час споглядайте його. Може, ви намалюєте додаткові деталі, які могли б завершити цей образ.

Потім, у правому нижньому куті, спроектуйте зовсім крихітну кольорову картинку – теж ваш портрет, але той, що увібрав у себе всі надумані вами позитивні якості, наприклад, здоров'я, красу, силу, волю. Ви можете переконатися, що створити другий образ значно складніше, начебто існує якийсь внутрішній опір. Не звертайте уваги на труднощі і продовжуйте працювати. Якщо візуалізація вам погано вдається, то просто думайте про те, що ви створюєте картинку і знаєте, що вона є.

Як тільки відчуєте, що кольоровий образ створений, почніть його повільно збільшувати в розмірах. З кожним вдихом він росте, покриваючи собою чорно-біле зображення. Як тільки розміри вашого позитивного портрета майже досягнуть межі негативного, зробіть глибокий вдих і уявіть собі, як збільшена картинка різко розриває залишені сірі межі негативного і цілком займає весь простір вашого уявного екрана. У цей момент відкрийте очі.

Продовжуйте з відкритими очима відчувати цей новий ваш портрет – на відстані приблизно метра від себе. Тепер уявіть чи подумайте, що він починає плавно рухатися назустріч вам. Відстань усе ближче і ближче. От він майже торкається вас. Подумки зробіть крок назустріч і тепер ви зливаєтесь з ним. Усвідомте, що він ввійшов у вас і знаходиться усередині вашої істоти.

Вправа 2.

Завдання: виконайте вправу, що має метою вироблення спокою, самовладання і підвищення рівня суб'єктивного контролю. Для закріплення ефекту дану вправу рекомендується періодично повторювати.

Методика виконання вправи:

1. Розслабтеся і глибоко вдихніть та видихніть. Думайте про спокій: зосередьтесь на понятті „спокій” і міркуйте над ним. Що це за якість, яка його природа, зміст та ін.? В міру того, як у вас будуть виникати якісь ідеї, образи, пов’язані з цим поняттям, заносьте їх у робочий зошит.

2. Спробуйте розкрити себе іншим, ще не відомим вам ідеям чи образам спокою, що можуть виникнути з несвідомого і їх теж занесіть у зошит.

3. Усвідомте цінність спокою, його призначення, користь у нашому бурхливому, повному змін світі. Подумки віддайте хвалу спокою. Зажадайте його.

4. Прийміть установку на фізичний спокій. Послабте м’язове і нервове напруження. Дихайте повільно і ритмічно. Нехай на обличчі у вас відіб’ється спокій. Для цього думкою уявіть собі своє обличчя з вираженням спокою.

5. Спробуйте безпосередньо викликати спокій. Уявіть, що ви знаходитеся в місці, що викликає у вас почуття спокою: пустельний тихий пляж, храм, прохолодна зелена галявина ..можливо, це місце, де ви отримували в минулому почуття спокою. Спробуйте відчути спокій. Повторіть кілька разів слово «СПОКІЙ». Нехай спокій, в міру можливості, наповнить вас аж до ототожнення з ним.

6. Уявіть, що ви знаходитесь у звичайній для вас повсякденній ситуації, що у минулому виводила вас із себе чи викликала почуття роздратування: це може бути зустріч з вороже налаштованою до вас людиною, чи зіткнення зі складною проблемою, чи необхідність швидкого виконання декількох справ відразу, чи загроза небезпеки. Спробуйте побачити і відчути себе в цій ситуації спокійним і безтурботним.

7. Намагайтесь залишатися якомога спокійним протягом всього дня, бути живим прикладом спокою, випромінювати спокій.

8. Зробіть табличку з написаним на ній словом «СПОКІЙ», використовуючи той колір і шрифт, які на вашу думку, найбільш повноцінно виражають цю якість. Помістіть табличку в місці, де ви зможете бачити її

щодня, причому, по можливості, у такий час, коли ви найбільше маєте потребу в спокої. Дивлячись на табличку кожен раз викликайте в собі відчуття спокою.

Як засвідчили спостереження, бесіди, аналіз результатів діяльності студентів ЕГ, вони із задоволенням виконували у спеціальному навчанні вище означені прийоми психічної саморегуляції. В результаті опитування виявилось, що за півроку відчули суттєві зміни в здатності до саморегуляції своєї поведінки, психічних станів біля 70% студентів експериментальної групи. Це свідчить про позитивний вплив навчальних занять з психологічної підготовки на регуляцію психічних станів особистості. Про позитивні результати проведеної роботи стверджували 75% експертів.

Окрім зазначених вище прийомів та методів, студентам пропонувались також прийоми спрямовані на подолання болі та страху в різних екстремальних ситуаціях. Біль може виникнути в результаті травмуючого впливу на організм людини як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Біль попереджує людину про загрозу її здоров'ю. Проте проінформувавши людину про небезпеку, про несприятливий вплив, біль стає непотрібною і шкідливою, вона відволікає увагу від об'єктів спостереження та діяльності, порушує процес сприймання, пам'ять, мислення, координацію рухів, змінює мотивацію діяльності.

Психологами доказано, що больові відчуття можна регулювати. Одним із прийомів боротьби з біллю є обезцінення значення тілесної травми, відволікання уваги від травмуючого фактора і зосередження його на меті, способах, засобах діяльності. Зміна сприймання болі може бути досягнута за допомогою елементарного навіювання і самонавіювання. Окрім того, у формувальному експерименті студенти виконували ряд вправ на подолання почуття страху.

Вправа 3.

Завдання: виконайте вправу, що дозволяє оперативно усувати почуття страху в ситуації небезпеки.

Методика виконання вправи.

Покладіть свою праву руку в області центру живота (на сонячне сплетіння), свою ліву руку – на серце, яке знаходиться не так далеко зліва і зробіть глибокий вдих. Після чого затримайте подих протягом 4-6 секунд, а потім зробіть раптовий видих. В одній серії вправу необхідно повторити 4-6 разів.

З погляду емоційного переживання, больові відчуття мають гнітючий, тяжкий характер, а часом – характер страждання. Біль підриває емоційну рівновагу людини, робить її дратівливою, агресивною, злою, неконтактною, а її поведінку – конфліктогенною.

У болі умовно можна виділити як би три сторони: сенсорну, емоційну і настановчу [55, с. 441].

Розповідаючи студентам про сенсорну сторону болю, ми звертали їх увагу на те, що на кожному квадратному сантиметрі поверхні шкіри людини знаходитися 100-200 рецепторів, які сигналізують про болючий вплив. Вони також є в інших органах людини.

Емоційну сторону болю складають переживання людини. Те, як вона переживає біль, багато в чому залежить від установки, що сформувалася на її сприйнятті. Це визначається, насамперед, культурними традиціями, тим, якого значення надає людина впливу фактору, що викликає біль, наскільки вона зосереджена на больовому відчутті.

В ході експерименту повідомлялись прийоми боротьби з болем. Окремі з них студенти засвоювали в процесі занять.

Прийом «Видихання болю».

Вихідне положення - сидячи, лежачи. Розслабтеся, дихайте спокійно і рівно. Вдихніть і затримавши подих, зосередьте увагу на болючій ділянці, при цьому, як можна яскравіше уявіть, що під час вдиху у грудях утворилася хмарина живлячих сил, а під час затримки подиху вона направляється до болючої ділянки і гасить болюче відчуття. З кожним видихом біль поступово залишає тіло. Прийом повторіть кілька разів.

Прийом «Голос».

Усамітніться, займіть зручне положення (сидяче, лежаче і установіть спокійне, рівне дихання). При видиху видавайте звук, який найбільш яскраво асоціюється з образом даного болю. Це може бути стогін, ревіння, лемент, писк, шипіння і т.п. Головне – уявляйте, що разом зі звуком біль дрібними порціями залишає тіло.

Як видно з табл. 3.4, участь студентів ЕГ у виконанні програми сприяла також покращенню рівня їх емоційно-вольової готовності до спілкування іноземною мовою, зниженню тривожності у процесі засвоєння та спілкування діловою іноземною мовою. Цього практично не відбулось у студентів контрольної групи, з якими не проводилась відповідна робота.

Таблиця 3.4

Зміна тривожності студентів ЕГ та КГ у формувальному експерименті, що викликана діловим спілкуванням іноземною мовою

Групи, етапи експерименту	Рівні тривожності студентів (у %), що обумовлені:					
	Процесом засвоєння іноземної мови			Процесом спілкування іноземною мовою		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
ЕГ, початковий	25,00	40,62	34,38	25.00	59,37	15,63
КГ, початковий	28,13	40,61	31,26	21,88	65,62	12,50
ЕГ, кінцевий	15,63	40,62	43,75	15,63	71,87	12,50
КГ, кінцевий	21,88	46,86	31,26	18,75	68,75	12,50

Спостереження, аналіз спілкування навчальної, професійної діяльності, письмове опитування учасників експериментальних груп засвідчили, що біля 56,25% студентів зазначених груп навчились у певній мірі знімати негативні психічні стани, вплив травмуючих факторів за допомогою прийомів, вправ на самонавіювання, здійснювати саморегуляцію власних станів.

Таким чином за результатами проведеного нами формувального експерименту з розвитку у студентів емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземними мовами можна зробити висновок, що запропонована нами програма є ефективною і сприяє покращенню підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою.

Висновки до розділу

За результатами формуючого експерименту можна зробити наступні узагальнення;

1. Розроблена та апробована модель та програма формування психологічної готовності майбутнього фахівця з вищою освітою до спілкування діловою іноземною мовою, яка включає в себе сукупність психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток всіх її компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового.

2. Запропонована та апробована система психологічних методів та прийомів, спрямованих на покращення рівня мотивації студентів до засвоєння та використання ділової іноземної мови у майбутній професійній діяльності дала позитивні результати. У студентів експериментальної групи, на рівні значущості p=0,01, зросла вагомість всіх груп провідних мотивів, зокрема, найбільшу вагомість отримали мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення особистості, пізнавальні мотиви.

3. Апробовані засоби, що сприяють формуванню когнітивної, операційно-процесуальної готовностей до ділового спілкування іноземною мовою, що сприяло підвищенню рівня розвитку названих компонентів, підвищенню комунікативної компетентності учасників експериментальних груп.

4. Розвиток емоційно-вольової готовності студентів передбачав включення їх у соціально-психологічний тренінг, рольові ігри, навчання навичкам психічної саморегуляції у складних ситуаціях спілкування іноземною мовою. Порівняння результатів, отриманих у експериментальних групах засвідчило про ефективність використовуваних нами психолого-педагогічних засобів.

Основні результати розділу опубліковані в працях [25; 30; 31].

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного теоретико-експериментального дослідження можна зробити такі висновки:

1. Проблема психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою є малодослідженою в галузі педагогічної психології й має важливе наукове та практичне значення. У наукових дослідженнях вчених залишились поза увагою власне психологічні аспекти мотивації студентів ВНЗ до вивчення та використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності, формування у них адекватних уявлень, знань про її можливості.

Встановлено основні показники успішності спілкування студентів діловою іноземною мовою, а також основні проблеми та завдання ВНЗ щодо формування іншомовної культури майбутнього фахівця.

2. Запропонована та експериментально перевірена структура психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземною мовою. Вона являє собою єдність та взаємозв’язок таких компонентів готовності як мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового. Розкривається психологічна сутність кожного з них, критерії й показники їх розвитку у студентів.

3. На основі розробленої структури психологічної готовності проведено порівняльний констатувальний експеримент з вивчення особливостей розвитку зазначених компонентів готовності у студентів 1-4-го курсів, юнаків та дівчат, вихідців з села та міста, фахівців різних професійних напрямків. Виокремлено структуру провідних мотивів, у яку входять мотиви особистісного розвитку та професійного самовдосконалення, мотиви обміну інформацією та ділового спілкування і пізнавальні мотиви. Вони є найбільш вагомими для студентів усіх курсів, всіх спеціальностей, для юнаків та дівчат, представників з міста та села. У структуру провідних мотивів не ввійшли мотиви престижності спілкування

іноземними мовами, мотиви працевлаштування, навчання за кордоном, наслідування фахівця, що зразково володіє іноземною мовою.

4. Виявлено, що після 2-го курсу, особливо на випускному етапі, у майбутніх бакалаврів дещо знижується інтерес до вивчення більшості іноземних мов. Найбільшою популярністю сьогодні у молоді користуються англійська, французька, німецька мови. Є значний інтерес до вивчення інших мов (італійської, польської, іспанської, східних мов), проте він може бути задоволений, як правило, поза межами навчального процесу, у додатковий час і за додаткову платню.

5. Рівень сформованості когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою у студентів досліджуваних професійних напрямків є дуже низьким. Когнітивний компонент в середньому не сформований майже в кожного п’ятого, а операційно-діяльнісний – більш ніж у кожного другого студента. Дещо вищий рівень сформованості має когнітивна готовність, у порівнянні з операційно-діяльнісною, що зумовлено значно меншими затратами студентів навчальних зусиль на її розвиток, включенням для цього, здебільшого, функцій сприймання та пам’яті. Процес же формування мовленнєвих умінь та навичок, у порівнянні з розвитком знань, є більш тривалим та складним. Чинниками, які впливають на успішність ділового спілкування студентів діловою іноземною мовою, на нашу думку є : недостатній словниковий запас, нездатність висловлюватись іноземною мовою, високий темп спілкування, складність переходу з рідної на іноземну мову, нездатність адекватно розуміти думку іншою мовою та ін. Вони негативно позначаються і на психічних станах студентів.

Труднощі розвитку в майбутніх фахівців з вищою освітою когнітивного та операційно-процесуального компонентів готовності особисті до ділового спілкування іноземними мовами мають як суб’єктивний (неадекватна мотивація, психологічні установки щодо вивчення та використання в професійній діяльності іноземної мови, низький рівень знань та навичок з

шкільної програми іноземної мови, недостатній рівень усвідомлення її професійної та особистісної значущості та ін.), так і об’єктивний (невідповідність змісту освіти форм та методики проведення занять, недостатня якість підготовки викладачів та ін.) характер.

6. Встановлено, що готовність студентів до спілкування іноземною мовою суттєво знижується за рахунок недостатнього рівня розвитку їх емоційно-вольової готовності. Хвилювання, тривога, що виникають у значної частини майбутніх фахівців призводять до зниження результативності занять з іноземної мови, низького рівня сформованості знань та умінь щодо спілкування нею.

7. У результаті проведеного дослідження запропонована модель та програма формування психологічної готовності особистості майбутнього фахівця до ділового спілкування іноземною мовою. В її структуру входять психолого-педагогічні засоби, спрямовані на покращення розвитку всіх компонентів зазначеної готовності: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та емоційно-вольового.

Формувальний експеримент, спрямований на реалізацію запропонованої моделі та програми підтвердив свою ефективність щодо розвитку психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземною мовою.

Предметом подальших досліджень може стати вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей особистості на формування психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою, виявлення професійно важливих якостей, властивостей особистості, що сприяють успішному засвоєнню та використанню іноземної мови у різних видах професійної діяльності.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на дослідження мотивації студентів до ділового спілкування іноземними мовами

Уважно прочитайте нижче наведені судження і виберіть з них не більше 8-ми тих, які найбільше Вам підходять, з якими Ви погоджуєтесь.

Хочу вивчати (вивчаю) ділові іноземні мови тому, що:

1.Мені взагалі подобається вивчати іноземні мови.

2.Знаючи декілька іноземних мов я зможу займатись репетиторством, проводити додаткові уроки з учнями і заробляти на цьому.

3. Вивчаючи ділові іноземні мови я стану більш компетентною людиною.

4.Я зможу розуміти і виконувати сучасні естрадні пісні іноземною мовою.

5. Зможу вільно знайомитись і спілкуватись з громадянами інших держав безпосередньо або ж через Інтернет.

6. Мрію продовжити навчання за кордоном, а для цього необхідний високий рівень володіння іноземними мовами.

7. Хочу знати іноземні мови так досконало, як мій викладач.

8. Вивчаю іноземні мови лише тому, що це передбачено навчальним планом, програмою.

9. Я цікавлюсь діловими іноземними мовами тому, що вони дозволяють мені користуватися інформацією з Інтернету, читати інструкції до іноземних виробів, знайомитись з іноземною літературою із свого фаху тощо.

10. Знання іноземних мов дозволить мені працевлаштуватись за кордоном і заробляти порівняно великі гроші.

11. Знання ділових іноземних мов сприятиме покращенню рівня моєї професійної самоосвіти, допоможе досягнути успіху в майбутній роботі.

12. Знання ділових іноземних мов користується престижем серед молоді.

13. Це можливість вільно переглядати всі канали супутникового чи кабельного телебачення.

14. Хочу попасти на міжнародну програму Fulbright і виграти грант.

15. Я по-доброму заздрю випускникам ВНЗ, які вільно спілкуються іноземними мовами.

16. Вивчаю іноземні мови лише тому, щоб уникнути неприємностей у ВНЗ, не втратити стипендії тощо.

17. Мене цікавить іноземна література, історія традиції, культура інших держав.

18. Зможу працювати перекладачем у якійсь іноземній фірмі чи організації і отримувати хорошу платню.

19. Я зможу отримати багато нової інформації для свого власного розвитку, для духовного збагачення.

20. Особи, які досконало володіють діловими іноземними мовами, мають високий статус у суспільстві.

21. Я можу поїхати за кордон і вільно пересуватись та спілкуватись там іншими мовами.

22. Хочу спробувати свої сили в IELTS (міжнародній системі тестування англійської мови)

23. Прикладом для наслідування для мене є фахівці мого професійного напрямку, які досконало володіють іноземними мовами.

24. Вивчаючи іноземні мови я певним чином виправдаю сподівання батьків, не буду чути їх докорів.

25. Прагну оволодіти діловими іноземними мовами, щоб знати більше про роботу закордонних фахівців, колег по професії.

26. Буде більше шансів влаштуватись екскурсоводом, супроводжувачем закордонних делегацій, груп іноземних туристів і мати при цьому додаткові матеріальні прибутки.

27. Вивчення іноземних мови сприятиме розвитку моєї пам’яті, вмінь висловлювати свою професійну позицію, розширить мій світогляд тощо.

28. Знання іноземних мов підвищить мій авторитет серед ровесників.

29. Зможу усно чи письмово спілкуватись з діловими партнерами, родичами, які проживають за кордоном.

30. Хочу влаштуватись на роботу в компанію, фірму за кордоном.

31. Мене приваблюють державні діячі, політики, які досконало володіють діловими іноземними мовами.

32. Хочу похизуватись знаннями іноземних мов перед своїми ровесниками, справити ними позитивне враження на значущу для мене людину.

Додаток Б

Анкета на дослідження

ставлень студентів до вивчення іноземних мов

Уважно прочитайте запитання і дайте будь-ласка відверті відповіді на них:

1. Скільки іноземних мов Ви бажали б як майбутній професіонал знати і які саме назвіть?

2. Який з аспектів вивчення іноземної мови Вам подобається найбільше?

А) розмовна практика, б) письмова практика, в) граматика, г) фонетика, д) домашнє та індивідуальне читання, ж) інша відповідь (напишіть її).

3. Чому Вам подобається саме цей аспект (напишіть)

4. Ви не готуєтесь до заняття з іноземної мови. Ви це робите тому, що ... (проставте напроти кожного варіанту відповіді ступінь значущості для Вас відповіді – в порядку зменшення (1, 2, 3 і т.д.)

- завдання нецікаве - ....
- завдання занадто легке - ...
- завдання занадто важке -...
- робота не буде оцінюватись -...
- робота не буде обговорюватись - ....
- не бачите смислу завдання для майбутньої професії -...
- примушують обставини -...
- інша відповідь (напишіть) - ...

5. Ви готуєтесь до заняття з іноземної мови тому, що:

- отримуєте задоволення від такої роботи
- отримуєте полегшення, що нарешті завдання педагога якось виконали.

6. Щоб Ви запропонували б зробити у ВНЗ, щоб студент міг успішно спілкуватись як фахівець певного напрямку кількома іноземними мовами (напишіть будь-ласка)?

7. Які форми спілкування іноземними мовами Вас більше всього приваблюють:

1) фронтальна (група-викладач), 2)робота в парах, 3) групова робота, 4) індивідуальна робота, 5) самостійна робота, 6) інша відповідь (напишіть).

8. Чому Вас приваблює саме така робота?

9. Якщо Ви володієте кількома іноземними мовами, то чи виникають у Вас труднощі з переключенням у спілкування з однієї мови на іншу?

1) Так, виникають дуже великі труднощі, 2) є труднощі, 3) труднощі відсутні, 4) труднощів не виникає, бо я не знаю іноземних мов.

10. Чи використовуєте Ви у спілкуванні іноземними мовами невербальні засоби (жести, міміку, пантоміміку) і наскільки?

1.1. не використовую, 2) використовую недостатньо, 3) використовую достатньо повно, 4) використовую більше ніж саму іноземну мову.

Додаток В

Методика на дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами

В. 1. Методика на дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування англійською мовою

Choose the right answer

1. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is situated …….

A. in Europe B. on the British Isles C. in America

2. …….. is the highest peak of the Highlands in Scotland.

A. Ben Nevis B. Everest C. The Pennines

3. W. Shakespeare, the greatest poet and playwright of all ages, was born in …

A. Glasgow B. London C. Stratford – on – Avon

4. …… is the political centre of London.

A. The City B. The West End C. Westminster

5. Isaac Newton is famous for his inventions of …….

A. gravitation B. steam engine C. theory of evolution

6. The legislative power in the UK is exercised by…….

A. The Queen B. The Houses of Parliament C. The Prime Minister

7. Once …….. was a small Roman town.

A. Londinium B. Athens C. Birmingham

8. ……. Is the place where the Crown Jewels are kept.

A. Westminster Abbey B. Buckingham Palace C. The Tower of London

9. The flag of the UK, known as …….. is made up of three crosses.

A. Stars & Stripes B. the Union Jack C. St. George Cross

10. In England people are always talking about ……

A. the Queen B. football C. weather

11. Television was invented in 1925 by …… John Logie Baird.

A. an American B. a Scotsman C. an Englishman

12. ……. Chooses the Cabinet of Ministers.

A. The people B. The Prime Minister C. The Parliament

13. …… is considered to be the most authoritative newspaper in the UK.

A. The Guardian B. Daily Express C. The Times

14. The Queen lives in ……..which is her London residence.

A. Downing Street B. The Palace of Westminster C. Buckingham Palace

15. A bagpipe is a traditional ……. Musical instrument.

A. Scottish B. English C. Irish

В. 2. Методика на дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування французькою мовою

I. Répondez aux questions:

1. Quelles montagnes séparent la France et l'Espagne?
2. Quel est le climat de la France?
3. Combien d'habitants la France compte-t-elle?
4. En combien de départements est divisé le territoire de la France?
5. Quels sont les symbols de la France?

II. Complétez les phrases:

1. Paris est situé……
2. L'ile de la Cité a la forme…..
3. Le Quartier Latin est…….
4. Sous l'Arc de Triomphe se trouve…..
5. La Tour Eiffel a……

III. Choisissez la bonne réponse:

1. La ville de Cherbourg/Rouen est la capitale de la Normandie.
2. Anjourd'hui Marseille est le premier/le troisième port de la France.
3. Le 14 juillet/le 18 mars est la fête nationale de la France.
4. Le football/le rugby est le sport le plus populaire en France.
5. Le Président de la France demeure au Palais Bourbon/au Palais de l'Elyseé.

IV.Vrai ou faux:

1. En France il y a peu de montagnes.
2. La France est baignée par la mer Noire.
3. En France on cultive le blé, la vigne, les fruits et les légumes.
4. Le Premier Ministre est à la tête du pays.

5. La France possède la quatrième industrie chimique du monde.

V. ***Remplissez le blanc:***

1. Le 14 juillet 1789……a pris la Bastille.
2. La Tour Eiffel est devenue…….. de Paris.
3. Le tableau de Léonard de Vinci "……..." se trouve au musée du Louvre.
4. La célèbre cathédrale……. est décrite dans le roman de V.Hugo.
5. Les découvertes des frères…….. ont rendu possible la cinématographie.

В. 3. Методика на дослідження когнітивного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування німецькою мовою

1. Deutschland liegt in .....

A) der Süd – West Europa B) Europa C) der Mitte Europas

2. Deutschland besteht aus ... Bundesländer.

A) 15 B) 16 C) 17

3. Der größte Fluß Deutschlands ist .....

A) Donau B) Rhein C) Elke

4. **Die Nationalhymne der BRD heißt** ...

A) Vereinigungslied B) Loreleilied C) Deutschlandslied

5. Das höchste gesetzgebende Organ der BRD ist ...

A) Bundestag B) Bundesregierung C) Bundesrat

6. Deutschland gränzt an ... Staaten.

A) 7 B) 8 C) 9

7. Das billigste Auto Deutschlands war...

A) Opel B) Porsche C) VW Käfer

8. **Das Neujar in BRD nennt man auch ....**

A) Silvester B) Konfirmation C) Heiligabend

9. Die Deutschen sind berühmt für ....

A) Fußball B) Bier C) Autos

10. "Faust" wurde von ... geschrieben.

A) E.M.Remarque B) J.W.Goethe C) H.Heine

11. Das Symbol der Deutschen Einheit ist ....

A) Brandemburger Tor B) Alexander Platz C) Reichstag

12. **Der Staatswappen der BRD ist .....**

A) der Adler B) der Falke C) der Habicht

13. Karl Friedrich Gauß war ...

A) Philosoph B) Mathematiker C) Physiker

14. Das Wunderwerk gotischer Architektur befindet sich in ....

A) Köln B) Dresden C) München

15. Das Tor zum Welt wurde ... genannt.

A) Leipzig B) München C) Hamburg

Додаток Д

Методика на дослідження операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування іноземними мовами

Д. 1. Методика на дослідження операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування англійською мовою

READING

Read the following passage. Write true (T) or false (F) for each of the sentences below, according to the information given. If the information is not given, put a question mark (?)

Many people now think that teachers give pupils too much homework.. They say that it is unnecessary for children to work at home in their free time. Moreover, they argue that most teachers do not properly plan the homework tasks they give to pupils. The result is that pupils have to repeat tasks which they have already done at school. Recently in Greece many parents, complained about the difficult homework which teachers gave to their children. The parents said that most of the homework was a waste of time, and they wanted to stop it. Spain and Turkey are two countries which stopped homework recently. In Denmark, West Germany and several other countries in Europe, teachers cannot set homework at weekends. In Holland, teachers allow pupils to stay at school to do their homework. .The children are free to help one another. Similar arrangements also exist in some British schools.

Most people agree that homework is unfair. A pupil who can do his homework in a quiet and comfortable room is in a much better position than a pupil who does his homework in a small, noisy room with the television on. Some parents help their children with their homework. Other parents take no interest at all in their children's homework.

It is important however, that teachers talk to parents about homework. A teacher should suggest suitable tasks for parents to do with their children. Parents are often better at teaching their own children!

1. According to the writer, many parents would like their children to have less homework.

2. Many teachers think that pupils should have homework.

3. Parents think that pupils shouldn’t have to do a lot of work in their leisure time at home.

4. A lot of homework has not been planned properly, according to many parents.

5. Parents say that most teachers give homework which is different from the work the pupils have done in class.

6. Greek parents thought their children’s homework was too easy.

7. Children do not have any homework now in Turkey.

8. In some countries in Europe teachers are allowed to give children homework only at weekends.

9. Children can do their homework at school and help one another in some schools in Britain.

10. Only a small number of people think that homework is fair.

II. GRAMMAR

Chose the right answer:

1. Water … at a temperature of 100C.

A) is to boil B) is boiling C) boils

2. In cold countries people wear thick clothes … warm.

A) for keeping B) to keep C) for to keep

3. In deserts there isn`t … grass.

A) the B) some C) any

4. … people don`t know what it`s like in other countries.

A) the most B) most of C) most

5. Learning a second language is not the same … learning a first language.

A) as B) like C) than

6. It takes … to learn any language.

A) long time B) long C) a long time

7. It is said that Chinese is perhaps the world`s … language to master.

A) harder B) hardest C) most hard

8. English is quite difficult because of all the exceptions … have to be learnt.

A) who B) which C) what

9. You can learn the basic structures of a language quite quickly, but only if you … make an effort.

A) are wanting B) will to C) are willing to

10. Many adult students of English wish they … their language studies earlier.

A) would start B) would have started C) had started

11. In some countries students have to spend a lot of time working … their own.

A) on B) by C) in

12. There aren`t … easy ways of learning a foreign language in your own country.

A) no B) any C) some

13. Some people try improve their English by … the BBC World Service.

A) hearing B) listening C) listening to

14. Walkers … living there for at least fifteen years.

A) will have been B) have been C) will be

15. John`s coming to see you, … ?

A) hasn`t he B) wasn`t he C) isn`t he

16. It`s been a long time since you`ve seen him, …?

A) hasn`t it B) isn`t it C) haven`t you

17. You … go to the post office. I`ll go later.

A) needn`t B) might C) must

18. … across the Channel from England to France, with nothing but a man to power.

A) flying B) to fly C) fly

19. Hot water … by the hotel 24 hours a day.

A) is provided B) provides C) was provided

20. No reporters … approach the scene of the accident.

A) might have B) were allowed to C) needn`t

Д. 2. Методика на дослідження операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування німецькою мовою

I. DESIGNER IM INTERNET.

Die Designer von heute stellen ihre neuen Kollektionen im Internet vor. Die aktuellen Kreationen können dort jedoch nur angeschaut werden. Wer sich »per Mausklick« neu einkleiden will, muss anderswo suchen. Hunderte von Adressen lassen sich da finden, sehr viele in Amerika. Ohne gute Englischkenntnisse und Umrechnungstabellen für die 5 Größen hat man allerdings Probleme. Auch die Bezahlung über Internet ist ein Risiko. Und was, wenn das bestellte Stück nicht passt? Die deutschen Umtauschrechte gelten im Internet nicht. Neben den amerikanischen Anbietern arbeiten aber auch immer mehr inländische Firmen mit dem Internet. So bieten viele Versandhäuser »Online-Shopping« an, zu gleichen Bedingungen wie im Katalog. Leider ist das Design der 10 »Homepages« ziemlich langweilig. Eine andere Frage ist, wer »Online-Shop« überhaupt braucht: Bis man ein Foto auf dem Bildschirm eines normalen PCs sehen kann, hat man den halben Katalog durchgeblättert - und das kostenlos. Das »Surfen« im Internet ist nicht so günstig: Jede Minute kostet Telefongebühren. Da ist es klar, dass nur zwei von tausend »Online-Usern« ihren Computer zum Kleiderkauf verwenden.

AUFGABEN

1. Ist das richtig? Kreuzen Sie an.

	Ja	**Nein**
1. Die Designer von heute verkaufen ihre aktuelle Mode über das Internet.		
2. Es ist schwierig, über das Internet Kleidung einzukaufen.		
3. Der Autor des Textes findet es billiger und sicherer, über das Internet einzukaufen.		

II.Setzen Sie die fehlenden Endungen ein

Auf d___Programm stand auch ein Schloßbesuch. Doch was die chinesisch___Gäste in und um Schloss Freudenberg erleb___, haben sie nicht erwart___. Ein »Erfahrungsfeld d___Sinne und d___Denkens« statt repräsentativ___Bauten, düster___Keller und verstaubt___Hallen mit geheimnisvoll___Instrumenten statt fürstlicher Räume und edler Möbel. Überall kann man etwas ausprobier___, in Bewegung setzen oder zum Tönen bringen. Alles was man dazu braucht, ist Phantasie.

Dass Gruppen etwas gemeinsam machen, ist für unsere chinesischen Gäste neu«, erklärt Benedicte Crèbressac v___Stadtschulamt, zuständig für d___Programm. »Das Kollektiv spielt zwar eine große Rolle in China, doch jed___Mitglied der Gruppe legt Wert auf Individualität.« Ziel sei es, dass man voneinander lernt. Aus dies___Grund hat sie das Schloss als ein Ziel ausgesucht.

III. Als ob- Welche Form ist richtig?

1. Der Maurer arbeitete so langsam und so unzuverlässig, als ob er be trunken gewesen

- wären (W) wäre (V) hätte (F).

2. Die Pfarrerin redet so unkonzentriert, als ob sie die ganze Nacht nicht geschlafen

- hätte (I) wäre (A) würde (U).

3. Die Möbel sind alle so winzig, als ob sie für ein Kind

- wären (E) sein würde (B) wäre (S).

4. Er bezahlt für den Anzug so viel, als ob Geld keine Rolle

- spielt (E) spielte (R) gespielt hätte (D).

5.Die Kinder telefonieren so lange, als ob das Telefonieren umsonst

- wäre (S) sei (T) ist (K).

6. Der Computer lief so langsam, als ob er einen Schaden

- haben (C) hätte (I) hat (G).

7. Die Musiker spielen so schlecht, als ob sie keine Noten lesen

- können (H) könnten (T) konnten (Ü).

8. Das Schiff legte so präzise an, als ob eine Geisterhand im Spiel gewesen

- wäre (Z) war (W) hätte (V).

9. Die Psychologie-Dozentin sprach so wirr, als ob sie hypnotisiert gewesen

- ist (O) wäre (E) würde (K)

10. Es roch so unangenehm, als ob man altes Fett benutzt

- habe (D) hat (T) hätte (R)

Lösung: _____

Korrektur: Für jede richtige Lösung 1 Punkt

IV.Preisvergabe - Ergänzen Sie bitte in der folgenden Meldung die Präpositionen.

1. __besondere Leistungen___der Berichterstattung___Entwicklungsländer haben Autoren und eine Zeitungsredaktion den Journalistenpreis Entwicklungspolitik erhalten.

Über/in/auf (H) Für/bei/in (E) Für/in/über (T)

2. Bundespräsident Roman Herzog ehrte die Preisträger gestern___ Bonn; der Preis wird jährlich___Bundesministerium___wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vergeben

in/durch/für (S) in/vom/für (A) im/vom/vor (F)

3. ___Bereich Printmedien bekam Hanne Tügel den ersten Preis___ ihren Beitrag „Wird Kairo wieder ein Dorf?", der___der Zeitschrift GEO erschien und die Möglichkeiten des Eigenanbaus___Lebensmitteln ___der ägyptischen Metropole schildert.

Im/für/in/von/in (S) Beim/mit/in/mit/in (C)

4. Der zweite Preis wurde Bartholomäus Grill___seinen Artikel „Lebensader für Makala"___der Wochenzeitung „Die Zeit" zugesprochen.

wegen/für (I) für/in (S) über/in (H)

5. Einen Anerkennungspreis bekam die Redaktion der „Aachener Zeitung", die eine Serie___Kinderarbeit und Kinderprostitution veröffentlichte.

Reichstag über (E) auf (L) mit (M)

Lösung: _____

Korrektur: Für jede richtige Lösung 1 Punkt

Д. 3. Методика на дослідження операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності особистості до ділового спілкування французькою мовою

I. LECTURE

Les rêves des écoliers français.

D'après un sondage, les écoles disparaîtront bientôt et tout le travail scolaire se fera sur l'ordinateur. Les enfants travailleront chez eux en se connectant aux ordinateurs de leurs professeurs. Les cours seront faciles et on les présentera sous forme de jeux. En plus, des appareils très perfectionnés les aideront à faire leurs devoirs. Leurs stylos ne feront plus de fautes, ou alors ils parleront pour dire que c'est mal écrit. Tout le monde apprendra une langue intergalactique qui leur sera utile sur toutes les planètes. Ils feront aussi beaucoup de sport, de musique, de Jeux vidéo l'après-midi. Les examens se passeront à la télé sous la forme de Jeux comme "Questions pour un champion". Tous les élèves porteront le même vêtement pour ne pas faire de différences sociales et il n'y aura plus de livres à porter car tout sera sur ordinateur.

LES ACTIVITÉS POUR LA LECTURE DU TEXTE "LES RÊVES DES ÉCOLIERS FRANÇAIS"

Activite 1. Mettez "+" si la phrase correspond au contenu du texte, "-" si non.

1. Les écoles disparaîtront.
2. Tout le travail se fera en classe.
3. Les ordinateurs des élèves seront connectés à ceux de leurs professeurs
4. Les cours se présenteront en forme de jeux.
5. Les appareils perfectionnés aideront à faire les devoirs.
6. Les stylos resteront ordinaires.
7. Tous parleront une langue intergalactique.

8. Dans l’après-midi, on fera beaucoup de sport.
9. Il n’y aura pas d’examens.
10. Tout le monde portera le même vêtement.

Activite 2. Choisissez la fin correcte de la phrase et entourez-la.

1. Le travail scolaire se fera_____.

a) sur papier; b) sur l’ordinateur c) sur Internet.

2. Les cours seront _____.

a) faciles; b) difficiles; c) inutiles.

3. Les stylos parleront pour dire _____.

a) “Bonjour”; b) que c’est mal écrit; c) “Gare au professeur!”.

4. La langue intergalactique sera _____sur toutes les planets.

a) facile; b) utile; c) tactile;

5. Il n’y aura plus de _____ à porter car tout cela sera sur l’ordinateur.

a) serviettes; b) sac à dos; c) les livres.

Контрольний тест

1. Замість крапок вставте потрібний прийменник:

Il vient .... trois jours.

A)à

B)sur

C)dans

D)de

2. Замість крапок поставте потрібне дієслово: ***« D’òu .... tu*** ? »

A)vont

B)va

C)vas

D)vient

3. Замість крапок поставте потрібну форму дієслова: ***Vous ... beaucoup de livres.***

A) avez

B) aviez

C) as

D) aves

4. Перекладіть з французької фразу: ***« à tout à l'heure »*** ?

A) у будь-яку годину

B) поки

C) у такому випадку

D) до швидкої зустрічі

5. Із чотирьох запропонованих варіантів виберіть один, що містить правильні форми дієслова ***« faire»*** у теперішньому часі:

A) fais ,faites,fant

B) fais,faites,font

C) fai,faites,font

D) fais,faites,vont

6 . Із чотирьох варіантів речення виберіть один граматично правильний:

A)Tous les élèves de notre groupe lisent des livres.

B)Tous élèves du notre groupe lis les livres.

C)Les élèves tous de notre groupe lisent des livres .

D)Tous élèves du nos groupe lisent les livres.

7. Вставте замість крапок одне з наступних слів: ***Elle écrit ... tableau.***

A) du

B) à

C) au

D) a la

8. Вставте замість крапок, якщо це необхідно, один з наступних артиклів:

Sur la table il y a ... serviette.

A) une

B) la

C) un

D) -

9. Перекладіть з французької мови слово ***« у будинку », « додому*** ».

A) chez maison

B) à la maison

C) à maison

D) au maison

10 . Замість крапок поставте потрібну форму дієслова***: Quel livre ... vous ?***

A) lisez

B) lires

C) lis

D) lit

11. Замість крапок вставте відповідний прийменник: ***Où ... vous ?***

A) allez

B) va

C) aller

D) allumez

12. Замість крапок вставте відповідний прийменник: ***Trouvez les verbes ... ce texte***.

A) à

B) après

C) sur

D) dans

13. Із зазначених нижче слів виберіть одне, форма якого є граматично неправильною для даного речення:

« Quel est vos ecrivain préféré ? »

A) préféré

B) est

C) vos

D) quel

14. Із чотирьох варіантів речення виберіть один граматично правильний

A) La couleur de votre chaise est quelle ?

B) Quelle est couleur de votre chaise ?

C) De quelle couleur est votre chaise ?

D) Votre chaise est de quelle couleur ?

15. Із зазначених нижче слів виберіть одне, форма якого є граматично неправильною для даного речення***: C'est la revue de ce élève.***

A) revue

B) de

C) la

D) ce

Додаток Е

Анкета на виявлення рівня розвитку емоційно-вольової готовності до ділового спілкування іноземними мовами

1. Чи виникають у Вас тривога, хвилювання при спілкуванні іноземною мовою?

1) так, 2) ні.

2. Чому на Вашу думку у Вас виникають хвилювання під час ділового спілкування іноземною мовою?

А) маю недостатній запас професійних понять, слів іноземною мовою, б) відсутні навички грамотно побудувати речення, висловити свою думку, в) не витримую високого темпу спілкування, г) тому що витрачаю час на формування відповіді на рідній, а вже потім на іноземній мові і при цьому спілкування відбувається дуже повільно, д) тому, що не можу зрозуміти запитань співрозмовника, його думку,

е) інша відповідь (напишіть).

3. Скажіть, які б із наведених нижче заходів, вплинули б на покращення Вашої впевненості у спілкування іноземною мовою?

1) якби я кожен день спілкувався іноземною мовою з ким-небудь,

2) якби частіше проводились зустрічі з іноземцями,

3) потрібно займатись самоосвітою, самовдосконаленням з іноземних мов,

4) якби була більша вимогливість з боку викладачів іноземних мов,

5) якби були цікаві додаткові заняття, гуртки, спец практикуми з іноземних мов,

6) інше (допишіть).

4. У процесі вивчення іноземних мов Ваша тривога і хвилювання від спілкування іноземними мовами:

1) збільшилася, 2) зменшилася, 3) не змінилася.

5. Які почуття та емоції є звичними для Вас на заняттях з іноземної мови?

1) радість, задоволення, 2) зацікавленість, 3)байдужість, 4) скованість, 5) пригніченість, 6) страх, 7) інші (допишіть).

6. Ви краще спілкуєтесь із співбесідником іноземною мовою у випадку, коли..

1) відсутні інші люди, 2) коли не оцінюють мої здібності з іноземної мови, 3)коли не насміхаються над моїми можливостями з іноземної мови, 4) я психологічно готовий до такого спілкування, 5) інша відповідь (напишіть).

7. У ситуаціях спілкування іноземною мовою мені не вистачає навичок та умінь з психічної саморегуляції (самоуправління, самовладання тощо).

1) так, дійсно не вистачає 2) вони у мене недостатньо сформовані, 3) я можу управляти собою і не втрачаю самовладання у ситуаціях спілкування іноземною мовою.

Додаток Ж

Методика на виявлення тривожності у студентів, що зумовлена процесом засвоєння мови

Нижче перераховані ситуації, з якими Ви часто зустрічаєтесь. Деякі з них можуть бути для Вас неприємними, викликати певне хвилювання, тривожність, страх.

Уважно прочитайте кожне речення і поставте напроти нього одну з цифр 0, 1, 2, 3, 4 у залежності від того, яку тривожність викликає та чи інша ситуація.

- Якщо ситуація Вам байдужа, зовсім не викликає у Вас тривоги, стурбованості поставте цифру 0.

- Якщо вона незначно турбує, тривожить Вас – цифру 1.

- Якщо ситуація достатньо тривожить, хвилює Вас – поставте цифру 2.

- У випадку, коли ситуація, про яку йдеться мова, для Вас неприємна, то поставте відповідно цифри 3 або 4.

Ваше завдання – уявити собі, як можна ясніше, кожну ситуацію і поставити відверто напроти неї відповідну Вашому стану цифру.

Я тривожусь, хвилююсь:

1. Коли розмовляю з іншими іноземною мовою;
2. Коли необхідно скласти текст на іноземній мові;
3. Коли виконую граматичні вправи з іноземної мови;
4. Коли треба відповідати іноземною мовою перед студентами групи;
5. Коли потрібно у швидкому темпі розмовляти іноземною мовою;
6. Коли загрожує погана оцінка з іноземної мови;
7. Коли хтось оцінює твої можливості з іноземної мови;
8. Коли ти не можеш щось сказати іноземною мовою і чуєш сміх студентів;
9. Коли на заняттях з іноземної мови тебе викликають для відповіді перед групою;

10. Коли ти сам оцінюєш рівень власних знань, навичок з іноземної мови;

11. Коли необхідно скласти письмовий текст іноземною мовою;

12. Коли твої знання та навички з іноземної мови оцінюють ровесники, одногрупники;

13. Коли треба зробити переклад українського тексту на іноземну мову;

14. Коли потрібно спілкуватись з іноземцями їхньою рідною мовою;

15. Коли твої навички з іноземної мови оцінюють самі іноземці.

Додаток З

Тематика заходів з формування у студентів експериментальної групи когнітивного та операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою

Назва заходу	Тематичний план
Круглий стіл Робоча мова – англійська	1. Національні стандарти мовної освіти в Україні. 2. Роль іноземної мови в спілкуванні у професійному середовищі. 3. Міжнародне співробітництво та працевлаштування фахівців України. 4.Важливість міжнародних освітніх програм для фахівців України.
Дискусія (англійською мовою)	1. Як професійно і успішно провести переговори з фахівцями-іноземцями. 2. Особливості проведення міжнародної науково-практичної конференції. 3. Бізнес-ленч та особливості його організації. 4. Порядок підготовки та проведення презентацій.
Ділова гра (англійською мовою)	1. Презентація Європейських країн. 2. Оформлення документів для ділової поїздки за кордон. 3. Зустріч з делегацією іншої країни.
Аналіз професійних ситуацій (англійською мовою)	1. Тестування знань фахівців з ділової англійської мови. 2. Оформлення ділових паперів при прийомі на роботу 3. Поселення закордоном у готель. 4. Організація робочого місця.(Обробка кореспонденції та відповіді на телефонні дзвінки)

Додаток И

Акти реалізації

Відкритий
міжнародний *УНІВЕРСИТЕТ*
розвитку людини
"УКРАЇНА"

Open
International *UNIVERSITY*
of Human Development
"UKRAINE"

ВІННИЦЬКИЙ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
Україна, 21007, м. Вінниця, вул. Фрунзе,4
тел. 61-85-47, 69-43-04 E-mail: vmurol@svitonline.com
р/р 26000010122 у ВЦРВ ВАТ „Мегабанк", МФО 351629 код 25508975

"28" листопада 2008 р. **м. Вінниця**
№ 1/27-684

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження Бучацької С.М.

Результати дисертаційного дослідження на тему: «Формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами» впровадженні у навчально-виховний процес інституту. Зокрема, викладачами іноземних мов використовуються запропоновані у дисертації методи діагностики мотиваційної, когнітивної та операційно-процесуальної готовостей студентів до оволодіння іноземними мовами, психолого-педагогічні засоби розвитку у них комунікативних навичок та умінь з ділового спілкування іноземними мовами.

Викладачі кафедри психології використовують у роботі теоретичні положення та практичні рекомендації дисертантки при читанні студентам лекцій з курсу «Основи психодіагностики », «Психологія спілкування», а саме, авторські підходи до розробки методик дослідження мотиваційної, емоційно-вольової готовостей до спілкування, шляхи підвищення психологічної готовності студентів до навчальної діяльності.

Проректор з науково-методичної роботи,
доктор фіз.-мат. наук Сохацький Ф.М.

Зав. кафедрою гуманітарних та загальноосвітніх дисциплін
Кандидат історичних наук, доцент Єфремова Г.М.

Заст. завідуючого кафедрою психології,
кандидат психологічних наук,доцент Комар Т.О.

Україна
Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
«02» 12 2008 р.
№ 10/988
вул. Острозького, 32, м.Вінниця 21100
комутатор 265-132
факс (0432) 263-302, 276-882

Затверджую
Проректор з наукової роботи
доц. Подолянчук С.В.
2008р.

АКТ

впровадження результатів наукового дослідження
БУЧАЦЬКОЇ СВІТЛАНИ МИХАЙЛІВНИ
«Формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами»

Комісія у складі:
голови комісії - директора інституту історії, етнології та права, доц. Зінька Ю.А., членів комісії – першого заступника директора інституту математики, фізики і технологічної освіти, доц. Мозгового О.В. та доцента кафедри англійської філології Кириленка В.В. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Бучацької С.М. впроваджено в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

В процесі навчання студентів іноземних мов, викладачами використовуються структурна модель, методи діагностики мотиваційного, когнітивного та операційно-процесуального компонентів готовності їх до ділового спілкування. Запропоновані автором дисертаційного дослідження психолого-педагогічні засоби підвищення психологічної готовності студентів до спілкування діловими іноземними мовами, знайшли своє застосування при відпрацюванні тем фахового спрямування: «Моя майбутня професія», «Подорож», «Вища освіта», «Великобританія» тощо у формі бесід, дискусій, круглих столів тощо.

При проведенні практичних занять з іноземної мови викладачами іноземних мов взяті до уваги рекомендації Бучацької С.М. щодо використання тренінгу, ділових ігор та моделювання проблемних ситуацій.

Зазначені засоби дозволили підвищити рівень психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами.

Директор інституту історії, етнології та права, кандидат історичних наук, доцент Ю.А.Зінько

Перший заступник директора інституту математики, фізики і технологічної освіти, кандидат технічних наук, доцент О.В. Мозговий

Доцент кафедри англійської філології В.В.Кириленко

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абурахманов Р. А. Психологические последствия боевой обстановки / Абурахманов Р. А., Съедин С. И. – М. : Академия МВД России, 1992. – 68 с.

2. Авдеев В. В. Психологические основы повышения эффективности деятельности работников внутренних дел в экстремальных ситуациях / Авдеев В. В. – М. : РИО МВД, 1988. – 46 с.

3. Акимова М. К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии » / М. К. Акимова. – М, 1999. – 44 с.

4. Ариян М. А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С. 9–12.

5. Ариян М. А. Учет особенностей личности учителя при оптимизации процесса обучения / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 43–48.

6. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.

7. Асеев В. Г. Мотивационная регуляция нравственного поведения личности / В. Г Асеев // Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности / отв. ред. Е. В. Шорохова, В. П. Левкович. – М. : ИП АИ СССР, 1988. – С. 38–44.

8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 160 с.

9. Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем / К. В. Бардин // Когнитивная психология. – М. : Наука, 1986. – С. 55–60.

10. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 228 с.

11. Бодалев А. А. Диалог как форма психологического воздействия / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / редкол. Бодалев А. А. – М., 1987. – 164 с.

12. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74.

13. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – М. : Просвещение, 1972. – С. 44–48.

14. Бонда Е. А. Языковые тесты и тестирование (на материале английского языка) / Е. А. Бонда // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – М., 1972. – Вып.2. – С. 41–53.

15. Бондаренко О. І. Психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / О. І. Бондаренко. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2004. – 20 с.

16. Бондаренко О. І. Типова модель міжпрофесійної комунікації / О. І. Бондаренко, О. Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць № 28. Частина ІІ / гол. ред. Балашов В. О. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. – С. 24–26.

17. Бориско Н. Ф. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции / Н. Ф. Бориско, Н. Б. Ишханян // Іноземні мови. – 1997. – № 1. – С. 53–55.

18. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л. Л. Бочкарев. – М., 1975. – 23 с.

19. Брехт Р. Ф. Эмпирические исследования развития речевой компетенции в условиях изучения иностранного языка за рубежом (на примере американских студентов, изучающих русский язык) : доклады американской делегации на VII Международном Конгрессе МАПРЯЛ (Москва, 10-17 августа 1990г.) / Р. Ф. Брехт, Д. Е. Дэвидсон, Р. Б. Гинсберг. – М., 1990. – С. 123–152.

20. Булыгина М. В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранным языкам : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Булыгина. – Екатеринбург, 1997. – 173 с.

21. Бучацька С. М. Динаміка когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей студентів до професійного спілкування іноземними мовами / С. М. Бучацька // Збірник наукових праць № 44. Частина ІІ / гол. ред. Балашов В. О. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 149–153.

22. Бучацька С. М. Емоційно-вольова готовність студентів до ділового спілкування іноземними мовами / С. М. Бучацька // Збірник наукових праць № 43. Частина ІІ / гол. ред. Балашов В. О. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 176–179.

23. Бучацька С. М. Мотиваційна готовність студентів до ділового спілкування іноземними мовами / С. М. Бучацька // Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 4 : зб. наук. праць. / гол. ред. Перелигіна Л. А. – Харків : УЦЗН, 2008. – С. 24–33.

24. Бучацька С. М. Мотивація оволодіння студентами декількома іноземними мовами / С. М. Бучацька // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів : матер. третьої Всеукр. наук.-практ. конф. / ред. кол. Г. С. Тарасенко та ін. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2005. – С. 103–105.

25. Бучацька С. М. Особливості саморегуляції студентів в процесі вивчення іноземних мов / С. М. Бучацька // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей Сьомої міжнар.

наук.-практ. конф. / прогр. ком. :Таланчук П. М. та ін. – К. : Ун-т «Україна», 2007. – С. 90–92.

26. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови / С. М. Бучацька // Збірник наукових праць № 33. Частина ІІ. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 139–142.

27. Бучацька С. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку у студентів готовності до професійного спілкування іноземною мовою./ С. М. Бучацька // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів України : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 14 лист. 2008 р.) – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 36–37.

28. Бучацька С. М. Розвиток мотивації студентів до вивчення декількох іноземних мов / С. М. Бучацька // Наука і навчальний процес : наук.-метод. зб. / відпов. за вип. Мельников О. М. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна» , 2006. – С. 148–151.

29. Бучацька С. М. Формування та коригування психологічної готовності студентів до спілкування іноземними мовами / С. М. Бучацька // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. 9, част. 7. – С. 18–23.

30. Бучацька С. М. Формування у студентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземними мовами / С. М. Бучацька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / відп. ред. Долинська Л. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – №47(23). – С. 139–146.

31. Бучацька С. М. Шляхи та засоби розвитку у студентів психологічної готовності до ділового спілкування іноземною мовою / С. М. Бучацька // Збірник наукових праць № 45. Частина ІІ / гол. ред. Балашов В. О. –

Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 169–173.

32. Вакалюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Вакалюк. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2003. – 18 с.

33. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.

34. Вишинська Г. В. Формування інформаційної культури особистості майбутнього офіцера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 22.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Г. В. Вишинська. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2002. – 20 с.

35. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / Вилюнас В. К. – М. : МГУ, 1976. – 142с.

36. Винниченко Н. А. Влияние проблемно-коммуникативного курса обучения английскому языку на психологические характеристики обучаемых : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Винниченко. – Харьков, 1995. – 175 с.

37. Войтонис Н. Ю. Проблема мотивов поведения и ее изучение / Н. Ю. Войтонис // Психология. – М.–Л., 1972. – Т. 2. – Вып. 2. – С. 12–15.

38. Волков А. А. Психологическая подготовка слушателей рядового и младшего состава милиции в учебных центрах МВД : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридическая психология» / А. А. Волков ; Акад. МВД. – М., 1987. – 21 с.

39. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового персонала : монографія / О. Ф. Волобуєва. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 395 с.

40. Волобуєва О. Ф. Типова модель міжпрофесійної комунікації / О. Ф. Волобуєва, О. І. Бондаренко // Збірник наукових праць № 28. Частина ІІ (Спец. випуск) / гол. ред. Балашов В. О. –Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. – С. 24–26.

41. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

42. Гальскова Н. Д. Условия изучения иностранных языков и их влияние на цели обучения / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1994. – №4. – С. 7–12.

43. Гез Н. И. К вопросу об истории развития интенсивных методов за рубежом / Н. И. Гез // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977. – Вып. 3. – С. 31–45.

44. Герасимчук І. В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Герасимчук І. В. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004 – 18 с.

45. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. : [пер. с фр.] / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 1996. – Т. 1. – 496 с.

46. Горбов Ф. Д. К характеристике психологических состояний человека в усложненных условиях деятельности / Ф. Д. Горбов, М. А. Матова, Б. Ш. Розенблат // Вопросы психологии. – 1971. – №2. – С. 88–97.

47. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 284 с.

48. Гринчишин О. М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / О. М. Гринчишин. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2003. – 207 с.

49. Гросимцева А. К. Формирование у старшеклассников готовности к выбору профессии / А. К. Гросимцева // Советская педагогика. – 1975. – №7. – С. 46–54.

50. Гулеватий А. А. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Гулеватий. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2005. – 160 с.

51. Дадонов Б. И. Эмоции как ценность / Б. И. Дадонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

52. Даль В. Толковый словарь : в 4-х томах. – М. : Русский язык, 1991. – Т. 4. – 710 с.

53. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. В. Дашкевич. – М., 1985. – 35 с.

54. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1950. – 717 с.

55. Деликатный С. К. Основы профессиональной и психологической подготовки сотрудников личной охраны / С. К. Деликатный, Ж. Ю. Половникова, П. Я. Прыгунов. – К. : Альфа-щит, 1998. – 548 с.

56. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – К. : Вища школа, 1976. – 284 с.

57. Деркач А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985. – 308 с.

58. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины. 1989. – 175 с.

59. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Университетское, 1985. – 206 с.

60. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

61. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

62. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 3–6.

63. Желдак А. А. Аналіз проблем інформатизації освіти в Академії Прикордонних військ / А. А. Желдак // Збірник наукових праць № 7. Частина II / гол. ред. Олексієнко Б. М. – Хмельницький : Вид-во Академії ПВУ, 1998. – С. 66–70.

64. Жинкин Н. И. Сенсорная абстракция / Н. И. Жинкин // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 38–59.

65. Загорский А. П. О психологическом компоненте предмета "иностранный язык" в школе / А. П. Загорский // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 26–31.

66. Засєкина Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої ґенези дитини. / Л.В. Засєкіна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип.15. – С. 83–85.

67. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 307 с.

68. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35–38.

69. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 284 с.

70. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

71. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку на материале русского языка как иностранного школе / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.

72. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3–7.

73. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : МГУ, 1991. – 217 с.

74. Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 230 с.

75. Исследование проблем молодежи в ГДР / под ред. В. А. Северцева. – М. : Прогресс, 1976. – 461 с.

76. Йолов Г. Стресс и психологическая устойчивость / Г. Йолов // Военные знания. – 1984. – № 6. – С. 11–12.

77. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей / М. К. Кабардов // Психологическое и психофизиологическое исследование речи. – М. : Наука, 1985. – С. 176–202.

78. Калин В. К. Волевая регуляция деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. К. Калин. – Тбилиси, 1989. – 36 с.

79. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З. И. Калмыкова // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М. : Педагогика, 1975. – С. 18–29.

80. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–17.

81. Карасик В. И. Этикет и английский язык / В. И. Карасик // Иностранные языки в школе. – 1993. – №2. – С. 57–59.

82. Карпова В. М. Формування комунікативно-навчальних умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Карпова. – К., 1995. – 252 с.

83. Каспарова М. Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М. Г. Каспарова // Психология билингвизма. Вып. 260 : сб. науч. трудов. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1986. – С. 5–12.

84. Касьянова В. Г. Психологические основы формирования профессионально-коммуникативных иноязычных умений у студентов экономических специальностей вузов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В. Г. Касьянова. – М., 1995. – 24 с.

85. Качурівський В. О. Організація самостійної роботи студентів агро-коледжів із набуття умінь і навичок практичного застосування комп'ютерної техніки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Качурівський. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПС України, 2003. – 209 с.

86. Кикилик І. В. Виявлення комунікативних та когнітивних компонентів мовних здібностей і їх задатків у тих, хто навчається в умовах інтенсивного навчання іноземних мов / І. В. Кикилик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наук. праць / відп. ред. Долинська Л. В. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – №10 (34). – С. 117–122.

87. Кикилик І. В. Психологічні особливості актуалізації мовних здібностей у студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Кикилик. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 20 с.

88. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. – 103 с.

89. Клімов М. В. Обґрунтування цілей і змісту підготовки фахівців для пінетенціарної системи / М. В. Клімов // Проблеми пінетенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 1998. – С. 110–120.

90. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.

91. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 271 с.

92. Ковалев В. И. Мотивация воинской деятельности / В. И. Ковалев. – М. : ВАФ, 1975. – 41 с.

93. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Мысль, 1988. – 123 с.

94. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 41–50.

95. Ковальчук І. В. Психологічні механізми систематизації як засобу оволодіння французькою мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Ковальчук ; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 19 с.

96. Козлов Е. Г. Готовность к соревнованию / Е. Г. Козлов // Гимнастика 71. – М., 1971. – Вып.1. – С. 9–11.

97. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

98. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / О. Кондаш. – К. : Рад. школа, 1981. – 170 с.

99. Королецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. М. Королецька. – Івано-Франківськ, 1997. – 162 с.

100. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г. С. ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

101. Костюк Г. С. Учение и психическое развитие учащихся / Г. С. Костюк // Психологическая наука, учитель, ученик / под ред. В. И. Войтко. – К. : Рад. школа, 1979. – С. 19–32.

102. Красноголова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. Б. Красноголова. – Вінниця, 1998. – 152 с.

103. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. Т. 18. – 1997. – №1. – С. 16–30.

104. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / В. И. Лебедев . – М. : Политиздат, 1989. – 303 с.

105. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.

106. Левитов Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 339 с.

107. Левченко М. В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе : дис. … канд. психол. наук : 19.00.09 / М. В. Левченко. – К. : КГПИ, 1976. – 177 с.

108. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М., 1965. – 244 с.

109. Леонтьев А. А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 53–62.

110. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

111. Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука в СССР. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 72–78.

112. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 40 с.

113. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : АПН РСФСР,1965. – 573 с.

114. Малешина М. С. Индивидуально-типологические предпосылки овладения иностранным языком : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М. С. Малешина. – М., 1992. – 18 с.

115. Марищук В. Л. Педагогические основы изучения личности военнослужащего. Проблемы профотбора и профориентации / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов. – Л. : ЛГУ, 1977. – 30 с.

116. Матесевич В. А. Социальная микросреда и выбор профессии / В. А. Матесевич, В. Л. Осовский. – К. : Наукова думка, 1982. – 140 с.

117. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

118. Мент К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Мент // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 241–259.

119. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь : Пермский гос. пединститут, 1971. – 119 с.

120. Мичковська В. Р. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Р. Мичковська. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. – 19 с.

121. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности / А. Г. Мороз // Психологические основы совершенствования подготовки специалистов университета. – Днепропетровск : ДГУ, 1980. – С. 71–75.

122. Назимов И. Н. Экономические и педагогические проблемы профориентации / И. Н. Назимов. – К. : Радянська школа, 1976. – 76 с.

123. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.

124. Наумов В. В. Разработка программных педагогических средств / В. В. Наумов // Информатика и образование. – 1999. – №3. – С. 36–40.

125. Непомнящая Э. А. Проблемы мотивации учебной деятельности по иностранному языку / Э. А. Непомнящая // Вестник Харьковского университета. Иностранные языки. – Харьков, 1976. – № 141, вып.9. – С. 48–53.

126. Новикова Н. Б. Индивидуальные различия обучаемости иностранному языку у детей с задержкой психического развития / Н. Б. Новикова // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 143–148.

127. Олексієнко Б. М. Військова педагогіка та психологія / Б. М. Олексієнко, Д. В. Іщенко, О. Д. Сафін. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 1998. – 343 с.

128. Онуфрієва Л. А. Психологічні умови самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування на початковому етапі навчання (на матеріалі досліджень студентів першого курсу немовних факультетів) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Онуфрієва Л. А. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1998. – 202 с.

129. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.

130. Павлик О. Б. Професійно-орієнтоване іншомовне читання у різних ситуаціях перекладу як складного виду мовленнєвої діяльності / О. Б. Павлик // Філологічні студії : наук. часопис. – Луцьк, 2004. – С. 106–111.

131. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Б. Павлик. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. – 20 с.

132. Пасічник І. Д. Психологія операційних структур мислительної діяльності (генезис дії систематизації на математичному матеріалі) : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / І. Д. Пасічник. – Рівне : РПІ, 1993. – 261 с.

133. Петрова Е. Д. Опыт изучения обучаемости иностранному языку / Е. Д. Петрова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : ЛГУ, 1973. – Вып. I. – С. 28–31.

134. Печенков В. В. Проблемы индивидуальности: общие и специально человеческие типы ВНД / В. В. Печенков // Способности: к 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. – М., 1997. – С. 189–218.

135. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 325–335.

136. Пілішек С. О. Психосемантичні особливості лінгвокраїнознавства при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. О. Пілішек. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 20 с.

137. Пимслер П. Тестирование способностей к иностранным языкам / П. Пимслер // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1976. – Вып.2. – С. 167–177.

138. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

139. Плиско В. И. Формирование у сотрудников устойчивого психомоторного состояния к внешним проявлениям опасности / В. И. Плиско. – К. : РИО МВД Украины, 1991. – 128 с.

140. Потапчук Є. М. Військова психологія : навч. посіб. / Потапчук Є. М. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2003. – 150 с.

141. Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления / А. М. Прихожан // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М. : МГУ, 1987. – С. 98–116.

142. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєва та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

143. Профессионально-психологическая подготовка милиционеров охраны/ под ред. А. М. Столяренко. – М. : Учебно-методический центр МВД, 1990. – 234 с.

144. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 241 с.

145. Пуни Л. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / Л. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.

146. Рабійчук Л. С. Педагогічні умови тестового контролю знань курсантів з іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рабійчук. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ПВУ, 2003. – 18 с.

147. Рахманов И. В. К вопросу о классификации методов преподавания иностранных языков / И. В. Рахманов // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам / под ред. проф. В. А. Артемова и др. – М., 1947. – С. 140–159.

148. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : Высшейшая школа, 1984. – 176 с.

149. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Методика преподавания иностранных языков в вузе. Иностранные языки на неспециальных факультетах : межвуз. сб. ЛГУ. – Л., 1978. – Вып. 1 – С. 86–91.

150. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание– М. : Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.

151. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

152. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Спб. : ПитерКом, 1998. – 384 с.

153. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / В. В. Рыжов. – Н. Новгород, 1995. – 288 с.

154. Сабурова Г. Г. К сопоставлению процессов чтения и аудирования / Г. Г. Сабурова // Научные труды МГПИИЯ. – М., 1973. – Т. 3. – С. 62–70.

155. Сабурова Г. Г. Языковой вариант методики диагностики обучаемости (на материале английского языка) / Г. Г. Сабурова // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – С. 68–73.

156. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – 1969. – № 8. – С. 16–21.

157. Скиба К. М. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. М. Скиба. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – 20 с.

158. Скориков В. Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В. Б. Скориков ; Гос. академия управления им. С. Орджоникидзе. – М., 1991. – 19 с.

159. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 143–208.

160. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин ; перев. с англ. Е. И. Негвиницкой ; под общ. ред. и с предисл. д-ра филол. наук А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 366 с.

161. Смирницкий А. И. Объективность существования языка / А. И. Смирницкий // История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка : хрестоматия. – М. : Высш. школа, 1981. – С.64–72.

162. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновикова. – Горький Гос. пединститут, 1975. – 118 с.

163. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук. : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Б. А. Сосновский ; МГУ. – М., 1992. – 38 с.

164. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1972. – 429 с.

165. Теплов Б. М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1967. – Т. 5. – 287 с.

166. Тетерук С. П. Розвиток саморегуляції при вивченні іноземної мови / С. П. Тетерук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. 8, вип. 3. – С. 313–318.

167. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. П. Тетерук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 21 с.

168. Тимченко А. В. Проблема психологической готовности военного специалиста к экстренному действию в состоянии эмоционального стресса : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Тимченко. – Х. : Харьк. ун-т внутр. дел МВД Украины, 1995. – 141 с.

169. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 199 с.

170. Томчук М.І. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів / М. І. Томчук , В. В. Шевченко. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. – 124 с.

171. Томчук М. І. Психологічні основи підготовки учнів до військової служби / М. І. Томчук. – К. : Освіта, 1994. – 96 с.

172. Томчук М. І. Психодіагностика готовності учнів до військової служби / М. І. Томчук. – Вінниця : ВДПІ, 1992. – 57 с.

173. Узнадзе Д. Н. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука 1969. – 213 с.

174. Филатова-Шуева М. М. Готовность к экстренному действию (бдительность) в трудовой деятельности оператора : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. М. Филатова-Шуева ; МГУ. – М., 1970. – 18 с.

175. Філіппов С. О. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-оперативників Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / С. О. Філіппов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. – 18 с.

176. Фурманец Б. И. Психологическая готовность к деятельности авиаинженера и ее формирование у курсантов : дис. … канд. психол. наук. : 20.00.02 / Б. И. Фурманец. – М. : МГУ, 1983. – 223 с.

177. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение / А. У. Хараш // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – С. 25–42.

178. Цветаева З. М. Обучение устной речи / З. М. Цветаева // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. Леонтьев А. А. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 194–209.

179. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. В. Цимбал. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. – 20 с.

180. Чамата П. Р. Психологическая готовность детей к труду и основные пути ее формирования / П. Р. Чамата. – М. : Советская педагогика, 1960, – № 4. – С. 23–31.

181. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. – М. – Одесса : ОГПИ, 1991. – 164 с.

182. Чебышева В. В. Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 303 с.

183. Чистякова С. Н. Формирование у учащихся психологической готовности к выбору профессии / С. Н. Чистякова // Советская педагогика. – 1975. – №7. – С. 40–53.

184. Чопик Д. Б. Метод С. Крашена: обучение учащихся восприятию иностранного языка : доклады амер. делегации на VII Междунар. Конгрессе МАПРЯЛ (10-17 августа 1990 г.) / Д. Б. Чопик. – М., 1990. – С. 79–84.

185. Шавир П. Л. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. Л. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

186. Шевченко В. В. Психологічні особливості військо-патріотичного виховання учнів старшого підліткового та юнацького віку : дис. … канд. психол. наук. : 19.00.07 / В. В. Шевченко. – К. : ІП АПН України, 1999. – 187 с.

187. . Шевченко Н. Ф. Психологическая организация речевого общения как средства овладения иностранным языком : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Ф. Шевченко. – Киев : КГУ, 1990. – 196 с.

188. Шмелев А. Г. Психодиагностика черт (тест-опросники и субъективное шкалирование) / А. Г. Шмелев // Общая психодиагностика. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987. – С. 113–134.

189. Шорохова Е. В. Тенденции исследования личности в советской психологии / Е. В. Шорохова // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 11–23.

190. Якимчук Т. В. Негативні психічні стани особистості в установах використання покарань та їх психокорекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Т. В. Якимчук. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2003. – 18 с.

191. Якобовиц Л. Изучение иностранного языка. (Опыт психолингвистического анализа) / Л. Якобовиц, Н. Леон // Методика преподавания иностранного языка за рубежом. – М., 1976. – Вып.2. – С. 109–123.

192. Яковенко С. І. Психічна стійкість військовослужбовців до впливу екстремальних чинників / С. І. Яковенко, Т. Н. Яковенко. – К. : КВП, 1997. – 44 с.

193. Ярошок Ю. В. Регуляція психічної напруженості військовослужбовців в екстремальних умовах службово-бойової діяльності : дис. ... канд. психол. наук. : 20.00.02 / Ю. В. Ярошок. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2000. – 150 с.

194. Яценко Т. С. Основы групповой психотерапии / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 283 с.

195. Bhatia V. K. Applied Genre Analysis and ESP / Bhatia Vijay K. // Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications / Ed. Tom Miller. – USIA Washington ; DC, 1997. – P. 134–150.

196. Canale M. A Communicative Approach to Language Proficiency Assessment in a Minority Setting / M. A. Canale // Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application / C. Rivera (Eds). – Avon, England : Multilingual Matters, 1984. – P. 107–122.

197. Chamot Ann Uhl The Cognitive Academic Language Learning Approach: a Bridge to the Mainstream / Chamot Ann Uhl and O'Malley J. Michael // TESOL Quarterly. – 1987. – № 21(2). – P. 227–250.

198. Dow A. R. Preparing the Language Student for Professional Interaction / Dow Anne R., Ryan Js., Joseph T. // Interactive Language Teaching / ed. W. M. Rivers. – NY : Cambridge University Press, 1987. – P. 16–19.

199. Fries Ch. C. Teaching an English as a Foreign language / Fries Ch. C. By Charles C. Fries, Ann Arbor. – Univ. of Michigan, 1947. – 153 p.

200. Genessee F. The role of intelligence in second language learning / F. Genessee // Laguage Learning. – 1976. – № 26. – P. 267–280.

201. Gibbons P. Learning to Learn in a Second Language / Pauline Gibbons // Primary English Teaching Association. – Heinemann : Portsmouth NH, 1993. – 120 p.

202. Johns A. M. English for Specific Purposes: Its History and Contributions / Ann M. Johns // Teaching English as a Second or Foreign Language / Celce-Murcia M. (ed). – Boston : Heinle & Heinle, 1991. – P. 67–75.

203. Krashen S. D. Second language acquisition and second language learning / S. D. Krashen. – Oxford : Pergamon, 1981. – 182 p.

204. Pimsleur P. Language aptitude battery (PLAB) / P. Pimsleur. – New York : Har Court Brace Jovanovich, 1966. – 236 p.

205. Pimsleur P. Underachievment In Foreign Language Learning / P. Pimsleurм, D. M. Sundland and R. D. McIntyre. – New York : MLA Materials Center, 1966. – 170 p.

206. Rivers W. M. Interaction as the Way to Teaching Language for Communication / M. Wilga Rivers // Interactive Language Teaching. – New York : Cambridge University Press, 1987. – 228 p.

207. Responses to English for Specific Purposes / Peter Master. – USA ; San Jose State University, 1998. – 244 p.

208. Robinson P. ESP (English for Special Purposes) / P. Robinson. – London : Pergamon Institute of English, 1980. – 256 p.

209. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art / J. Sandra Savignon // State of the Art TESOL Essays. – 1983. – № 5. – P. 31–33.

210. Trimble L. English for Science and Technology : A Discourse Approach / Louis Trimble. – NY : Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

211. Vernon P. E. Intelligence and atainment tests / P. E. Vernon. – London : University of London Press, 1960. – 256 p.