

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

ДЕГІРМЕНДЖІ Еліна Володимирівна

УДК 37.015.3+81'243+378.147

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

19.00.07 – вікова та педагогічна психологія

дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник
доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України
Чебикін Олексій Якович

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ	15
1.1 Витоки зародження інтенсивних технологій навчання.....	15
1.2 Уточнення основних категорій і понять, що характеризують інтенсивне навчання.....	23
1.3 Основні підходи до вирішення проблеми інтенсифікації навчання.....	26
1.4 Особистісні передумови успішного оволодіння іноземними мовами.....	32
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО МЕТОДУ ІНТЕНСИВНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	39
2.1 Вивчення потреби в інтенсивному навчанні іноземної мови	39
2.2 Систематизація найбільш поширених теоретико-методологічних технологій інтенсивного навчання іноземної мови.....	53
2.3 Характеристика основних структурних компонентів побудованого методу	86
2.4 Психологічне забезпечення реалізації запропонованого методу	90
2.5 Дидактичне забезпечення умов реалізації запропонованого методу	94
2.6 Діагностичне забезпечення впровадження розробленого методу інтенсивного навчання	99
Висновки до розділу 2.....	105
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ	109

3.1 Організація та методи дослідження	109
3.2 Відпрацювання розробленого методу на коригуючій групі	112
3.3 Аналіз прояву особистісних особливостей та здібностей студентів, залучених до формуючого експерименту	114
3.3.1 Аналіз зв'язку здібностей до оволодіння іноземною мовою з індивідуально-психологічними особливостями тих, хто навчається.....	115
3.3.2 Аналіз особливостей профілів студентів комунікативної, інтелектуальної, емоційної, мотиваційної та загальної груп за результатами різних методик	122
3.4 Індивідуально-психологічні типи оволодіння іноземною мовою	146
3.5 Психологічні детермінанти успішності оволодіння іноземною мовою	148
3.6 Результати апробації запропонованого методу	152
3.7 Психолого-педагогічні та науково-методичні поради щодо впровадження методу в практику навчально-професійної діяльності студентів.....	158
Висновки до розділу 3.....	170
ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	179
ДОДАТКИ	197

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

№ п/п	Умовні скорочення	Назви показників
Здібності до оволодіння іноземною мовою		
1	АС	Аудіальне сприймання
2	У	Увага
3	П	Пам'ять
4	М	Мислення
5	ЛН	Лексичні навички
6	ГН	Граматичні навички
Формально-динамічні властивості індивідуальності		
7	ЕРМ	Ергічність психомоторна
8	ЕРІ	Ергічність інтелектуальна
9	ЕРК	Ергічність комунікативна
10	ПМ	Пластичність психомоторна
11	ПІ	Пластичність інтелектуальна
12	ПК	Пластичність комунікативна
13	ШМ	Швидкість психомоторна
14	ШІ	Швидкість інтелектуальна
15	ШК	Швидкість комунікативна
16	ЕМ	Емоційність психомоторна
17	ЕІ	Емоційність інтелектуальна
18	ЕК	Емоційність комунікативна
Співвідношення сигнальних систем		
19	КС	Коефіцієнт сигнальності
20	ПП	Похідний показник
21	Іс	Перша сигнальна система
22	Іс	Друга сигнальна система
23.	Ак	Активність

24.	Емц	Емоційність
25.	ОБП	Образна пам'ять
26.	Уя	Уява
27.	Сам	Саморегуляція
28.	Во	Воля
29.	АнМ	Аналітичне мислення
Фактори Р.Кеттелла		
30.	MD	самооцінка
31.	А	А (+) – афектотімія А (-) – сизотімія
32.	В	інтелект
33.	С	С (+) – сила «Я» С(-) – слабкість «Я»
34.	Е	Е (+) - домінантність Е (-) – покiрність
35.	F	F (+) - безпечність F (-) – стурбованість
36.	G	G (+) – сила «зверх-Я» G (-) – слабкість «зверх-Я»
37.	Н	Н (+) - сміливість Н (-) – боязкість
38.	I	I (+) - м'якість I (-) - твердість
39.	L	L (+) - підозріливість L (-) – довірливість
40.	М	М (+) - мрійливість М (-) – практичність
41.	N	N (+) - проникливість N (-) – наївність

42.	O	O (+) – схильність до почуття провини O (-) – самовпевненість
43.	Q ₁	Q1 (+) - радикалізм Q1 (-) – консерватизм
44.	Q ₂	Q2 (+) - самодостатність Q2 (-) – залежність від групи
45.	Q ₃	Q3 (+) – високий самоконтроль Q3 (-) – низький самоконтроль
46.	Q ₄	Q4 (+) – напруженість Q4 (-) - розслабленість
47.	Q _I	QI (+) - екстраверсія QI (-) – інтроверсія
48.	Q _{II}	QII (+) - тривожність QII (-) – емоційна стабільність
49.	Q _{III}	QIII (+) – кортикальна живість QIII (-) – відсутність кортикальної живості
50.	Q _{IV}	QIV (+) - незалежність QIV (-) - покірність
Компоненти емоційної зрілості		
51.	EЗ	Емоційна зрілість
52.	Екс	Експресивність
53.	ІЕкс	Інтроекспресивність
54.	ЕЕкс	Екстраекспресивність
55.	С	Саморегуляція
56.	ІС	Інтросаморегуляція
57.	ЕС	Екстрасаморегуляція
58.	Емп	Емпатія
59.	ІЕмп	Інтроемпатія
60.	ЕЕмп	Екстраемпатія

Компоненти мотиваційної структури		
61.	ВМ	Внутрішній мотив
62.	ПМ _о	Пізнавальний мотив
63.	МУ	Мотив уникнення
64.	МЗ	Мотив змагання
65.	МЗД	Мотив зміни діяльності
66.	МС	Мотив самоповаги
67.	ЗнР	Значущість результатів
68.	СЗ	Складність завдання
69.	ВЗ	Вольові зусилля
70.	ОРДР	Оцінка рівня досягнутих результатів
71.	ОП	Оцінка потенціалу
72.	НРМЗ	Намічений рівень мобілізації зусиль
73.	ОРР	Очікуваний рівень результатів
74.	ЗакР	Закономірність результатів
75.	Ін	Ініціативність
76.	КП	Комунікативний показник
77.	І	Прогностичний показник
78.	ІІ	Лінгвістичний показник
79.	ЗГ	Загальна (контрольна)
80.	ЕГ	Емоційна група
81.	МГ	Мотиваційна група
82.	КГ	Комунікативна група
83.	ІГ	Інтелектуальна група

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми психологічного забезпечення інтенсивного навчання іноземної мови зумовлена як значним попитом освітянської практики в таких технологіях, так і недостатньою теоретико-методологічною та методичною їх опрацьованістю. Питання успішного володіння іноземною мовою набуває особливої уваги в інформаційному суспільстві сьогодення на вістрі соціальних трансформацій, процесів глобалізації та інтеграції, які значно підвищують вимоги до соціально орієнтованої комунікації на всіх етапах інституціонального навчання, професійної діяльності, у сфері міжособистісного та міжкультурного спілкування. Знання іноземної мови стало невід'ємною складовою компетентності будь-якого фахівця, саме тому викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах потребує покращення та удосконалення. В психолого-педагогічній науці ведеться пошук способів та методів, які б дозволили підвищити темпи навчання, не знижуючи його якості. Одним із шляхів реформування процесу навчання іноземної мови у вищій школі є його інтенсифікація, акцент на практичному володінні мовою з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Узагальнення як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень (Ю. К. Бабанський, Б. Ц. Бадмаєв, І. Г. Белякова, Н. І. Бичкова, Л. Ш. Гегечкорі, Я. В. Гольдштейн, І. О. Зимня, Г. О. Китайгородська, О. О. Леонтєв, Г. К. Лозанов, О. П. Околєлов, В. В. Петрусинський, Н. В. Смирнов, І. Ю. Шехтер, Н. D. Brown, P. Pimsleur, J. C. Richards, Н. Н. Stern та ін.) засвідчує, що незважаючи на певні здобутки в побудові різних технологій інтенсивного навчання іноземних мов, ця проблема залишається недостатньо опрацьованою в аспекті обмеженості широкого використання запропонованих підходів, відсутності психологічного розуміння інтенсивності та інтенсифікації, а також урахування особистісних особливостей тих, хто навчається.

Слід зазначити, що вирішення проблеми інтенсифікації навчання є нагальним для сучасної загальної та педагогічної психології, на що вказують різні вчені (В. О. Артемов, І. Л. Бім, Н. В. Баришников, Б. В. Беляєв, О. Ф. Волобуєва, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, І. О. Зимня, Г. О. Китайгородська, М. К. Кабардов, Б. А. Лапідус, О. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Н. І. Стівба, А. В. Фурман, О. Я. Чебикін, G. G. Neufeld та ін.). Виходячи з цих та інших досліджень, можна стверджувати, що забезпечення інтенсивного навчання повинно ґрунтуватися як на загальновизнаних, так і на суто специфічних підходах до організації цього процесу.

Враховуючи те, що розповсюджені підходи до інтенсивного навчання іноземної мови недостатньо адаптуються до умов навчально-професійної підготовки студентів, тобто відображаються переважно авторські позиції, що не можуть мати широкого застосування в системі навчальної діяльності студентів, постає питання про проведення досліджень, які б могли змінити цю ситуацію на краще.

Зазначені обставини обумовили актуальність теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів».

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Теоретико-методологічні основи становлення особистості психолога в системі фахової підготовки» (державна реєстрація № 0109U000192). Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 25.10.2007 р.) та узгоджена бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 30.03.2010 р.). Автором

досліджувалися психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів як компонент їх фахової підготовки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів.

Завдання дослідження.

1. Проаналізувати та узагальнити психологічні та теоретико-методологічні підходи щодо організації, чинників, принципів, структури інтенсивного навчання.

2. Узагальнити психологічний зміст існуючих методів інтенсивного навчання іноземної мови.

3. Розробити програму емпіричного дослідження, обрати відповідну меті та завданням систему дослідницьких процедур, спрямованих на вивчення психологічних особливостей інтенсивного навчання іноземної мови студентів.

4. Емпірично визначити особистісні особливості студентів, що детермінують процес оволодіння іноземною мовою.

5. Розробити та апробувати в психолого-педагогічному експерименті емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів.

Об'єкт дослідження – психологічні основи навчання іноземної мови студентів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – психологічні особливості інтенсивного навчання іноземної мови студентів.

Гіпотези дослідження. Ми виходимо з припущень про те, що: лише адекватне психологічне забезпечення, яке передбачає поетапність, емоціогенність, посилення мотивації, обумовлює ефективність навчання іноземної мови; успішність оволодіння іноземною мовою залежить від індивідуальних особливостей суб'єкта навчальної діяльності; когнітивний, комунікативний та емоційно-мотиваційний компонент в структурі пізнавальної

діяльності особистості є визначальними при побудові методу інтенсивного навчання іноземної мови.

Методи дослідження. Для реалізації завдань дослідження було підбрано комплекс взаємодоповнюючих, адекватних предмету методів:

- теоретичних (аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, синтез концепцій та підходів до вивчення психологічних особливостей інтенсивного навчання, теоретичне моделювання);

- емпіричних (тестування, анкетування, спостереження, опитування, бесіди, метод експертних оцінок, експеримент та ін.);

- математико-статистичних (кількісний та якісний аналіз, метод множинної регресії, застосовувалися критерії асиметрії та ексцесу та параметричний t-критерій С'тюдента). Обробка результатів дослідження проводилась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows.

Діагностичний комплекс склали як класичні, так і розроблені у співавторстві методики, що відповідають вимогам психометрики. Для дослідження особистісних особливостей студентів використовувались: «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл); «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» (В. М. Русалов); «Опитувальник для виявлення співвідношення двох сигнальних систем» (Б. Кадиров); «Опитувальник емоційної зрілості» (О. Я. Чебикін); «Опитувальник мотивації» (В. К. Гербачевський); для оцінки іншомовних здібностей, лінгвістичних та комунікативних навичок та вмінь - створена «Методика діагностики рівня успішності оволодіння іноземною мовою».

Дослідження проводилось протягом 2006-2010 років. Всього ним було охоплено 440 осіб. В пілотажному дослідженні взяли участь 100 респондентів. До вибірки стандартизації увійшло 204 студенти. Основну вибірку формуючого експерименту склали 90 студентів першого курсу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

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

- вперше розроблено емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови, в структурі якого виділено емоційно-мотиваційний, комунікативний та когнітивний компоненти; виявлено сукупність основних принципів (врахування індивідуально-особистісних особливостей; технологізація інтенсивного навчання; стимулювання активізації емоційно-комунікативного потенціалу та ін.) та умов (занурення та динамічність), дотримання яких забезпечує ефективність реалізації процесу інтенсивного оволодіння іноземною мовою;

- розширено знання про психологічні типи особистості, що обумовлюють успішність освоєння іноземної мови; описано їх психологічні ознаки;

- дістали подальшого розвитку уявлення про психологічний зміст процесу інтенсивного навчання, шляхи його індивідуалізації та оптимізації, підходи щодо організації інтенсивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання отриманих даних у практиці навчання як в системі фахової підготовки студентів, так і в межах навчального процесу в різних освітніх установах. Практичну цінність також представляє розроблена методика визначення рівня знань іноземної мови; розкриття спеціальних умов, що сприяють інтенсивному оволодінню мовою; створена тренінгова програма, яка базується на врахуванні цих та інших умов.

Основні результати дослідження впроваджені в систему підготовки студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (акт №2 від 12 грудня 2012р.) та Євпаторійського інституту соціальних наук Кримського гуманітарного університету (м. Ялта) (акт №16 від 12 березня 2013 року). Впровадження розробленого емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання іноземної мови здійснювалось в експериментальних групах в межах тематики фундаментальних досліджень Південного наукового центру Національної академії педагогічних наук України (акт №4 від 28 грудня 2012 року).

Особистий внесок здобувача полягає в теоретичному узагальненні стану досліджуваної проблеми, розробці програми дослідження, побудові та апробації емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання іноземної мови студентів, застосуванні статистичної обробки даних, узагальненні та інтерпретації отриманих результатів. В роботах, виконаних у співавторстві, автор на різних етапах створення психолого-педагогічної моделі здійснював реалізацію проміжних дослідницьких завдань.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались на міжнародних науково-практичних конференціях, конгресах, симпозіумах: «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (Одеса-Стамбул, 2007), «Методологічні засади практичної психології» (Переяслав-Хмельницький, 2008), «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (Російська Федерація, Липецьк, 2009), «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии» (Російська Федерація, Пенза, 2010), «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2010» (Одеса, 2010), «Соціально-психологічні проблеми реформування вищої освіти в контексті європейського досвіду» (Луцьк, 2010), «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства» (Одеса, 2012); II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін (Євпаторія, 2013); Міжвузівській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної науки» (Одеса, 2005), на засіданнях кафедр теорії та методики практичної психології, германської філології та методики викладання іноземних мов (2006-2012).

Публікації. Основний зміст і результати дослідження представлені в 14 наукових публікаціях, з них 6 статей у фахових наукових виданнях України.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури й додатків. Загальний обсяг становить 216 сторінок, основний зміст представлений на 178 сторінках. Робота

містить 20 таблиць, 2 малюнки та 10 додатків, розміщених на 15 сторінках. Список використаної літератури складає 205 джерел українських і зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Витоки зародження інтенсивних технологій навчання

З виникненням педагогіки як науки, та дидактики, зокрема, невід'ємною частиною навчання було прагнення якомога швидше та краще засвоювати певні знання. Незважаючи на те, що представники різних освітніх течій та систем намагалися знайти найбільш раціональні та ефективні прийоми навчання. Аналіз останніх дозволяє говорити про те, що на ранніх етапах розвитку педагогіки інтенсивне навчання не відділялося від традиційного класичного.

Найбільшого розповсюдження інтенсивні технології набули на початку ХХ століття, що пояснюється суттєвим збільшенням наукових знань в різних галузях, а також політичними та соціально-економічними причинами. Слід зазначити, що принципи, методи та форми інтенсивного навчання переважно розвивались на базі вивчення іноземної мови. Загальновідомими стали школи Берліца (виникли в цей період спочатку в Америці, а потім і в Європі), курси Гуена (розроблені його учнями і розповсюджені в Англії та Франції). Основними засобами навчання залишалися текст і зображувальна наочність (картини, таблиці, макети тощо).

Після з'їзду неофілологів у Парижі (1910 р.) створюються помірні варіанти інтенсивних методів, які відрізнялися не лише організацією матеріалу, а й низкою принципів положень: навчати одразу декільком видам мовленнєвої діяльності, починати навчання з читання, а не з усного ввідного курсу. До них відноситься метод Р.Мертнера, розрахований на 6 місяців і який він назвав „психотехнічним засвоєнням мови на сугестивно-механічній основі”. Основними положеннями в його змісті були: використання оригінальних, невеликих за обсягом текстів; цікавість змісту матеріалу; застосування пояснювальних ключів з транскрипцією та перекладом на рідну мову;

виключення необхідності усвідомлювати механізми засвоєння мови; глобальне сприйняття текстів без виокремлення в них слів і певних структур.

Новий етап розвитку інтенсивної методики спостерігається в 40-і роки ХХ століття в зв'язку зі створенням на основі усно-слухового методу короткострокових армійських курсів у США. Протягом шести-дев'яти місяців ці курси повинні були підготувати людей, які б володіли усним мовленням в рамках обмеженого лексичного матеріалу, не перевищуючого 1500 слів [120, с.289]. Відомо, що лінгвістична основа „армійського методу” була підготовлена на основі теоретико-методологічних позицій Л.Блумфілда. Автор зводив процес вивчення мови до створення асоціацій, ввів поняття інформанта (носія мови) і сформулював ряд принципів, основними з яких є наступні: навчання мові носить виключно утилітарний характер; практичне володіння слід обмежити усним мовленням, читання є особливою і обов'язковою задачею; навчання повинно вестись на основі безпосереднього сприйняття мовних фактів і наслідування готових зразків без теоретичного осмислення і без опори на досвід рідної мови; центральна фігура навчального процесу – інформант; основний вид вправ – механічне тренування [120, с. 290]. Як ми бачимо, в теоретичній концепції Л.Блумфілда можна знайти як положення раннього біхевіоризму, зокрема, зведення мислення до „простої суми мовленнєвих або інших моторних процесів”, підкреслення особливої ролі наслідування, розуміння поведінки як суми стимулів і реакцій, так і деякі елементи концепції Дж.Міда, який вважав що поведінка складається з ролей, які людина бере на себе та виконує їх в процесі спілкування з іншими.

Завдяки напруженій роботі в умовах воєнного часу, дотриманню обов'язкових вимог технічного характеру (тривалість занять не менше 25 годин на тиждень, кількість учнів у групі 5-7 осіб, комплектування груп на основі тестів та ін.), успіхи армійських курсів були досить значними. В післявоєнні роки даний підхід підлягає експериментальній перевірці в школах та коледжах. Але цей підхід не набув поширення, оскільки мав багато недоліків [118, с.32-35].

Підходи щодо інтенсивного навчання змінюються не лише внаслідок політичних, економічних та соціальних причин, а перш за все завдяки дослідженням та надбанням саме психологічної науки. в базисних для педагогіки та методики викладання науках, однією з яких є психологія. Відомо, що біхевіоризм, що розвинувся в 40-50-ті роки ХХ століття паралельно зі структуралізмом в лінгвістиці, вчинив настільки серйозний вплив на методику, що аудіо-лінгвальний метод навчання, який виник в результаті цього впливу в США, домінував в навчанні іноземним мовам протягом значного періоду. Адже біхевіоризм концентрувався на зовнішньому прояві людської поведінки, і зводив саму поведінку до ланцюга стимулів-реакцій і вирішальної ролі так званого "підкріплення", яке слідувало за кожною реакцією. В цьому аспекті аудіо-лінгвальний метод аналогічним чином зводив оволодіння мовою до процесу формування навичок, в результаті закріплених реакцій за умови позитивного підкріплення. В основу навчання були встановлені мовні зразки, які піддавалися „дріллу”, тобто механічному тренуванню через систему трансформаційних вправ, що забезпечувало запам'ятовування і зверхзапам'ятовування мовного матеріалу [120, с.296-298].

Одночасно з розвитком аудіо-лінгвального підходу до навчання іноземним мовам в Америці і в різних країнах розвиваються нові варіанти інтенсивних методів з використанням телебачення, радіо, телефону, магнітофону та інших засобів навчання. У Франції виникає в цей час аудіовізуальний метод, характерною рисою якого є відсутність опори на рідну мову учнів. Семантизація мовленнєвого матеріалу здійснюється за допомогою зображувальної наочності: діа- та кінофільмів. Весь мовний матеріал вводиться в структурах, які сприймаються учнями глобально, без будь-якого членування. Засвоєння мовного матеріалу відбувається за рахунок імітації та заучування напам'ять [120, с.298-300].

Як показав аналіз зазначені підходи теж мають свої недоліки: відсутність опори на рідну мову, заучування напам'ять, відсутність творчих вправ тощо.

Тим часом, вже на початку 60-х років біхевіоричний підхід і побудований на його основі аудіо-лінгвальний метод піддалися серйозній критиці опонентами-когнітивістами. На відміну від біхевіористів, які описують поведінку, у тому числі і мовну, в її зовнішньому прояві, когнітивна психологія зосередилася на глибинних розумових процесах, не підвладних зовнішньому спостереженню. Замість відповіді на питання "що?" вони шукали відповідь на питання "чому?". Когнітивізм дав поштовх для розвитку нового інтенсивного методу сугестопедії, автором якого є Г.К.Лозанов.

Узагальнення досліджень з аналізу сугестопедагогічного підходу показало, що він розрахований на розкриття прихованих резервів особистості учня та можливості застосування навіювання в навчальному процесі. За рахунок використання цілої низки психологічних та сугестивних принципів, засобів та форм досягається ефект гіпермнезії (зверхзапам'ятовування) без втоми з боку тих, хто навчається.

Однією з перших галузей застосування сугестопедагогічної технології виступила сфера навчання іноземним мовам. Вибір цей був не випадковим, оскільки, по-перше, проблема запам'ятовування і автоматизації має особливо велике значення саме при навчанні іноземним мовам, по-друге, для експериментальних досліджень пам'яті в якості міри найбільш зручно використовувати окремі іншомовні слова, по-третє, завдяки підвищеному інтересу до іноземних мов легко набирати контингент досліджуваних, і, по-четверте, експериментування нових методичних підходів у навчанні іноземним мовам дозволяє перенести уточнені особливості вказаного підходу і в навчальний процес з інших предметів [120, с.301].

На основі запропонованих теоретико-методологічних принципів Г.Лозанова почали будуватися нові системи інтенсивного навчання. До останніх можна віднести: метод активізації прихованих можливостей Г.О.Китайгородської [87; 88; 89], сугестокібернетичний метод В.В.Петрусинського [135, 136] тощо. Праці Г.К.Лозанова дали поштовх для пошуку нових інтенсивних форм і способів організації навчання. На певному

етапі розвитку педагогічної психології інтенсивними методами вважали навчання на високому рівні складності (Л.В.Занков [67]), проблемне навчання (М.І.Махмутов [115], І.Я.Лернер [104; 105], Т.В.Кудрявцев [96], А.М.Матюшкін [114] та ін.), програмоване навчання (Н.Ф.Тализіна [161;162], Т.А.Льїна [76]),тощо.

Виходячи з узагальнення цих та інших досліджень, можна відзначити, що найбільшого розповсюдження інтенсивні технології набули на початку ХХ століття, при цьому Г.Лозанов першим виступив з чітко сформульованою та розробленою технологією відображення великих обсягів інформації та її засвоєння за короткий термін, хоча до нього дослідники займалися цією проблемою. Сугестопедагогічна система посіла окреме місце в дидактиці оскільки емпірично було доведено, що вона є високоефективним засобом інтенсифікації процесу навчання. Але в навчальному процесі в середній та вищій школі дана технологія не набула широкого поширення, оскільки впровадження її вимагає значних матеріальних витрат та спеціальної підготовки викладачів.

Як правило, методи, системи та технології навчання прямо чи опосередковано пов'язані з певними психологічними концепціями. Як правило, в традиційних методиках навчання іноземної мови переважає спрямованість на свідоме засвоєння мовного матеріалу. Відмінною особливістю інтенсивних підходів є засвоєння інформації на різних рівнях, включаючи неусвідомлювані реакції психіки, механізми образного мислення та чуттєвого сприйняття інформації, а також створення певних психічних станів, які сприяють засвоєнню навчального матеріалу та ін.

На нашу думку, розвиток технологій інтенсивного навчання іноземної мови в педагогічній психології умовно можна поділити на два етапи: фрагментарно-схоластичний (обіймає окремі спроби педагогів та психологів покращити процес навчання і ефективність засвоєння інформації за допомогою різноманітних прийомів та розробок) та системно-утворюючий (власне кажучи і є відносно-завершеним при організації саме інтенсивного навчання).

Фрагментарно-схоластичний рівень охоплює період з кінця XIX ст. до 60-х років XX ст. Однак це не означає, що до цього часу не було створено окремих прийомів, засобів та рекомендацій стосовно підвищення ефективності навчання. Так, наприклад, Я.А.Коменський в якості мотиваційного фактора, що інтенсифікує процес засвоєння знань, пропонує вводити в навчання ситуації ігор, театралізовані постанови. А.Дистервег вказує, що для гарного засвоєння інформації учнями, педагог повинен проводити заняття цікаво і захоплююче, використовувати ситуації новизни, різноманітні засоби подачі знань, проявляти особисту активність, живість та інші якості [172]. Всі ці поради стосуються дидактики взагалі. Відносно ж навчання іноземним мовам, то до кінця XIX ст. головним методом був традиційний перекладний (В.Гумбольдт, І.Мейдингер, Г.Оллендорф, Ж.Жакото, Д.Гамільтон, А.Шаванн), який базувався на основних положеннях асоціативної психології і об'єктом якого була система мови [120, с.287]. Інтенсивні методи навчання іноземним мовам в цей період, як правило, на перший план ставлять практичні комунікативні цілі. На цьому етапі метою застосування таких методів було навчити говорити на іноземній мові. До інтенсивних методів схоластично-фрагментарного етапу можна віднести прямий (Г.Суїт, Г.Пальмер), аудіолінгвальний (Ч.Фріз, Р.Ладо), аудіовізуальний (П.Губерін, П.Риван, Р.Мішеа, Ж.Гугенейм, А.Соважо), які мали значний вплив на подальший розвиток інтенсивних технологій навчання іноземній мові [120, с. 289-298].

Психологічною базою прямих методів стали теорія В.Вундта і основні положення гештальтпсихології, згідно з якими укрупнилась одиниця навчання: речення замість слова, а також психологічна теорія «спроб і помилок» Е.Торндайка. Остання виступила підставою для методичної вимоги реалізації багаторазових і тривалих повторень одного й того ж мовного явища. Узагальнено провідні положення прямих методів можна сформулювати таким чином: в основі навчання іноземних мов лежать ті ж процеси, що й при оволодінні рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення [120, с.289].

В цьому плані слід відмітити, що аудіовізуальний метод зберігає всі основні принципи прямих методів, при цьому розробники його підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання.

Що стосується аудіолінгвального методу, то в його змісті простежуються положення біхевіоризму (Дж.Уотсон, Б.Ф.Скіннер та ін.), в яких основна увага концентрувалася на зовнішньому прояві людської поведінки, що зводилась до ланцюга стимулів-реакцій і вирішальної ролі так званого "підкріплення", яке слідувало за кожною реакцією. Аудіолінгвальний метод аналогічним чином зводив оволодіння мовою до процесу формування навичок, в результаті закріплених реакцій за умови позитивного підкріплення.

Важливими моментами прямого, аудіовізуального та аудіолінгвального методів для подальшого розвитку інтенсивних технологій навчання іноземній мові можна відмітити те, що, по-перше, основною метою цих методів було навчання говорінню іноземною мовою, а по-друге, здійснювалось виключення рідної мови з процесу навчання іноземній. Саме тому застосування означених методів не завжди призводило до бажаних результатів. На нашу думку, це відбувалось тому, що навчання говорінню здійснювалось не в умовах, наближених до реального спілкування, і неефективними з психологічної точки зору способами («дрілл», наприклад), внаслідок чого формувалися лише мовленнєві навички. Водночас повне виключення рідної мови при однозначній семантизації іншомовної лексики і поясненні складних граматичних явищ часто приводило до помилок, непорозумінь, формування у свідомості неправильних асоціацій.

Системно-утворюючий рівень розвитку інтенсивних технологій охоплює період з 50-60-х років ХХ століття і до наших днів.

Слід зазначити, що на початку 60-х років біхевіористський підхід і засновані на ньому методи зазнали серйозної критики з боку представників когнітивізму, які зробили акцент на пізнанні мови за рахунок активного

включення мисленнєвих процесів із застосування різних стратегій учіння як пізнавальної діяльності (Р.Ганьє), врахування в навчанні когнітивних стилів (Осбель), що в свою чергу породжувало певні стратегії навчання (Рубін і Стерн, М.О'Мейлі та ін.). Окрім цього, когнітивізм дав поштовх до розвитку сугестопедії, мовчазного методу та інших [120, с.301-304].

Подальші психологічні дослідження показали, що успішність вивчення іноземних мов визначають не тільки когнітивні процеси, а й афективна сфера особистості. Особливо важливими для розвитку технологій інтенсивного навчання слід вважати дослідження К.Роджерса та створену ним гуманістичну концепцію. В рамках останньої було визначено характеристики, які впливають на вивчення іноземної мови: мотивація, скутість, схильність до ризику, емпатія, екстравертованість. Для інтенсивного навчання іноземних мов представляє інтерес «груповий» метод, або метод «Радник-учень», що запропонував Ч.Каран. Автор розглядав тих, хто навчається не як клас, а як групу людей, що потребують терапії та консультування з боку вчителя. Головна мета вчителя – встановити такі міжособистісні відносини в групі, які б сприяли зниженню рівня тривожності, підвищенню самооцінки, розкнутості, емпатії тощо. З самого початку в групі встановлювалися відношення довіри та сприятливий психологічний клімат, в результаті чого знімалися перепони, пов'язані з афективною сферою, і учні не боялися говорити на іноземній мові [120, с.305].

Починаючи з 60-70-х років ХХ століття у вітчизняній психології при організації інтенсивного навчання іноземних мов починає використовуватися діяльнісний підхід (О.О.Леонтьєв [102; 103], І.О.Зимняя [70; 71; 72]), основні положення якого і досі широко застосовуються при оволодінні іноземними мовами.

Підсумовуючи вищезазначене, слід відмітити, що зарубіжні методи та технології інтенсивного навчання іноземним мовам спираються переважно на основні положення біхевіоризму та когнітивізму, а вітчизняні – на принципи сугестопедагогічного та діяльнісного підходів.

1.2 Уточнення основних категорій і понять, що характеризують інтенсивне навчання

В рамках дисертаційного дослідження необхідно визначити основні терміни, категорії і поняття, які характеризують інтенсивне навчання іноземним мовам. Це дозволить в майбутньому чітко окреслити власну позицію щодо змісту такого процесу.

Як засвідчили дослідження О.О.Леонтьєва [102; 103], Ю.К.Бабанського [9; 10], Л.Ш.Гегечкорі [43], інтенсивне навчання, в першу чергу, характеризують такі поняття, як „інтенсивність” та „інтенсифікація”. Дані поняття дуже складні і трактуються багатьма дослідниками неоднозначно. Так в роботах З.Кольса [92], Е.М.Сировського [155], С.Ю.Ніколаєвої [120], Г.К.Лозанова [107; 108], І.О.Зимньої [70; 71; 72], Я.В.Гольдштейна [45], Г.О.Китайгородської [87; 88; 89], І.Ю.Шехтера [176], В.В.Петрусинського [135; 136], І.В.Петрівні [133], Л.Ш.Гегечкорі [43], Г.О.Харлова [167], Ю.К.Бабанського [9; 10], О.П.Околєлова [128], Н.Ф.Тализіної [161; 162], М.Н.Скаткіна [156], С.І.Архангельського [6; 7], О.О.Леонтьєва [102; 103], Б.В.Беляєва [13], П.Я.Гальперина [40], В.А.Артемова [5], Б.Ц.Бадмаєва [11] та інших наведені різні визначення інтенсивності та інтенсифікації навчання. Аналіз показує, що всі вони грішать нечіткістю, відсутністю конкретних ознак, що їх характеризують. Спираючись на ці та інші дослідження, інтенсивність можна розглядати як ознаку напруженості, посилення, а інтенсифікацію – як процес, який включає в себе дані ознаки. Тобто інтенсивність – це часткове, а інтенсифікація – це ціле. Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що для навчання іноземним мовам більш адекватним є застосування поняття „інтенсифікація”. Це підтверджує науковий факт про те, що всі, без винятку, інтенсивні технології навчання в своєму змісті спираються на інтенсифікацію процесу навчання.

Окремі дослідники (О.П.Околєлов [128], О.О.Леонтьєв [33, с. 5-8]) синонімом інтенсифікації вважають ефективність. Якщо розглядати поняття

"інтенсифікація" і "ефективність" в сукупності, то можна вважати, що в процесі інтенсивного навчання перше є причиною, а друге - наслідком.

Узагальнення різних досліджень з проблеми інтенсифікації дозволило виділити три підходи до змісту терміну „інтенсифікація”:

- 1) загальний підхід (номінальне значення);
- 2) інтеграційний підхід (поширення змісту поняття залежно від сфери застосування);
- 3) авторський підхід (системне визначення, яке реалізується в роботі).

Виходячи з узагальнення наявних визначень терміну „інтенсифікація” з урахуванням номінального підходу, можна відмітити, що всі фахівці фактично єдині в його ознаках. Тобто в лінгвістичному плані інтенсифікація (франц. – *intensification*, від лат. *intensio* – напруження, посилення і *facio* – роблю) – «збільшення напруженості, продуктивності, дієвості» [28, с. 316]. Лінгвістичне визначення відрізняється лаконічністю та чіткістю і дає загальне уявлення про інтенсифікацію, яке можна застосувати в будь-якій галузі.

В подальшому нашою метою є з’ясування значень терміну „інтенсифікація” в різних галузях знань. В результаті аналізу наукової літератури було встановлено, що цим поняттям оперують такі науки, як економіка, фізика, хімія, методика та педагогіка тощо.

Наприклад, економіка розглядає інтенсифікацію як «явище, що протікає у формах максимізації головних, сутнісних (бажаних) параметрів, властивостей, характеристик будь-якого процесу, стану, результату діяльності при одночасній мінімізації інших характеристик, в першу чергу часу протікання процесу, стану, людської діяльності, що виражається часто в економії часу» [78, с.125]. Дуже часто дане поняття застосовується стосовно виробництва. А інтенсифікація виробництва – це «процес суспільного виробництва, що базується на застосуванні більш ефективних засобів, предметів праці, більш кваліфікованої робочої сили, передових форм і методів організації праці, зростаючої інформованості тощо у відповідності з найновішими досягненнями науково-

технічного прогресу» [61, с.147]. У хімії під інтенсифікацією процесу розуміють збільшення швидкості його протікання [78, с.114].

Інтенсифікація в соціології, культурі - це «процес як включення в той або інший вид соціальної діяльності якісних чинників, так і проведення глибоких якісних перетворень (перебудова) з метою підвищення ефективності, прискорення прогресу» [25, с. 72].

В педагогіці інтенсифікація навчання розглядається як один із шляхів посилення, збільшення продуктивності праці і якості роботи. З цієї позиції, інтенсивне навчання здійснюється шляхом навчання на високому рівні складності з використанням швидкого темпу подачі матеріалу (Л.В.Занков [67]), застосування опорних конспектів (В.І.Шаталов [174]), оптимізації витрат часу і сил учнів та педагога (Ю.К.Бабанський [9; 10]), підвищення якості навчання і зростання обсягу матеріалу без збільшення часу (Н.Ф.Тализіна [161; 162]), ретельного відбору та структурування учбового матеріалу (М.Н.Скаткін [156]) тощо. Найбільш суперечливим є розуміння поняття інтенсифікації, інтенсивного навчання в методиці викладання та психології навчання іноземних мов.

Одні дослідники (З.Кольс [92], Е.М.Сировський [155], С.Ю.Ніколаєва [120]) розуміють інтенсифікацію як збільшення концентрації аудиторних годин з предмету, підвищення якості навчання, усунення повторів в учбових програмах, використання сучасних методів, способів і технологій навчання та викладання. Як правило, таке розуміння інтенсивності припускає навчання великому обсягу учбового матеріалу в короткий термін, що відповідає формальній стороні даного термінологічного поняття, але не вичерпує його.

Інші вчені (Г.К.Лозанов [107; 108], О.О.Леонтєв [102; 103], І.О.Зимняя [70; 71; 72], Я.В.Гольдштейн [45], Г.О.Китайгородська [87; 88; 89], І.Ю.Шехтер [176], В.В.Петрусинський [135; 136], І.В.Петрівня [133], Л.Ш.Гегечкорі [43], Г.О.Харлов [167]) розглядають інтенсифікацію не лише з формального, а й зі змістовного боку. Дане трактування, в першу чергу, спирається на психологічні процеси та механізми, які лежать в основі навчання іноземним мовам. З їхньої

точки зору, інтенсифікація навчання іноземним мовам реалізується лише за умови розкриття та активізації прихованих можливостей особистості, врахування індивідуальних та вікових особливостей, оптимізації психологічного клімату в групі, групової взаємодії, зняття бар'єрів у спілкуванні, підвищення мотивації тощо.

Узагальнюючи як вищенаведені результати досліджень, так і інші, в даній роботі розуміємо інтенсифікацію навчання іноземним мовам як процес, обмежений в часі, який забезпечує засвоєння значного обсягу інформації з максимальним ефектом запам'ятовування і відтворення її з боку тих, хто навчається, шляхом використання психологічних можливостей особистості. Як бачимо, запропоноване визначення даного терміну включає два аспекти: формальний і змістовний. Перший збігається із загальним трактуванням інтенсифікації, а змістовний передбачає опору на психологічні характеристики особистості. Нам видається правомірним стверджувати, що саме змістовний фактор визначає ті положення, реалізація яких забезпечує інтенсифікацію процесу навчання іноземним мовам.

1.3 Основні підходи до вирішення проблеми інтенсифікації навчання

Теоретичним підґрунтям інтенсифікації процесу навчання є такі галузі знань, як педагогіка, психологія, фізіологія, кібернетика, акмеологія тощо. В зв'язку з цим виділяють (В.В.Петрусинський) дидактичний, психофізіологічний і кібернетичний підходи до інтенсифікації процесу навчання [135; 136].

З позиції *дидактичного підходу* найважливішим є підбір дидактичних принципів, використання різних методів, способів та систем навчання, а також всіх їх складових елементів учбової діяльності. Серед великої кількості методів і форм навчальної діяльності для інтенсифікації процесу навчання особливий інтерес представляють найбільш універсальні, які можна застосовувати для роботи з різними видами представлення інформації.

З позиції дидактики можна умовно виділити дві групи підходів. До першої групи ми відносимо більш-менш системно оформлені технології організації учбового процесу у вигляді традиційного, проблемно-розвиваючого (М.І.Махмутов [115]), програмованого (Н.Ф.Тализіна [161], В.П.Беспалько [17]), проблемного (А.М.Матюшкін [114], Т.В.Кудрявцев [96], І.Я.Лернер [105]) та інтенсивного (Г.К.Лозанов [107; 108], Г.О.Китайгородська [87; 88; 89]) навчання. До другої групи входять окремі методичні методи та прийоми, пов'язані з підвищенням ефективності засвоєння знань: ділові ігри (А.А.Вербицький [32]); прийоми прискореного сприйняття інформації (Ф.Лезер [100]); складання опорних конспектів і раціональна робота з текстами (В.Ф.Шаталов [174]); розвиток теоретичного мислення (В.В.Давидов [46], Д.Б.Ельконін [179]); мотивація в навчальній діяльності (В.К.Вилюнас [34], А.К.Маркова [112]); поетапне формування розумових дій (П.Я.Гальперин [40]) та інші.

Практика показує, що навчання за будь-якою педагогічною технологією не буде ефективним без урахування психофізіологічних можливостей людини. Тому з позицій *психофізіологічного підходу* (В.В.Петрусинський [135]) найбільш суттєвою умовою для процесу інтенсифікації навчання є активізація можливостей людини, використання неусвідомлюваної сфери тих, хто навчається (Л.Ш. Гегечкорі [43], Г.К.Лозанов [107], Г.О.Китайгородська [87], Д.Н.Узнадзе [163]).

Психофізіологічний підхід до проблеми інтенсифікації навчання дозволяє враховувати потенційні можливості людини для засвоєння великих обсягів інформації та створення оптимальних умов для організації процесу навчання. Лозанов Г.К. виділяє ефект „гіпермнезії”, в якості умови для реалізації якого необхідно пред'являти інформацію в обсягах, які перевищують психологічні інформаційні бар'єри. Форма пред'явлення учбової інформації, на думку автора, повинна передбачати використання не лише усвідомлюваних, а й неусвідомлюваних компонентів психічної діяльності. Важлива роль при компенсації психологічного навантаження при

інтенсивному навчанні належить сугестії, яка дозволяє в неусвідомлюваних формах керувати станом того, хто навчається, і вводити великі об'єми інформації, обминувши критичний і логічний бар'єри особистості. Але слід зазначити, що сугестопедія не являється єдиним механізмом інтенсифікації, який розкриває можливості людини та використовує усвідомлювані та неусвідомлювані елементи її психіки. Альтернативою в цьому плані можуть виступити гіпнопедія (А.М.Свядоць [152], В.В.Вахмістров [30], В.А.Близниченко [22]) та релаксопедія (Е.Г.Рейдер [147], С.С.Лібих [106], І.Є.Шварц [175]), що базуються на поступовому поглибленні процесів переключення уваги, відключення свідомості і поступового підвищення активності неусвідомлюваних процесів вищої нервової діяльності, а також ритмопедія (Г.М.Бурденюк [29]), яка здійснюється шляхом дії на біоритміку людини монотонними низькочастотними імпульсами звуку, світла, кольору і музичного супроводу через слуховий і зоровий канали сприйняття, що сприяє створенню сприятливих умов для довготривалого зберігання учбового матеріалу в обсязі, що перевищує звичайні норми в 2–3 рази .

Особливу роль при навчанні має проблема оптимізації стану. Відхилення емоційного напруження людини в будь-яку сторону від оптимального призводить до зниження ефективності праці. Питання управління стану відносно навчального процесу розроблені недостатньо. Єдиною галуззю, де вимоги до управління навчальним процесом достатньо усвідомлені та існують спроби їх реалізації в реальному навчальному процесі, є програмоване навчання. Але, як підкреслює, Н.Ф.Тализіна, у них не вказується процес, на рівні якого здійснюється управління навчанням.

Кібернетичний підхід до проблеми інтенсифікації навчання дозволяє узагальнити досвід автоматизації окремих елементів учбового процесу з використанням таких ефективних засобів як моделювання, зворотний зв'язок, формалізація і фіксація на фізичному носії сигналів учбової інформації та управління психофізіологічним станом. Можна виділити три основні класи технічних засобів навчання (Е.П.Джугелі, А.А.Вепхвадзе [58, с.72]): пасивні

(лінійні аудіовізуальні навчальні програми і технічні засоби їх пред'явлення), активні (аудіовізуальні програми і програми ЕВМ розгалуженого типу і технічні засоби їх пред'явлення, що включають зворотний зв'язок з тими, хто навчаються), інтерактивні (автоматизовані системи навчання з гнучкою навчальною програмою, яка формується адаптивно в процесі навчання). Вживання таких засобів навчання підвищує ефективність, змінюється вид діяльності викладача, звільняється час для творчості. Найдосконаліші засоби навчання — автоматизовані системи на базі сучасних комп'ютерів у сукупності з сучасними засобами і аудіовізуальними навчальними програмами. В якості засобів навчання використовуються діафільми, слайди, кінофільми, фонограми, поліекранні фільми, діапозитиви та інші (С.І.Кочетов, Є.С.Полат та ін.). Технічними засобами є діапроектори, кінопроектори, відеомагнітофони, магнітофони, персональні комп'ютери (Н.Ф.Тализіна [161], Т.В.Габай [39], Ю.М.Кушельов [98], С.І.Архангельський [7]). Новими засобами є стереофонограми, стереослайди, ЖК та плазменні екрани, голограми, автоматизовані класи, аудіовізуальні відео-комп'ютерні комплекси, інтерактивні дошки та ін. Особливу перспективу представляють новітні мультимедіа у вигляді автоматизованих аудіовізуальних комп'ютерних систем інтерактивного відео з високою якістю зображення і звуку, які використовують різноманітні бази даних, сенсорне введення команд, синтезатори мови і модемний комп'ютерний зв'язок.

Окрім вищезазначених існують й інші підходи до проблеми інтенсифікації навчання. Наприклад, в дисертаційному дослідженні І.Г.Белякова виділяє технологічний та гуманістичний підходи [14].

Технологічний підхід в інтенсивному навчанні застосовується там, де необхідно прискорення засвоєння та закріплення досить великого обсягу знань і вмінь, удосконалення форм контролю знань тих, хто навчається. Даний підхід у навчанні проявляється, зокрема, в популярності педагогічних технологій. Прикладом технологій можуть служити описані в літературі шляхи інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності студентів, які включають

проміжні цілі, виражені в алгоритмізованих діях студентів і викладача, а також рейтингові технології організації контролю знань, що передбачають розбиття матеріалу на модулі, виокремлення основних понять кожного модуля [14, с.7].

У кожному інтенсивному курсі існують розділи, які підлягають перекладенню їх на мову педагогічних технологій, і є педагогічні задачі, які не розв'язуються лише за допомогою певних чітких технологій. Гуманістичний підхід, який презентується в інтенсивному навчанні, передбачає реалізацію специфіки цього навчання за рахунок розвитку особистості в ході навчання, укріплення права особистості на свої мотиви та цілі в навчальному процесі, урахування минулого індивідуального суб'єктного досвіду тих, хто навчається, мобілізацію резервів особистості [14, с.8].

На нашу думку, підходи до проблеми інтенсифікації навчання, запропоновані І.Г.Беляковою [14], не зовсім чітко сформульовані та не повністю розкривають сутність змісту інтенсифікації, оскільки вони не враховують способи та механізми реалізації цього навчання.

У своїй роботі розв'язання проблеми інтенсифікації вбачаємо у єдності чотирьох аспектів: педагогічного, психологічного, технологічного та змістовного. Педагогічний передбачає застосування інтенсивних педагогічних технологій, систем, методів, способів, психологічний спирається врахування індивідуальних та вікових особливостей особистості, активізацію прихованих резервів, емоційного стану тих, хто навчається, технологічний містить комплекс інструментів та засобів, за допомогою яких здійснюється інтенсифікація процесу навчання, а змістовний – знання, вміння, навички).

На відміну від кібернетичного підходу В.В.Петрусинського технологічний аспект включає в себе більш широке коло питань. Ми відносимо сюди застосування нових інформаційних технологій, сучасних досягнень науково-технічного прогресу (лінгафонні кабінети, лабораторії), організацію навчального процесу (підручники, посібники, методики, засоби наочності, ігри тощо), організацію навчального простору (спеціальні кабінети з певним кольором стін, світлом, розташуванням парт, релаксаційні кімнати тощо).

Також слід зазначити, що ми не вважаємо за доцільне повністю технологізувати процес навчання іноземної мови, оскільки навчальні відносини «учень-комп'ютер» є ефективними при дистанційному навчанні. Але, як показує практика, дуже важлива роль викладача в інтенсивному навчанні.

Окрім зазначених підходів деякі дослідники (Бабанський Ю.К. [9], Околелов О.П.[128]) виділяють чинники і принципи інтенсифікації та інтенсивного навчання.

Для того, щоб виділити дані чинники, необхідно дати чітке визначення самого терміну.

В номінальному значенні фактор – це „причина, рушійна сила будь-якого процесу, що визначає його загальні чи окремі риси” [28, с. 428]; момент, суттєва обставина в будь-якому процесі, явищі [127, с. 754].

У філософському значенні визначають чинник як явище, що взаємодіє з іншими явищами у функціонуванні і розвитку складного цілого. Коли явище викликає інше явище, воно – причина, коли явище обумовлює існування іншого, воно – умова, коли явище взаємодіє з іншим та іншими в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно – фактор [164, с. 231].

Основними чинниками інтенсифікації навчання, на думку Ю.К. Бабанського, є:

1. підвищення цілеспрямованості навчання;
2. посилення мотивації учіння;
3. підвищення інформативної ємкості змісту навчання;
4. активізація процесу навчання;
5. удосконалення форм навчання;
6. прискорення темпу навчальних дій;
7. розвиток навичок навчальної праці;
8. використання комп'ютерних та інших засобів.

Ю.К.Бабанський підкреслює, що всі фактори інтенсифікації навчання повинні використовуватися лише у взаємозв'язку.

Як зазначено вище, інтенсифікацію процесу навчання не можна розглядати лише з позицій якоїсь окремої науки. При такому підході не отримаємо потрібних результатів навчання. Визначаючи фактори інтенсифікації, автор керується загалом науковим підґрунтям педагогіки, приділяючи недостатню увагу психологічним аспектам, що розкриває, але не вичерпує сутності інтенсивного навчання. Ми наголошуємо, що інтенсифікація процесу навчання неможлива без задіювання комплексу психологічних можливостей і резервів особистості.

Під принципом розуміємо головне, вихідне положення якоїсь теорії, вчення, науки. Серед важливіших принципів процесу інтенсивного навчання О.П.Околелов [128] виділяє такі принципи: мотивації, усвідомленості, програмованої діяльності, оцінки засвоєння діяльності, пізнавальної самостійності, активності.

Для інтенсивного навчання важливими також являються принцип індивідуального навчання через групове, принцип поетапно-концентричної організації занять Г.О.Китайгородської [87], принцип розширення навчально-пізнавальних можливостей та принцип системності Г.О. Харлова [167] та інші.

Існує багато підходів щодо організації інтенсивного навчання. Інтенсифікація процесу навчання може здійснюватись на основі комплексного врахування та використання педагогічних, психологічних та технологічних факторів та принципів.

1.4 Особистісні передумови успішного оволодіння іноземними мовами

Вивчення наукових джерел (В.О.Артемов, І.Л.Бім, Н.В.Баришников, Б.В.Беляєв, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, І.О.Зимня, Б.А.Лапідус, О.О.Леонтєв, Г.О. Китайгородська та ін.) показує, що успішність оволодіння іноземною мовою залежить від: зовнішніх умов (організації процесу оволодіння іноземною мовою, наявності відповідного мовного середовища, компетентності педагога тощо) і внутрішніх умов (психотипологічного потенціалу суб'єкта, розвинених

пізнавальних можливостей, загальноінтелектуальних і мовних здібностей, афективних особливостей, стану мотивації, ставлення до мови і до практики оволодіння цією мовою). Оскільки зовнішні умови можна віднести до педагогіки та методики викладання, ми зупинимось більш детально на внутрішніх умовах, що є предметом вивчення психології.

Зарубіжні дослідники виділяють різні психологічні параметри учня, що визначають успішність оволодіння іноземною мовою. До них відносять мотивацію, комунікативність, здібності, вік, психологічну установку та ін.

G.G.Neufeld [194] наголошує на тому, що успіх в оволодінні іноземною мовою більшою мірою залежить від таких індивідуальних характеристик, як особистісні якості того, хто навчається, його темперамент, бажання навчатися.

Серед особистісних факторів, що сприяють успішності оволодіння іноземною мовою, виділяють два головних фактори: мотивація та інтелект (насамперед, вербальний). В учнів проявляються різні види мотивації, головними з яких виступають "зовнішня" або широка соціальна мотивація і "внутрішня", зумовлена самою навчальною діяльністю. Найвищий інтерес та успішність при вивченні іноземної мови досягаються при співвідношенні зовнішньої і внутрішньої мотивації як 70% до 30% [95, с.128]. Що ж стосується впливу інтелекту на успішність оволодіння іноземною мовою, тут існують неоднозначні погляди з цього приводу, які будуть висвітлені нижче.

Доцільно звернути увагу і на проблему двох сигнальних систем, що дозволяє інтерпретувати такі загальнопсихологічні поняття як довільність-мимовільність психічних функцій, опосередкованість-безпосередність сприйняття і дії, аналітичність-синтетичність, сукцесивність-симультанність, вербально-логічні й образно-діючі компоненти здібностей і т.д. Так, М.К.Кабардов [84] виділяє два типи оволодіння іноземною мовою учнями, виявлення і урахування яких призведе до інтенсифікації навчання іноземної мови.

Б.В.Беляєв [13] також виділяє два типи – інтуїтивно-чуттєвий і раціонально-логічний. Розбіжності між ними полягають у тому, що при

інтуїтивно-чуттєвому типі легше дається продуктивне чи активне володіння іншомовним мовленням, у той час особам з раціонально-логічним типом більш доступне рецептивне чи пасивне володіння мовою. Для першого типу характерна легкість засвоєння іноземної мови у ході практичного тренування в іншомовно-мовленнєвій діяльності, необхідні мовні засоби при цьому накопичуються у ході комунікативної діяльності більш-менш інтуїтивно. Для другого типу характерна необхідність теоретичного осмислення особливостей досліджуваної мови, потреба у спеціальному заучуванні лексико-граматичних засобів і аналізі (граматичному) як сприйманого чужого мовлення, так і власного висловлення. На жаль, автор не проводив спеціальних лабораторно-психологічних досліджень цього феномену, а зазначені типи були виокремлені на основі опитування.

Говорячи про особистісні передумови успішності навчання іноземній мові, неможливо не торкнутися питання про спеціальні іншомовні здібності або здібності до оволодіння іноземною мовою. Цій проблемі присвячено багато досліджень. Слід зазначити, що кожний дослідник виділяє свої компоненти або складові таких здібностей. Спираючись на положення С.Л.Рубінштейна [148] про те, що «ядром здібностей» є психічні процеси, доцільним є розглянути взаємозв'язок останніх з успішністю оволодіння іноземною мовою. Оскільки внутрішніми психічними механізмами мовленнєвої діяльності і засвоєння мови є процеси сприйняття, розуміння, запам'ятовування, тому до нової мовної системи повинні бути причетними психічні функції сприймання, мислення і пам'яті, за допомогою яких здійснюється мовленнєва діяльність. Також необхідно зазначити, що теоретично і експериментально доведено, що для якісного і швидкого оволодіння іншомовним мовленням слід мати добре розвинені фонематичний слух і слухову пам'ять, достатній обсяг оперативної пам'яті, гнучке словесно-логічне мислення і високу емоційну стійкість [111, с.144-146].

Дослідження показали, що на початковому етапі навчання іноземної мови найбільше навантаження відбувається на пам'ять (І.О.Зимня). Практично всі

дослідники підкреслюють цінність вербальної пам'яті. Одні вчені вказують на більшу значущість механічної пам'яті (Н.І.Жинкін [62], Р.Ю.Мартінова [113]), інші (Л.В.Марищук [111]) – на необхідність високого рівня розвитку логічної вербальної пам'яті. Велике значення надається також оперативній (І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв [72]та ін.) та мимовільній пам'яті (О.О.Смирнов [157], П.Я.Гальперін []).

Відомо, що процес навчання будь-якому предмету будується за типом спілкування (О.О.Леонтьєв). У навчанні іноземній мові цей принцип має особливе значення, що зумовлено специфікою предмета. Спілкування тісно пов'язано з комунікативними якостями особистості. Було встановлено, що основу успішного спілкування переважно утворюють такі якості особистості як комунікабельність, рефлексивність, емпатійність, нервово-психічна усталеність, толерантність по відношенню до партнера спілкування. Тому можна припустити, що розвиненість цих комунікативних якостей особистості позитивно впливатиме на успішність оволодіння іноземною мовою. Це підтверджують дослідження О.Д.Кокоревої, яка обґрунтувала роль комунікабельності і емоційності в успішності оволодіння іноземною мовою, Т.Н.Мазурик, котра встановила, що комунікабельні та емоційні учні легше оволодівають іноземною мовою, І.Ю.Бруслової, що довела можливість формування комунікативних якостей особистості як фактора успішності оволодіння іноземною мовою [8, с.24].

Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження А.Г.Атаршикової [8], яка виділяє об'єктивну та суб'єктивну успішність в оволодінні іноземною мовою та виокремлює певні властивості особистості, що її обумовлюють. Об'єктивна успішність в оволодінні іноземною мовою більшою мірою пов'язана з такими властивостями особистості як адаптивність, гнучкість мислення, особистісна тривожність, емоційна комфортність і стійкість, самостійність. Низька об'єктивна успішність в оволодінні іноземною мовою поєднується зі зниженням емоційної комфортності, гнучкості мислення, адаптивності, емоційної стійкості і самостійності студентів, а також зростанням їх

особистісної тривожності [8, с.27].

Суб'єктивна успішність в оволодінні іноземною мовою більшою мірою пов'язана з такими властивостями особистості як особистісна тривожність, мотив прагнення до успіху, напруженість особистості, самоприйняття, самооцінка і емоційна комфортність. Низька суб'єктивна успішність в оволодінні іноземною мовою поєднується зі зниженням емоційної комфортності, самоприйняття, самооцінки і мотиву прагнення до успіху, а також із зростанням особистісної тривожності і напруженості особистості [8, с.28].

Висновки до розділу 1

1. Показано, що проблема інтенсивного навчання в сучасній освіті є недостатньо вивченою і водночас досить актуальною для сьогодення, особливо в аспекті опанування іноземних мов.

2. На нашу думку, розвиток технологій інтенсивного навчання іноземній мові в педагогічній психології умовно можна поділити на два рівні: фрагментарно-схоластичний (кінець 19 ст. – 60-ті роки 20 ст. - обіймає окремі спроби педагогів та психологів покращити процес навчання і ефективність засвоєння інформації за допомогою різноманітних прийомів та розробок) та системно-утворюючий (60-ті роки 20 ст. і до сьогодні - власне кажучи і є відносно-завершеним при організації саме інтенсивного навчання).

3. Розкрито, що в сучасній науці маютьсся різні підходи до розуміння змісту інтенсивного навчання. Ми виділили три підходи: загальний, інтеграційний та авторський. Їх узагальнення дає підставу нам розглядати інтенсивне навчання, як процес, обмежений в часі, який забезпечує засвоєння значного обсягу інформації з максимальним ефектом запам'ятовування і відтворення її з боку тих, хто навчається, шляхом використання психологічних можливостей особистості.

4. Досліджено підходи до організації інтенсивного навчання: дидактичний, психофізіологічний, кібернетичний, технологічний та гуманістичний. Виходячи з мети нашого дослідження, уточнено аспекти щодо організації інтенсивного навчання: педагогічний (застосування інтенсивних педагогічних технологій, систем, методів, способів), психологічний (врахування індивідуальних та вікових особливостей особистості, активізація прихованих резервів, емоційного стану тих, хто навчається), технологічний (комплекс інструментів та засобів, за допомогою яких здійснюється інтенсифікація процесу навчання) та змістовний (знання, вміння, навички).

5. Основні теоретичні підходи, які покладаються в основу організації інтенсивних технологій навчання переважно пов'язані з використанням незадіяного психічного потенціалу особистості та сугестивних, кібернетичних, фізіологічних та інших концептуальних уявлень про вплив на людину.

6. Проаналізовано чинники та принципи інтенсифікації процесу навчання. Серед чинників виділяють: підвищення цілеспрямованості навчання; посилення мотивації учіння; підвищення інформативної ємкості змісту навчання; активізація процесу навчання; удосконалення форм навчання; прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання комп'ютерних та інших засобів. До найважливіших принципів процесу інтенсивного навчання відносять такі: мотивації, усвідомленості, програмованої діяльності, оцінки засвоєння діяльності, пізнавальної самостійності, активності.

7. На основі аналізу науково-методичної літератури було з'ясовано, що успішність оволодіння іноземною мовою залежить від особистісних чинників: психотипологічного потенціалу суб'єкта, розвинених пізнавальних можливостей, загальноінтелектуальних і мовних здібностей, афективних особливостей, стану мотивації, ставлення до мови і до практики оволодіння цією мовою. Виділяють суб'єктивну (пов'язана з такими властивостями особистості як особистісна тривожність, мотив прагнення до успіху, напруженість особистості, самоприйняття, самооцінка і емоційна

комфортність) та об'єктивну (пов'язана з такими властивостями особистості як адаптивність, гнучкість мислення, особистісна тривожність, емоційна комфортність і стійкість, самостійність) успішність в оволодінні іноземною мовою.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [53; 55; 56; 82; 83; 189].

РОЗДІЛ 2

РОЗРОБКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО МЕТОДУ ІНТЕНСИВНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

2.1 Вивчення потреби в інтенсивному навчанні іноземної мови

Вивчення іноземної мови завжди збігається з потребами суспільства та держави. В умовах глобальної реформи сучасного українського суспільства стрімко зростає інтерес до вивчення двох і навіть трьох іноземних мов.

Знання іноземної мови є, безумовно, невід'ємною частиною сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують фахову компетентність майбутніх спеціалістів. Слід відзначити, що на зростання потреби інтенсифікації вивчення іноземних мов впливає і те, що приєднання вітчизняної освітньої системи до загальноєвропейського освітнього простору здійснюється доволі конкретними шляхами. Окрім суттєвих змін програм і навчальних планів дисциплін [19], [145], слід звернути увагу на появу конкурсів та випробувань, запропонованих міжнародними організаціями, які мають за мету залучити українське студентство до методів оволодіння науками за прикладом західноєвропейської освіти, надають можливість порівняти особливості університетського навчання європейських країн з вітчизняними зразками, розвивають мобільність студентів і викладачів, розповсюджують демократію в світі.

Навчання, як і будь-яка інша діяльність, спричиняється та підтримується потребами. В сучасній школі та вузі навчальна діяльність підтримується різноманітними потребами і детермінується мотивами, знання яких необхідно для підвищення ефективності навчального процесу.

Під потребами в загальному сенсі розуміють „знадобу та нестачу в чомусь необхідному для підтримання життєдіяльності організму, особистості,

соціальної групи, суспільства в цілому; внутрішні спонукання активності” [158, с.1197].

У психології та педагогіці потреби розуміють як форми зв'язку живих організмів із зовнішнім світом, джерело їх активності (поведінки, діяльності).

Найважливіша особливість потреб – їх динамічний характер, мінливість, розвиток на базі задоволених потреб нових, більш високих, що пов'язано з включенням особистості в різні форми і сфери діяльності [142, с. 48].

Головною підставою для виокремлення видів потреб є характер діяльності. Визначення потреб має важливе значення для з'ясування мотивів та цілей будь-якої діяльності, реалізації якої передує ланцюг потреба-мотив-ціль. Мотив і ціль утворюють свого роду „вектор” діяльності, який визначає її напрямок, а також величину зусиль, які витрачає суб'єкт на її виконання [142, с.50].

Узагальнюючи роботи психологічної спрямованості (А.Н. Леонтьєв [101], С.Л.Рубінштейн [148], К.А. Абульханова-Славська [1] та ін.), можна зробити висновок, що в психологічній літературі ціль виступає як системоутворюючий фактор. Вона уявляє собою особистісне утворення, яке формується під впливом мотивів, цінностей, здібностей людини та суспільних вимог, поставлених перед нею.

В нашій роботі шляхом анкетування ми провели пілотажне дослідження потреби в інтенсивному навчанні іноземної мови з подальшою метою встановлення мотивів, цілей та змісту такого навчання. Завданням нашого дослідження було з'ясувати зміст поняття інтенсивності, можливість впровадження інтенсивних технологій в навчальний процес, оптимальні терміни, цілі та принципи навчання тощо. Для цього був розроблений спеціальний опитувальник (див. додаток А.1). Останній дозволив дослідити поставлені задачі, а також виявити та кількісно оцінити рівень володіння респондентів іноземною мовою, потреби суспільства в інтенсивному навчанні іноземним мовам, рівень обізнаності з методами інтенсивного навчання та ін.

Дослідження проводилось в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського на трьох вибірках:

- студенти факультетів, де іноземна мова не є спеціальністю.
- студенти факультету іноземних мов
- викладачі факультету іноземних мов

Розглянемо результати, отримані в кожній виборці окремо, а потім порівняємо показники.

Першу вибірку склали 52 студенти інституту фізики і математики (40%), інституту фізичної культури і реабілітації (29%), факультету дошкільного виховання (2%), факультету початкового навчання (25%) та історико-філологічного факультету (4%) віком від 17 до 25 років, серед яких 33% чоловіків і 67% жінок.

Спочатку ми вирішили з'ясувати, який зміст вносять респонденти у термін „інтенсивність навчання”. Значна кількість респондентів під інтенсивністю навчання розуміють засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу (17%), використання сучасних методів навчання (17%), використання нових комп'ютерних технологій (15%) та збільшення обсягу вивчаємої інформації (15%).

Більшість опитаних (20%) вибрала свій варіант визначення цього терміну, а якщо конкретніше - то декілька із заданих відповідей. Було запропоновані такі визначення інтенсивності: інтенсивність навчання – це а) використання нових комп'ютерних технологій і сучасних методів навчання; б) збільшення обсягу вивчаємої інформації та засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу; в) навчання, яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю та передбачає збільшення обсягу вивчаємої інформації; г) засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу з використанням нових комп'ютерних технологій; д) збільшення кількості аудиторних занять з навчального предмету та засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу; е) комплекс всіх запропонованих відповідей (збільшення аудиторних занять з предмету, обсягу вивчаємої

інформації, засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу, використання нових комп'ютерних технологій та сучасних методів навчання, навчання яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю). Як ми бачимо, більшість респондентів загалом розуміють інтенсивність навчання як збільшення обсягу вивчаємої інформації та засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу, що відповідає формальній стороні терміну.

На питання, чи відчуває суспільство потребу у створенні нових інтенсивних технологій 87% опитаних відповіли стверджувально.

В ході анкетування було виявлено, що 73% респондентів вірять в інтенсивні технології навчання, а 27% - ні.

Визначаючи можливі терміни інтенсивного навчання іноземної мови, ми отримали такі дані: 69% студентів вважають, що базовий мінімум можна засвоїти за 1-2 місяці.

Однак, коли респондентам було запропоновано самим вказати найбільш оптимальні строки навчання, лише 10% не змінили свою думку стосовно часу в 1-2 місяці. Більшість опитаних вибрали термін в 1 рік (42%) та 6 місяців (25%). 4% студентів дали свої відповіді, в яких пропонують вивчати базовий рівень іноземної мови від 3-4-х до 5-ти років.

Далі нашою метою було з'ясувати, які інтенсивні технології навчання іноземним мовам відомі респондентам. Відповіді на це питання дали 62% опитаних. Серед варіантів відповідей найбільш поширенішими були: курси іноземних мов (46%), ЄШКО (21%) та інші (28%), куди відносяться додаткові заняття, використання новітніх ТЗН, читання книжок і журналів іноземною мовою, аудіювання, занурення, практика спілкування з носіями мови, комп'ютерна програма English – це просто.

Окрім цього, анкетування показало, що лише 13% студентів мали власний досвід навчання мові за інтенсивними технологіями, серед яких найбільш інтенсивними виявились аудіювання та комп'ютерна програма English – це просто.

Як показав аналіз літератури, багато дослідників вважають, що інтенсивні технології навчання іноземним мовам можуть використовуватися в реальному навчальному процесі в школі та вузі. З цією думкою погодились 83% респондентів.

Потім ми вирішили знайти відповіді на питання „як?“, „для кого?“, „з якою метою?“ необхідно організувати інтенсивне навчання іноземній мові. Більшість респондентів вказала на те, що найбільшу потребу в інтенсивному вивченні іноземної мови відчують діти середнього шкільного віку (19%) та студенти (19%). Свої відповіді (17%) студенти давали в тому випадку, коли не могли вибрати один варіант. Тут найбільш поширеними є такі комбінації: а) студенти і дорослі, б) всі вікові групи, в) діти середнього та старшого шкільного віку та студенти, в) діти старшого шкільного віку та студенти.

Як зазначили опитані, за способом організації колективу навчання іноземним мовам в цілому повинно здійснюватись в малих групах (69%) та індивідуально (25%).

При відповіді на запитання „Якими навичками Ви хотіли б оволодіти в першу чергу при інтенсивному навчанні іноземній мові?“, 79% вважають першочерговим вміння розмовляти на іноземній мові, і лише 10% - вміння розуміти іншомовне мовлення. Серед власних варіантів відповідей (11%) простежуються дві тенденції: вміння розмовляти та розуміти іншомовне мовлення та бажання володіти всіма видами мовленнєвої діяльності у комплексі.

Проаналізувавши роботи вчених по організації інтенсивного навчання, ми дійшли висновку, що в своїй структурі воно будується не лише на дидактичних, а й на психологічних принципах. Опитані респонденти переконані, що таке навчання повинно передбачати: урахування індивідуальних та вікових особливостей (34%), емоційний контакт між викладачем та учнем (18%), сприятливий психологічний клімат у групі (16%). Власної відповіді не запропонував ніхто.

Учасникам анкетування було запропоновано оцінити свій рівень володіння іноземною мовою. Більшість відповіли, що знають іноземну мову на середньому (35%) та низькому (33%) рівнях. Причому 60% не задоволені тим, як їм викладали та викладають іноземну мову.

Проведене дослідження показало, що респонденти I вибірки практично не знайомі з інтенсивними технологіями навчання іноземним мовам. Для визначення рівня ознайомленості з певною технологією навчання ми ввели показник обізнаності (ПО), який визначається за такою шкалою:

0% - незадовільний;

10-20% - низький;

30-40% - середній;

50-70% - достатній;

80-100% - високий.

Отримані результати наводимо в таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Рівень обізнаності з інтенсивними технологіями навчання іноземним мовам (на прикладі студентів неспеціалізованих факультетів)

Назва технології	Незадовільний ПО	Низький ПО	Середній ПО	Достатній ПО	Високий ПО
Сугестопедагогічний метод Г. Лозанова	90%	6%	-	4%	-
Метод активізації Г.А. Китайгородської	81%	13%	-	4%	2%
Емоційно-смісловий метод І.Ю. Шехтера	81%	11%	2%	4%	2%
Сугестокібернетичний метод	92%	4%	-	4%	-
Метод занурення	81%	11%	4%	4%	-
Ритмопедія	88%	6%	2%	2%	2%
Гіпнопедія	88%	6%	2%	-	4%
	86%	8%	1,4%	3,1%	1,5%

Другу вибірку склали 52 студенти факультету іноземних мов віком від 18 до 23 років, серед яких 6% чоловіків і 94% жінок.

Більшість опитаних II вибірки (28%) під інтенсивністю навчання розуміють засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу. Інші (20%) вважають, що інтенсивне навчання – це, в першу чергу, використання сучасних методів викладання. Значна частина респондентів (27%) пропонують своє визначення терміну, найтипівішими з яких виявились наступні: інтенсивність навчання – це 1) використання нових комп'ютерних технологій і сучасних методів викладання; 2) засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу за рахунок застосування нових комп'ютерних технологій; 3) збільшення обсягу вивчаємої інформації і кількості аудиторних занять з предмету. Лише незначна частина опитаних (10%) дала найбільш обґрунтоване, на нашу думку, трактування інтенсивності навчання, розуміючи під цим навчання, яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю.

При відповіді на питання, чи відчуває суспільство потребу у створенні нових інтенсивних курсів навчання іноземним мовам, 87% респондентів відповіли стверджувально.

Слід зазначити, що 87% опитаних вірять в інтенсивні технології навчання іноземним мовам. Але лише 63% погоджується з твердженням, що базовий мінімум іноземної мови можна засвоїти за один-два місяці.

Найбільш оптимальним терміном для інтенсивного засвоєння базового мінімуму з іноземної мови більшість респондентів вважають 6 місяців (37%) та 3 місяці (23%). Тільки 19% вважають найбільш сприятливим строком для інтенсивного навчання іноземної мови період в один-два місяці. Серед власних варіантів (7%) опитані вказали термін від 1 до 3 років.

На питання назвати відомі інтенсивні технології навчання іноземним мовам відповіли 60% респондентів. Результати дослідження показали, що студенти факультету іноземних мов більше всього обізнані з такими

інтенсивними технологіями навчання іноземним мовам, як: сугестопедагогічний метод Г. Лозанова (30%), активізації резервних можливостей Г.А. Китайгородської (19%), метод Г.О. Харлова (17%). Окрім зазначених технологій респонденти вказали також й інші методи, прийоми та засоби інтенсифікації: комунікативний метод Пассова (7%), комп'ютерні технології (7%), аудіо- та відеотехнології (8%), метод 25-ого кадру (4%), метод занурення (2%), гіпнопедію (2%), емоційно-смісловий метод (2%), дистанційне навчання (2%).

Серед всіх опитаних 13% мали власний досвід навчання за інтенсивними технологіями. Респондентам було запропоновано назвати технологію і оцінити її ефективність. Необхідно підкреслити, що лише 43% респондентів, які мали власний досвід навчання, вказали технології навчання: емоційно-смісловий метод І.Ю. Шехтера, метод активізації резервних можливостей Г.А. Китайгородської, системно-компактний метод Г.О. Харлова. Всі інші (57%) замість технологій назвали засоби та прийоми: аудіювання, комп'ютерні технології, програми, аудіо- та відеокурси тощо. Найбільш ефективним, з точки зору опитаних, виявилось застосування у навчанні іноземній мові емоційно-сміслового методу І.Ю. Шехтера (99%), комп'ютерних технологій (99%) та методу активізації резервних можливостей Г.А. Китайгородської (90%).

85% респондентів вважають, що інтенсивні технології навчання можна використовувати в реальному навчальному процесі в школі та вузі.

Нас цікавило, яка вікова група має найбільшу потребу в інтенсивному навчанні іноземній мові. Як показали результати досліджень, в першу чергу, це дорослі (21%) та студенти (16%). Серед власних варіантів (25%) спостерігається тенденція, що найбільше потребують інтенсивного навчання іноземним мовам діти старшого шкільного віку, студенти та дорослі.

За способом організації колективу інтенсивне навчання іноземної мови необхідно здійснювати в малих групах (76%). Але 10% опитаних впевнені, що найкращим способом організації є індивідуальне навчання. Проаналізувавши альтернативні варіанти відповідей, можна визначити таку тенденцію:

респонденти вважають, що інтенсивне навчання повинно здійснюватися як індивідуально, так і в малих групах одночасно.

Відносно цілей інтенсивного навчання іноземним мовам можна відзначити, що студенти, в першу чергу, прагнуть оволодіти вмінням розмовляти на іноземній мові (68%) та вмінням розуміти іншомовне мовлення (20%). Серед запропонованих власних варіантів (10%) спостерігається бажання респондентів оволодіти відразу цими двома навичками: вмінням розмовляти і розуміти іноземну мову.

Дослідивши особливості побудови інтенсивного курсу навчання іноземній мові, ми дійшли висновку, що при цьому, в першу чергу, обов'язково враховувати: 1) індивідуальні та вікові особливості (34%); 2) емоційний контакт між викладачем та учнем (19%); 3) сприятливий психологічний клімат у групі (19%). Лише 13% вважають за потрібне активізувати приховані можливості особистості, а 10% звертають увагу на мотиваційні потреби тих, хто навчаються.

Рівень володіння іноземною мовою студентів переважно добрий (37%) та достатній (33%).

Аналіз результатів показав, що респонденти II вибірки в певній мірі обізнані з усіма запропонованими технологіями інтенсивного навчання. В першу чергу, студентам відомі технології Г.К.Лозанова та Г.А.Китайгородської. Окрім цього студенти запропонували свої варіанти інтенсивних технологій, вказавши метод Г.О.Харлова, при чому показник обізнаності (ПО) в даному методі високий. Отримані результати представлені в таблиці 2.2.

Третю вибірку склали 10 викладачів англійської та німецької мов факультету іноземних мов віком від 25 до 70 років.

Більшість опитаних III вибірки запропонували своє визначення інтенсивності навчання, розуміючи під цим, - 1) засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу за умови використання нових комп'ютерних технологій і сучасних методів викладання; 2) збільшення кількості аудиторних годин з предмету і використання нових комп'ютерних

технологій. 22% респондентів під інтенсивністю навчання розуміють збільшення аудиторних занять з предмету.

Таблиця 2.2

Рівень обізнаності з інтенсивними технологіями навчання іноземним мовам (на прикладі студентів факультету іноземних мов)

Назва технології	Незадовільний ПО	Низький ПО	Середній ПО	Достатній ПО	Високий ПО
Сугестопедагогічний метод Г. Лозанова	21%	16%	17%	21%	25%
Метод активізації Г.А. Китайгородської	21%	16%	13%	23%	27%
Емоційно-смісловий метод І.Ю. Шехтера	77%	7%	8%	8%	2%
Сугестокібернетичний метод	84%	4%	8%	4%	-
Метод занурення	80%	8%	4%	2%	6%
Ритмопедія	84%	6%	6%	4%	-
Гіпнопедія	84%	10%	2%	4%	-
	64%	10%	8%	9%	9%

Всі опитані викладачі вважають, що суспільство відчуває потребу у створенні нових інтенсивних курсів навчання іноземним мовам, при чому вірять в інтенсивні технології навчання лише 78 %.

Значна частина респондентів (67%) зазначають, що базовий мінімум іноземної мови можна засвоїти за один-два місяці.

Оптимальним терміном для інтенсивного засвоєння базового мінімуму іноземної мови вважається 1-2 місяці (44%) та 1 рік (34%).

На питання назвати відомі інтенсивні технології навчання іноземним мовам відповіли 67% опитаних, запропонувавши методи Лозанова (15%), Китайгородської (15%), Пальмера (14%), Фриза (7%), Ладос (7%), Берліна (7%), Харлова (7%). Але не всі варіанти відповідей можна вважати інтенсивними

технологіями навчання, були вказані й засоби інтенсифікації навчання іноземним мовам: аудіювання, технічні засоби навчання, індивідуальні заняття.

Серед всіх респондентів власний досвід навчання іноземній мові за інтенсивною технологією мали 45%. У навчанні використовувались технології Лозанова, Берліца, застосовувалось аудіювання та технічні засоби навчання. Найефективнішими виявилися методи Лозанова та Берліца.

67% опитаних викладачів переконані, що інтенсивні технології можна впроваджувати в реальний навчальний процес у школі та вузі.

Визначаючи вікову групу, яка має найбільшу потребу в інтенсивному навчанні іноземній мові, ми дійшли висновку, що таке навчання необхідне студентам (22%) та дорослим (22%). 45% респондентів дали власні відповіді, серед яких простежується тенденція, що інтенсивно навчати іноземній мові потрібно дітей середнього та старшого шкільного віку, студентів та дорослих.

За способом організації колективу інтенсивне навчання іноземній мові повинно здійснюватися переважно в малих (56%) та середніх (22%) групах.

В якості цілей інтенсивного навчання іноземній мові викладачі вважають першочерговим вміння розмовляти на іноземній мові (33%). Більшість опитаних (56%) дала власні відповіді, зазначивши, що з самого початку необхідно комплексно навчати вмінню розмовляти на іноземній мові та розуміти іншомовне мовлення одночасно.

Респонденти III вибірки впевнені, що інтенсивний курс навчання іноземній мові повинен будуватися на таких психологічних засадах: 1) урахування індивідуальних та вікових особливостей (26%); 2) мотиваційні потреби учнів (26%); 3) активізація прихованих можливостей (17%) та ін.

Слід зазначити, що рівень володіння іноземною мовою у опитаних переважно високий (78%) та добрий (22%).

Як показали результати дослідження, викладачі іноземної мови недостатньо обізнані з інтенсивними технологіями навчання, а показник обізнаності (ПО) виявився досить низьким (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівень обізнаності з інтенсивними технологіями навчання іноземним мовам (на прикладі викладачів іноземних мов)

Назва технології	Незадовільний ПО	Низький ПО	Середній ПО	Достатній ПО	Високий ПО
Сугестопедагогічний метод Г. Лозанова	22%	34%	-	22%	22%
Метод активізації Г.А. Китайгородської	22%	45%	11%	22%	-
Емоційно-смісловий метод І.Ю. Шехтера	67%	-	11%	11%	11%
Сугестокібернетичний метод	89%	-	-	11%	-
Метод занурення	56%	11%	11%	22%	-
Ритмопедія	56%	22%	11%	11%	-
Гіпнопедія	67%	11%	11%	11%	-
	54%	18%	8%	16%	5%

Після аналізу отриманих результатів по всім трьом вибіркам наводимо загальні дані відносно інтенсивного навчання іноземним мовам.

Узагальнення результатів проведеного дослідження показало, що значна кількість опитаних I і II вибірки під інтенсивністю навчання розуміють засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу (17% і 29%); використання сучасних методів навчання (17% і 20%).

Більшість опитаних зі всіх трьох вибірок (20%; 25% і 67%) вибрала свій варіант визначення цього терміну, а якщо конкретніше - то декілька із заданих відповідей. Були запропоновані такі визначення інтенсивності: інтенсивність навчання – це а) використання нових комп'ютерних технологій і сучасних методів навчання; б) збільшення обсягу вивчаємої інформації та засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу; в) навчання, яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю та передбачає

збільшення обсягу вивчаємої інформації; г) збільшення кількості аудиторних занять з навчального предмету та засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу; д) комплекс всіх запропонованих відповідей (збільшення аудиторних занять з предмету, обсягу вивчаємої інформації, засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу, використання нових комп'ютерних технологій та сучасних методів навчання, навчання яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю). Можна простежити певну тенденцію, що більшість респондентів під власним визначенням інтенсивності розуміють засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу з використанням нових комп'ютерних технологій та сучасних методів викладання. У висновок слід зазначити, що інтенсивність навчання в багатьох випадках розглядається лише з формального боку.

91% всіх респондентів зазначили, що суспільство відчуває потребу в створенні нових інтенсивних курсів навчання іноземним мовам, при чому вірять в інтенсивні технології навчання 79%.

67% опитаних впевнені, що базовий мінімум іноземної мови (від 1000 до 2500 слів) можна засвоїти при інтенсивному навчанні за один-два місяці. Відносно оптимального терміну інтенсивного навчання іноземній мові у досліджуваних не існує єдиної думки: 29% вказали відрізок в 1 рік, 24% - 6 місяців і 24% - 1-2 місяці.

На прохання вказати відомі інтенсивні технології навчання іноземним мовам відповіли 63%. Але серед запропонованих відповідей правильних було дуже мало. Значна частина опитаних замість технологій вказали засоби та прийоми інтенсифікації навчання, такі як: аудіювання, комп'ютерні, аудіо-, відео- технології та програми тощо. А серед дійсних технологій інтенсивного навчання іноземним мовам були зазначені наступні: сугестопедагогічний метод Г. Лозанова (15%), метод активізації Г.А. Китайгородської (11%), системно-компактний метод Г.О. Харлова (8%), метод занурення (4%), метод 25-го кадру

(3%) та інші. Лише 27% всіх опитаних мають власний досвід навчання іноземній мові за інтенсивною технологією.

Інтенсивні технології навчання іноземній мові можна впроваджувати в реальний навчальний процес в школі та вузі (78%).

На думку учасників експерименту, найбільшу потребу в інтенсивному навчанні іноземній мові відчувають студенти та дорослі. За способом організації колективу інтенсивне навчання необхідно здійснювати в малих групах (67%). Серед цілей інтенсивного навчання виділяють, в першу чергу, оволодіння вмінням розмовляти на іноземній мові (60%), але переважна більшість респондентів переконана, що по закінченню інтенсивного курсу навчання іноземній мові, ті, хто навчаються, повинні комплексно володіти вмінням розмовляти на іноземній мові та розуміти іншомовне мовлення, оскільки ці процеси тісно взаємопов'язані між собою.

Інтенсивний курс навчання іноземній мові потрібно будувати на таких психологічних засадах: 1) урахування індивідуальних та вікових особливостей (31%); 2) урахування мотиваційних потреб тих, хто навчаються (16%); 3) створення сприятливого психологічного клімату в групі (15%) та ін.

На основі виконаного пілотажного дослідження можна зробити попередні висновки.

1. Показано, що проблема інтенсивного навчання іноземній мові є актуальною, оскільки суспільство відчуває в цьому потребу;
2. Доведено, що поняття „інтенсивне навчання” часто розуміється неоднозначно;
3. Встановлено, що викладачі і студенти, з одного боку, не в достатній мірі обізнані в інтенсивних технологіях навчання, а з іншого, - мають високу потребу в їх використанні;
4. Найбільшу потребу в інтенсивному навчанні іноземній мові відчувають студенти та дорослі;
5. Інтенсивне навчання необхідно здійснювати в малих групах (до 10 чоловік);

6. Першочерговою метою інтенсивного курсу навчання іноземній мові повинно бути комплексне оволодіння вмінням розмовляти та розуміти іншомовне мовлення;
7. При побудові курсу інтенсивного навчання в першу чергу слід враховувати індивідуальні та вікові особливості, мотиваційні потреби тих, хто навчаються та сприятливий психологічний клімат у групі.

2.2 Систематизація найбільш поширених теоретико-методологічних технологій інтенсивного навчання іноземної мови

Вживання інтенсивних методів найбільш доцільно в умовах короткострокового навчання мові і при установці на розвиток усної мови в стислі терміни. Від традиційного навчання інтенсивні методи відрізняються способами організації і проведення занять: надається підвищена увага різним формам педагогічного спілкування, соціально-психологічному клімату в групі, створенню адекватної учбової мотивації, зняттю психологічних бар'єрів при засвоєнні мовного матеріалу і мовному спілкуванні тощо.

В нашій роботі ми хочемо систематизувати вже існуючі інтенсивні технології навчання іноземним мовам та дати їм коротку характеристику. Оскільки ми розуміємо інтенсифікацію як процес, обмежений в часі, який забезпечує засвоєння великого обсягу інформації з максимальним ефектом запам'ятовування і відтворення її з боку тих, хто навчається, шляхом використання психологічних можливостей особистості, то всі теорії інтенсивного навчання ми умовно поділяємо на 3 групи залежно від реалізації в них основних положень процесу інтенсифікації: 1. системні теорії; 2. фрагментарні теорії; 3. інтеграційні (див. табл. 2.1.)

До першого класу ми відносимо інтенсивні за своїм змістом та часом реалізації сугестопедагогічний метод Г. Лозанова, метод активізації резервних можливостей особистості Г.А. Китайгородської, емоційно-смісловий метод

І.Ю. Шехтера, сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих В.В. Петрусинського, метод занурення А.С. Плєснєвича.

Таблиця 2.1.

Систематизація інтенсивних технологій навчання іноземним мовам
ІНТЕНСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

<u>Системні</u>	<u>Фрагментарні</u>	<u>Інтеграційні</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Сугестопедагогічний - Метод активізації резервних можливостей особистості - Емоційно-смісловий - Сугестокібернетичний - Метод занурення 	<ul style="list-style-type: none"> - Системно-компактний - Системно-комунікативний 	<ul style="list-style-type: none"> - Система емоційної регуляції навчальної діяльності - Ритмопедія - Гіпнопедія - Релаксопедія - NLP - Silent Way - Рольові та інтерактивні ігри - Комп'ютерні та мультимедійні програми

Ми вважаємо, що перевірені у часі результати інтенсивного навчання іноземним мовам за цими технологіями, їхня висока ефективність та популярність свідчать про системний підхід до теоретичної та практичної розробки процесу навчання. Сугестопедагогічний метод [107], [108], [171] бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов'язаної з сумарно діючими звільняючими і стимулюючими факторами в мистецтві та з експериментальними психологічними дослідженнями установки, мотивації, потреб і спрямованості особистості. Весь цей комплекс був адаптований до умов навчального процесу в 60-ті роки ХХ століття болгарським лікарем-психотерапевтом Г.К. Лозановим .

Сугестопедагогічна навчальна система має наступні обов'язкові характерні риси:

1. При ній неодмінно розкриваються резерви пам'яті, інтелектуальної активності й взагалі всієї особистості того, хто навчається.
2. Навчання обов'язково супроводжується ефектом відпочинку або принаймні відсутністю втоми.
3. Сугестопедагогічне заняття завжди уявляє собою приємне переживання.
4. Сугестопедагогічне навчання чинить позитивний виховний вплив, пом'якшуючи агресивні тенденції і допомагаючи соціальній адаптації особистості того, хто навчається.
5. Воно має підкреслений психолікувальний ефект при функціональних захворюваннях або функціональних компонентах органічних захворювань [118, с.7].

Навчання за сугестопедагогічним методом здійснюється при реалізації виділених автором принципів: псевдопасивності, що означає створення сприятливої психологічної атмосфери, в якій відбувається зверхзасвоєння матеріалу при одночасному ефекті відпочинку; єдності усвідомлюваного та неусвідомлюваного та принцип сугестивного взаємозв'язку, який передбачає встановлення відносин між викладачем та учнем за моделлю: авторитет-інфантилізація.

Із різних варіантів сугестопедагогічної структури процесу навчання іноземним мовам найбільш характерним є така послідовність етапів [118, с.10]:

- а) дешифровка – оглядове знайомство з новим матеріалом, при якому викладач підказує на „другому плані”, що матеріал хоча і великий за обсягом, але неодмінно буде засвоєний і навіть уже частково засвоєний;
- б) активний сеанс – однократне з особливою інтонацією читання викладачем нового матеріалу;
- в) концертний сеанс – прослуховування концерту із спеціально підібраних музичних творів, переважно класики, при одночасному спокійному

читанні викладачем нового матеріалу. Перед сеансом робиться установка на легке приємне запам'ятовування матеріалу водночас з приємними концертними переживаннями;

г) розробка – первинна і вторинна, репродукція і продукція – активізація матеріалу за допомогою сугестивних етюдів, проблемних ситуацій, задач тощо.

З точки зору болгарських дослідників, успіх сугестопедагогічного курсу навчання іноземним мовам полягає насамперед у сугестивній основі самої методики, в якій найбільш чітко виділяються наступні фактори: 1) розширений програмний матеріал; 2) безпосереднє включення в мову за допомогою комунікативного акту (пріоритет смислового начала); 3) система сугестивних стимулюючих етюдів для активізації матеріалу; 4) сугестопедагогічний навчальний посібник; 5) структура навчального курсу; 6) авторитет і сугестопедагогічна спрямованість діяльності викладача-сугестопеда [43, с. 24].

Метод активізації резервних можливостей [87], [88], [89], теоретичні основи якого розроблялись з позиції теорії діяльності (О.М. Леонтьєв), теорії особистості і колективу (А.В. Петровський), сугестопедії (Г.К. Лозанов), передбачає використання психологічних резервів особистості в навчанні. Термін «метод активізації» був запропонований в 70-ті рр. Г.О.Китайгородською, під керівництвом якої були розроблені конкретні рекомендації для навчання за даним методом. Цей метод вирішує перш за все задачі навчання спілкуванню на іноземній мові в стислі терміни в процесі колективної діяльності з установкою на розкриття творчих можливостей і резервів особистості навчаємого, які не використовуються при традиційному навчанні.

Автори методу активізації підкреслюють також його спрямованість на оволодіння мовним матеріалом, що забезпечує формування, розвиток і вживання мовних навичок і вмінь. Важлива особливість цього методу, як і інших інтенсивних методів, полягає в органічній єдності практичних і виховних цілей навчання.

Психолого-педагогічні принципи методу, в своїй сукупності які визначаються також формулою «в колективі і через колектив», дозволяють здійснювати свідоме і цілеспрямоване управління процесами спілкування в групі. Число принципів в публікаціях різних представників методу неоднаково. Можна говорити про наступні принципи методу активізації, які визначають його зміст: 1. *Принцип двоплановості процесу навчання* (був сформульований Г. Лозановим, в роботах представників методу отримав творче переосмислення). Під другим планом в поведінці людини маються на увазі особливості її міміки, жестів, манери триматися, говорити (інтонація фрази), за допомогою яких вона викликає до себе прихильність оточуючих. Уміле застосування другого плану поведінки сприяє, зокрема, створенню авторитету, породжує обстановку інфантилізації (обстановка взаємної довіри, що забезпечує сприятливі можливості для оволодіння учбовим матеріалом). 2. *Принцип поетапно-концентричної організації занять*. В системі занять виділяються декілька відносно самостійних, але тісно між собою зв'язаних етапів засвоєння матеріалу: від цілого до часткового і знову до цілого, тобто синтез – аналіз – синтез. 3. *Глобальне застосування всіх засобів дії на психіку учня*. Мається на увазі не тільки опора на слухові і зорові образи, але і створення в того, хто навчається, певного емоційного стану, позитивно впливаючого на ефективність засвоєння матеріалу. 4. *Принцип усного випередження* (послідовно витримується протягом всього курсу). Навчання починається з «усного курсу», який готує перехід до оволодіння читанням і письмом. 5. *Індивідуальне навчання через групове навчання*. Співпраця викладача і тих, хто навчаються, сприяє виникненню керованого ефекту групового навчання. 6. *Взаємодія ролевих і особистісних елементів в навчанні*. Пропонується розподіл учнів по ролях згідно сценарію курсу і закріплення ролей на весь період навчання. В ході занять відбувається поступовий перехід від ролевого (учбового) спілкування до особистісного [87, с.35].

В рамках методу активізації і відповідно до названих вище принципів була розроблена модель навчання, що передбачає чотирикратне пред'явлення

учбового матеріалу у вигляді діалогу (перша і друга дешифровка, активний сеанс, музичний сеанс) і подальшу активізацію матеріалу у формі різних розробок, що забезпечують тренування в спілкуванні. На перших трьох етапах введення рідна мова використовується лише в тій мірі, в якій вона необхідна для осмислення почутого, а четвертий етап проходить без перекладу на рідну мову.

Початковий етап навчання іноземній мові складається з 10 чотирьохгодинних занять і містить в середньому 2500 лексичних одиниць (із розрахунку 150-200 нових одиниць на кожному уроці).

З методичної та практичної точки зору, метод привертає увагу завдяки закладеним в ньому можливостям навчання мові як засобу спілкування за короткий відрізок часу в межах тем і ситуацій, які представляють для учнів практичний інтерес. В результаті максимально враховується мотиваційна сторона навчання. Сприятливим чинником виявляється і організація занять: навчання в процесі спілкування, використання ролевих ігор, музичного фону, засобів наочності. Не дивлячись на значний обсяг опрацьованого матеріалу і інтенсивний характер занять, при правильній організації навчання по методу активізації слухачі переживають почуття задоволення від учбового процесу [176].

Емоційно-смісловий метод, в основу якого покладено особистісний підхід, був запропонований І.Ю. Шехтером. Він спирається на ті можливості людини, які забезпечують її мовленнєву діяльність незалежно від знання системних особливостей мови. За основу береться положення про мовленнєву діяльність людини, що реалізується єдністю процесів смислоутворення і породження мовлення, а не збіркою за правилами, схемами, моделями граматично структурованих речень. Метод включає тих, хто навчаються, у безпосереднє спілкування між собою для розв'язання життєвих задач, обумовлених динамікою спілкування в умовах мінливої дійсності [176].

Навчання проходить в активній діяльності, відзначеній особистісним смислом, емоційно забарвленій, в звичних для особистості психологічних нормах мовленнєвої поведінки.

Автор методу (І.Ю. Шехтер) виходить з того, що при говорінні смисл актуалізується у готових мовних формах, які не прогнозуються до моменту мовлення і, отже, не піддаються свідомому контролю з боку того, хто говорить.

В ході занять викладач розв'язує задачу не відносно певних дій над чужою мовою, спрямованих на те, щоб вона стала доступною людині, а відносно того, що потрібно зробити з людиною, щоб вона засвоїла чужу мову.

Подібний підхід призвів до нових етапів навчання, більш відповідних природнім фазам розвитку мовної компетенції людини. Сюди відносять: пред'явлення матеріалу на рівні смислу, актуалізація, імпрровізація, варіантність подій та ін.

При навчанні використовують різноманітні технічні засоби: діафільми, слайди, навчальні кінофільми, але не для семантизації лексики і граматичних категорій, а для створення емоційної атмосфери співучасті у подіях, що відбувається на екрані. Сеанси запам'ятовування, зосереджені протягом всього навчального місяця, та всі інші заняття побудовані при 1 циклі, в основному, на рольовій грі. У рольовій грі „значимість” діяльності особистості складається з трьох компонентів: „значимість” викладача, тобто неформальне бажання виконувати його вказівки; „значимість” ролі, тобто співпадання ролі з основними характеристиками особистості та зі спрямованістю її нахилів; і „значимість” ситуацій, що забезпечують бажаність її позитивного вирішення.

Процес навчання спирається не лише на логіко-раціональну сферу мислення того, хто навчається, а й на сферу неусвідомлюваних форм вищої нервової діяльності, установок, всієї гами емоцій та переживань, що реалізуються в методиці не лише в умовах рольової гри, а також і при розв'язанні так званих проблемних ситуацій і мисленнєвих задач (імітація прес-конференцій, репортажів з місця подій, офіційних прийомів, співбесід за круглим столом і т.п.).

Матеріал подається фрагментами по 10 хвилин, причому не в звичайній дидактичній формі, а у вигляді розмови, що записана на плівку і звучить через навушники з магнітофонної стрічки. В паузах всі працюють з „конвертами” – своєрідним смисловим лото, слухають музику, розучують пісні й танці, на наступних заняттях намагаються використовувати отриманий мовленнєвий запас у сценах, які не вимагають відтворення заученого тексту, а передбачають спонтанність мовлення.

Метод не передбачає навчання окремо граматиці, лексиці, фонетиці тощо в якості аспектів мови. В ньому відсутні система вправ і домашніх завдань, немає екзаменів і заліків, замість них для визначення динаміки успішності навчання введена система тестів.

Кожний із періодів навчання (всього їх 3) уявляє собою один місяць по три години на день. Всього – 75 днів, за які людина вивчає невідому їй іноземну мову для практичного використання і в інтересах професійної діяльності, і загальноосвітньому сенсі також. В задачу першого циклу входить розвиток мови в типових ситуаціях спілкування. До кінця циклу учні можуть читати учбові тексти, побудовані на лексичному матеріалі в обсязі 1200–1400 одиниць. Другий цикл забезпечує перехід до ділового спілкування в умовах монологічного висловлювання. При цьому вивчаються грамика, основи перекладу, розвиваються вміння письмового мовлення. В рамках третього циклу занять відбувається подальший розвиток усної і письмової мови на текстах, пов'язаних з професійною діяльністю тих, хто навчаються. Після перших 25 днів (перший період) – перерва від 2 до 3 місяців. Після другого періоду тієї ж тривалості – знову перерва, а потім – третій період. Після проходження третього періоду один раз на рік пропонується проходити двотижневий, так званий пропедевтичний курс, який попереджує згасання здібностей.

Сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих [135], [136] розроблений під керівництвом В.В. Петрусинського (1977). Його основу складає сугестивне управління учнями за допомогою

кібернетичних засобів, що забезпечують активізацію неусвідомлюваних компонентів мнемонічної діяльності. Учбовий матеріал пред'являється однократно великими дозами для цілісного запам'ятовування під час сеансу, який повторюється в різний час занять.

В основу сугестокібернетичного методу покладено ідею інформаційної стимуляції навчальної діяльності. Інформаційна, зокрема субсенсорна, і сугестивна стимуляція реалізуються використанням раціонального поєднання неусвідомлюваних і усвідомлюваних компонентів психічної діяльності. Для попередження стресу при сприйнятті сигналів інформаційної стимуляції необхідно керувати психофізіологічним станом того, хто навчається. Окрім того, подолання психологічних інформаційних бар'єрів потребує відповідної психологічної установки на активізацію резервних можливостей. Розв'язання цих задач реалізується на основі сугестивного впливу. Сугестивний вплив здійснюється через автоматизовані системи і складає сутність сугестокібернетичного методу.

Основними положеннями даного методу є:

1. Опосередковане пред'явлення інформації за допомогою технічних засобів, забезпечення стимуляції, мотивації та контролю з використанням автоматизованих систем. Це передбачає зміну виду діяльності викладача – його зусилля концентруються на складанні і методичному забезпеченні автоматизованих навчальних програм на початковій стадії навчального процесу. Але на останньому етапі навчання викладач коригує і творчо розвиває знання, отримані при автоматизованому навчанні.

2. Управління пізнавальним процесом за допомогою засобів інформаційної та сугестивної стимуляції. В автоматизовану систему закладаються великі обсяги інформації, представлені за принципом „від загального до часткового”. Пред'явлення великих обсягів інформації (інформаційна стимуляція) стимулює пізнавальну діяльність при наявності компенсаторного засобу – сугестивної стимуляції (аутотренінгу, створення комфортних умов для навчання, ігрових форм занять тощо). Без сугестивної

компенсації у тих, хто навчаються, можуть виникати психологічні інформаційні бар'єри і навіть невротичні реакції (інформаційний невроз).

3. Багатоплановість і полісенсорність формування сигналів інформації з урахуванням усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психічної діяльності. В автоматизованих системах інформація, як правило, подається одразу багатопланово (паралельні тексти, мовленнєві сигнали з синхронним перекладом на фоні музики тощо). Це забезпечує засвоєння інформації частково по усвідомлюваним, частково по неусвідомлюваним каналам. Учбова інформація кодується таким чином, щоб задіяти по можливості всі аналізаторні системи людини. З цією метою в системі використовуються окрім багатоканальної аудіовізуальної програми різноманітні засоби полі сенсорного впливу (зокрема, спеціальні меблі, ігровий реквізит), створюються комфортні умови для навчання.

4. Поетапна організація (активізація) навчальної діяльності з урахуванням дидактичних, кібернетичних і психофізіологічних підходів. Засоби та методи підбираються відповідно до етапу навчання з позицій дидактики, кібернетики та психофізіології.

5. Узагальнено-диференційована форма забезпечення навчальної діяльності з урахуванням психофізіологічних показників тих, хто навчаються. Враховуючи те, що психофізіологічні показники тих, хто навчаються, різні, автоматизована навчальна програма будується з урахуванням наступних умов: а) в програму включені такі види діяльності й учбові матеріали, які можуть бути адекватно сприйняті будь-яким контингентом тих, хто навчаються; б) у програму закладена можливість вибору каналу учбової інформації безпосередньо тими, хто навчаються; в) тому, хто навчається, надані вільний і діалоговий режими інтерактивної взаємодії з навчальним пристроєм.

Сугестокібернетична автоматизована програма розрахована на щоденний інтенсивний режим навчання (7-8 годин занять), а весь курс – на декілька днів. Своєрідні й умови навчання. найсприятливіший режим – „занурення”: протягом декількох днів той, хто навчається, повністю відірваний від усіх поточних

справ. У такому режимі сеанси навчання чергуються з перервами для відпочинку і харчування. Окрім сеансів навчання вводяться сеанси сну-відпочинку, дозоване фізичне навантаження тощо.

Метод „занурення” А.С. Плєсневича. „Занурення” – цілеспрямований, керований, прискорений процес навчання іншомовному усному мовленню у штучно створеному та підтримуваному протягом всього курсу середовищі вивчаємої мови, середовищі максимально наближеному до реального [138, с.142-147].

Мета курсу „занурення” – забезпечити для наукових працівників можливості безпосереднього усного спілкування в умовах ділових контактів із закордонними колегами (обмін науковою інформацією в рамках міжнародних наукових конгресів, симпозіумів, відряджень, а також бесід у межах обмеженого кола розмовно-побутових тем).

Умови навчання. Даний курс лексично орієнтований на певний контингент учнів – наукових працівників віком 30-40 років з початковим рівнем володіння мовою в обсязі середньої школи і немовного вузу. Висока мотивація і вже існуюча рецептивна база (вміння читати і перекладати літературу зі спеціальності при повній відсутності розмовних навичок) створюють умови для введення в максимально зжаті терміни (9-10 днів) великого за обсягом лексико-граматичного матеріалу при використанні особливих методичних прийомів. Навчальний процес передбачає обов’язковий відрив тих, хто навчається, від звичної службової та домашньої обстановки (заняття починаються о 8 годині та закінчуються о 22.00 з двохгодинним відпочинком у другій половині дня).

Відбір змісту навчання. Досягнення поставленої мети в даних конкретних умовах забезпечується, в першу чергу, ретельним відбором лексико-граматичного матеріалу. Якщо в природному мовленнєвому середовищі потік інформації хаотичний та довільний, то в штучному середовищі можна максимально збільшити кількість найбільш частотних слів, суворо відбираючи теми та ситуації. Учбовий матеріал відібраний з

урахуванням тематики майбутньої мовленнєвої діяльності наукових працівників в умовах ділових контактів. Словник відібраний в кількості біля 2000 лексичних одиниць. Ядро цього словника – словник усного мовлення, складений М. Уестом. Автори доповнили цей словник загальнонауковою та природно-науковою лексикою, а також емоційно-забарвленою та нейтральною розмовно-побутовою лексикою із пісенних текстів та гумористичних оповідань.

Принципи організації мовного середовища. Мовний матеріал, що підлягає засвоєнню в курсі „занурення”, вивчається в умовах штучного мовного середовища, яке є одним із вирішальних факторів, що забезпечують ефективність навчання.

Формування штучного мовного середовища здійснюється у відповідності до наступних принципів: а) принцип організації мовленнєвої діяльності в реальній обстановці або в обстановці, максимально наближеній до реальної; б) принцип багатоканальності поступлення мовної інформації; в) принцип достатньої концентрації і повторюваності матеріалу.

Перший принцип знаходить своє практичне втілення у створенні екстралінгвістичної обстановки та умов спілкування, типових для міжнародних наукових зустрічей (бесіди із зарубіжними колегами в наукових лабораторіях, імітація наукової конференції, розмови за столом під час обіду в кафе і т.п.).

Багатоканальність поступлення мовної інформації передбачає різноманіття способів подачі й сприйняття мовної інформації – цілком аналогічно тому, що відбувається в умовах природного середовища. Основний канал вводу інформації – аудіальний, підкріплений потім візуальним (усне випередження). Іншим джерелом інформації є магнітофонні записи, що знайомлять тих, хто навчаються, з різними варіантами вимови. Широко використовуються паралінгвістичні засоби, що посилюють комунікативну спрямованість мовлення та чинять сугестивний вплив на тих, хто навчається. Використовуються також і графічні засоби (плакати, малюнки з надписами на англійській мові, таблиці, які ілюструють граматичні конструкції тощо).

Принцип достатньої концентрації та повторюваності передбачає значний рівень інтенсивності в поступленні мовної інформації, так як в протилежному випадку будуть великі втрати, пов'язані із забуванням.

Зазначені вище принципи реалізуються наступними методичними прийомами: практикою, поясненням, показом. Ведучий спосіб навчання за методикою „занурення” – практика – носить цілеспрямований, ярко виражений комунікативний характер. Кожний учасник занурення здійснює мовленнєву дію в рамках заданого сценарію, але з відомою долею імпровізації. Всі діючі особи – учасники занурення – в залежності від своїх ролей знаходяться в дружніх, сімейних або службових стосунках один з одним.

Мовлення тих, хто навчається, після закінчення курсу достатньо коректне граматично і фонетично. У тих, хто навчається, знімається страх перед говорінням на англійській мові, виникає сильне прагнення до подальшої роботи над мовою.

Методи та технології І групи в більшості своїй спираються на використання механізмів свідомості та підсвідомості та створення сприятливих психологічних умов навчання.

До технологій, які також можуть бути використані для інтенсивного освоєння іноземної мови, ми відносимо системно-компактний метод Г.О. Харлова та системно-комунікативний метод Р.Ю. Мартинової. Дані технології мають багато положень, які дозволяють інтенсифікувати процес засвоєння іноземної мови, але вони розраховані на більш тривалий проміжок часу.

Компактно-системний метод Г.О. Харлова був розроблений як альтернатива до методів Г.К. Лозанова та Г.А. Китайгородської. Автор виходить з того, що мовленнєва діяльність уявляє собою сукупність таких процесів як: аудіювання, читання, говоріння і письмо, причому для оволодіння усним мовленням превалюючого значення набувають процеси читання і говоріння [167, с. 126-132].

Г.О. Харлов вважає, що розширення пам'яті учнів слід розглядати з позиції теорії і практики системного навчання іноземній мові. На його думку, у

всіх існуючих методах інтенсивного навчання іноземній мові можливості пам'яті універсалізуються і перебільшуються без урахування реальних умов і можливостей учнів у практиці викладання іноземних мов.

Даний метод спрямований на розвиток іншомовного мислення та розширення учбово-пізнавальних можливостей тих, хто навчається, і пропонує наступну організацію навчання: 1. складання звичайної і збільшеної лексичної дози з використанням способу багатослівного тлумачення; 2. створення компактно-мікросистеми іменників і складових дієслів з урахуванням актуального словотворення і вживання тлумачення; 3. дослідження взаємопроникаючої спільності /порівняльно-перекладний аналіз спільності пари мов/ іншомовної романо-германської лексики.

Доза в 30 англійських слів береться за основу і засвоюється в ході компактно-системного методу три рази на тиждень при відпрацюванні „активних” слів і три рази на тиждень при засвоєнні „рецептивно-пасивних” слів, що в загальній складності становить 2160 слів за три місяці.

На ознайомлювальному занятті формується психологічний настрой з метою подолання бар'єру невпевненості і страху в тих, хто навчаються, а також активізації процесу оволодіння семантичним строем іноземної мови; повідомляється доцільність актуального вивчення складених дієслів, що утворюють поурочну лексичну дозу і складають в обсязі 100 подібних дієслів до 2000 лексичних одиниць; рекомендується використання розробок, що містять інтерпретацію способу тлумачення понять 100 іноземним словам, що дозволяють встановлювати на основі родового поняття до 500 лексичних одиниць; довірливо навіюється, що в цілях оволодіння процесом говоріння як видом мовленнєвої діяльності достатньо засвоїти 1500 активних іншомовних слів за 20 розмовними темами /Topics/ при врахуванні поєднання лексичної та семантичної системності у відпрацюванні цих видів системностей в розробленій автором компактній мікросистемі рецептивно-репродуктивних мовленнєвих вправ, у яких англійська лексика інтенсифікується, осмислюється і проговорюється (повторюється) не менше 25 разів.

Можлива гнучка розкладка годин в умовах застосування компактно-системного методу.

Обсяг активної лексики, що підлягає засвоєнню за 3 місяці, - 1500 слів. Заняття проводяться 4 рази на тиждень, 8 годин щодня (4 пари).

1. Кожний день відводиться 4 години на вивчення розмовних тем /Topics/. Відпрацьовується 20 найбільш активних розмовних тем.

2. Необхідно чергувати заняття по розмовним темам з відпрацюванням практичної граматики, щоб виключити падіння працездатності (2 години щодня).

3. Щодня відводиться 2 години на відпрацювання читання художньої літератури. Використовуються 2-3 доступних для розуміння адаптованих художніх творів.

Даний метод розрахований переважно на студентів та дорослих.

Системно-комунікативний метод Р.Ю. Мартинової. Основними принципами даного методу є: 1) взаємозалежне навчання видам мовленнєвої діяльності; 2) свідоме засвоєння мовного матеріалу шляхом вивчення елементів системи мови; 3) використання перекладу як засобу навчання; 4) використання письма як мети навчання; 5) розвиток мовленнєвих вмінь на основі попередньо сформованих мовних навичок; 6) використання письмового мовлення як засобу вдосконалення усно-мовленнєвих вмінь; 7) розвиток вмінь невідготовленого мовлення в умовах наближених до реально-мовленнєвої комунікації; 8) використання іноземної мови в обслуговуючих цілях [113, с.73-74].

Розглянемо ефективність навчання на основі реалізації в навчальному процесі кожного з названих принципів.

1. Перший принцип передбачає розвиток вмінь говоріння, читання та письма на одному й тому ж мовному матеріалі. При такому підході система мови сприймається як цілісне явище. Навчання читанню починається з перших занять на основі усвідомлення звуко-літерних зв'язків, а в подальшому дозволяє учням прочитати будь-який печатний текст. Взаємозалежне навчання усному та письмовому мовленню відповідає положенню психології про те, що

чим більше видів пам'яті приймає участь в процесі засвоєння матеріалу, тим швидше та міцніше засвоюється останній. Окрім цього це створює умови для постійної зміни видів діяльності на занятті, тобто письмові вправи змінюються усними тощо, завдяки чому не допускається втомлюваність учнів.

2. Суть свідомого вивчення мовних структур, згідно концепції системно-комунікативного методу, полягає в тому, що учні повинні усвідомити всі мовні явища, іншими словами учні “повинні не лише розуміти зміст мовлення, але також усвідомити одиниці, з яких воно складається, в період їх засвоєння, і способи використання цих одиниць”. Вивчення лексико-граматичних явищ здійснюється з переходом від простого до складного, а також з врахуванням мовного взаємозв'язку нового матеріалу з попереднім. Кожне вивчене явище пред'являється як в усній, так і в письмовій формі, а потім багаторазово повторюється в різних видах вправ.

3. Використання опори на рідну мову є важливою характеристикою методу. Це відповідає психофізіологічним особливостям учнів, оскільки у своєму внутрішньому мовленні учень в будь-якому випадку буде звертатися до рідної мови та зіставляти з нею вивчені структури на іноземній мові. Переклад використовується з метою “семантизації всього лексико-граматичного матеріалу”, крім цього, регламентований у часі переклад “використовується для формування мовних навичок і перевірки їх сформованості”, а переклад на слух – “для розвитку вмінь аудіювання”.

4. Розвиток письмового мовлення відбувається з перших занять. Важливість даного принципу полягає в тому, що в англійській мові є велика кількість мовних явищ, сприйняття та осмислення яких на слух практично неможливе без запису.

5. Суть системно-комунікативного методу полягає в тому, щоб розвинути необхідні для творчої мовленнєвої діяльності мовні вміння на основі сформованих навичок. В основі даного підходу лежать висновки психологів про те, що говорючий в процесі мовленнєвого акту не усвідомлює мовленнєвої операції лише в тому випадку, якщо останні протягом певного часу є

предметом актуального усвідомлення і потім були введені на низький рівень свідомого контролю. Це означає, що мовленнєві операції можуть служити основою для вдосконалення мовленнєвих навичок лише в тому випадку, якщо вони попередньо доведені до автоматизму в процесі мовного тренування. Показником автоматичності необхідних мовних навичок “є оптимальний темп їх реалізації в процесі мовного тренування”. Таким чином, якщо мовні операції виконуються в темпі природного мовлення в процесі мовного тренування, то ступень їх сформованості дозволяє перейти до розвитку відповідних мовленнєвих вмінь.

6. Розвиток письмового мовлення є однією з важливіших завдань системно-комунікативного методу. Відзначимо, що розвиток письмового мовлення починається вже тоді, коли учні у стані скласти хоча б декілька зв’язних речень та продовжується до кінця навчання.

7. Розвиток вмінь непередготовленого мовлення відбувається шляхом створення провокаційно-комунікативних та сенсорно-комунікативних ситуацій, тобто таких ситуацій, які торкаються подій реального життя і тим самим сприяють виникненню у студентів природної мотивації. Дані ситуації створюються вчителем раптово для учнів та спонукають їх до спонтанної комунікації.

8. Завершальним етапом навчання є використання іноземної мови в обслуговуючих цілях. Це означає, що мова, що вивчається, повинна стати засобом надбання знань з інших наукових дисциплін, розроблених носіями мови. Лише в цьому випадку учні здобудуть практичні вміння користування даною мовою як засобом спілкування.

Дані технології розраховані на більш тривалий термін навчання, передбачають лише свідоме засвоєння інформації та їх результати більш відстрочені у часі.

До III групи ми відносимо автономні технології, що можуть інтенсифікувати процес навчання іноземним мовам, такі як: система емоційної

регуляції навчальної діяльності, ритмопедія, гіпнопедія, релаксопедія. Вони можуть застосовуватись як самостійно, так і в комплексі.

Система емоційної регуляції навчальної діяльності О.Я.Чебикіна. На основі теоретичних та експериментальних досліджень (Л.М. Аболіна, І.А, Васильєва, В.К. Вілюнаса, О.В. Шашкевича, Б.І. Додонова, Ю. М. Забродіна, О.К. Тихомирова та ін.), присвячених емоціям, О.Я. Чебикін [172]розробив модель механізмів емоційної регуляції навчальної діяльності, яку можна представити у вигляді ряду структурних фаз.

В першій фазі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів успіху або неуспіху реалізації стереотипних схем дій, які здійснюються заради цих зовнішніх мотивів. Характер емоційних виражень фіксується в переживаннях задоволення або незадоволення. Тут же може домінувати зовнішній результативний мотив у досягненні конкретних цілей. При цьому функціонують механізми емоційного закріплення і емоційного спонукання до мети. Особливості таких механізмів емоційної регуляції співвідносяться з початковим етапом розгортання діяльності учіння.

В другій фазі емоції відображають відношення між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом (продуктом). Виникаючи при цьому стани успіху та неуспіху, на відміну від задоволення, виконують функції внутрішніх оцінок адекватність-неадекватність проміжних результатів мети. Можна вважати, що даній структурі навчальної діяльності домінує внутрішній результативний мотив досягнення загальних цілей, а механізми емоційної регуляції виконують функцію наведення, сприяючи прояву емоцій впевненості-сумніву. Зазначені механізми емоційної регуляції найбільш співвідносяться з другим етапом розгортання діяльності учіння.

В третій фазі діяльність емоцій відображає відношення між внутрішніми мотивами як якісно розвиваючого предметного змісту. Вони входять в процес цілепокладання і сприяють не лише досягненню проміжних результатів, а й реалізації суттєвих зв'язків, внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності. Тут функція емоцій полягає у внутрішній сигналізації процесу

формування новоутворень, які ведуть до зміни предметів діяльності у відповідності із закономірностями її розвитку. В цій же структурі можливо і утворення цільових підструктур, що включають загальні і конкретні цілі, де механізми емоційної регуляції виконують функції наведення або емоційної оцінки результатів діяльності. Дані механізми можуть бути співвіднесені із заключним етапом діяльності учіння.

Автором розроблена система специфічних методів емоційної регуляції. Відповідно до принципу направленості стосовно навчальної діяльності, система поділяється на дві групи методів.

I. Методи, пов'язані з технікою саморегуляції станів в професійно-педагогічній діяльності вчителя (метод мімічних дій, прийоми психомоторних і жестових дій, дихальних вправ, самонаказу, переключення уваги, ідеомоторне та аутогенне тренування).

II. Методи емоційної регуляції навчальної діяльності тих, хто навчаються, які поділяються наступним чином:

а) Методи, спрямовані на посилення емоційності дидактичного матеріалу, орієнтовно-виконавчого і рефлексивно-оціночного компонентів навчальної діяльності. Вони пов'язані зі створенням емоціогенних ефектів типу раптовості, яскравості і контрасту, драматизації, обмеження, дезінформації успіху, заохочення, комфортності та інших, які призводять до виникнення у тих, хто навчається, сприятливих емоцій, детермінуючих ефективність навчальної діяльності (прийоми „підсвічування”, „кольорових ефектів”, інтонаційні прийоми, вербальні методи тощо).

б) Методи, спрямовані на оперативне коригування негативних спонтанно-ситуативних емоцій, що виникають в окремих учнів на заняттях. Їх кількість також достатня і засновані вони переважно на механізмах реалізації різних емоціогенних ефектів типу драматизації, раптовості, контрасту (методи мімічних, жестових дій, контактних заохочувальних та конфіденційних дій, метод переключення уваги).

в) Методи, спрямовані на відновлення функціональних станів тих, хто навчається, на заняттях. До їх числа можна віднести переключення уваги тих, хто навчається, на іншу по контрасту діяльність, різноманітні рухові, дихальні, а також вербальні дії, які використовуються як окремо, так і в поєднанні з музичним супроводом (переключення діяльності, метод психомоторних вправ тощо).

Складена характеристика методів емоційної регуляції уявляє сприятливі можливості для моделювання різноманітних емоціогенних ситуацій в реальних умовах навчальної діяльності.

Ритмопедія (від греч. *rhythmos* + *paideia* навчання) є методикою інтенсивного введення інформації, її закріплення і активізацію з використанням ритмостимуляції в умовах групового спілкування.

Ритмостимуляція розуміється дослідниками (Л.А. Близниченко, В.П. Зухарь, В.В. Вахмістров, Г.М. Бурденюк) як поліморфна дія на мозок за допомогою ритмічних світових і звукових сигналів низькочастотного спектру (а також музики), що сприймаються через зоровий і слуховий аналізатори. Це сприяє створенню сприятливих умов для довготривалого зберігання учбового матеріалу в обсязі, що перевищує звичайні норми в 2–3 рази (75 фраз за 45 хв.). Експериментально доведено, що запам'ятовування матеріалу, який вводиться, у вигляді фраз складає в середньому 85 % [29, с.43].

Успішне функціонування ритмопедії як методу навчання визначається наступним:

- ритмічною діяльністю тих, хто навчаються, під час сеансу. Це означає, з одного боку, створення постійних зовнішніх умов проведення сеансу на фоні ритмостимуляції, з іншого, - обмеження часовими рамками всієї діяльності тих, хто навчається, при заучуванні матеріалу;
- ритмічним характером подачі компонентів ритмостимуляції, тобто ритуальністю пред'явлення діючих стимулів в певних часових параметрах на кожному сеансі;

- ритмічністю організації матеріалу для запам'ятовування, тобто організацією навчального матеріалу у вигляді взаємопов'язаних за змістом фрагментів для візуального сприйняття, в строгій послідовності: фраза на рідній мові => фраза на іноземній мові;

- ритмічністю подачі учбового матеріалу в ході сеансу запам'ятовування, тобто пред'явленням учбового матеріалу в строго задані часові інтервали для сприйняття на слух і відтворення під час пауз;

- ритмічним характером музикального супроводу;

- ритмічністю діяльності тих, хто навчаються, під час лабораторної роботи, тобто організацією навчальної діяльності тих, хто навчаються, за строгою схемою: сприйняття стимулу => реалізація дії => звірення результату з ключем => самокорекція;

- ритмічністю зміни видів діяльності на аудиторному занятті у відповідності із закономірностями втоми. Це означає, що в процесі групового спілкування види роботи змінюються через 5-7 хв. І після кожного виду той, хто навчається, змінює співбесідника;

- ритмічністю слідування всіх компонентів комплексу ритмопедії протягом навчального тижня і навчального року. Протягом навчання семіси, лабораторні роботи і аудиторні заняття чергуються кожний тиждень в строгій послідовності.

Навчання за допомогою ритмопедії включає сеанс введення учбової інформації на фоні ритмостимуляції, самостійну лабораторну роботу, направлену на закріплення введеного матеріалу за допомогою технічних засобів навчання, аудиторне заняття під керівництвом викладача, що має на меті активізацію введеного і закріпленого матеріалу.

Різноспрямованість ритмів при навчанні продиктована цілями того чи іншого етапу. В ході запам'ятовування інформації використовуються ритми низькочастотні, які сприяють формуванню стану релаксації; при закріпленні матеріалу ритми спрямовані на стимулювання активності того, хто навчається і тому декілька прискорені; у процесі актуалізації інформації заданий ритм

служить одночасно цілям стимулювання активності тих, хто навчаються, і відволікання їх уваги від сторонніх подразників. Ритуальність всіх процесів створює стереотипи діяльності й однозначні установки, що обумовлює більш інтенсивне протікання зазначених процесів (див. дод. 5)

Діяльність учнів під час сеансу програмується так, щоб учбовий матеріал сприймався тричі: для слухового, зорового і мовного каналу. Поєднання логічного (вербальна інформація) і емоційного (музичний фон, затемнена аудиторія, світлові ефекти, голос диктора) компонентів, сприйманих одночасно свідомістю і підсвідомістю, допомагає розкриттю резервних можливостей головного мозку, що сприяє збільшенню об'єму і міцності запам'ятовування матеріалу.

Ритмопедію рекомендується використовувати при необхідності введення великого обсягу інформації.

Гіпнопедія (від грецьк. *hypnos* сон + *paideia* навчання, виховання) - метод навчання шляхом введення і закріплення в пам'яті людини інформації під час природного сну. Перші спроби практичного вживання природного сну в цілях навчання відносяться до 1923 р. (Д. Фінней, США). Спираючись на учіння російських фізіологів І.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, І.П. Павлова, вітчизняними дослідниками в 30-60 роках А.М. Свядощем, Л.А. Близниченко, В.П. Зухарем, І.М. Пушкіною було досліджено, що спляча людина здатна в певні стадії сну сприймати, переробляти і зберігати в пам'яті словесну інформацію за обсягом і міцністю запам'ятовування не гірше, ніж у стані пильнування. До подібних висновків прийшли і зарубіжні вчені Лешан, Хеджес, Елліст, Ч. Саймон і В. Еммона, Д. Кертіс, Ж. Женева, В. Торнбоу, Кольс З. та ін.

Запам'ятовування словесної інформації гіпнопедичним шляхом характеризується стабільністю, константністю зберігаемого в пам'яті обсягу інформації протягом тривалого часу. Дослідники (А.М. Свядощ, В.П. Зухарь, та ін.) розглядають сон, при якому відбувається сприйняття словесної

інформації, як частковий сон зі „сторожовим пунктом” і відключенням інших ділянок кори головного мозку.

Фізіологічні закономірності гіпнопедії уявляють собою специфічні механізми закріплення слідів словесних подразників в пам'яті („консолідація сліду”) на основі більш міцного фіксування пред'явленого словесного матеріалу в процесі певних стадій сну. Психологічні закономірності полягають у виробці настройки вибіркової спрямованості, що сприяє виникненню „сторожової” активності. Найбільш сприятливою для слухового сприйняття є перша фаза сну (Ж. Женева), при якій закріплення інформації стає найбільш ефективним. Друга фаза (глибокий сон), під час якої хоча і зберігається слуховий контакт із зовнішнім світом, не повинна бути використана в начальних цілях, тому що у цей період відбувається відновлення сил організму. Найбільш сприятливою для введення інформації вважається період, що передує пробудженню.

Метод може бути використаний для швидкісного введення і закріплення інформації в пам'яті людини протягом 3-4 місяців безперервної роботи, а також при звичайній роботі, розрахованій на більш тривалій термін. При цьому швидкісна підготовка передбачає проведення нічних сеансів 5 разів на тиждень, а звичайна – 3 рази. Окрім цього 2-3 дні потрібні для звикання до спального місця.

Процес запам'ятовування під час гіпнопедичного сеансу полягає в наступному (московський варіант). Перед нічним навчанням в будь-який час дня проводяться 45-хвилинні звичайні аудиторні заняття з викладачем. Наступний етап проводиться в сонному стані. Той, хто навчається, знаходячись у ліжку, слухає учбову програму через динаміки (слухова пам'ять) і читає її (зорова пам'ять), а також повторює матеріал вголос (моторна пам'ять). На проведення цього виду роботи відводиться всього 15 хвилин, після чого світло вимикається і ті, хто навчаються, засинають. Час звучання цієї програми 55 хв. За 20-30 хв. До пробудження також звучить ця програма із зростанням гучності [44, с.17].

Немаловажною умовою успішного навчання за гіпнопедичним методом є відповідна настроєність тих, хто навчаються. Перед гіпнотичними заняттями тим, хто навчаються, читається лекція, в якій пояснюється суть методу. Рекомендації спрямовані на те, щоб виробити у того, хто навчається, віру в метод, в себе і тим самим сприяти сприйняттю матеріалу. Психологічна підготовка проводиться не лише як введення до занять в період, що передує подачі інформації у сні, а й після пробудження ранком. За період 6-7 тижнів навчання тими, хто навчаються, засвоюється іншомовний матеріал в обсязі близько 2500 слів. На основі гіпнопедії Е.М. Сировським був розроблений комплексно-гіпнопедичний метод навчання іноземним мовам, який ефективно поєднує гіпноінформацію, заняття за традиційною методикою та домашні завдання, об'єднуючи їх в єдиному циклі.

Релаксопедія – метод введення інформації в стані розслаблення. Сам принцип релаксації (розслаблення) прийшов у педагогіку із психотерапевтичної практики, яка активно його використовувала в двох основних видах – прогресивні м'язовій релаксації і аутогенному тренуванню.

З точки зору авторів релаксопедичного напрямку (І.Є. Шварц [175], Е.Г. Рейдер [147] та ін.), методи прогресивної м'язової релаксації і аутогенного тренування, які можуть забезпечити створення єдиного очагу з оптимальним збудженням в корі головного мозку при загальмованому стані інших ділянок, дозволяють формувати, а потім розвивати і удосконалювати спрямовану фіксацію уваги, її зосередження на об'єкті вивчення.

Розслаблення і сприйнятливність до навіювання є найважливішими принципами при навчанні за допомогою релаксопедії. За рахунок різкого зниження чуттєвого сприйняття до всього, що не відноситься до інформаційних послань, різко зростає вибірковість уваги і мозок розвантажується від напруженої роботи, звільнюючись від сторонніх гальмівних процесів. В такому стані увага того, хто навчається, цілком концентрується на тих об'єктах, які йому пред'являються. Той, хто навчається, в стані психічного і фізичного

розслаблення виробляє внутрішню установку на запам'ятовування, проговорює засвоювану інформацію, активізує неусвідомлювану сферу психіки.

В основі релаксопедичного навчання лежить психічна саморегуляція, спрямована на досягнення у тих, хто навчаються, релаксації (стану фізичного розслаблення і психічного спокою). Релаксація, що викликається за допомогою спеціальних формул навіювання і при активному самонавіюванні тих, хто навчаються, дозволяє значно розширити межі і можливості людської пам'яті. Існує гіпотеза, згідно якої якнайкраще запам'ятовування відбувається при створенні «пункту ясної свідомості», що утворюється в процесі релаксації. Досягаємий при цьому ефект зверхзапам'ятовування сприяє міцному засвоєнню великого обсягу учбової інформації.

Управління психічним станом відбувається спочатку через регуляцію психічного стану того, хто навчається, за допомогою і під керівництвом викладача, а по мірі оволодіння аутотренінгом переходить в саморегуляцію.

Успішне застосування релаксопедії потребує забезпечення наступних умов: а) психологічної підготовки тих, хто навчаються; б) наявності технічних засобів і спеціального обладнання для введення інформації; в) спеціального відбору і програмування учбового матеріалу.

Релаксопедичне навчання іноземній мові складається з наступних етапів: а) введення в стан релаксації; б) введення нового учбового матеріалу; в) релаксопедичне засвоєння нового матеріалу; г) виведення із стану релаксації і виконання вправ, що активізують засвоєний матеріал.

Прискорене навчання здійснюється з відривом від виробництва на термін від 10 до 30 днів. В стані релаксації ті, хто навчаються, за 20 хвилин засвоюють об'єм інформації у вигляді фраз до 200 слів. Засвоєння матеріалу характеризується міцністю і досягає 93-95 % програми.

Нейро-лінгвістичне програмування (НЛП) [181; 198] – модель людського спілкування і поведінки, яка набула свого розвитку в роботах Ричарда Бендлера, Джона Гріндера та ін. У своїх витоках нейро-лінгвістичне програмування розвивалося на базі вивчення дійсності В. Сатир, М. Еріксона,

Ф. Перлса та ін. В назву „нейро-лінгвістичне програмування” включені три ідеї. „Нейро” відображає ту фундаментальну ідею, що поведінка бере свій початок у неврологічних процесах. „Лінгвістична” частина назви показує, що мова використовується людиною задля того, щоб упорядкувати думки і поведінку і щоб вступати в комунікацію з іншими людьми. „Програмування” вказує на ті способи, якими людина організує свої ідеї та дії для отримання результату.

З точки зору педагогіки НЛП можна визначити як „набір технічних прийомів: моделей та стратегій, що допомагають успішній комунікації, зростанню, зміні особистості і навчанню” [181, с.15]. Використання прийомів НЛП має на меті встановити рапорт (центральне поняття для даної методики), тобто гармонійні взаємини між учасниками спілкування і взаємодію таких стосунків, які дають змогу програмувати найсприятливіші для спілкування і взаємодії реакції учасників на мовлення або вчинки кожного з них, забезпечують повне взаєморозуміння, взаємосимпатію, допомагають уникати або швидко коректувати будь-які суперечності й несприятливі ситуації в спілкуванні.

НЛП виступає як засіб гармонізації взаємин, мети, намірів, уявлень, думок усіх учасників навчального процесу. За НЛП викладач впливає на неспецифічну психічну реактивність тих, хто навчається не прямо і відкрито, а завуальовано – завдяки створенню сприятливого психічного клімату, використанню неспецифічних чинників у класній (аудиторній) комунікації і поведінці – голосу, інтонації, певних способів подачі ідеї, пропозицій тощо.

Згідно НЛП учіння включає чотири стадії: неусвідомлюване незнання =>усвідомлюване незнання =>усвідомлюване знання =>неусвідомлюване знання.

В навчанні іноземним мовам НЛП використовують як засіб подолання антисугестивних бар’єрів.

Метод Silent Way (Галєб Гатєгно). Одним з основних принципів даного методу є підпорядкованість навчання учінню. Цим визначається «мовчазна» роль вчителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих,

хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам.

В багатьох дослідженнях пропонують використовувати методологічно рольові та ділові ігри при інтенсифікації навчання [59; 68; 74; 110; 129; 137; 151].

Гра – це осмислена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотивів. В процесі гри людина потрапляє в нестандартну ситуацію, яка не закарбована в її чуттєвому досвіді, і оскільки вона для неї нова, вона є свого роду відкриттям для людини.

Широкі можливості для активації навчального процесу дає використання рольових ігор. Рольова гра уявляє собою умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування. Використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови стало дуже популярним. Рольовій грі притаманні значущі навчальні можливості іноземній мові: 1. навчальне та учбове навантаження; 2. створення реальної моделі спілкування; 3. мотиваційно-спонукальне значення; 4. розширення асоціативної бази; 5. посилення особистісного та творчого підходу; 6. формування навчального співробітництва та партнерства.

Таким чином, рольова гра має в своєму арсеналі великі можливості в практичному, освітньому та виховному відношеннях.

Але рольова гра повинна відповідати певним вимогам: стимулювати мотивацію учіння, викликати у тих, хто навчаються, інтерес та бажання добре виконувати завдання, її слід проводити на основі ситуації адекватній реальній ситуації спілкування; бути добре підготовленою (як з точки зору змісту, так і форми) та чітко організованою; повинна сприйматися всією групою; проводитись в доброзичливій, творчій атмосфері та викликати почуття

задоволення та радості; в активному мовленнєвому спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати мовний матеріал, що відпрацьовується.

Регулярна організація рольових ігор на заняттях з іноземної мови дозволяє значно підвищити рівень оволодіння іноземною мовою з боку тих, хто навчаються.

Останнім часом в сучасній психолого-педагогічній літературі набувають основного розвитку різні теоретичні моделі інформаційних технологій, що можуть сприяти інтенсифікації навчання [94, с.22-26]. Враховуючи сьогоdnішній рівень розвитку комп'ютерних технологій і доступність мультимедійних програм, можна сказати, що дані програми та технології на сьогоdnішній день є одним із ефективних засобів навчання іноземній мові. Використання комп'ютерів на заняттях з іноземної мови дозволяє інтенсифікувати процес навчання і досягти наступні методичні цілі: індивідуалізація і диференціація процесу навчання; контроль зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності; самоконтроль і самокорекція; тренування в процесі засвоєння матеріалу і самопідготовки тих, хто навчаються; вивільнення навчального часу; комп'ютерна візуалізація учбової інформації; моделювання або імітація вивчаємих об'єктів, процесів і явищ; створення і використання інформаційних баз даних; посилення мотивації навчання; надання тим, хто навчаються, стратегій засвоєння матеріалу; розвиток певного виду мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного); формування вміння приймати оптимальні або варіативні рішення; виховання формування культури навчальної діяльності, інформаційної культури;

Мультимедійні технології дозволяють інтегровано використовувати різноманітні носії інформації: текст, графічні зображення, звук, анімацію і відео фрагменти. Особливу цінність представляє той факт, що ці елементи взаємопов'язані між собою: текст супроводжується ілюстраціями, усним мовленням, відеороликами тощо.

Комп'ютерні програми [3; 58; 60; 139] можуть використовуватися для навчання різним аспектам іноземної мови, починаючи з навчання алфавіту. З їх допомогою можна навчати читанню, правильній вимові і написанню слів, аудіюванню і говорінню, а також відпрацьовувати майже будь-який граматичний і лексичний матеріали. Існують програми, що навчають роботі з тлумачними словниками і країнознавству. Дуже ефективними є програми граматичних вправ і контрольних робіт з миттєвою перевіркою і оцінкою результатів. Є в наявності і програми, що забезпечують коригування слуховимовних навичок, так як вони дають можливість запису і відтворення власного голосу для порівняння зі зразками. Доступ до мережі Інтернет також дає неосяжні можливості звертання до будь-яких довідкових видань.

Використання комп'ютерних програм сприяє швидкому формуванню мовленнєвих навичок. Сумісне використання різних видів представлення інформації (каналів інформації) дозволяє значно прискорити процес запам'ятовування. Реалізується комплексний підхід до навчання іноземним мовам – існує можливість водночас навчати всім видам мовленнєвої діяльності у їх взаємозв'язку.

Використання комп'ютерів на заняттях з іноземної мови посідає важливе місце в здійсненні індивідуального підходу. За допомогою комп'ютерних програм можна вивчати мову в індивідуальному темпі і послідовності, що дозволяє враховувати індивідуальні психологічні особливості тих, хто навчаються.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що в основному, доцільність застосування новітніх інформаційних технологій визначається їх використанням в якості засобу візуалізації навчальної інформації, формалізації знань та здійснення контролю за рівнем оволодіння матеріалом.

Окрім зазначених технологій, коротко розглянемо Далі розглянемо засоби та способи презентації та активізації матеріалу, які використовуються в різних інтенсивних технологіях навчання. Специфіка викладання іноземної мови,

насамперед, вимагає використання сюжетно-сміслових та лексико-стилістичних засобів.

До сюжетно-сміслових засобів ми відносимо прислів'я, приказки, пісні, анекдоти, скоромовки та інші елементи народного фольклору [172, с.81]. Всі ці елементи несуть в собі певне емоційне навантаження, а також змістовий і культурний смисл, характерний для іноземної мови.

Відомо, що прислів'я та приказки – широко розповсюджений жанр усної народної творчості. Такі виразні засоби, як співзвуччя, точна рима, ритміка, проста форма, стислість зробили прислів'я та приказки стійкими, легко засвоюваними та необхідними у мовленні. Завдяки узагальненому характеру прислів'їв та приказок їх можна використовувати для всіх вікових груп, навчаючи мистецтву іносказання, ілюструвати свою думку та узагальнювати її в стислій формі. Використання прислів'їв та приказок на заняттях з іноземної мови допомагає тим, хто навчаються, в невимушеній ігровій формі відпрацювати вимову окремих звуків, удосконалити ритміко-інтонаційні навички, засвоїти строй мови, сприяє автоматизації та активізації багатьох граматичних явищ, розвивають творчу ініціативу, збагачує словниковий запас та розвиває пам'ять та емоційну виразність мовлення.

Використання пісенного матеріалу на занятті сприяє інтенсифікації процесу оволодіння іноземною мовою, створенню комунікативної, пізнавальної і естетичної мотивації у тих, хто навчаються.

Іншомовна діяльність на фоні музики сприяє не лише запам'ятовуванню матеріалу, а й знімає втому в процесі спілкування. Пісні надають можливість тим, хто навчаються, сприймати та переробляти інформацію в доступній та захоплюючій формі, тим самим долаючи труднощі оволодіння іноземною мовою.

Пісня передбачає використання особливого підходу до розробки форм і методів роботи з нею. Цим формам і методам слід надати яскраво виражену комунікативну спрямованість, розробити систему справ на основі пісенного тексту, розробити систему вправ на основі пісенного тексту, при

прослуховуванні акцентувати увагу на використанні графічної опори – тексту пісні, підготувати ряд питань і ситуацій за змістом пісні.

Процес роботи з піснею включає наступні етапи: привертання уваги тих, хто навчаються, і представлення пісні => прослуховування пісні => отримання відповідей на поставлені питання (або аналіз вправ, які виконувалися під час прослуховування) => розбір всього мовного матеріалу пісні, використовуючи построчний метод => фонетичне та інтонаційне відпрацювання окремих слів і фраз => виконання пісні під музику.

До особливого класу прийомів, які можуть бути задіяні в побудові інтенсивних технологій навчання, відносяться лексико-стилістичні засоби. Відомо, що експресивні дії загострюють емоційний контраст при викладенні педагогом певних фрагментів учбового матеріалу, сприяючи прояву та активізації цілої гами почуттів тих, хто навчаються, їх співпереживанню [172, с.80]. Значна частина лексико-стилістичних засобів мови відрізняються експресивністю. Експресивними називають ті параметри знакового продукту, які забезпечують регулярний емоційно-естетичний вплив на реципієнта. Ступінь впливу мовних засобів оцінюється при цьому по-різному. В одних випадках слово, позначаючи будь-яке поняття, не містить в собі ніяких елементів, що впливають на сприйняття. Тоді це нейтральне, індиферентне визначення предмету думки. В інших умовах словесне значення має необхідні емоційні „підконтексти“, що надають слову особливий виразний колорит чи силу впливу. Таким чином, експресивність досягається за рахунок розширення лексичної семантики, що включає окрім понятійного (денотативного) компоненту додаткові (конотативні) смисли, які породжують ефект впливу.

Ідеї, думки, події, емоції кодуються засобами мовами. До засобів мовної виразності відносяться насамперед тропи. Тропами називають лексичні зображувально-виразні засоби, в яких слово або словосполучення вживаються в переносному значенні. Найважливішими тропами є метафора, метонімія, епітет, іронія, порівняння та ін.

Метафора – перенесення найменування з одного об'єкту на інший, схожий з першим в якому-небудь відношенні. З метафорою пов'язані багато операцій по обробці знань – їх засвоєння, перетворення, зберігання та передача. Тому настільки значуща роль метафори в комунікації. Метафора може бути реалізована в слові, словосполученні, реченні, фрагменті тексту. Метафоричне переосмислення слова веде до виникнення його нового значення. Узагальненість та образність метафори роблять її досить зручним та привабливим засобом для комунікації: вона звільняє від необхідності раціонального та логічно послідовного опису будь-якого предмету і створює умови для множинної інтерпретації сказаного, а отже, передбачає можливість альтернативного висновку. Метафора завжди надає певний оціночний момент висловлюванню, тому вона за природою своєю предикативна та модальна.

Метонімія – перенесення назви за суміжністю понять. Вона, як правило, використовується також, як і метафора, в цілях образного зображення фактів дійсності, створення чуттєвих, зорово більш відчуваємих уявлень про зображувальне явище. Метонімія може водночас виражати суб'єктивно-оціночне відношення автора до певної події чи предмету.

Про красу і виразність мовлення людини можна судити по тому, як вона використовує синоніми. Не володіючи синонімічним багатством мови, не можливо зробити мовлення яскравим та виразним. Бідність словнику викладача при поясненні матеріалу часто призводить до повторення одних і тих самих слів, тавтології, до використання слів без урахування відтінків їх значення, що сильно знижує ефективність запам'ятовування інформації з боку тих, хто навчаються.

Особливе місце в системі виразних лексичних засобів посідають антоніми. Протиставлення антонімів у мовленні є яскравим прикладом мовленнєвої експресії, що посилює емоційність мовлення.

Для того, щоб краще донести свою думку до слухачів, переконати їх, заставити прийняти певну думку чи ідею, той, хто говорить, використовує

повтори. Різноманітні види повторів можуть бути елементам наростання, що привертає та концентрує увагу слухачів.

Алітерацією називають особливий стилістичний прийом, мета якого створити додатковий музично-мелодійного ефекту висловлювання. Сутність цього прийому полягає в повторенні однакових звуків або поєднань звуків на відносно близькій відстані один від одного (Secret and self-contained and solitary as an ouster). Алітерація, як і всі інші звукові засоби, не несе в собі якої-небудь смислової функції. Вона є лише засобом додаткового емоційного впливу, свого роду музичним супроводом основної думки висловлювання, що досить опосередковано виявляє настрої автора.

Іронія – стилістичний прийом, за допомогою якого в будь-якому слові з'являється взаємодія двох типів лексичних значень: предметно-логічного і контекстуального, заснованого на відношенні суперечностей. Іронія дуже часто покликана визивати сміх та використовується в цілях створення більш тонких, ледве вловимих відтінків модальності, тобто виявлення відношення автора до фактів дійсності.

Епітет – виразний засіб, заснований на виокремленні якості, признаку зображувального явища, яке оформлюється у вигляді атрибутивних слів чи словосполучень, що характеризують дане явище з точки зору індивідуального сприйняття цього явища. Він розглядається багатьма дослідниками як основний засіб утвердження індивідуального, суб'єктивно-оціночного відношення до зображувального явища. Епітет завжди суб'єктивний і має емоційне значення чи емоційне навантаження.

Використання вищезазначених та інших мовних засобів в першу чергу спрямоване на досягнення необхідних емоціогенних ефектів в педагогічній діяльності, створює необхідне мовне середовище та сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу і розширенню соціокультурних знань з іноземної мови.

Проведені дослідження у цій частині роботи дають підставу зробити наступні висновки.

1) Теоретичні платформи, на яких базуються всі інтенсивні технології навчання іноземним мовам, можна умовно поділити на 3 групи: системні (I), фрагментарні (II) та інтеграційні (III);

2) Системні теоретичні уявлення спираються на використання механізмів свідомості та підсвідомості та створення сприятливих психологічних умов навчання та їхня ефективність перевірена часом;

3) Фрагментарні розраховані на більш тривалий термін навчання, передбачають лише свідоме засвоєння інформації та їх результати більш відстрочені у часі.

4) Інтеграційні можуть інтенсифікувати процес навчання іноземній мові і якщо вони застосовуються самостійно, і разом з іншою системою чи методом навчання.

2.3 Характеристика основних структурних компонентів побудованого методу

При розробці психолого-педагогічної моделі інтенсивного навчання іноземній мові ми спиралися на позиції комплексного та системного підходу. Теоретико-методологічні підходи, які були покладені в основу розробки даного методу, умовно поділені на 3 групи:

- загальні системні концептуальні уявлення до організації та побудови навчання: концепція розбудови освіти на основі індивідуалізації, гуманізації й демократизації; інтенсифікації навчання (Ю.К.Бабанський, С.У.Гончаренко, Н.О.Данилов); теорії особистісно орієнтованого навчання (І.С.Якиманська); проблемного навчання (Т.В. Кудрявцев, О.М.Матюшкін, І.Я.Лернер, та ін.); програмованого навчання (Н.Ф.Тализіна, В.П.Беспалько), поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін); навчальної діяльності (В.В.Давидов); емоційно-вольової регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О.Я.Чебикін).

- спеціальні системні концепції інтенсивного навчання, теорії інтенсивного навчання на рівні: сугестопедії (Г.К.Лозанов); методу активізації резервних можливостей особистості (Г.О.Китайгородська); емоційно-сміслового методу (І.Ю.Шехтер); сугестокібернетичного інтегрального методу (В.В.Петрусинський); методу занурення (А.С.Плесневич); релаксопедії (І.Є.Шварц, Е.Г.Рейдер та ін.); ритмопедії (І.С.Бурденюк, В.В.Вахмістров); гіпнопедії (А.М.Свядоц, В.П. Зухарь, Л.А.Близниченко).

- опосередковані та фрагментарні теоретико-методологічні технології активізації пізнавальної діяльності: нейро-лінгвістичне програмування (Дж.Гріндер, Р.Бендлер); сюжетно-рольові та ділові ігри (Д.Б.Ельконін, З.І.Манулейко, Є.І.Пасов, Я.М.Бельчиков, М.М.Бірштейн та ін.), швидкочитання (Л.Н.Хромов, І.З.Посталовський, Т. Бьюзен та ін.) та інші.

Зважаючи на зазначені теоретико-методологічні підходи та розроблену модель (рис. 2.1.) нами було запропоновано емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів, який спирається на такі принципи:

- *Принцип врахування індивідуально-особистісних особливостей* реалізується завдяки психодіагностичному обстеженню та в умовах підбору ефективних методів взаємодії з учнем; сприяє гармонійному розвитку особистості в процесі інтенсивного навчання та дозволяє підібрати адекватні методи впливу на кожного учня.

- *Принцип технологізації інтенсивного навчання іноземній мові* спирається на загальні теорії навчання та передбачає автоматизацію окремих елементів учбового процесу з використанням таких ефективних засобів як моделювання та алгоритмізація матеріалу, формалізація і фіксація на фізичному носії сигналів учбової інформації, використання мультимедійних та технічних засобів навчання та ін.

- *Принцип активізації емоційно-комунікативного потенціалу особистості* передбачає вплив на мисленево-афективну сферу та ініціювання вільного продукування іношомовного мовлення, що здійснюється завдяки

адекватному використанню методів, умов, прийомів, вправ тощо, спрямованих на управління пізнавальною активністю учнів.

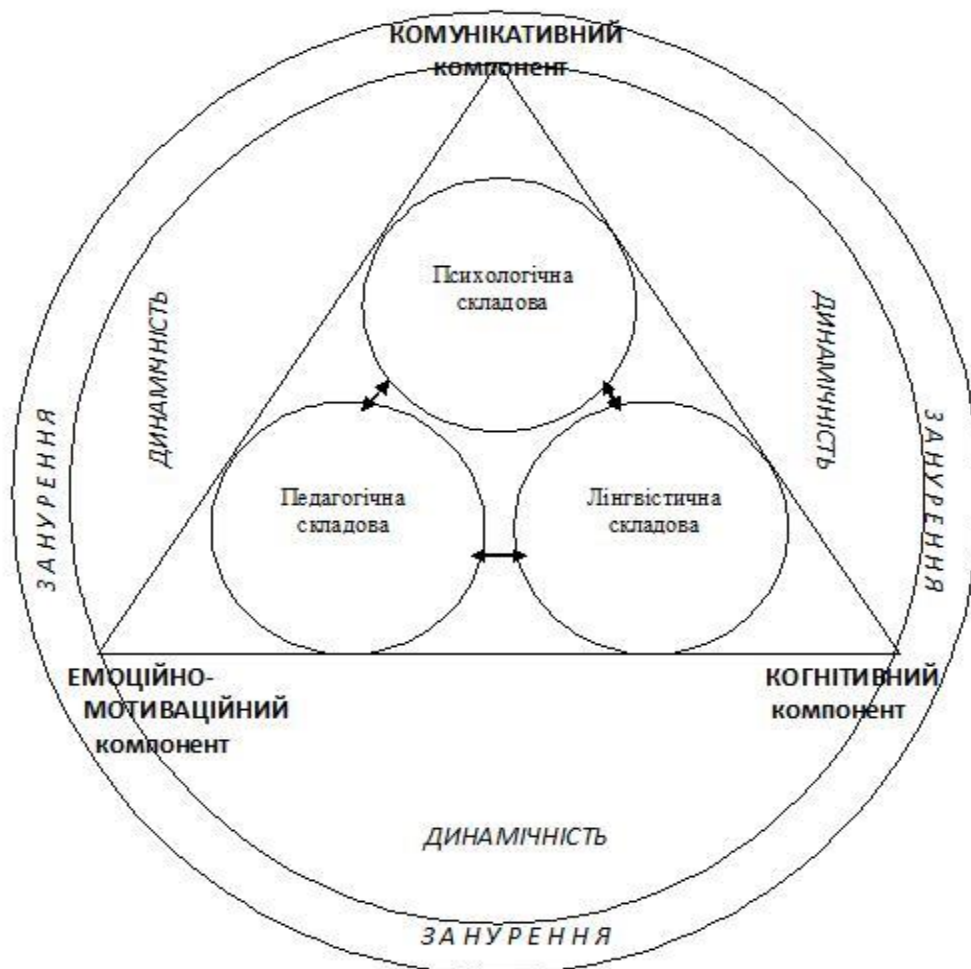


Рис.2.1. Концептуальна модель емоційно-комуїквативного методу інтенсивного навчання іноземної мови

Основними компонентами методу виступають емоційно-мотиваційний, когнітивний та комунікативний компоненти. Комунікативний компонент враховує закони мовленнєвої діяльності та лінгвістичні особливості реального спілкування при організації навчання. Емоційно-мотиваційний компонент забезпечує максимальну мобілізацію позитивної пізнавальної активності. Когнітивний компонент активізує мисленнєві процеси, що задіяні для розв'язання мовленнєвих завдань. Основною формою реалізації даного методу виступає психолого-педагогічний тренінг.

Психологічне забезпечення запропонованого методу передбачає врахування особистісного потенціалу, формування мотивації, стимулювання

динамічності та комунікативності, когнітивний розвиток, емоційну регуляцію, а також реалізацію різних специфічних прийомів, як то: сугестію, ритмостимуляцію, зняття бар'єрів в комунікації, психологічну оптимізацію тощо.

Педагогічне забезпечення даного методу відбувається за допомогою таких засобів, що сприяють системності, послідовності, індивідуалізації навчання, логічності та стислості представлення інформації, емоціогенності дидактичного матеріалу та ін.

Лінгвістичне забезпечення реалізується комплексним підходом до всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) та наявністю необхідного англomовного матеріалу (базовий словник-мінімум, англomовні комп'ютерні програми, сюжетно-сміслові й лексико-стилістичні засоби, комплексні та авторські вправи, спеціально підібрані та розроблені тексти, матеріали для швидкочитання, схематичні таблиці пред'явлення граматичного матеріалу та ін.).

Реалізація запропонованого методу можлива в умовах занурення та динамічності. Виходячи з узагальнення різних досліджень (А.С.Плесневич, А.В. Хуторской, А.О. Остапенко), під зануренням розуміється спеціальна організація навчального процесу з комбінованим використанням різних стратегій та видів занурення: раптове, поетапне, реверсивне, з використанням традиційних, ритмопедагогічних, сугестивних засобів. При цьому динамічність характеризують такі ознаки, як швидкість, темп, ритм з урахуванням психічних особливостей та умов організації навчання.

При застосуванні емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання ми виходимо з припущення про те, що воно може бути здійснено за так званою «круговою системою обертів», яка відтворює специфіку кожного компонента окремо та в поєднанні з іншими. Реалізація змістових компонентів відбувається циклічно з певними підйомами та спадами до того моменту, поки не буде досягнуто потрібного результату. Кожна фраза повинна стати відчуттям та дією, усвідомленням і розумінням. Ми спираємось на фактори підсвідомого

сприйняття іншомовного мовлення, тому з самого початку все навчання відбувається на іноземній мові. Незважаючи на активне занурення, темп навчання має бути індивідуально-орієнтованим, який забезпечується соціально-рольовою взаємодією, тобто учні самі визначають темп за допомогою викладача.

Отже розроблений метод базується на трьох основних принципах та містить три компоненти: емоційно-мотиваційний, когнітивний й комунікативний, реалізація яких відбувається в певних психолого-педагогічних умовах.

2.4 Психологічне забезпечення реалізації запропонованого методу

Психологічне забезпечення запропонованого методу здійснюється на основі нижчезазначених засобів та прийомів:

- Врахування особистісних особливостей здійснюється на основі даних попередньої психодіагностики.

- Засоби формування мотивації (переключення, фіксація, зумовлення, зміщення, утворення). Відомо, що інтенсивність навчальної діяльності в суттєвій мірі залежить від мотивів учіння тих, хто навчається. Сильний мотив значно впливає на мету діяльності, при цьому відбувається явище „зсування мотиву не мету”. Мотив як би підкріплює ціль, дозволяє керуватися нею більш наполегливо. Звідси слідує, що потрібна не будь-яка, а глибока, сильна, змістовно цінна мотивація учіння, стійкі пізнавальні інтереси, обов’язок і відповідальність тих, хто навчається, за успіхи у навчанні [34].

- Сугестія передбачає вплив на підсвідому сферу за допомогою різних засобів (словесних, музичних тощо).

- Ритмостимуляція уявляє собою поліморфну дію на мозок за допомогою ритмічних світових і звукових сигналів низькочастотного спектру (а також музики), що сприймаються через зоровий і слуховий аналізатори. Це

сприяє створенню сприятливих умов для довготривалого зберігання учбового матеріалу в пам'яті.

- Зняття бар'єрів в комунікації є необхідною умовою, оскільки при наявності антисугестивних бар'єрів неможливе інтенсивне навчання іноземній мові, основною метою якого є опанування усним іншомовним мовленням [119, с.26].

- Стимулювання комунікативності (схвалення, заохочення, драматизація, емоціогенні ситуації та ін.) здійснюється для налагодження ефективної іншомовної комунікації .

- Психолого-педагогічний тренінг – сучасний та ефективний спосіб навчання, який має на меті вузько практичні цілі, в даному випадку, - вміння спілкуватися іноземною мовою в межах певної тематики [168].

- Емоційна регуляція навчальної діяльності включає розроблену О.Я.Чебикіним систему специфічних методів емоційної регуляції [172].

- Діяльнісний підхід - оскільки діяльність опосередковує всі психічні процеси, то засвоєння інформації краще відбувається в процесі діяльності.

- Груповий ефект – доведено, що робота по розв'язанню певних задач в малих групах значно ефективніша, ніж індивідуальна [119, с.38].

- Багатоканальність пред'явлення інформації передбачає різноманіття способів подачі мовної інформації. Основний канал вводу інформації – аудіальний, підкріплений потім візуальним (усне випередження). Широко використовуються паралінгвістичні засоби, що посилюють комунікативну спрямованість мовлення та чинять сугестивний вплив на тих, хто навчається, графічні засоби: плакати, малюнки з надписами на англійській мові, таблиці, які ілюструють граматичні конструкції тощо, а також сучасні мультимедійні засоби (проектори, ЖК-монітори тощо) [119, с.45].

- Сюжетно-рольові ігри являються прийомами, що стимулюють комунікацію, імпровізацію, рольову поведінку та міжособистісну взаємодію.

- Прийоми НЛП - набір технічних прийомів: моделей та стратегій, що допомагають успішній комунікації, зростанню, зміні особистості і навчанню.

Використання прийомів НЛП має на меті встановити гармонійні взаємини між учасниками спілкування і взаємодію таких стосунків, які дають змогу програмувати найсприятливіші для спілкування і взаємодії реакції учасників на мовлення або вчинки кожного з них, забезпечують повне взаєморозуміння, взаємосимпатію, допомагають уникати або швидко коректувати будь-які суперечності й несприятливі ситуації в спілкуванні [198].

- Психологічна оптимізація включає в себе створення сприятливого психологічного клімату, емоційного фону, підкріплення, релаксації, зворотного зв'язку, рефлексії та ін.

Окрім цього, оскільки навчання за даним методом відбувається в умовах психолого-педагогічного тренінгу, ми виділили певні необхідні етапи навчання інтенсивного навчання із зазначенням задіюваних на кожному етапі психологічних механізмів, які представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.5

Етапи реалізації методу інтенсивного навчання іноземній мові

1 ЕТАП			
Назва	Зміст	Умови	Задіювані психологічні механізми
Вступ	тема, цілі, завдання, формування або підтримання мотивації, створення атмосфери довіри та підтримки	звичайні з включення м елементів сугестії	мотиваційне переключення, фіксація, зумовлення, зміщення, утворення; системність подачі матеріалу; чітка постановка цілей, завдань; демонстрування безумовного прийняття членів групи; окреслення правил поведінки учасників; підтримання візуального контакту; задіяність процесів відчуття та сприймання; емоційна-вольова регуляція

2 ЕТАП			
Основна частина			
2.1. Пред'явлення інформації	активний вокабуляр і граматики	наочність, ТЗН, мультимедійні та комп'ютерні засоби	сприймання, когнітивно-афективна сфера, короткочасна пам'ять, підкріплення мотивації
2.2. Активізація	вправи, тексти, пісні, вірші і т.д.	засоби наочності, ТЗН, роздатковий матеріал	закріплення інформації в короткочасній пам'яті, підкріплення мотивації, засвоєння когнітивних схем, емоційно-вольова регуляція
2.3. Повторення	сюжетно-рольові ігри, ситуації, діалоги, проекти, драматизація	засоби наочності, ТЗН, роздатковий матеріал	комунікативна взаємодія, креативність, емпатія, міжособистісні стосунки, механізми пам'яті, розумової діяльності, емоційно-вольова регуляція
3 ЕТАП			
Заключна частина			
3.1. Підведення підсумків	аналіз роботи, заохочення, стимуляція, домашнє завдання	звичайні, з включенням елементів сугестії	рефлексія, самооцінка, емоційний стан, мотивація

3.2. Релаксація	відпочинок, розслаблен нявідновлен ня сили	відсутність джерел активності, притушене світло, повітрене приміщення	зняття м'язової напруги, керування увагою, врівноваження самопочуття та працездатності
--------------------	---	---	---

Слід зазначити, що в кінці кожного заняття учні заповнюють спеціальні бланки (див. дод. А.3), які дозволяють оцінити їх емоційний стан, мотивації, задіявання когнітивних процесів, ефективність оволодіння мовою.

2.5 Педагогічне та лінгвістичне забезпечення умов реалізації запропонованого методу

Педагогічне забезпечення умов реалізації запропонованого методу здійснюється при врахуванні наступних педагогічних принципів, засобів та приймів. Сюди відносимо:

- Створення проблемних ситуацій сприяє мобілізації всіх зусиль та можливостей особистості для розв'язання певної задачі.
- Індивідуалізація навчання передбачає визначення індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю та стиля діяльності.
- Навчання через спілкування - спілкування в даному випадку може бути використано в якості каналу виховання, пізнання і розвитку.
- Системність, послідовність базується на основі правил циклічності і концентричності. Спочатку означається кінцевий продукт (мета), а потім визначаються завдання, які можуть довести до даного результату.
- Колективна взаємодія - учні активно спілкуються між собою, розширюють свої знання, удосконалюють навички та вміння, між ними

створюються колективні відносини, які служать умовами і засобом підвищення ефективності навчання.

- Логічне та стисле представлення інформації дозволяє згорнуто, компактно і доступно у вигляді схем та таблиць ввести складні правила та категорії, сприяє активізації логічного мислення.

- Контроль знань, умінь та навичок є необхідною умовою стеження за динамікою та успішністю навчання.

Лінгвістичне забезпечення містить:

- Сюжетно-сміслові засоби (приказки, прислів'я, анекдоти, пісні, вірші) надають емоційної забарвленості інформації, впливають на емоційно-афективну сферу особистості [172, с.113].

- Лексико-стилістичні засоби (полісемія, ідіоми, тропи) надають емоційної забарвленості інформації, впливають на емоційно-афективну сферу особистості [172, с.103].

- Базовий словник-мінімум розроблений на основі існуючих словників-мінімумів англійської мови та складає 1000 слів (для початкового етапу).

- Англомовні комп'ютерні програми дозволяють автоматизувати процес введення іншомовної лексики та можуть виступати в якості додаткового самостійного тренування.

- Авторські вправи, тексти розроблені на основні англомовних підручників та автентичних текстів

- Таблиці для швидкочитання уявляють собою авторські спеціально розроблені таблиці, в яких представлені в спеціальному порядку найбільш розповсюджені буквосполучення, склади та слова іноземної мови. Регулярне застосування даних таблиць дає можливість суттєво підвищити швидкість читання на іноземній мові.

- Схематичні таблиці пред'явлення граматичного матеріалу розроблені на основі вивчення підручників англійської мови як наших, так і зарубіжних авторів.

Тепер зупинимось на змісті навчання. З одного боку, інтенсивне навчання висуває жорсткі вимоги до змісту навчання іноземній мові, оскільки воно передбачає максимальне засвоєння інформації за мінімальний відрізок часу. З іншого боку, для того щоб воно не стало лише зазубрюванням та натаскуванням, тематик повинна бути особистісно-значима і цікава для кожного учня, тобто індивідуалізована. Окрім того, не можна забувати про те, що всі інтенсивні технології носять комунікативний характер і, як правило, говоріння і розуміння є первинними видами мовленнєвої діяльності по відношенню до читання і письма. Все це необхідно враховувати при складанні змісту курсу.

Спостереження за комунікацією та аналіз типових мовленнєвих ситуацій дозволяє виділити 8 сфер усного спілкування, які притаманні будь-якому сучасному мовному колективу, а саме:

- 1) сервісна (соціально-комунікативні ролі покупця, пасажира, пацієнта, абонента, відвідувача їдальні, тощо);
- 2) сімейна (соціально-комунікативні ролі батька, матері, сина, доньки, сестри, тощо)
- 3) професійно-трудова (ролі керівника, підлеглого, учня, колеги, співробітника і т.д.)
- 4) соціально-культурна (ролі знайомого, друга, співучня)
- 5) сфера суспільної діяльності (ролі члена громадської організації або органа, публіциста і т.д.)
- 6) адміністративно-правова (ролі відвідувача держзакладу, заявителя тощо)
- 7) сфера ігор і захоплень (ролі колекціонера, садовода, вмільця, риболова, любителя тварин тощо)
- 8) видовишно-масова (глядач в театрі, цирку, телеглядач і т.д.)

Ми вважаємо необхідним перед початком навчання запропонувати учням ознайомитись з даним списком сфер усного спілкування і програмою занять з конкретними темами і кількістю годин, відведених на вивчення окремої теми. Далі їм необхідно проранжувати в залежності від захоплень та інтересів сфери

усного спілкування, доповнити цікавлячими темами або викреслити нецікаві, на їх погляд, і виправити кількість годин, що відводиться на кожну тему. Аналіз та врахування цих даних дозволить врахувати інтереси та мотиви тих, хто навчається та розкрити їх творчий потенціал. З цією ж метою в кінці кожного заняття учні заповнюють спеціальні бланки (див. дод. Б.3, Б.4), які оцінюють особистісні результати після кожного заняття та саме заняття і роботу вчителя.

Характерна особливість інтенсивного курсу полягає в тому, що основною лінгвістичною одиницею є не окрема лексична одиниця, а ціле речення. Адже саме речення має не лише лексико-граматичну та ритміко-інтонаційну завершеність, а й високий психологічний зміст та комунікативне значення (Л.Гегечкорі). Окрім цього, надмірна повторюваність лексичних одиниць не є ефективною, оскільки це може привести до виникнення в учнів відчуття втоми та недовіри до можливостей власної пам'яті. Але якщо лексичні одиниці повторюються в реченні в новому контексті, це дозволяє розвинути когнітивні та комбінаторні здібності та автоматизувати мовленнєві вміння та навички.

Обсяг лексичного матеріалу нараховує близько 1500 лексичних одиниць. Причому лексичною одиницею може виступати не лише слово, а й вираз, ідіома, словосполучення та ін. Одним із основних принципів підбору лексичного матеріалу став принцип частотності. При складанні тематичних діалогів та монологів часто ви користувався лексичний матеріал найбільш популярних англійських підручників ("New Opportunities", "Cutting Edge", "Solutions", "Speak Out", "Headway" та ін.). Окрім цього враховувалися принципи багатозначності, словотворчої цінності, комбінування, співставлення з рідною мовою.

Всі тематичні діалоги та монологи насичені цікавими фактами, жартами, анекдотами, гумористичними ситуаціями, прислів'ями та приказками. Це позитивно впливає на емоційну та мотиваційну сферу і допомагає створити в тих, хто навчається, бадьорий настрій, підвищує інтерес та бажання до учіння. Відсутність пригнічуючих ситуацій, що можуть викликати негативні емоції та реакції, чинять позитивний психогігієнічний вплив на тих, хто навчається. Всі

діалоги та монологи повинні бути не тільки динамічними, а й природними. Окрім цього, високі вимоги висуваються до створення комунікативних ситуацій, максимально наближених до умов реального спілкування, оскільки неправильно штучно створена ситуація може привести до ситуативної тривожності, появи бар'єрів, зниження мотивації.

При доборі граматичного матеріалу ми спиралась на принципи необхідності, вживаності та частотності. Принцип необхідності полягає в підборі граматичних форм і конструкцій, абсолютно необхідних для побудови речень певного типу в процесі оволодіння тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності. Принцип вживаності передбачає використання головним чином тих граматичних форм, які відрізняються найбільшим функціональним значенням. Принцип частотності зумовлений включенням такого граматичного матеріалу, який є найбільш вживаним в розмовному мовленні.

Оволодіння системою вимови не має першочергового значення в інтенсивному курсі навчання іноземної мови. Дуже часто перед самим курсом учням пропонується пройти ввідно-корективний курс з метою ознайомлення з фонетичною системою мови. Але в нашому курсі з кожної теми спеціально підібрані пісні та римовки з метою полегшити навчання вимови та інтонації для тих, хто навчається. Пісні та римовки виконують не лише методичну роль в якості фонетичної вправи, але слугують засобом керування груповим станом, створення згурпованості її членів та оптимізує емоційний стан.

Враховуючи короткостроковість інтенсивних форм навчання, велика увага приділяється системі вправ, характер яких повинен бути універсальним. Універсальність вправ полягає в тому, що кожна вправа одночасно є лексичною (побудована на матеріалі нової лексики) і граматичною (відпрацьовує певну граматичну тему), розмовною (розвиває навички діалогічного та монологічного мовлення) та країнознавчою (повідомляє певні країнознавчі знання чи демонструє поведінкову модель носія мови).

Що ж стосується опори на рідну мову в процесі інтенсивного навчання, то тут існують різні підходи. Одні вчені (прихильники прямого методу

навчання) повністю виключають рідну мову при навчанні, інші (Г.О.Китайгородська, І.Ю.Шехтер) вважають доцільним застосувати рідну мову в процесі оволодіння іноземною. Багато інтенсивних курсів (аудіо-візуальний та ін.) основний акцент роблять на самій мовленнєвій діяльності і засвоєння граматичних категорій носить інтуїтивний характер, внаслідок чого учні часто засвоюють хибні знання з мовних явищ. Ми розділяємо думку Л.Гегечкорі, яка вважає що ефективність інтенсивного курсу навчання іноземної мови багато в чому залежить від правильного поєднання навчання практичного розмовного мовлення і свідомого оволодіння системними мовними явищами. Саме тому при викладенні лексико-граматичного матеріалу використовується принцип опори на рідну мову.

2.6 Діагностичне забезпечення впровадження розробленого методу інтенсивного навчання

При підготовці до проведення формуючого експерименту з апробації створеної моделі ми зіткнулись з проблемою діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою студентами. Переважна більшість існуючих методик, спрямованих на діагностику мовних здібностей є досить трудомісткими та потребують багато часу (батарея тестів П.Пімслера, М.К.Кабардова). Крім того, основною сферою нашого наукового інтересу є початковий рівень знань англійської мови, а методики виявлення мовних здібностей, яка діє саме на цьому рівні нами виявлено не було.

Отже, першочерговою метою роботи є створення ефективного діагностичного інструменту. Зокрема, його застосування дасть змогу здійснити порівняльний аналіз і простежити особливості розвитку мовних здібностей досліджуваних в процесі навчання.

Розробці власного тесту передувало узагальнення та аналіз існуючих робіт з проблеми мовних здібностей та здібностей до оволодіння іноземною мовою (хоча деякі вчені вважають, що це одне й те саме). Так, багато вчених (О.О.Леонтьєв, Б.А.Бенедиктов, Б.В.Беляєв та ін.) пов'язують здібності до оволодіння іноземною мовою з успіхами вивчення рідної мови. З цього приводу нами було проведено невелике пілотажне дослідження серед студентів-магістрантів Інституту мов світу Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Щоб вступити до магістратури студенти пройшли ретельний відбір і потрапили в цю групу лише особи з найвищим рейтингом знань іноземної мови, які мають гарні мовні і комунікативні здібності (це підтверджують і експертні оцінки). Слід зазначити, що магістранти отримали добрі показники і за тестом Х.Зіверта: серед 17 респондентів у 6% рівень розвитку мовних здібностей дуже добрий (коефіцієнт мовного інтелекту >130), у 29 % - добрий (коефіцієнт мовного інтелекту ≈ 120), у 53 % - вище середнього (коефіцієнт мовного інтелекту ≈ 110), у 12% - нижче середнього (коефіцієнт мовного інтелекту ≈ 90). Таким чином, підтверджується припущення щодо прямого зв'язку успіхів в оволодінні іноземною мовою з розвитком мовних здібностей рідної мови.

Повернемось до існуючих робіт. Велика роль у розвитку загальних здібностей взагалі і мовних, зокрема, багатьма вченими відводиться пізнавальним процесам (І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв та ін.). Найбільш релевантними пізнавальними процесами для опанування іноземною мовою є сприймання, насамперед, аудіальне (Б.В.Беляєв та ін.), увага (мимовільна і довільна), різні види пам'яті (З.І.Кличнікова та ін.), мислення (М.К.Кабардов та ін.), насамперед, вербально-логічне (Л.В.Марищук). Як зазначає Л.В.Марищук, на фоні інших пізнавальних процесів роль мислення в процесі оволодіння іноземною мовою з віком посилюється: у студента, наприклад, роль мислення в накопиченні лексичних знань значно вища, ніж у дошкільняти [53, с.11].

Необхідно відмітити той факт, що вивчення здібностей до оволодіння іноземною мовою зводиться, в основному, до вимірювання лексичного запасу, перевірки граматичних навичок тощо, що відзначають такі дослідники, як В.О.Артемов, Б.В.Беляєв та ін. Таким чином, тести, побудовані за таким принципом можна розглядати, насамперед, як тести досягнень.

Зупинимось більш детально на створеному нами тесті діагностики розвитку здібностей до оволодіння іноземною мовою (див. дод. А.2). Тестовий матеріал умовно можна поділити на дві частини: прогностичну, що досліджує рівень розвитку пізнавальних процесів, які обумовлюють успішність оволодіння іноземною мовою, та діагностичну, котра перевіряє розвиненість мовних здібностей на початковому етапі опанування англійською мовою. Тест містить загальновідому лексику, що дозволяє інтуїтивно виконати завдання тесту. Основною метою його розробки була компактність проведення тестування (проведення всієї процедури займає 25-30 хвилин).

Субтест I, прогностичний, містить такі шкали: шкала 1. Аудіальне сприймання; шкала 2. Увага; шкала 3. Пам'ять; шкала 4. Мислення.

Шкала 1. Аудіальне сприймання включає 3 завдання, спрямовані на розпізнавання англійських голосних, приголосних звуків (2 завдання) та цілих слів (1 завдання).

Шкала 2. Увага складається із одного завдання, складеного по принципу теста Мюнстенберга, в якому необхідно серед буквенного тексту знайти слова, що дозволяє дослідити вибірковість та концентрацію уваги. Методи діагностики уваги переважно дуже трудомісткі та потребують багато часу, а оскільки головною метою розробки тесту була його компактність, ми зупинились саме на такому завданні, хоча воно не є всеохоплюючим і містить лише зорові стимули, але на даному етапі цього достатньо.

Шкала 3. Пам'ять має 6 завдань, що перевіряють розвиненість зорової (стимульний матеріал – англійське слово та речення, які необхідно записати після одноразового пред'явлення), слухової (стимульний матеріал – 10 англійських слів, які потрібно відтворити після прослуховування) та

оперативної пам'яті (стимульний матеріал – англійське слово, завдання – удержуючи в пам'яті слово, треба записати букви цього слова в порядку, названому дослідником). Звісно, за допомогою цих завдань ми можемо оцінити лише короточасну та оперативну пам'ять, що не є вичерпним для повного обстеження пам'яті. Відомо, що саме довгострокова пам'ять є надто важливою в оволодінні іноземною мовою, але дослідження цього виду пам'яті відстрочене у часі, що суперечить вимогам нашого експрес-тестування.

Шкала 4. Мислення містить 5 завдань спрямованих на аналіз, синтез, узагальнення.

Субтест 2, лінгвістичний складається з 2 шкал: шкала 1. Лексика; шкала 2. Граматика. Безумовно, лише граматичні та лексичні навички і вміння не є показником загального рівня володіння іноземною мовою, але вони є тим базисом, на якому будуються всі види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння та письмо, а також їх легко і швидко можна оцінити в умовах дефіциту часу. Всі завдання розраховані на початковий рівень володіння англійською мовою. Дуже часто їх можна виконати інтуїтивно, навіть спираючись на загальновідому лексику англійської мови.

Шкала 1. Лексика включає 6 завдань: 1 завдання – класифікація предметів, 2 завдання – закінчити прислів'я, 3,4 завдання – спів ставити слова за смислом, 5 завдання – знайти зайве слово; 6 завдання – записати цифрами числа, написані англійською. Усі завдання, окрім 1 та 6 побудовані за принципом множинного вибору (multiple choice), що є одною з головних вимог конструювання тестів на перевірку рівня володіння іноземною мовою на сучасному етапі.

Шкала 2. Граматика містить два завдання: 1 завдання – словотворення, 2 завдання – основні граматичні явища (час, артиклі, прийменники та ін.), які сконструюванні за принципом множинного вибору.

Результати тесту за кожною шкалою оцінюються таким чином:

10 балів – високий рівень розвиненості вимірюваного компонента

8-9 – добрий (вище середнього)

6-7 – середній

5 – низький

менше 5 – дуже низький

Результати, отримані досліджуванним за всіма шкалами тесту оцінюються наступним чином:

56-60 балів – високий рівень здібностей до оволодіння іноземною мовою

51-55 бали - добрий рівень (вище середнього)

46-50 балів – середній рівень

40-45 – нижче середнього

30-40 – низький рівень

менше 30 – дуже низький

При формуванні вибірки дослідження ми виходили з припущення, що студенти початкових курсів неспеціальних факультетів, незважаючи на те, що вивчали в школі іноземну мову, мають недостатні знання з цього предмету, що відповідає початковому рівню володіння англійською мовою. Таким чином, вибірку апробації склали студенти факультету дошкільного виховання та історико-філологічного факультету (1 та 2 курс, 204 особи).

В якості паралельного тесту було обрано тест мовного інтелекту Х.Зіверта. Тест-ретест проводився через 4 тижні.

Для визначення кількісної міри взаємозв'язку (сумісної мінливості) первинних змінних нами було обрано кореляційний аналіз. Обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows.

Результати кореляційного аналізу між показниками здібностей до володіння іноземною мовою представлені в таблиці 2.3. Проаналізуємо отримані дані.

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою

	Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Аудіальне сприймання	1	254**	231**	409**	233**	224**
Увага	254**	1	561**	407**	606**	425**
Пам'ять	231**	561**	1	468**	516**	364**
Мислення	409**	407**	468**	1	415**	351**
Лексичні навички	233**	606**	516**	415**	1	560**
Граматичні навички	224**	425**	364**	351**	560**	1

Примітка: тут і надалі: 1) підкреслене значення вказує на тенденцію достовірності відмінності ($p \leq 0,10$); знак «*» - значима відмінність ($p \leq 0,05$); знак «**» - висока значима відмінність ($p \leq 0,01$) та «***» - $p \leq 0,001$; 2) 204 досліджуваних

Як видно з таблиці, всі показники рівня здібностей до оволодіння англійською мовою тісно додатно корелюють між собою, що свідчить про спрямованість тесту на цілісний, хоча і багатоаспектний психічний конструкт (мовні здібності).

Виявлено значущі додатні кореляційні зв'язки між параметрами мовного інтелекту та показниками здібностей до оволодіння іноземної мови (табл.2.4). Це свідчить про валідність створеної методики.

З таблиці 2.4. видно, що мовний інтелект має значущі кореляційні зв'язки з усіма показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою. Як показують чисельні спостереження, хороше володіння рідною мовою додатно корелює із засвоєнням іноземної.

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки між показниками мовного інтелекту та здібностей до оволодіння іноземною мовою

	Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Мовний інтелект	370**	318**	418**	456**	430**	274**

Експерименти, проведені Б.А.Бенедиктовим, А.І.Борук і Ю.І.Коваленко, в мовному вузі підтвердили зовнішню, очевидну залежність між володінням другою і першою мовою [111, с.242].

Надійність перевірялась методом «розщеплення навпіл» шляхом поділу завдань кожної шкали на дві рівнозначні частини. Отримані результати свідчать про надійність тесту.

Додатково для визначення нормальності розподілу задля вдосконалення тестових завдань було обчислено статистичний критерій асиметрії та ексцесу. За результатами порівняння абсолютних значень асиметрії та ексцесу з їх стандартними помилками суттєвих відхилень від нормального розподілу не визначено.

Отже можна говорити про те, що наш тест діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою є валідним та надійним.

Висновки до розділу 2

1. Систематизовано інтенсивні технології навчання іноземним мовам. Виділено три групи таких технологій: 1) системні: сугестопедагогічний метод, метод активізації резервних можливостей особистості, емоційно-смісловий метод, сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих, метод занурення – спираються на використання механізмів

свідомості та підсвідомості та створення сприятливих психологічних умов навчання та їхня ефективність перевірена часом; 2) фрагментарні: системно-компактний та системно-комунікативний метод – розраховані на більш тривалий термін навчання, передбачають лише свідоме засвоєння інформації та їх результати більш відстрочені у часі; 3) інтеграційні: система емоційної регуляції навчальної діяльності, ритмопедія, гіпнопедія, релаксопедія, NLP, Silent way, рольові та інтерактивні ігри, комп'ютерні та мультимедійні програми та ін. – інтенсифікують процес навчання іноземній мові і якщо вони застосовуються самостійно, і разом з іншою системою чи методом навчання. Окрім цього розглянуто найбільш характерні для інтенсивного навчання іноземним мовам прийоми та засоби: сюжетно-сміслові та лексико-стилістичні засоби.

2. Розроблено психолого-педагогічний метод інтенсивного навчання іноземної мови на основі комплексного та системного підходу, а також на ґрунті таких теоретико-методологічних основ, як загальні системні концептуальні уявлення до організації та побудови навчання (Ю.К.Бабанський, С.У.Гончаренко, Н.Ф.Тализіна, І.С.Якиманська, Т.В. Кудрявцев, О.М.Матюшкін, І.Я.Лернер, Н.Ф.Тализіна, В.П.Беспалько, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.Я.Чебикін); спеціальні системні концепції та теорії інтенсивного навчання (Г.К.Лозанов, Г.О.Китайгородська, І.Ю.Шехтер, В.В.Петрусинський, А.С.Плесневич, І.Є.Шварц, Е.Г.Рейдер, С.С.Лібих, Г.М.Бурденюк, В.В.Вахмістров, А.М.Свядош, В.П.Зухарь, Л.А.Близниченко); опосередковані та фрагментарні теоретико-методологічні технології активізації пізнавальної діяльності (Дж.Гріндер, Р.Бендлер, Д.Б.Ельконін, З.І.Манулейко, Є.І.Пасов, Я.М.Бельчиков, М.М.Бірштейн, О.А.Кузнецов, Л.Н.Хромов, І.З.Посталовський, Т.Бьюзен).

3. Розроблений метод базується на трьох основних принципах: 1) врахування індивідуально-особистісних особливостей, 2) технологізації інтенсивного навчання іноземній мові, 3) активізації емоційно-комунікативного потенціалу особистості.

4. Концептуальна модель розробленого методу містить три компоненти: емоційно-мотиваційний, когнітивний й комунікативний, реалізація яких відбувається в умовах занурення та динамічності. Комунікативний компонент, враховує закони мовленнєвої діяльності та лінгвістичні особливості реального спілкування при організації навчання. Емоційно-мотиваційний компонент створює максимальну мобілізацію позитивної пізнавальної активності. Когнітивний компонент активізує мисленеві процеси, що задіяні для розв'язання мовленнєвих завдань.

5. Психологічне забезпечення запропонованого методу передбачає врахування особистісного потенціалу, формування мотивації, стимулювання динамічності та комунікативності, когнітивний розвиток, емоційну регуляцію, а також реалізацію різних специфічних прийомів, як то: сугестію, ритмостимуляцію, зняття бар'єрів в комунікації, психологічну оптимізацію тощо.

Педагогічне забезпечення даного методу відбувається за допомогою таких засобів, що сприяють системності, послідовності, індивідуалізації навчання, логічності та стислості представлення інформації, емоціогенності дидактичного матеріалу та ін.

Лінгвістичне забезпечення реалізується комплексним підходом до всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма) та наявністю необхідного англomовного матеріалу (базовий словник-мінімум, англomовні комп'ютерні програми, сюжетно-сміслові й лексико-стилістичні засоби, комплексні та авторські вправи, спеціально підібрані та розроблені тексти, матеріали для швидкочитання, схематичні таблиці пред'явлення граматичного матеріалу та ін.).

6. Для діагностичного забезпечення реалізації розробленого методу було розроблено тест діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою (початковий етап). Тестовий матеріал умовно можна поділити на дві частини: прогностичну (шкали: аудіальне сприймання, увага, пам'ять, мислення), що досліджує рівень розвитку пізнавальних процесів, які обумовлюють успішність

оволодіння іноземною мовою, та лінгвістичну (шкали: лексика, граматики), котра перевіряє розвиненість мовних здібностей на початковому етапі опанування англійською мовою. Тест містить загальновідому лексику, що дозволяє інтуїтивно виконати завдання тесту. Основною метою його розробки була компактність проведення тестування. Перевірка тесту на валідність та надійність здійснено за допомогою методу навпіл, паралельного тесту, тесту-ретесту. В якості паралельного тесту використано тест мовного інтелекту Х.Зіверта.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [51; 52; 53; 57; 185].

РОЗДІЛ 3

АПРОБАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

3.1 Організація та методи дослідження

В дослідженні взяли участь студенти інституту психології спеціальності «Історія» факультету, факультету дошкільного виховання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського віком 17-21 роки. Пілотажним дослідженням було охоплено 114 осіб, вибірку стандартизації склало 204 досліджуваних, а в основний експеримент ввійшли 90 осіб.

Основним критерієм формування вибірки дослідження є низький рівень володіння іноземною мовою. Саме тому, основну експериментальну вибірку склали студенти молодших курсів, які достатньою мірою репрезентують генеральну сукупність. Проведене нами на попередньому етапі пілотажне дослідження показало, що низький рівень володіння іноземною мовою наявний у 80% цієї категорії студентів.

Репрезентативність вибірки (її здатність представляти явище, що вивчається, досить повно з точки зору мінливості в генеральній сукупності) забезпечувалась стратифікованим випадковим відбором.

Головною метою дослідження стала перевірка ефективності розробленого методу інтенсивного навчання іноземній мові. Ми спираємось на положення Б.Г.Ананьєва про те, що передумови успішності будь-якої діяльності потрібно розглядати не тільки як суму необхідних властивостей індивіду, але й як певну структуру здібностей і обдарованості, їх особливий змістовий склад, різноманітну комбінацію сенсомоторних, мнемічних, логічних, емоційно-вольових та інших компонентів, що нерівномірно й своєрідно розвиваються в різних видах діяльності людини. Оскільки при інтенсивному навчанні часовий

проміжок обмежений для отримання доброго результату необхідно максимально враховувати та спиратися на індивідуальні особливості особистості, зокрема, таких її сфер, як комунікативна, когнітивна, мотиваційна та емоційно-вольова.

Враховуючи вищезазначене, було складено набір методик, адекватний меті роботи. Залучення до методичного апарату конкретних тестів і відповідних їм експериментальних показників виконувалося на підставі наступних критеріїв: висока валідність, психометрична надійність, відповідність поставленим завданням, об'єктивізація процедури дослідження.

1. «16-факторний опитувальник Р.Кеттелла» (форма С) було використано для вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості. Риси особистості, виділені Р.Кеттеллом, розуміються як послідовність поведінки, звички чи тенденції до повторення поведінкових проявів. Ці риси можна віднести до найбільш загальних структурно-динамічних характеристик стиля діяльності (*в тому числі і навчальної – Е.Д.*). На думку дослідників опитувальник Р.Кеттелла має вагоме статистично-орієнтувальне значення в пізнанні особистості і в типології її властивостей, включаючи характер.

2. «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М.Русалова». Інтелектуальна, психомоторна та комунікативна сфера інтерпретуються за показниками ергічності, пластичності, швидкості та емоційності.

3. «Опитувальник Б.Кадирова для виявлення співвідношення двох сигнальних систем» дозволяє виявити співвідношення двох сигнальних систем за показниками: динамічні особливості (активність і саморегуляцію), емоційність та воля, пізнавальні процеси (пам'ять, уявлення, мислення).

4. «Опитувальник емоційної зрілості» (О.Я.Чебикіна) дозволяє оцінити емоційну зрілість за такими показниками: експресивність - відображеність емоцій на обличчі, їх трансформацію в діях (ітнорекспресивність), здатність передавати свій настрій оточуючим (екстраекспресивність); саморегуляція - вміння управляти своїми емоціями, стримувати небажані на даний момент та

викликати бажані, регулюючи таким чином як свою поведінку (інтросаморегуляція), так і поведінку інших людей (екстрасаморегуляція); емпатія - здатність розуміти емоційний стан оточуючих (інтроемпатія), та адекватно використовувати ці уміння у взаємодії з людьми (екстраемпатія).

5. «Опитувальник мотивації» (В.К.Гербачевський) дозволяє дослідити мотиваційну сферу респондентів. Інтерпретація результатів дозволяє діагностувати 15 елементів в мотиваційній структурі особистості: внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникнення, мотив змагання, мотив до зміни поточної діяльності, мотив самоповаги, надання особистої значущості результатам діяльності, оцінка складності виконуваного завдання, оцінка ступеня вираженості вольового зусилля в ході роботи над завданням, оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності, оцінка свого потенціалу, окреслений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, очікуваний рівень результатів діяльності, розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей, розуміння того, наскільки постановка задач є ініціативною і наскільки директивною. Зазначені елементи поділені на три групи: перша частина пов'язана з оціночними процесами, друга – з процесами прогнозування і третя – з процесами інтерпретації.

Взагалі в структурі особистості мотивація займає особливе місце і пояснює рушійні сили діяльності людини. В змісті мотиву можна виділити як специфічне, індивідуально-неповторне (визначається конкретною ситуацією), так і стійке.

6. «Тест діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою» (О.Я.Чебикін, Е.В.Дегірменджі) дозволяє діагностувати рівень здібностей до оволодіння іноземною мовою. Тест складається з двох частин: прогностичної та діагностичної.

Вибрані методики дають змогу розподілити досліджуваних на навчальні групи відповідно до їх психологічних особливостей в узгодженні з розробленою технологією інтенсивного навчання.

Окрім цього, в якості допоміжних застосовувалися анкетування, спостереження, метод експертних оцінок, бесіда.

Статистична достовірність результатів забезпечувалась методами статистичного висновку та достатнім об'ємом вибірки.

Обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows. Для визначення кількісної міри взаємозв'язку (сумісної мінливості) первинних змінних нами було обрано кореляційний аналіз. В рамках статистичної обробки було застосовано критерій Р.Кеттелла, асиметрії та ексцесу, та параметричний t-критерій Ст'юдента для залежних та незалежних вибірок, а також множинний регресійний аналіз. Якісний аналіз даних передбачав проведення процедури типологізації. Типологізація передбачала групування об'єктів за найбільш суттєвими для них системами ознак. Виділялись типи як крайні (максимальне своєрідне), тобто виділялись групи з яскравою вираженістю певних якостей.

3.2 Відпрацювання розробленого методу на коригуючій групі

Перед тим, як проводити формуючий експеримент, було вирішено апробувати розроблений метод на коригуючій групі. Основною вимогою при формуванні коригуючої групи були низькі знання учнів з іноземної мови. З цією метою досліджувані пройшли «Тест діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою» (О.Я.Чебикін, Е.В.Дегірменджі). В результаті було набрано групу, яку склали 12 студентів 1 курсу історико-філологічного факультету. Заняття проводились протягом травня 2010 року тривалістю 3 години 3 рази в тиждень.

Мета цього етапу полягала в експериментальній перевірці ефективності процесу навчання іноземної мови за розробленим методом.

Задачі цього дослідження були наступні: 1) дослідити можливості використання інтенсивного курсу в студентських групах; 2) визначити фактори, що впливають на таке навчання, а також оцінити ефективність вправ.

Протягом всього терміну навчання проводились контрольні зрізи, які дозволили констатувати, що процес засвоєння матеріалу носив стійкий характер. Результати контрольного тестування склали 80% при всіх видах контролю. Але дані зрізи свідчили лише про засвоєння лексико-граматичних знань, що не є основною метою інтенсивного курсу.

Важливим було дослідити, наскільки ефективно студенти використовували лексико-граматичні знання для досягнення комунікативних цілей в мовленнєвій ситуації. Слід зазначити, що учні справились з поставленими комунікативними завданнями, але характерною особливістю їхньої мовленнєвої поведінки було звернення до плану змісту при частому ігноруванні плану вираження.

Результати експерименту в коригуючій групі слід признати задовільними, оскільки вихідний рівень знань становив близько 80% у порівнянні з вхідним – 20%.

Відпрацювання запропонованого методу дозволило виділити вправи, які виявились найбільш ефективними та доцільними в процесі навчання. Коротко зупинимось на них.

Мисленеві задачі. Вони мали на меті активізувати матеріал та містили в собі засоби, що підвищують емоційний тонус, збуджують інтерес, стимулюють процес мислення та уяви. У розв'язанні мисленевих задач активну роль відіграють індивідуальні здібності тих, хто навчаються, власна творча уява, що відповідає принципам особистісного підходу до навчання. Наприклад, однією із мисленевих задач слугувала наступна ситуація: «Ви потрапили за кордон. Знаходитеся в незнайомому місті. Ви поспішаєте на важливу зустріч. У Вас є з собою лише мапа міста. Грошей у Вас немає, то що у Вас поцупили гаманець. Що ви вчините в даному випадку. Який маршрут оберете?»

Проблемні ситуації відрізняються від мисленевих задач тим, що реалізація їх неможлива без повної особистої участі, тобто активного втручання як логіко-раціональної, так і емоційної сфери. Одним із апробованих способів введення в інтенсивний курс проблемних ситуацій є введення іншомовних прислів'їв, приказок, поговірок, афоризмів. Викладач відбирає прислів'я з високою комунікативною цінністю й адресує своє запитання з проханням висловити свою точку зору з цього приводу. Люба точка зору повинна оспорюватися викладачем. Наприклад: прислів'я "A bird in the hand is worth two in the bush" (краще синиця в руках, ніж журавель в небі). Викладач запитує, що є правомірним для студента і чому, просить аргументувати, навести приклади.

Варіантні та інваріантні етюди. Мета таких етюдів полягає в використанні принципу збільшення вартості кожної лексичної одиниці.

Зміст варіантних етюдів полягає в тому, що на кожний епізод студентам даються для етюдного розігрування не самі події цих етюдів, а їх варіанти. Під варіантом розуміються ті ж самі події, що складають основний епізод, але які відбуваються в зміненій ситуації. Зміна ситуації досягається за рахунок зміни часу, місця дії чи кількості діючих осіб. Це дозволяє уникнути простого механічного відтворення матеріалу, що чинить гарний вплив на весь курс та посилює особистісний підхід до процесу навчання іноземної мови.

При інваріантних етюдах події даного епізоду завжди змінюються. Інваріантні етюди даються для розігрування після того, як учні відпрацювали всі варіантні етюди того чи іншого епізоду та добре засвоїли мовні засоби.

3.3 Аналіз прояву особистісних особливостей та здібностей студентів, залучених до формуючого експерименту

Оскільки при відпрацюванні розробленого методу на коригуючій групі часто виникали складнощі з організацією процесу навчальної іншомовної

комунікації в силу особистісних особливостей учнів, то нами було вирішено при проведенні формуючого експерименту врахувати індивідуально-психологічні особливості учнів та поділити їх на певні групи з метою максимальної індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання.

Для цього, в першу чергу, ми вирішили з'ясувати, з якими психологічними особливостями пов'язані здібності до оволодіння іноземною мовою.

3.3.1 Аналіз зв'язку здібностей до оволодіння іноземною мовою з індивідуально-психологічними особливостями тих, хто навчається

Спочатку обговоримо кореляційні зв'язки між показниками тесту діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою та іншими методиками.

По-перше зупинимось на особливостях кореляційних зв'язків між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками мотивації (див. табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками мотивації

	Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
МЗД				-254*		
ЗнР		-229*				
ОРДР		281**	233**	279**	294**	283**
ОП				<u>183</u>		
ОРР		<u>206</u>	<u>186</u>		<u>199</u>	
ЗакР						<u>182</u>

Оцінка рівня досягнутих результатів має значущі кореляційні зв'язки з увагою, пам'яттю, мислення, лексичними і граматичними навичками. Даний компонент мотивації говорить про співвіднесення досягнутих результатів зі своїми можливостями в цьому виді діяльності.

Мотив зміни діяльності від'ємно корелює з мисленням. МЗД розкриває відчуваному суб'єктом тенденцію до припинення роботи, якої він зайнятий в даний момент, і переключення на іншу.

Значущість результатів (ЗНР) (придання особистісної значимості результатам діяльності) має від'ємний кореляційний зв'язок) з увагою.

Надалі розглянемо особливості кореляційних зв'язків між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками емоційної зрілості (див. табл. 3.2.)

Таблиця 3.2

Значимі кореляційні зв'язки між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками емоційної зрілості

	Аудіальне сприйняття	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Експресивність					227*	
Інтроекспресивність					266*	<u>174</u>
Екстраекспресивність						
Саморегуляція			226*	<u>207</u>		
Інтросаморегуляція						
Екстрасаморегуляція		<u>177</u>	224*	250*		
Емпатія	272**	239*	266*	269*	270*	
Інтроемпатія						
Екстраемпатія	292**	263*	299**	353**	257*	
Емоційна зрілість		219*	247*	<u>197</u>	275**	

Емпатія взагалі і екстраемпатія зокрема має додатні значущі кореляційні зв'язки з усіма показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою, окрім граматичних навичок.

Шкала експресивності взагалі та інтроекспресивності зокрема додатно корелює з показником лексичних навичок.

Шкала саморегуляції корелює за пам'яттю, а екстрасаморегуляції за пам'яттю та мисленням.

Показник емоційної зрілості має додатні кореляційні зв'язки з увагою, пам'яттю, лексичними навичками та на рівні тенденцій – з мисленням.

Обговоримо особливості кореляційних зв'язків між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками двох сигнальних систем Кадирова (див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Значимі кореляційні зв'язки між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та показниками двох сигнальних систем Кадирова

		Показники здібностей до вивчення іноземної мови					
		Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Показники сигнальних систем	Емоційність		-176	-177		-294*	
	Воля				-242*		
	Аналітичне мислення					220*	
	КС		179			233*	
	ПП				-180		

З таблиці видно, що коефіцієнт сигнальності має значущий кореляційний зв'язок з такими показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою, як

лексичними навички та на рівні тенденцій – з увагою. Знаходимо підтвердження цього факту в результатах дослідження Б.В.Беляєва, який виділяє два типи оволодіння іноземною мовою. У першого типу «художнього» або «інтуїтивно-чуттєвого» переважає перша сигнальна система, у другого типу «мислительного» або «раціонально-логічного» - друга.

Емоційність має від'ємний зв'язок з показниками уваги, мислення та лексичних навичок, що не завжди узгоджується з результатами, отриманими нами за іншими методиками. Автор методики [Кадиров, с.] не виділяє чіткі складові або критерії, які він включає в поняття «емоційність». Зазначено лише що «дана шкала виявляє індивідуальні відмінності з вразливості, емоційної рухливості, легкості виникнення емоцій тощо... і може по-своєму характеризувати розвиненість першої сигнальної системи». В цьому випадку доречно навести дані про те, що в стані нагнітання емоційного стресу та у разі розвитку емоційної напруженості можливо зниження стійкості психічних процесів, у тому числі відчуттів, сприймання, мислення [200], що звичайно відобразиться й на знаннях, що перевіряються.

Наявні також від'ємні кореляційні зв'язки між показниками волі та мислення, а також між похідним показником та мисленням. Останній зв'язок є закономірним, оскільки в самій методиці зазначено, що чим менша величина похідного показника, тим вище рівень аналітико-синтетичної діяльності людини і навпаки.

Прямий кореляційний зв'язок існує між показниками аналітичного мислення та лексичних навичок. Під аналітичним мисленням Б.Кадиров розуміє здатність опитуваного аналізувати свої вчинки, тяжіння до чіткості і продуманості, послідовність в переходах від одних етапів до інших, що звичайно забезпечує систематичне засвоєння лексичного матеріалу.

Жодних зв'язків не виявлено з активністю, образним мисленням, уявою та саморегуляцією. Оскільки дана методика спрямована, в першу чергу, на діагностику коефіцієнту сигнальності (тобто переваги однієї сигнальної

системи над іншою), то питання вираженості первинних шкал, згрупованих в певні блоки дають лише додаткову інформацію для дослідника.

Розглянемо кореляційний зв'язок між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та формально-динамічними властивостями індивідуальності В.М.Русалова (див. табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Значимі кореляційні зв'язки між показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою та формально-динамічними властивостями індивідуальності В.М.Русалова

		Показники здібностей до вивчення іноземної мови					
		Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Показники ОФДВІ Русалова	ЕРІ	309**					
	ПМ	221*	240*	271**		274**	288**
	ПК			228*		219*	
	ШМ				<u>200</u>		
	ШІ	270*					
	ШК		331**	208*			
	ЕМ		260*	281**		254*	
	ЕІ			263*			
	ЕК			225*		303**	

Ергічність інтелектуальна ЕРІ говорить про рівень інтелектуальних можливостей та прагнення до діяльності, пов'язаною з розумовою напругою. Має значущий додатний кореляційний зв'язок за аудіальним сприйманням. Під пластичністю психомоторною ПМ розуміють гнучкість при переключенні з однієї фізичної роботи на іншу, схильність до різноманітних форм рухової активності та ін. Корелює з усіма показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою, окрім мислення. Пластичність комунікативна ПК розглядається як готовність до спілкування, прагнення нових соціальних

контактів – корелює з пам'яттю і лексичними навичками. Швидкість моторна ШМ дає інформацію про темп психомоторної поведінки – на рівні тенденцій з мисленням. Під швидкістю інтелектуальною ШІ мають на увазі швидкість розумових процесів при виконанні інтелектуальної діяльності – з аудіальним сприйманням. Швидкість комунікативна – швидкість мовленнєвої активності та вербалізації ШК – корелює з увагою та пам'яттю.

Емоційність психомоторна свідчить про розходження між задуманою моторною дією та реальним результатом цієї дії, переживання у разі невдачі у фізичній роботі – корелює з увагою, пам'яттю та лексичними навичками.

Емоційність інтелектуальна дає інформацію про вираженість емоційних переживань у разі невдач у роботі, яка потребує розумової напруги – має значущий кореляційний зв'язок з пам'яттю.

Емоційність комунікативна (емоційне переживання у разі невдач у спілкуванні, чутливість до відтінку між особових відносин, радість і впевненість у собі в процесі соціальної взаємодії) – пам'яттю та лексичними навичками.

Дослідимо особливості кореляційних зв'язків між показниками здібностей до вивчення іноземної мови та факторами особистості (за Р.Кеттеллом) (див. табл. 3.5).

Виявлено значущі кореляційні зв'язки між фактором С (сила-слабкість «Я») та такими показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою, як увага і мислення.

Пам'ять додатно корелює з фактором Q3 (високий-низький самоконтроль), що підтверджується дослідженнями про те, що потенціал пам'яті багато в чому визначається організацією самоконтролю (І.О.Зимня). Окрім цього з даним фактором корелюють увага та мислення.

Фактор Q1 (гнучкість-ригідність) має значущі кореляційні зв'язки майже з усіма показниками здібностей до оволодіння іноземною мовою (окрім граматичних навичок). Подібні результати були отримані в дисертаційному дослідженні О.І. Бондаревської, яка після проведеного експерименту дійшла

висновку, що особи з добре розвиненими іншомовними здібностями мають низький рівень ригідності.

Таблиця 3.5

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками здібностей до вивчення іноземної мови та факторами особистості (за Р.Кеттеллом)

		Показники здібностей до вивчення іноземної мови					
		Аудіальне сприймання	Увага	Пам'ять	Мислення	Лексичні навички	Граматичні навички
Фактори особисті (по Р.Кеттеллу)	C		208*		209*		
	E	<u>203</u>	273**	214*	290**		
	F	<u>199</u>	292**	296**	393**	<u>182</u>	
	G		227*	243*	264*		219*
	H		254*	251*	273**		
	I					224*	
	L		301**	320**		288**	
	M		274**		226*	293**	<u>193</u>
	O		<u>175</u>	<u>179</u>		<u>183</u>	
	Q _I	252*	240*	317**	321**	241*	
	Q ₂			<u>174</u>			
	Q ₃		257*	278**	219*		
	Q ₄		299**	251*		326**	
	Q _I	209*	280**	251*	350**		
	Q _{II}					215*	
Q _{IV}	252*	277**	260*	297**	229*		

Фактор Q_I (екстраверсія-інтроверсія) корелює з аудіальним сприйманням, увагою, пам'яттю та мисленням та не має жодних зв'язків з лексичними та граматичними навичками. Наукова-методична література дає підтвердження відносно позитивного зв'язка іншомовних здібностей з екстраверсією

(О.І.Бондаревська та інші). Оскільки однією з функцій іншомовної діяльності є спілкування, а екстравертованість-інтровертованість насамперед проявляється в спілкуванні, то саме цей показник в першу буде пов'язаний з мовленнєвими іншомовними здібностями. Лексичні та граматичні навички входять до складу мовних (лінгвістичних) здібностей, тому, можливо, не існує прямого зв'язку між екстраверсією та лінгвістичними здібностями.

Не виявлено жодних зв'язків з факторами МД, А, В, N, Q_{III}.

3.3.2 Аналіз особливостей профілів студентів комунікативної, інтелектуальної, емоційної, мотиваційної та загальної груп за результатами різних методик

За результатами попереднього психологічного тестування всі досліджувані були розподілені на наступні групи в залежності від прояву в них тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей: інтелектуальну, емоційну, мотиваційну, комунікативну та загальну. Інтелектуальна, емоційна, мотиваційна та комунікативна були експериментальними групами, загальна – контрольною. Розділення на групи з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей було здійснено з метою індивідуалізації процесу навчання та досягнення максимальної ефективності розробленого методу. Нижче розглянемо і порівняємо психологічні профілі осіб, які входили до складу зазначених груп.

«Опитувальник мотивації» (В.К.Гербачевський).

На графіку 3.1. видно, що у представників інтелектуальної групи у порівнянні із загальною більш виражені такі показники мотивації, як: пізнавальний мотив (ПМо), мотив змагання (МЗ), мотив самоповаги (МС), оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (ОРДР), оцінка свого потенціалу (ОП), розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність

результату від випадку (ЗакР). Однак у представників загальної групи вищі значення за показниками: мотив уникнення (МУ), мотив змагання, мотив до зміни поточної діяльності (МЗД), мотив надання особистої значущості результатам діяльності (ЗНР), оцінка складності виконуваного завдання (СЗ), оцінка ступеня вираженості вольового зусилля в ході роботи над завданням (ВЗ), окреслений рівень мобілізації зусиль (НРМЗ), ініціативність (Ін). Значимих відмінностей не виявлено за показниками внутрішнього мотиву (ВМ) та очікуваного рівня результатів діяльності (ОРР). Для визначення значимих відмінностей було обчислено параметричний критерій Стюдента. Значимих відмінностей у вираженості показників мотивації у представників інтелектуальної та загальної груп знайдено не було (див. дод. Д.4).

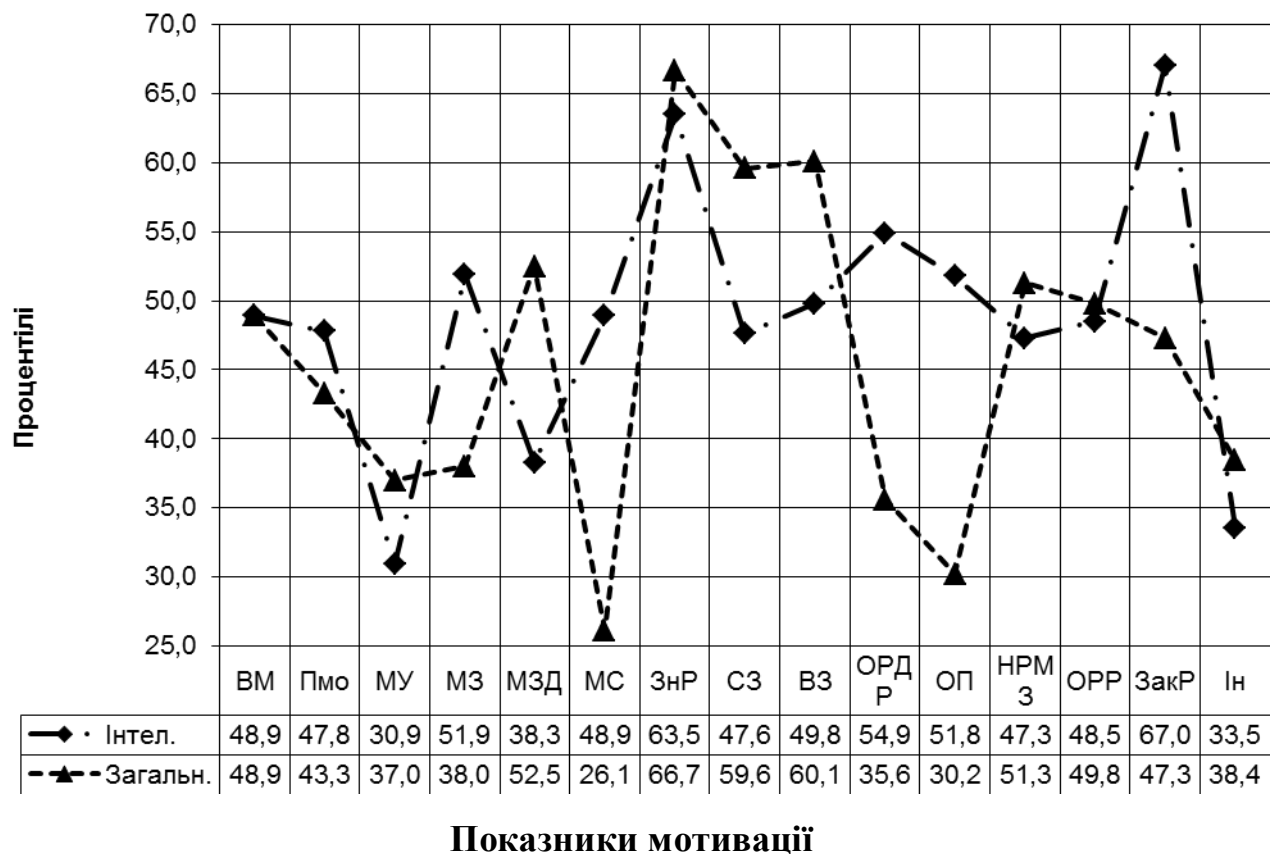
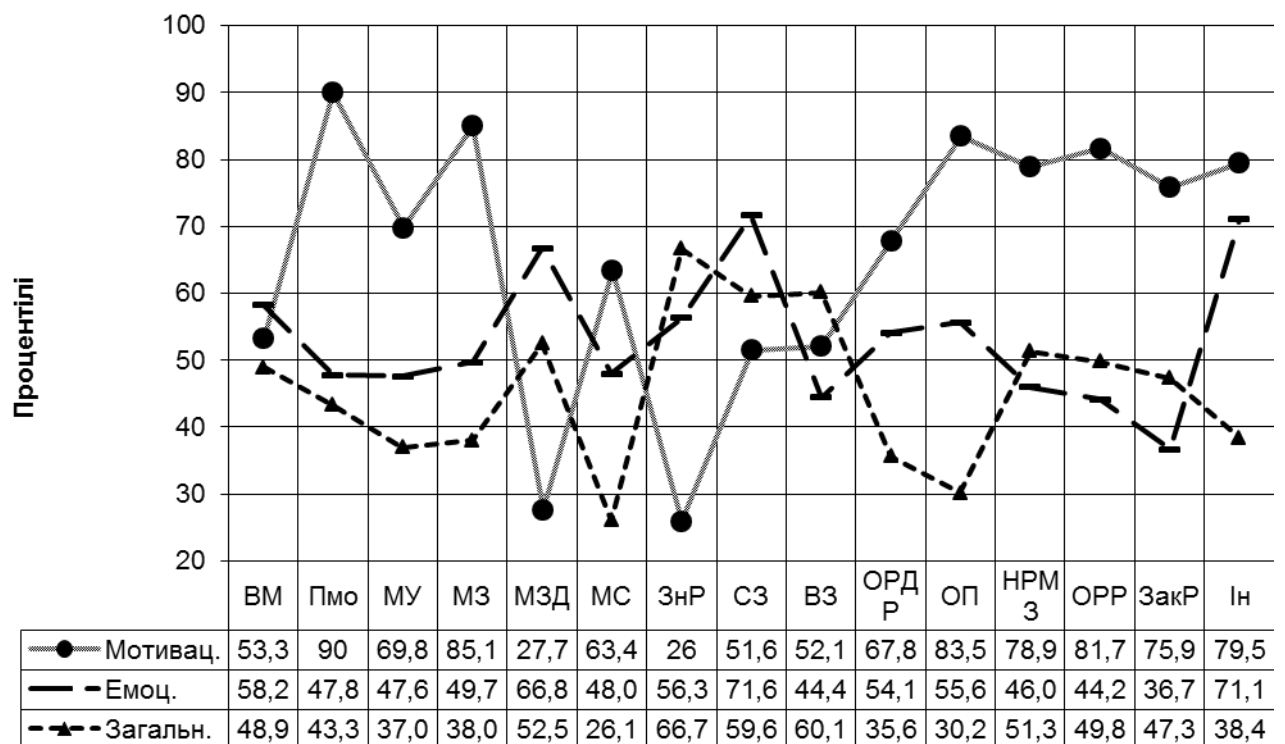


Рис. 3.1. Показники мотивації у представників інтелектуальної та загальної груп

На рис. 3.2. представлені профілі осіб представників емоційної, мотиваційної та загальної груп. Як видно з графіка представники мотиваційної

групи мають високі показники за багатьма компонентами мотиваційної структури особистості, а саме: пізнавальний мотив (ПМо), мотив уникнення (МУ), мотив змагання (МЗ), мотив самоповаги (МС), оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (ОРДР), оцінка свого потенціалу (ОП), окреслений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів (НРМЗ), очікуваний рівень результатів діяльності (ОРР), розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей (ЗакР), ініціативність (Ін); та низькі показники мотиву до зміни поточної діяльності (МЗД) та мотиву надання особистої значущості результатам діяльності (ЗНР). Оцінка складності виконуваного завдання (СЗ) та оцінка ступеня вираженості вольового зусилля в ході роботи над завданням (ВЗ) у представників мотиваційної групи дещо нижчі, а внутрішній мотив (ВМ) дещо вищий, ніж у представників загальної групи.



Показники мотивації

Рис. 3.2. Показники мотивації у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп

У порівнянні із загальною групою представникам емоційної групи притаманні вищі показники внутрішнього мотиву (ВМ), пізнавального мотиву (ПМО), мотиву уникнення (МУ), мотиву змагання (МЗ), мотив до зміни поточної діяльності (МЗД), мотиву самоповаги (МС), оцінки складності виконуваного завдання (СЗ), оцінки рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (ОРДР), оцінки свого потенціалу (ОП), ініціативності (Ін).

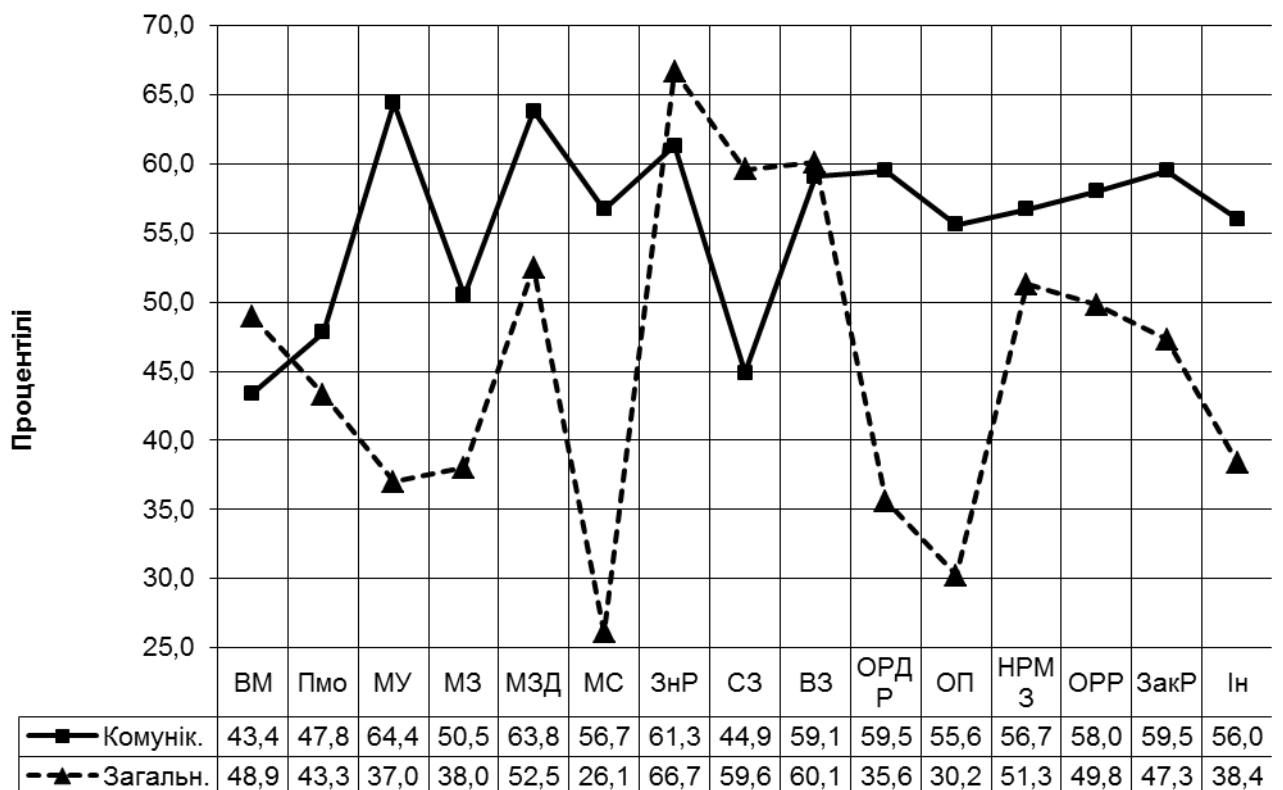
Знайдемо значимі відмінності в вираженості показників мотивації між представниками цих груп:

- між групами МГ і ЗГ виявлено статистичні відмінності в вираженості пізнавального мотиву, мотиву змагання ($p \leq 0,001$) – більша вираженість в групі МГ; оцінки потенціалу, очікуваного рівня результатів ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі МГ та значущості результатів ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі ЗГ; мотиву самоповаги, оцінки рівня досягнутих результатів, наміченому рівні мобілізації зусиль ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі МГ;
- між групами ЕГ та ЗГ виявлено статистичні відмінності на рівні тенденцій у вираженості оцінки потенціалу та ініціативності – більша вираженість в групі ЕГ;
- між групами ЕГ і МГ виявлено відмінності по показникам пізнавального мотиву та очікуваного рівня результатів ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі МГ; мотиву змагання, мотиву зміни діяльності ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі МГ.

Особам, що входять до складу комунікативної групи, в цілому властиві високі показники мотивації. В них добре розвинені пізнавальний мотив (ПМО), мотив уникнення (МУ), мотив змагання (МЗ), мотив до зміни поточної діяльності (МЗД), мотив самоповаги (МС), оцінка рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності (ОРДР), оцінка свого потенціалу (ОП), окреслений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів (НРМЗ), очікуваний рівень результатів

діяльності (ОРР), розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей (ЗакР), ініціативність (Ін) (див. рис. 3.3.).

Значимі статистичні відмінності між групами КГ і ЗГ виявлено між показниками оцінки потенціалу ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі КГ; мотиву самоповаги, оцінки рівня досягнутих результатів ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі КГ (див. дод. Д.4).



Показники мотивації

Рис. 3.3. Показники мотивації у представників комунікативної та загальної груп

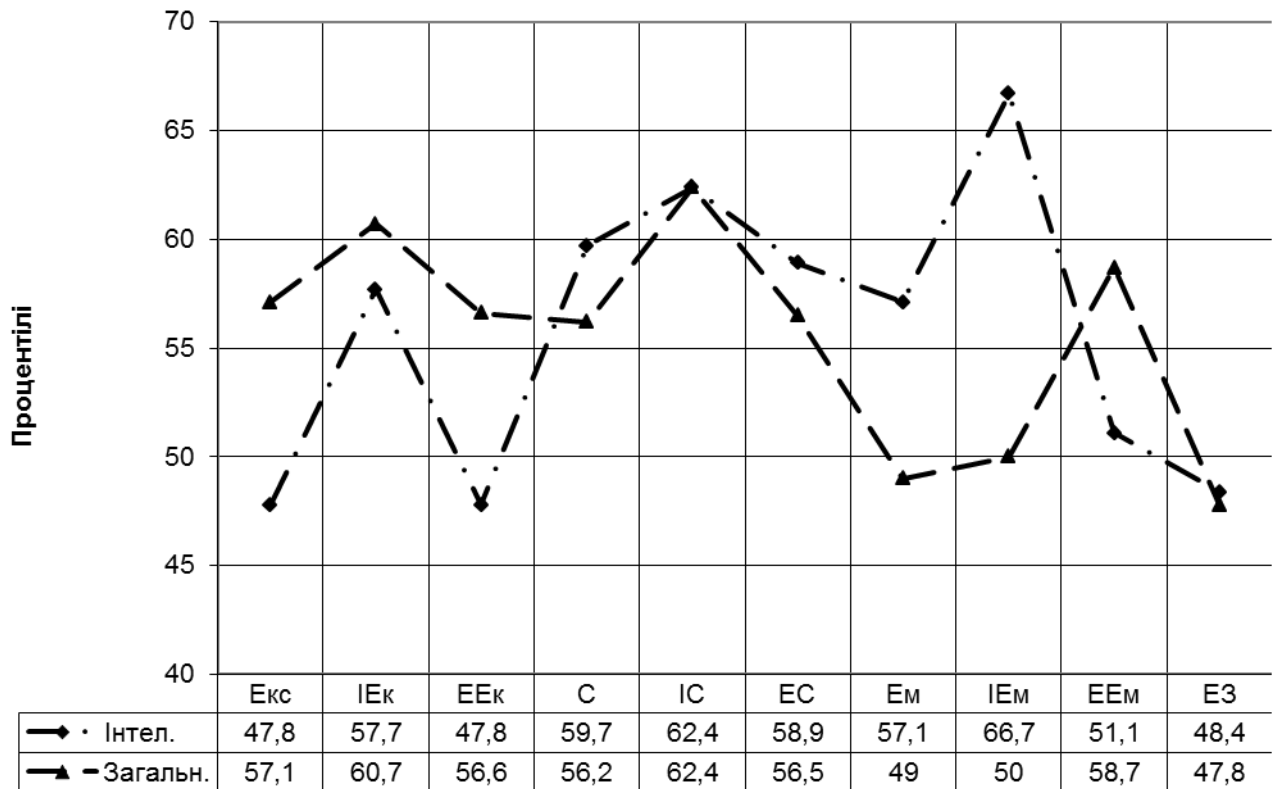
Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що представники загальної групи відрізняються від представників інших груп низькою вираженістю мотивів самоповаги та змагання, оцінки свого потенціалу, однак в них добре розвинені вольові зусилля та надання особистої значущості результатам діяльності. Особи, що входять до складу мотиваційної групи, мають найвищі показники пізнавального мотиву, мотиву змагання,

мотиву самоповаги, оцінки рівня досягнутих результатів, оцінки свого потенціалу, окресленого рівня мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, очікуваного рівня результатів діяльності, розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей, ініціативності. У представників емоційної групи найвищі показники мотиву до зміни поточної діяльності й оцінки складності виконуваного завдання та найнижчі показники розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку й від його власних можливостей. Члени комунікативної групи відрізняються гарно розвинутою мотиваційною структурою в цілому, а у представників інтелектуальної групи найнижчі показники ініціативності.

«Опитувальник емоційної зрілості» (О.Я.Чебикіна).

Розглянемо профілі осіб інтелектуальної та загальної груп.

З рис 3.4. видно, що у порівнянні із загальною представники інтелектуальної групи мають вищі показники саморегуляції (С) та емпатії (Ем) і нижчі показники експресивності (Екс), однак загальний показник емоційної зрілості (ЕЗ) в членів обох груп істотно не відрізняються. Цікавим є той факт, що хоча загальний показник саморегуляції (С) вищий в осіб, що входять до складу інтелектуальної групи, однак інтросаморегуляція (ІС) в представників обох груп на однаковому рівні. Це ж стосується і загального показника емпатії (Ем), який вищий у представників інтелектуальної групи, але екстраемпатія (ЕЕм) краще розвинена у представників загальної групи. Отже, можна зробити висновок, що в представників як інтелектуальної, так і загальної груп майже однаковий рівень розвиненості емоційної зрілості, хоча специфіка прояву окремих її компонентів різна.



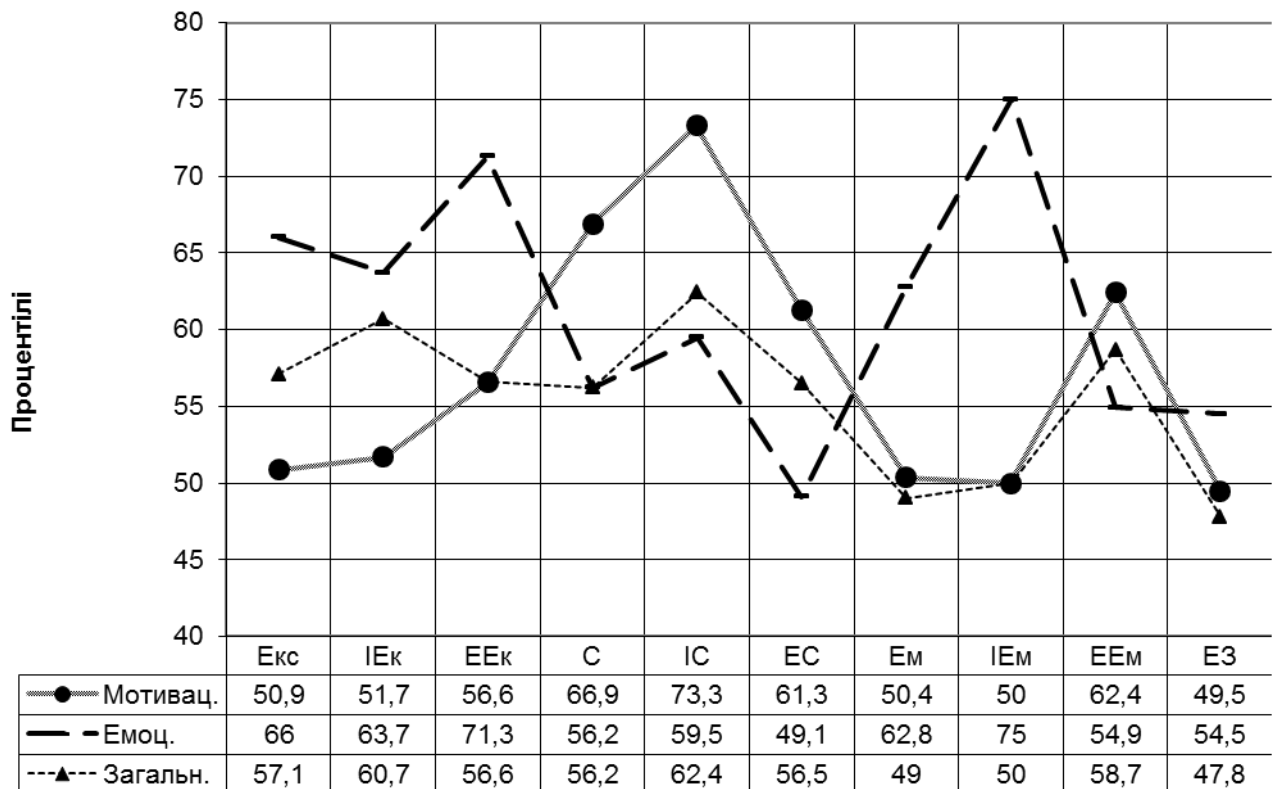
Показники емоційної зрілості

Рис. 3.4. Показники емоційної зрілості у представників інтелектуальної та загальної груп

У членів мотиваційної та емоційної груп (див. рис. 3.5) інтегративний показник емоційної зрілості (ЕЗ) вищий, ніж у представників загальної групи. Але необхідно звернути увагу на деякі відмінності у вираженості окремих компонентів емоційної зрілості. Так, у представників мотиваційної групи у порівнянні із представниками загальної краще виражена саморегуляція (С) в обох своїх полюсах – інтросаморегуляція (ІС) та екстрасаморегуляція (ЕС), однак не дивлячись на те, що показник емпатії (Ем) вищий у членів інтелектуальної групи, інтроемпатія у членів обох груп однакова. Окрім цього, експресивність краще розвинена в осіб, що входять до складу інтелектуальної групи, але екстраекспресивність у членів обох груп на одному рівні.

Представникам емоційної групи притаманні добре розвинена експресивність в обох свої проявах - інтроекспресивність й екстраекспресивність та емпатія в обох полюсах – інтроемпатія та екстраемпатія (див.

рис. 3.5). Показники саморегуляції однакові в осіб, що входять до складу емоційної та загальної груп.

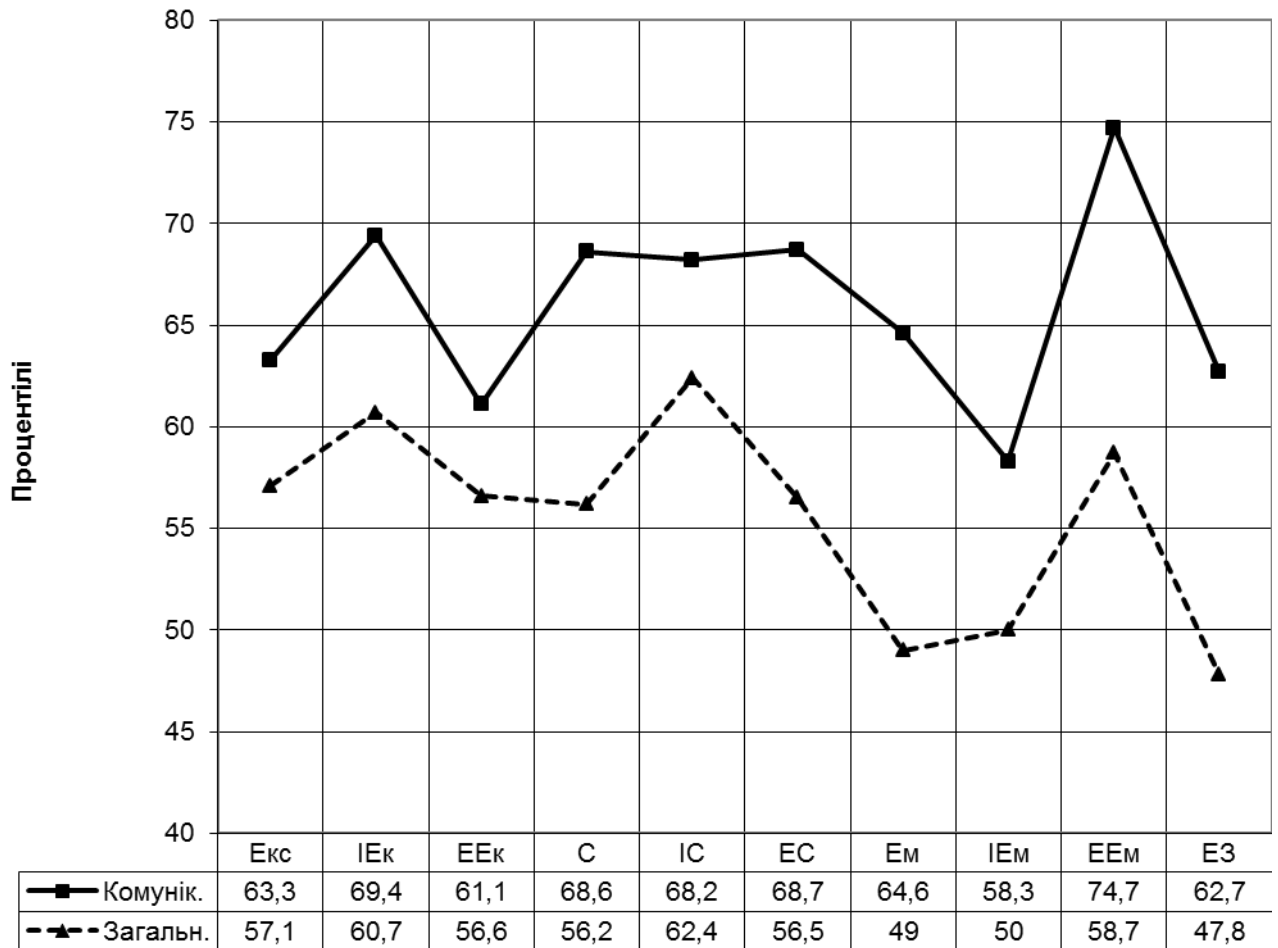


Показники емоційної зрілості

Рис. 3.5. Показники емоційної зрілості у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп

Особам, що входять до складу комунікативної групи, властива краща вираженість емоційної зрілості за всіма показниками: експресивність (інтроекспресивність та екстраекспресивність), саморегуляція (інтросаморегуляція та екстрасаморегуляція), емпатія (інтроемпатія та екстраемпатія). Слід зазначити, що загальний показник емоційної зрілості в представників комунікативної групи виявився найвищим у порівнянні з усіма іншими групами. (див. рис. 3.6).

Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що взагалі емоційна зрілість краще розвинена у представників інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та комунікативної груп, ніж у членів загальної.



Показники емоційної зрілості

Рис. 3.6. Показники емоційної зрілості у представників комунікативної та загальної груп

Однак, прояв компонентів емоційної зрілості в кожній групі різний і має свої особливості. Як не дивно, але найвищі показники інтегративного параметра емоційної зрілості взагалі та всіх її компонентів зокрема мають представники комунікативної групи. Експресивність найменш розвинена у осіб, що входять до складу інтелектуальної групи, а емпатія – у представників загальної групи.

Значимі статистичні відмінності між показниками емоційної зрілості виявлено між такими групами:

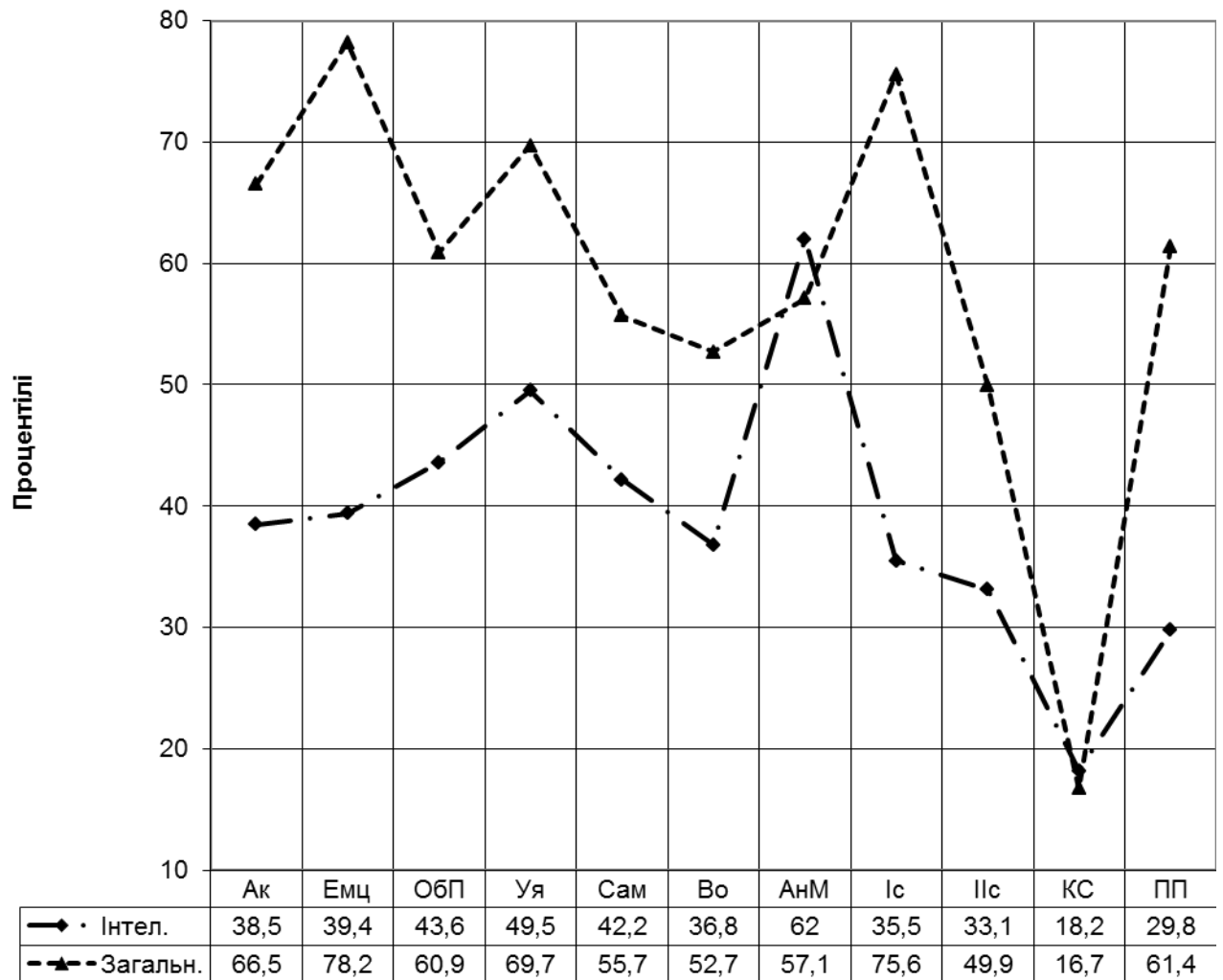
- між групами КГ і ІГ виявлено статистичні відмінності на рівні тенденцій у вираженості екстраемпатії – більша вираженість в групі КГ.

- між групами КГ і ЗГ виявлено статистичні відмінності на рівні тенденцій у вираженості екстраемпатії – більша вираженість в групі КГ;
- між групами ЕГ і ЗГ виявлено статистичні відмінності на рівні тенденцій у вираженості інтроемпатії – більша вираженість в групі ЕГ;
- між групами ІГ і ЕГ виявлено статистичні відмінності у вираженості експресивності (на рівні тенденцій) – більша вираженість в групі ЕГ; екстраекспресивності ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ЕГ;
- між групами ЕГ і КГ виявлено статистичні відмінності на рівні тенденцій у вираженості саморегуляції та екстрасаморегуляції – більша вираженість в групі КГ.

«Опитувальник Б.Кадирова для виявлення співвідношення двох сигнальних систем»

Дана методика дозволяє діагностувати не лише співвідношення сигнальних систем, а й додатково інші показники, такі як: активність, емоційність, образна пам'ять, уява, саморегуляція, воля, аналітичне мислення, загальний показник аналітико-синтетичної діяльності.

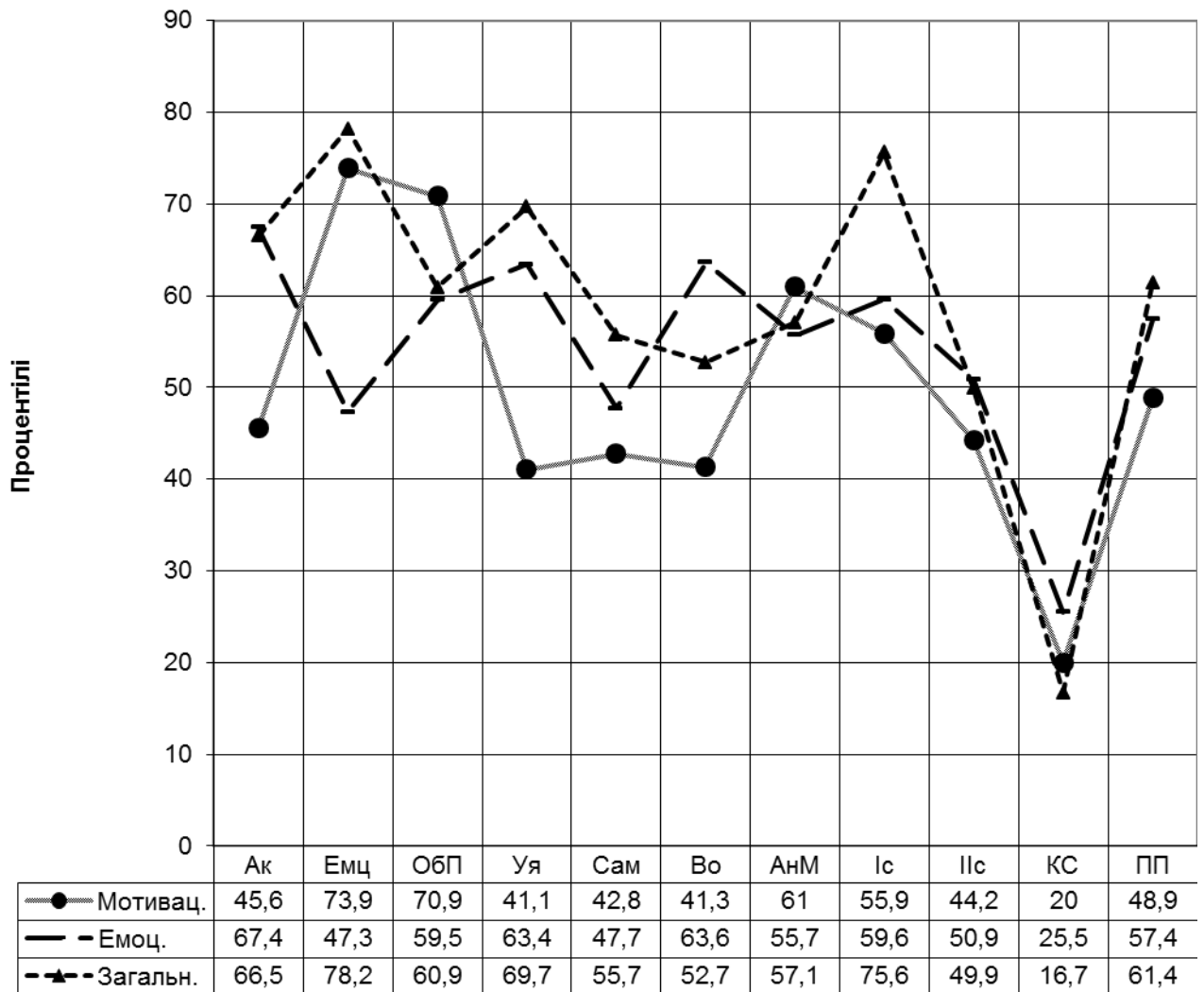
Розглянемо профілі представників інтелектуальної та загальної груп за даною методикою. Перед цим необхідно зробити зауваження, що за даною методикою меншим значенням показників відповідає більша розвиненість даних функцій, тому ми можемо говорити про наступне. На рис. 3.7. видно, що у представників інтелектуальної групи значно краще розвинені активність (Ак), емоційність (Емц), образна пам'ять (ОбП), уява (Уя), саморегуляція (Сам), воля (Во). Похідний показник (ПП) дає змогу говорити про те, що у членів інтелектуальної групи рівень аналітико-синтетичної діяльності значно вищий, ніж у представників загальної групи.



Показники першої та другої сигнальної систем

Рис. 3.7. Показники першої та другої сигнальної систем у представників інтелектуальної та загальної груп

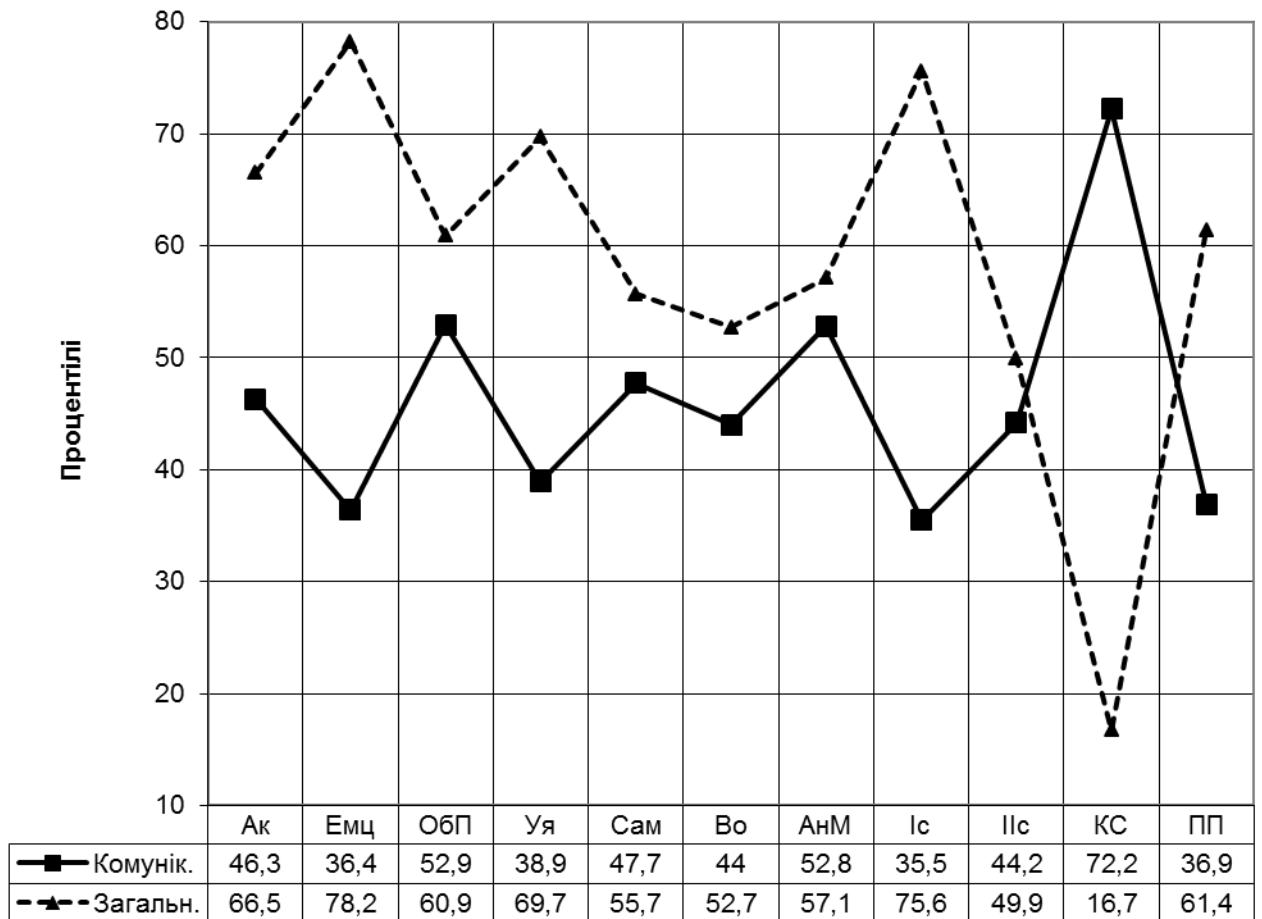
На рис. 3.8. представлені показники першої та другої сигнальної системи у осіб, що входять до складу мотиваційної, емоційної та загальної груп. Рівень аналітико-синтетичної діяльності, що визначається за похідним показником (ПП), вищий у членів мотиваційної та емоційної груп. У порівнянні з загальною групою у осіб, що входять до складу мотиваційної групи краще розвинені активність (Ак), емоційність (Емц), уява (Уя), саморегуляція (Сам), воля (Во), а у осіб, що входять до складу емоційної групи – емоційність (Емц), образна пам'ять (ОБП), уява (Уя), саморегуляція (Сам), аналітичне мислення (АнМ).



Показники першої та другої сигнальної систем

Рис. 3.8. Показники першої та другої сигнальної систем у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп

З рис. 3.9. видно, що у представників комунікативної групи коефіцієнт сигнальності має дуже високі значення, що говорить про значне переважання у них першої сигнальної системи. Рівень аналітико-синтетичної діяльності (ПП) значно вищий у членів комунікативної групи, ніж у членів загальної. Необхідно відмітити що всі без виключення показники даної методики (активність, емоційність, образна пам'ять, уява, саморегуляція, воля, аналітичне мислення) краще розвинені у членів, що входять до складу комунікативної групи.



Показники першої та другої сигнальної систем

Рис. 3.9. Показники першої та другої сигнальної систем у представників комунікативної та загальної груп

Значимі відмінності у вираженості показників сигнальності виявлені між такими групами:

- між групами ІГ та ЗГ виявлено відмінності по показникам емоційності, першосигнальності ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі ІГ; активності, похідного показника аналітико-синтетичної діяльності ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ІГ.
- між групами МГ та ЗГ виявлено відмінності по показнику уяви, (на рівні тенденцій) – більша вираженість в групі МГ.
- між групами КГ та ЗГ виявлено відмінності по показникам емоційності, першосигнальності ($p \leq 0,001$) – більша вираженість в групі КГ; уяви, похідного

показника аналітико-синтетичної діяльності ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі КГ;

- між групами ЕГ та ЗГ виявлено відмінності по показнику емоційності ($p \leq 0,01$)

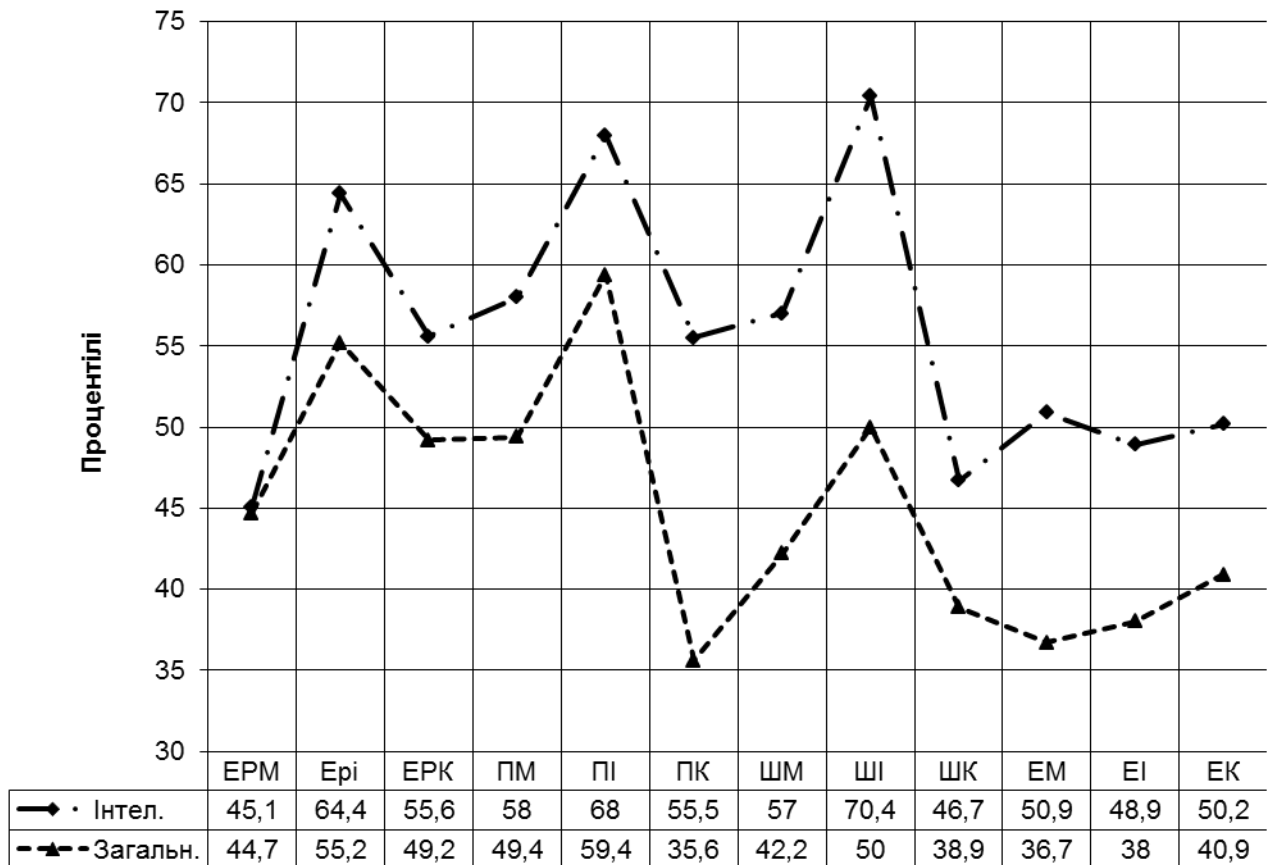
– більша вираженість в групі ЕГ;

- між групами МГ та КГ виявлено відмінності по показнику емоційності ($p \leq 0,015$) – більша вираженість в групі КГ.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що найбільший коефіцієнт сигнальності (КС), що свідчить про значне переважання першої сигнальної системи, властивий представникам комунікативної групи. Найвищий рівень аналітико-синтетичної діяльності, який визначається за похідним показником, спостерігається у членів інтелектуальної групи. Окрім цього, особам, що входять до складу інтелектуальної групи, порівняно з іншими властиві найвищі показники активності (Ак), образної пам'яті (ОбП), саморегуляції (Сам) та волі (Во). Представники комунікативної групи мають найвищі показники емоційності (Емц), уяви (Уя) та аналітичного мислення (АнМ).

«Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М.Русалова»

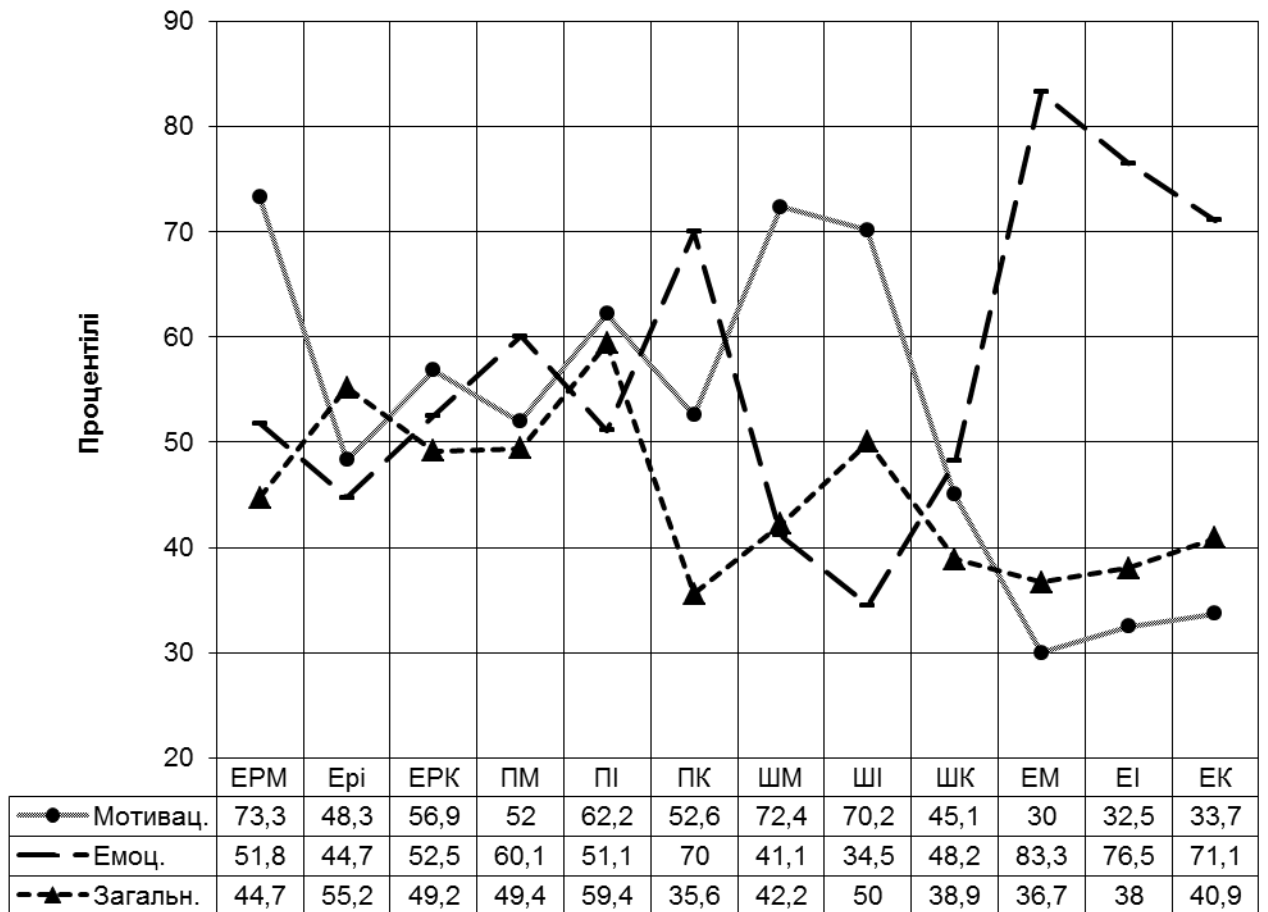
З рисунку 3.10. видно, що у представників інтелектуальної групи порівняно з членами загальної здобули кращого розвитку всі показники даної методики: ергічність моторна (ЕРМ), ергічність інтелектуальна (ЕРІ), ергічність комунікативна (ЕРК), пластичність моторна (ПМ), пластичність інтелектуальна (ПІ), пластичність комунікативна (ПК), швидкість моторна (ШМ), швидкість інтелектуальна (ШІ), швидкість комунікативна (ШК), емоційність моторна (ЕМ), емоційність інтелектуальна (ЕІ), емоційність комунікативна (ЕК).



Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності

Рис. 3.10. Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності у представників інтелектуальної та загальної груп

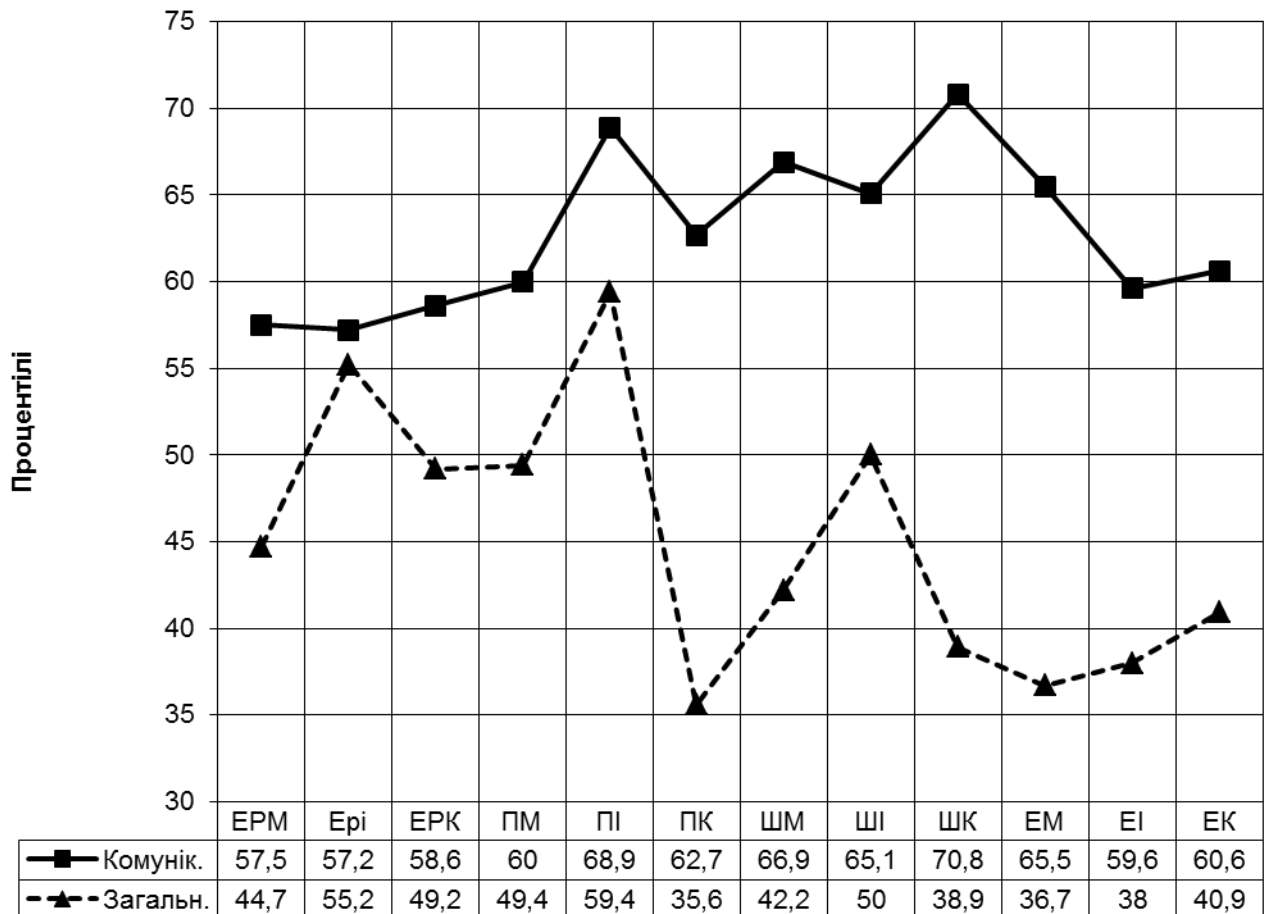
На рис. 3.11. представлені показники формально-динамічних властивостей індивідуальності у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп. З рис. 3.11 видно, що у представників мотиваційної групи найбільш розвинуті моторна ергічність (ЕРМ), інтелектуальна пластичність (ПІ), моторна швидкість (ШМ), інтелектуальна швидкість (ШІ), а найменш розвинуті емоційність моторна (ЕМ), емоційність інтелектуальна (ЕІ) та емоційність комунікативна (ЕК). В той же час представниками емоційної групи притаманні найвищі показники з усіх видів емоційності: моторної, інтелектуальної та комунікативної, а також найвищий показник серед порівнюваних груп за показником комунікативної пластичності (ПК).



Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності

Рис. 3.11. Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп

На рис. 3.12. представлені показники формально-динамічних властивостей індивідуальності у представників комунікативної та загальної груп. Можна відмітити, що представникам комунікативної групи притаманні високі показники за всіма шкалами методики: ергічність моторна (EPM), ергічність інтелектуальна (EI), ергічність комунікативна (EPK), пластичність моторна (PM), пластичність інтелектуальна (PI), пластичність комунікативна (PK), швидкість моторна (SHM), швидкість інтелектуальна (SHI), швидкість комунікативна (SHK), емоційність моторна (EM), емоційність інтелектуальна (EI), емоційність комунікативна (EK). Всі ці якості добре розвинуті у представників комунікативної групи.



Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності

Рис. 3.12. Показники формально-динамічних властивостей індивідуальності у представників комунікативної та загальної груп

Наведемо психологічний портрет представників загальної групи. В психомоторній сфері їм властиві нормальний м'язовий тонус, звичайна рухова активність, середньовиражене прагнення до фізичної напруги, середня м'язова працездатність (ЕРМ); типова для людини гнучкість при переключенні з однієї фізичної роботи на іншу, середньо виражена схильність до різноманітних форм рухової активності та різноманітним видам ручної праці (ПМ); середня швидкість моторно-рухових операцій (ШМ); низька чутливість до розходження між задуманою моторною дією і реальним результатом цієї дії, відчуття спокою, впевненості в собі при виконанні фізичної роботи, відсутність хвилювання в разі невиконання або поганого виконання фізичної роботи (ЕМ). В інтелектуальній сфері їм властиві середній рівень інтелектуальних

можливостей, середньовиражене прагнення до діяльності, пов'язаної з розумовою напругою (ЕРІ); нормальна гнучкість мислення, середня вираженість прагнення до різноманітних форм інтелектуальної діяльності (ПІ); середня швидкість мисленевих процесів при виконанні інтелектуальної діяльності (ШІ); середня вираженість емоційних переживань у разі невдач в роботі, що потребує розумової напруги (ЕІ). Їхню комунікативну сферу характеризують нормальна потреба у спілкуванні, «середнє» коло контактів, середньовиражене прагнення до встановлення нових знайомств, середній ступінь комунікабельності (ЕРК); нормальна готовність до спілкування, типове для звичайної людини прагнення до нових соціальних контактів (ПК); звичайна швидкість мовленнєвої активності і вербалізації (ШК); середньо інтенсивне емоційне переживання у разі невдач у спілкуванні, типова для людини чутливість до відтінків між особових відносин, середньо виражена радість і впевненість у собі в процесі соціальної взаємодії (ЕК).

Опишемо психологічний портрет представників мотиваційної групи. В психомоторній сфері їм властиві висока потреба у русі, широка сфера психомоторної активності, жадання психомоторної діяльності, постійне прагнення до фізичної праці, надлишок фізичних сил, висока мішечна працездатність(ЕРМ); висока гнучкість при переключенні з одних форм рухової активності на інші, високе прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавність рухів (ПМ); високий темп психомоторної поведінки, висока швидкість в різноманітних видах рухової активності (ШМ); середньо виражена чутливість до поразок у ручній праці, можливого неспівпаданню задуманої і реальної моторної дії, звичайна інтенсивність емоційного переживання у разі поразок у фізичній роботі (ЕМ). В інтелектуальній сфері їм властиві високий рівень інтелектуальних можливостей, високий рівень здібності до навчуваності, постійне прагнення до діяльності, пов'язаної з мисленевою напругою, легкість мисленевого збудження (ЕРІ); висока гнучкість мислення, легкий перехід з одних форм мислення на інші, постійне прагнення до різноманіття форм інтелектуальної діяльності, творчий підхід до вирішення

проблем (ПІ); висока швидкість мисленевих процесів при виконанні інтелектуальної діяльності (ШІ); середня вираженість емоційних переживань у разі невдач в роботі, що потребує розумової напруги (ЕІ). Їхню комунікативну сферу характеризують висока потреба у спілкуванні, широке коло контактів, потяг до людей, легкість у встановленні соціальних зв'язків, прагнення до лідерства (ЕРК); легкість вступання в нові соціальні контакти, легкість переключення в процесі спілкування, імпульсивність в спілкуванні, широкий набір комунікативних програм (ПК); швидка вербалізація, висока швидкість мовленнєвої активності (ШК); середньо інтенсивне емоційне переживання у разі невдач у спілкуванні, типова для людини чутливість до відтінків між особових відносин, середньо виражена радість і впевненість у собі в процесі соціальної взаємодії (ЕК).

Представимо психологічний портрет представників емоційної групи. В психомоторній сфері їм властиві висока потреба у русі, широка сфера психомоторної активності, жадання психомоторної діяльності, постійне прагнення до фізичної праці, надлишок фізичних сил, висока мішечна працездатність(ЕРМ); висока гнучкість при переключенні з одних форм рухової активності на інші, високе прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавність рухів (ПМ); високий темп психомоторної поведінки, висока швидкість в різноманітних видах рухової активності (ШМ); середньо виражена чутливість до поразок у ручній праці, можливого неспівпаданню задуманої і реальної моторної дії, звичайна інтенсивність емоційного переживання у разі поразок у фізичній роботі (ЕМ). В інтелектуальній сфері їм властиві високий рівень інтелектуальних можливостей, високий рівень здібності до навчуваності, постійне прагнення до діяльності, пов'язаної з мисленевою напругою, легкість мисленевого збудження (ЕРІ); висока гнучкість мислення, легкий перехід з одних форм мислення на інші, постійне прагнення до різноманіття форм інтелектуальної діяльності, творчий підхід до вирішення проблем (ПІ); середня швидкість мисленевих процесів при виконанні інтелектуальної діяльності (ШІ); висока чутливість з приводу розходження між

очікуваними і реальними результатами мисленевої роботи (ЕІ). Їхню комунікативну сферу характеризують висока потреба у спілкуванні, широке коло контактів, потяг до людей, легкість у встановленні соціальних зв'язків, прагнення до лідерства (ЕРК); легкість вступання в нові соціальні контакти, легкість переключення в процесі спілкування, імпульсивність в спілкуванні, широкий набір комунікативних програм (ПК); швидка вербалізація, висока швидкість мовленнєвої активності (ШК); висока чутливість у разі невдач у спілкуванні (ЕК).

Розглянемо психологічний портрет представників комунікативної групи. В психомоторній сфері їм властиві нормальний м'язовий тонус, звичайна рухова активність, середньовиражене прагнення до фізичної напруги, середня м'язова працездатність (ЕРМ); типова для людини гнучкість при переключенні з однієї фізичної роботи на іншу, середньо виражена схильність до різноманітних форм рухової активності та різноманітним видам ручної праці (ПМ); середня швидкість моторно-рухових операцій (ШМ); середньо виражена чутливість до поразок у ручній праці, можливого неспівпаданню задуманої і реальної моторної дії, звичайна інтенсивність емоційного переживання у разі поразок у фізичній роботі (ЕМ). В інтелектуальній сфері їм властиві середній рівень інтелектуальних можливостей, середньовиражене прагнення до діяльності, пов'язаної з розумовою напругою (ЕРІ); нормальна гнучкість мислення, середня вираженість прагнення до різноманітних форм інтелектуальної діяльності (ПІ); середня швидкість мисленевих процесів при виконанні інтелектуальної діяльності (ШІ); середня вираженість емоційних переживань у разі невдач в роботі, що потребує розумової напруги (ЕІ). Їхню комунікативну сферу характеризують висока потреба у спілкуванні, широке коло контактів, потяг до людей, легкість у встановленні соціальних зв'язків, прагнення до лідерства (ЕРК); нормальна готовність до спілкування, типове для звичайної людини прагнення до нових соціальних контактів (ПК); звичайна швидкість мовленнєвої активності і вербалізації (ШК); середньо інтенсивне емоційне переживання у разі невдач у спілкуванні, типова для людини

чутливість до відтінків між особових відносин, середньо виражена радість і впевненість у собі в процесі соціальної взаємодії (ЕК).

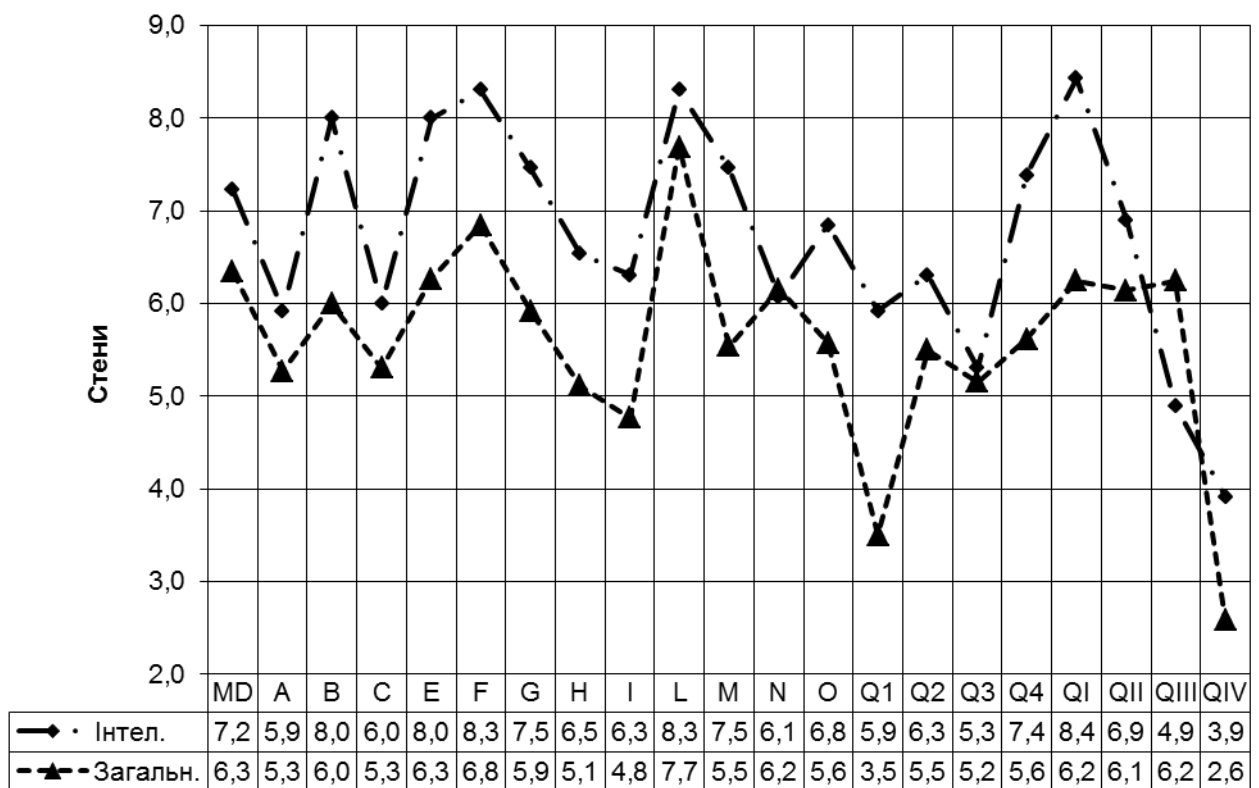
Значимі статистичні відмінності в вираженості формально-динамічних властивостей індивідуальності виявлено між такими групами:

- між групами ЕГ та КГ виявлено відмінності по показнику психомоторної емоційності ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ЕГ; інтелектуальної швидкості ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі КГ.
- між групами ЕГ та ІГ виявлено відмінності по показнику психомоторної емоційності ($p \leq 0,001$) – більша вираженість в групі ЕГ; інтелектуальної швидкості ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі КГ; інтелектуальної емоційності ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі ЕГ;
- між групами МГ та КГ виявлено відмінності по показнику психомоторної емоційності, комунікативної емоційності ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі КГ;
- між групами ІГ та ЗГ виявлено відмінності по показнику інтелектуальної швидкості ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ІГ;
- між групами МГ та ЗГ виявлено відмінності по показнику психомоторної ергічності ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі МГ;
- між групами ЕГ та ЗГ виявлено відмінності по показнику психомоторної емоційності ($p \leq 0,001$) – більша вираженість в групі ЕГ; інтелектуальної емоційності, комунікативної емоційності ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі ЕГ.

Підсумовуючи вищезазначене, слід відмітити, що представникам комунікативної групи у порівнянні із загальною притаманні вищі показники за всіма шкалами, представникам емоційної групи – за шкалою емоційності: моторна, інтелектуальна та комунікативна. В представників інтелектуальної та мотиваційної груп найбільше розвинута інтелектуальна швидкість, в представників мотиваційної групи – моторна ергічність та швидкість.

«16-факторний опитувальник Р.Кеттелла» (форма С)

На рис. 3.13. представлені профілі особистості представників інтелектуальної та загальної груп. У представників інтелектуальної групи у порівнянні з загальною вищі показники за факторами В, F, I, Q₁ та нижчі – за фактором Q₁. В інтелектуальній групі вищий показник фактора В свідчить про більший високий інтелект, вищу швидкість навчання. Представники інтелектуальної групи більш гнучкі, енергійні, довірливі (F⁺), а також нетерплячі та непостійні (I⁺).



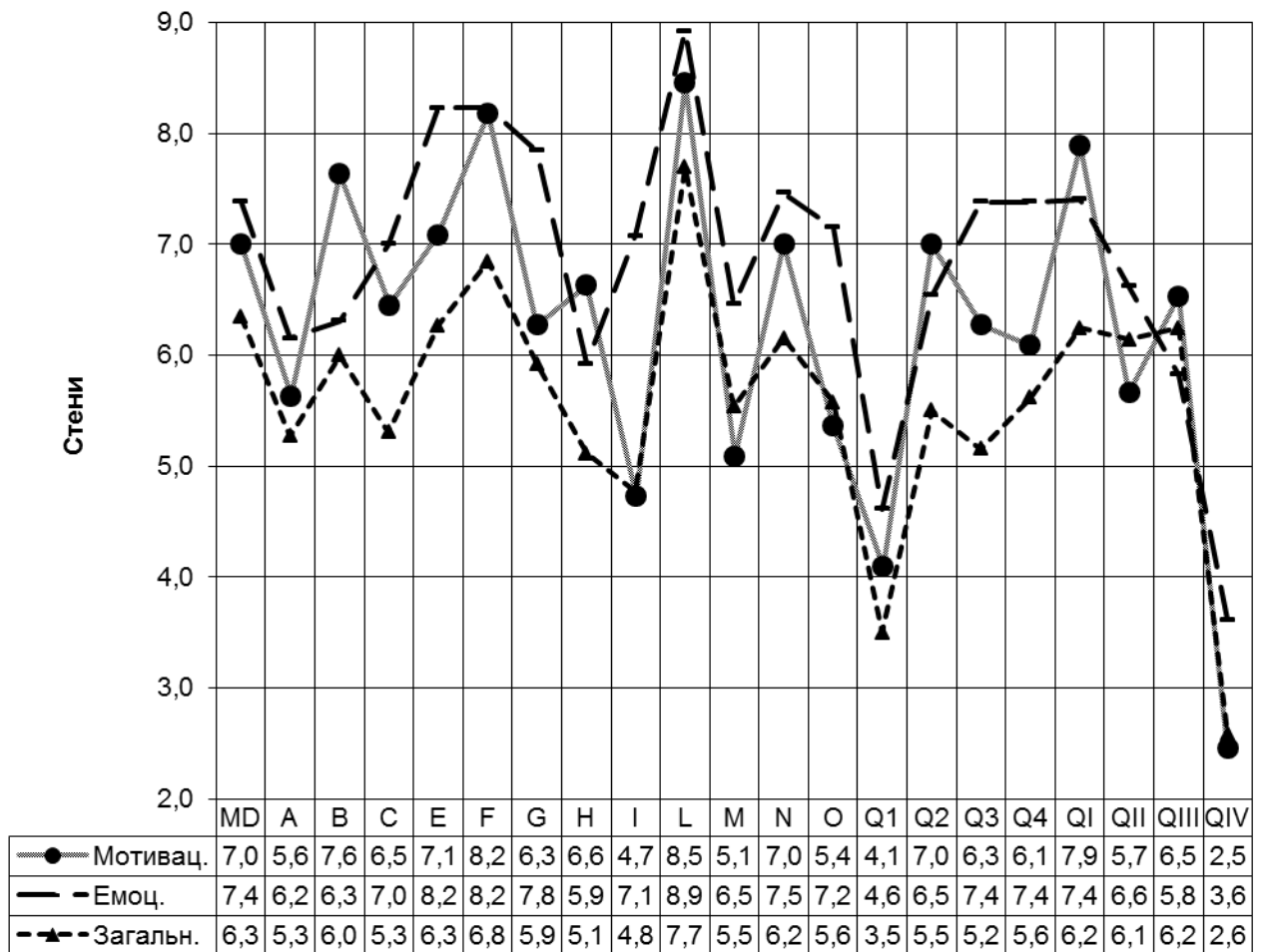
Фактори особистості (за Р.Кеттеллом)

Рис. 3.13. Фактори особистості (за Р.Кеттеллом) у представників інтелектуальної та загальної груп

В представників мотиваційної групи (рис. 3.14) добре розвинені інтелектуальні здібності (B⁺), високий самоконтроль (Q₃⁺). Вони збуджені і знаходяться в стані напруги (Q₄⁺).

Представники емоційної групи (рис. 3.14.) більш наполегливі у вивченні мови (E⁺), гнучкі, винахідливі, спокійні (F⁺). Їм притаманне високе почуття

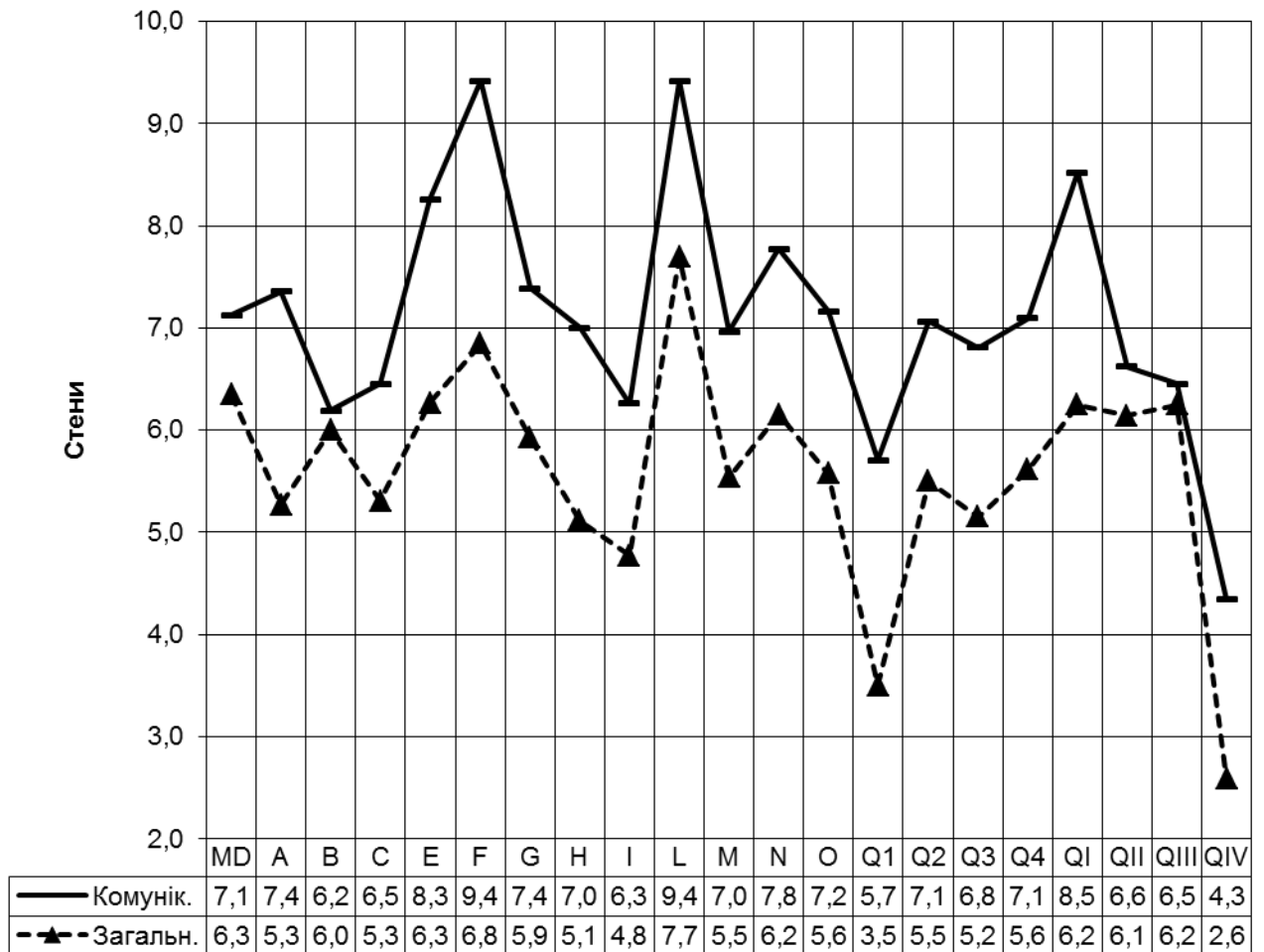
відповідальності, добросовісності, високий самоконтроль (Q_3^+), збудження і напруга (Q_4^+).



Фактори особистості (за Р.Кеттеллом)

Рис. 3.14. Фактори особистості (за Р.Кеттеллом) у представників мотиваційної, емоційної та загальної груп

З рис. 3.15. видно, що представникам комунікативної групи властиві високі показники по фактору А, що говорить про те, що вони більш відкриті в спілкуванні, емоційні, довірливі, гнучкі, за характером. Окрім цього, вони життєрадісні, комунікативні (F^+), з підвищеною самооцінкою, схильністю до суперництва (L^+), дипломатичні, витримані (N^+), радикальні ($Q1^+$), з високим самоконтролем (Q_3^+), збуджені і напружені (Q_4^+).



Фактори особистості (за Р.Кеттеллом)

Рис. 3.15. Фактори особистості (за Р.Кеттеллом) у представників комунікативної та загальної груп

Після проведення параметричного критерію Ст'юдента зазначимо наявність значимих відмінностей між факторами в таких групах:

- між групами ІГ та ЗГ виявлено відмінності по факторам В, F, G, I ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ІГ; по факторам Е, Н, Q₄, Q_{III}, Q_{IV} ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі ІГ; по факторам М, Q₁, Q_I ($p \leq 0,001$) – більша вираженість в групі ІГ;
- між групами МГ та ЗГ виявлено відмінності по фактору Q₃ ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі МГ; по факторам Н, Q_I ($p \leq 0,01$) – більша вираженість в групі МГ;
- між групами ЕГ та ЗГ виявлено відмінності по факторам MD, N, O, Q₁, Q_{IV} ($p \leq 0,05$) – більша вираженість в групі ЕГ; по факторам С, G, I, Q₄ ($p \leq 0,01$) –

більша вираженість в групі ЕГ; по факторам Е, Q₃ (p≤0,001) – більша вираженість в групі ЕГ;

- між групами КГ та ЗГ виявлено відмінності по факторам MD, С, I, (p≤0,05) – більша вираженість в групі КГ; по факторам G, O, Q₂ (p≤0,01) – більша вираженість в групі КГ; по факторам F, E, F, H, M, N, Q₁, Q₃, Q₄, Q_I, Q_{IV} (p≤0,001) – більша вираженість в групі КГ.

3.4 Індивідуально-психологічні типи оволодіння іноземною мовою

На основі аналізу отриманих результатів психологічного обстеження досліджуваних умовно було виділено чотири типи оволодіння іноземною мовою. Коротко розглянемо запропоновані типи.

Представники мотиваційно-цілеспрямованого типу мали високі показники пізнавального мотиву, мотиву уникнення, мотиву змагання, мотиву самоповаги, оцінки рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності, оцінки власного потенціалу, рівня мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей, ініціативності та низькі показники мотиву до зміни поточної діяльності та мотиву надання особистої значущості результатам діяльності. В представників цього типу були також розвинені емоційна зрілість, саморегуляція та емпатія, зокрема, екстраемпатія, активність, емоційність, уява, воля, психомоторна ергічність. Вони відрізняються високим контролем бажань та самоконтролем поведінки; сміливістю; екстравертованістю.

Представники емоційно-оптимістичного типу характеризувалися вираженою емоційною зрілістю, експресивністю, емпатією, психомоторною, інтелектуальною та комунікативною емоційністю, образною пам'яттю, уявою, саморегуляцією, аналітичним мисленням. Вони також мали добрі прояви різних показників мотивації: внутрішнього мотиву, пізнавального мотиву, мотиву уникнення, мотиву змагання, мотив до зміни поточної діяльності, мотиву

самоповаги, оцінки складності виконуваного завдання, оцінки рівня вже досягнутих результатів, співвіднесених зі своїми можливостями в цьому виді діяльності, оцінки свого потенціалу, ініціативності. Для них характерні висока самооцінка; проникливість, хитрість, дипломатичність, честолюбство, соціальний досвід; схильність до почуття провини, роздумів; екстравертованість; незалежність; високий контроль бажань та самоконтроль поведінки. Вони також були емоційно стійкими, спокійними, реалістичними по відношенню до життя, вміють тримати себе в руках, наполегливі, з постійними інтересами; напористі, самовпевнені; відповідальні, моральні, зрілі, дисципліновані, але, водночас, сентиментальні та ранимі.

Представникам комунікативного типу властиві легкість в спілкуванні, відкритість, м'якосердечність; високий самоконтроль, реалістичність, врівноваженість, стійкі інтереси; незалежність, самовпевненість, сміливість; життєрадісність, комунікабельність; відповідальність, дисциплінованість, старанність; вразливість, інтуїтивна дія, естетична витонченість; дипломатичність, витриманість, проникливість; вразливість до зауважень; радикалізм, гнучкість; високий самоконтроль; екстравертованість; схильність орієнтуватися на групові норми. В представників цього типу переважає перша сигнальна система, досить високий рівень аналітико-синтетичної діяльності та таких показників, як: активність, образна пам'ять, уява, воля, аналітичне мислення, інтелектуальна швидкість, психоторна та комунікативна емоційність. В них добре розвинені пізнавальний мотив, мотив уникнення, мотив змагання, мотив до зміни поточної діяльності, мотив самоповаги, оцінка рівня вже досягнутих результатів та ін. Їм притаманна краща вираженість емоційної зрілості за всіма показниками: експресивність (інтроекспресивність та екстраекспресивність), саморегуляція (інтросаморегуляція та екстрасаморегуляція), емпатія (інтроемпатія та екстраемпатія).

Представникам інтелектуального типу притаманні високі загальні мислительні здібності, широкі інтелектуальні інтереси, вони можуть вирішувати абстрактні задачі, швидко навчаються, відзначаються кмітливістю,

наполегливістю та освіченістю. Вони життєрадісні, спокійні, комунікабельні, довірливі, енергійні, імпульсивні, відповідальні, моральні, зрілі, вимогливі, дисципліновані, екстравертовані, але сентиментальні, ранимі, нетерплячі, схильні до фантазій, м'які, добрі та іпохондричні. Окрім цього, вони відрізняються сміливістю, напористістю, незалежністю, самовпевненістю, оригінальністю, мрійливістю, гнучкістю, радикалізмом, напруженістю, реалістичною поведінкою. Мотиваційна структура особистості достатньо розвинена. Вони мають досить високі показники саморегуляції й емпатії та невисокі показники експресивності. У осіб, що входять до складу цього типу, також добре розвинені активність, емоційність, образна пам'ять, уява, воля, а також притаманний високий рівень аналітико-синтетичної діяльності та інтелектуальної швидкості.

3.5 Психологічні детермінанти успішності оволодіння іноземною мовою

Наступним етапом нашого дослідження було визначення психологічних детермінант успішності оволодіння іноземною мовою.

Нами було обрано метод множинного регресійного аналізу для виявлення психологічних особливостей, які найбільш суттєво впливають на успішність оволодіння іноземною мовою, виходячи з поставлених в дослідженні завдань та можливостей означеної математико-статистичної процедури. Слід відмітити, що саме з цією метою метод множинного регресійного аналізу застосовувався багатьма дослідниками. Зокрема, ним користався і Раймонд Кеттелл, коли робив спроби передбачити схильність до діяльності діагностичної чи терапевтичної спрямованості у майбутніх психологів.

Відбір первинних даних проходив наступним чином: спочатку видалялись з матриці первинних даних ті змінні, які були похідними іншої (інших змінних), потім до аналізу не допускались змінні, які корелювали з залежною на рівні 0,8 і вище, а також в аналізі не приймали участь змінні, які

взагалі не корелювали з залежною змінною. Змінні були виміряні в метричній шкалі (інтервалів) і їх розподіл не мав суттєвих відмінностей від нормального.

Розглянемо спочатку МРА з залежною змінною КП (комунікативний показник успішності). Коефіцієнт множинної кореляції R має досить високі значення, коефіцієнт множинної детермінації (КМД - R Square), КМК для кінцевої моделі статистично достовірний, тому модель множинної регресії може бути змістовно інтерпретована. КМД пояснює лише трохи більше 30% дисперсії залежної змінної.

З таблиці Д.7 (див. дод. Д) виписуємо коефіцієнти в шукане рівняння:

$$KB = -3,255 + 0,266EEm + 0,221M + 0,165OPDP + 0,145I + 0,065PM,$$

де KB – комунікативні вміння, EEm – екстраемпатія, M – фактор мрійливості-практичності, OPDP – оцінка рівня досягнутих результатів, I – фактор, PM – пізнавальний мотив.

Аналіз отриманого рівняння з урахування результатів кореляційного аналізу показав, що комунікативні вміння залежать від особливостей екстраемпатії, мрійливості, м'якості, оцінки рівня досягнутих результатів та пізнавального мотиву особистості. Підтвердження отриманих результатів знаходимо в науково-методичній літературі. На думку М.А.Пономарьової, емпатія – системне утворення, яке включає в себе наступні компоненти: когнітивний, афективний та конативний. Емпатія пов'язана з комунікативними вміннями саме через конативний компонент, що містить комплекс комунікативних засобів, які використовуються партнерами по спілкуванню для зовнішнього вираження власних психічних станів, які втілюються в активних поведінкових реакціях допомоги та сприяння об'єкту емпатії. В 16-факторному опитувальнику Р.Кеттела фактор особистості М («мрійливість-практичність») входить до складу інтелектуальних властивостей, саме тому очевидним є залежність комунікативних вмінь особистості від її інтелектуальних особливостей. В науковій літературі, в першу чергу, розглядаються зв'язки між соціальним інтелектом та комунікативними властивостями особистості (М.Аргайл, Г.Гарднер, Дж.Гілфорд, В.М.Куніцина, В.О.Лабунська та ін.). В

цьому аспекті заслуговує уваги концепція соціального інтелекту В.М.Куніциної [97], в рамках якої виділений окремий аспект цього складного явища – особистісно-комунікативний потенціал. Оцінка рівня досягнутих результатів та пізнавальний мотив входять до складу всіх рівнянь всіх узагальнених змінних успішного оволодіння іноземною мовою в умовах інтенсивного навчання, тому цей факт буде пояснено нижче.

Перейдемо до розгляду рівняння множинного регресійного аналізу з залежною змінною І (прогностичний компонент). Коефіцієнт множинної кореляції має високі значення, а коефіцієнт множинної детермінації показує, що близько 40% дисперсії можна пояснити за допомогою множинного регресійного аналізу.

$$I = -2,274 + 0,314EEm + 0,247Q_3 + 0,215G + 0,118F + 0,179OPDP + 0,05PM,$$

де І – прогностичний компонент володіння іноземною мовою, EEm – екстраемпатія, Q₃ – фактор високого-низького самоконтролю, G – фактор високої совісливості-недобросовісливості, F – фактор безпечності-стурбованості, OPDP – оцінка рівня досягнутих результатів, І – прогностичний компонент, PM – пізнавальний мотив.

Можна зробити висновок, що здібності до оволодіння іноземною мовою (потенціал) залежать від особливостей екстраемпатії, високого самоконтролю, високої совісливості, безпечності, оцінки рівня досягнутих результатів та пізнавального мотиву, що підтверджується даними кореляційного аналізу.

Відносно рівняння множинного регресійного аналізу з залежною змінною II (діагностичний компонент) слід відмітити, що коефіцієнт множинної кореляції має високі значення і це вказує на те, що модель множинної регресії може бути змістовно інтерпретована. Коефіцієнт множинної детермінації вказує на те, що він пояснює близько 30% дисперсії залежної змінної.

$$II = -3,507 + 0,335M + 0,347IEk + 0,283 OPDP + 0,103Q_1 + 0,068PM,$$

де II – діагностичний компонент володіння іноземною мовою, M – фактор мрійливості-практичності, IEk – інтроекспресивність, OPDP – оцінка рівня

досягнутих результатів, Q_1 – фактор радикалізму-консерватизму, ПМ – пізнавальний мотив.

З рівняння слідує, що рівень знань (сформованість граматичних та лексичних навичок) детермінується мрійливістю, детермінізмом, інтроекспресивністю, оцінкою рівня досягнутих результатів та пізнавальним мотивом, про що свідчать й дані кореляційного аналізу.

Взагалі, аналізуючи отримані дані, можна сказати, що пізнавальний мотив та оцінка рівня досягнутих результатів відіграє вирішальну роль в процесі оволодіння іноземною мовою в рамках інтенсивного навчання. Це пояснюється тим, що мотивація є «пусковим механізмом» будь-якої діяльності людини: і праці, і спілкування, і пізнання. Формування та підтримання мотивації є дуже складним завданням, особливо при вивченні іноземної мови. Адже, людина, яка не знає мови, має велике прагнення та бажання опанувати її та спілкуватися цією мовою. Для підтримання мотивації необхідні ситуації успіху: рубіжного або кінцевого. Результати оволодіння іноземною мовою при традиційній парадигмі навчання є дуже відстроченими у часі, тому часто спостерігається згасання мотивації, втрата інтересу до предмету. Але, на відміну від традиційного, інтенсивне навчання спрямоване на практичне володіння іноземною мовою і результати помітні вже після перших занять, саме тому оцінка рівня досягнутих результатів студентів є одним із важливих складових успішності навчання.

Дослідження Т.Г.Журавльової та О.І.Сілінської показали, що навчальна діяльність студентів з оволодіння іноземною мовою детермінується системою спонукальних мотивів. Існує пряма залежність між структурою системи мотивів навчальної діяльності та її результативними характеристиками. Провідним в цій системі є пізнавальний мотив [64, с. 89].

Окрім цього, як показало проведене дослідження, успішність оволодіння іноземною мовою в умовах інтенсивного навчання залежить від особливостей екстраемпатії, інтроекспресивності, мрійливості, безпечності, радикалізму, самоконтролю, совісливості, безпечності особистості. Отже, розглянемо

психологічний профіль особистостей студентів, які є успішними в оволодінні іноземною мовою при інтенсивному навчанні. Вони життєрадісні, спокійні, комунікабельні, довірливі, енергійні, імпульсивні, гнучкі та кмітливі; відповідальні, моральні, вимогливі, дисципліновані; сентиментальні, естетично витончені, м'які, добрі, діють за інтуїцією, потребують уваги та допомоги оточуючих; оригінальні, з розвинутими інтелектуальними та художніми інтересами, неврівноважені, швидко захоплюються; з високим контролем бажань та самоконтролем власної поведінки; радикальні та гнучкі; емпатійні, експресивні, з високим пізнавальним мотивом, схильні постійно оцінювати результати власних досягнень.

Взагалі, аналізуючи отримані дані, результати множинного регресійного аналізу можна пояснити так: процес оволодіння іноземною мовою – складний багатофакторний процес і тому він не може здійснюватися лише за рахунок психологічних особливостей особистості, адже неабияку роль відіграють особистість вчителя, технологія та умови навчання. Лише з урахуванням максимально можливої кількості факторів, що сприяють успішному оволодінню іноземною мовою, ми зможемо підвищити ефективність процесу навчання.

3.6 Результати апробації запропонованого методу

Апробація зазначеного методу здійснювалась протягом вересня-жовтня 2010 року (термін – 2 місяці). Тренінгові заняття тривалістю 3 години проводились 3 рази на тиждень (72 години). Інтенсивний курс оволодіння іноземною мовою, в першу чергу, був спрямований на розвиток усного мовлення (формування комунікативних вмінь, лексичних і граматичних навичок, розуміння) і на розвиток первинних вмінь читання, письма. Тематичний зміст занять в групах був однаковий, однак специфіка подачі й роботи над матеріалом відрізнялась в кожній групі і була своєрідною. Тематика занять складалася з чотирьох циклів тривалістю 18 годин: «Я в соціумі»,

«Побут», «Орієнтація в просторі та часі», «Дозвілля та культурне життя». Навчання здійснювалося за так званою «круговою системою обертів», яка відтворює специфіку кожного компонента методу окремо та в поєднанні з іншими. Реалізація змістових компонентів відбувалася циклічно з певними підйомами та спадами до того моменту, поки не було досягнуто потрібного результату. Кожна фраза ставала відчуттям та дією, усвідомленням і розумінням. Ми спирались на фактори підсвідомого сприйняття іншомовного мовлення, тому з самого початку навчання переважно здійснювалось на іноземній мові. Незважаючи на активне занурення, темп навчання був індивідуально-орієнтованим, який забезпечувався соціально-рольовою взаємодією, тобто студенти за допомогою викладача самі визначали темп. В контрольній групі навчання здійснювалось за компактно-системним методом Г.О.Харлова. Але необхідно підкреслити, що і в контрольній, і в експериментальних групах використовувались вправи з високою комунікативною цінністю.

Слід також зазначити, що як ми й очікували, тренінгові та інтерактивні форми роботи в процесі навчання позитивно впливають на інтерес та мотивацію тих, хто навчається, створюють командний дух та відповідальність кожного за досягнення всієї групи. Г.О.Китайгородська наголошує, що принцип індивідуального навчання через групове повинен бути покладений в основу інтенсивного навчання іноземної мови.

Слід зазначити, що найвищі показники успішності оволодіння іноземною мовою виявилися в студентів, віднесених до комунікативного типу. Виявлено ознаки, характерні для представників цього типу: легкість в спілкуванні, відкритість, комунікабельність, дипломатичність, екстравертованість, схильність орієнтуватися на групові норми; високий самоконтроль, реалістичність, врівноваженість, стійкі інтереси; незалежність; відповідальність, дисциплінованість, старанність; добре розвинені пізнавальний мотив і мотив змагання, емоційна зрілість, експресивність, емпатія, саморегуляція та ін. Як було встановлено, найбільший вплив на них здійснили

завдання, спрямовані на створення проблемних ситуацій та на навчання усного мовлення. Яскравим прикладом таких вправ були рольові ігри, навчальне караоке (озвучування по ролям відеоряду), проекти, «сократівський» діалог, інваріантні та варіантні етюди та ін.

Студенти, віднесені до мотиваційно-цілеспрямованого типу освоєння мови, добре опанували лексико-граматичні та комунікативні навички та вміння. Найсуттєвішими психологічними ознаками даного типу були високі показники пізнавального мотиву, мотиву уникнення, мотиву змагання, мотиву самоповаги, оцінки рівня вже досягнутих результатів, оцінки власного потенціалу, рівня мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів. В них також були достатньо розвинені емоційна зрілість, саморегуляція та емпатія, високий контроль бажань та самоконтроль поведінки та ін. Саме тому студенти даної групи успішно проявили себе у вправах, які мали чіткі цілі, мотиви та очевидні результати діяльності, до яких відносились: читання та обговорювання прагматичних текстів інформаційно-пізнавального характеру, рольові та ділові ігри.

У студентів, віднесених до емоційно-оптимістичного типу оволодіння мовою, також простежувався добрий розвиток всіх показників успішності освоєння мови. Представники зазначеного типу характеризувалися вираженою емоційною зрілістю, експресивністю, емпатією, психомоторною, інтелектуальною та комунікативною емоційністю, саморегуляцією, добре розвиненими внутрішнім та пізнавальним мотивом, ініціативністю, проникливістю, хитрістю, честолюбством, екстравертованістю та ін. Серед найефективніших вправ слід відзначити емоційно-інтонаційні «гойдалки», ідіоматичні імпровізації, емоційно насичені полілоги, «карусель» та «рухома шеренга», «портфоліо» та ін.

У студентів, що є представниками інтелектуального типу, найкраще розвинулися лексико-граматичні навички. Характерними ознаками цього типу були високі загальні мисленнєві здібності, широкі інтелектуальні інтереси, здатність вирішувати абстрактні задачі, швидко навчатися, відзначалися

кмітливістю, наполегливістю та освіченістю. Вони також мали розвинену саморегуляцію, але низький рівень емоційної зрілості та експресивності. Тобто такий тип орієнтований на логічне засвоєння інформації і проявляє успіх у комунікації лише після опрацювання певного вокабуляру та граматики. В цій групі ефективними виявились такі вправи, як: брейнстормінг, або мозковий штурм, складання когнітивних та концептуальних карт, розв'язання проблемних завдань, лінгвістичні ігри, проведення круглих столів та дебатів та ін.

В процесі експерименту також було доведено, що незалежно від виділених компонентів, значно розвинулися індивідуальні емоційно-комунікативні особливості, які дозволили інтенсифікувати процес оволодіння мовою. Тому такі дані показують, що незважаючи на домінування інших індивідуально-психологічних особливостей, провідними виступили емоційно-комунікативні. Це також підтверджують дані про використання запропонованого дидактичного матеріалу, який передбачав в своєму змісті вплив на вираженість емоційних та комунікативних особливостей студентів, і це відмічалось в усіх групах. Крім того, суттєвим фактором стимуляції індивідуальних емоційно-комунікативних особливостей виступили комунікативні вправи практичного застосування.

У підсумок можна зазначити, що після проведеного експерименту в представників інтелектуальної, комунікативної, емоційної, мотиваційної груп всі показники оволодіння іноземною мовою виявились більш розвиненими в порівнянні із контрольною групою. Особливо це стосується розвиненості комунікативних вмінь.

Результати успішності володіння іноземною мовою до та після експерименту наведені в табл. 3.6.

Як видно з наведених даних (табл. 3.6), у представників інтелектуальної, комунікативної, емоційної, мотиваційної груп всі показники більш розвинені після експерименту в порівнянні з контрольною групою. Особливо це стосується змін у комунікативних вміннях.

Таблиця 3.6

Дані середніх значень та статистично значимі відмінності між показниками успішності оволодіння іноземною мовою в різних групах до та після експерименту

Група		Показники успішності оволодіння іноземною мовою					
		I показник (діагностичний)		II показник (лінгвістичний)		III показник (комунікативний)	
		до	після	до	після	до	після
Контрольна	\bar{x}	4,9	6,0	5,1	6,2	3,3	4,6
	t	9,6		6,1		9,0	
	p	0,001		0,001		0,001	
Інтелектуальна	\bar{x}	5,3	7,5	6,3	8,7	3,8	6,8
	t	9,6		6,5		8,8	
	p	0,001		0,001		0,001	
Мотиваційна	\bar{x}	5,7	6,7	4,8	7,2	3,0	6,6
	t	3,2		8,1		17,9	
	p	0,01		0,001		0,001	
Емоційна	\bar{x}	4,7	7,1	5,7	7,8	3,9	7,2
	t	9,1		7,0		19,4	
	p	0,001		0,001		0,001	

	\bar{x}	5,3	7,9	5,5	8,2	3,8	8,0
Комунікативна	t	19,4		17,4		24,7	
	p	0,001		0,001		0,001	

Для визначення ефективності розробленого методу навчання було знайдено та проаналізовано параметричний критерій Ст'юдента для залежних вибірок. Високі значимі відмінності між всіма показниками в експериментальних групах свідчать про те, що запропонований емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови виявився ефективним та може застосовуватись на практиці для інтенсифікації навчального процесу.

Взагалі емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів виявився успішним за рахунок урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості та належного психолого-педагогічного підґрунтя, яке здійснювалося шляхом: занурення в емоціогенні екстремальні ситуації та мобілізації внутрішніх ресурсів для орієнтації в мові; посилення комунікативного резерву за рахунок соціальної взаємодії з партнерами по групі з урахуванням фактора статевих відмінностей; презентації словникового запасу за способом розв'язання проблемних ситуацій, здійснюваного багатоканально по «круговій системі», тобто із задіюванням слухового, зорового, тактильного та інших аналізаторів, а також свідомі та підсвідомі форми подачі інформації, які викликали емоційний резонанс; створення умов позитивного стимулювання найменших результатів; організації інтенсивної безперервної комунікативної діяльності з певними паузами для осмислення; представлення навчальних завдань, що мають суто практичну орієнтацію; включення експресивно-динамічного компонента при розв'язанні задач та ін.

3.7 Психолого-педагогічні та науково-методичні поради щодо впровадження методу в практику навчально-професійної діяльності студентів

Обговоримо особливості організації та умов реалізації інтенсивного навчання за запропонованим методом.

У викладанні іноземної мови мовні (когнітивні) процеси пов'язані з засвоєнням іноземної мови, а комунікативна (мовленнєва) діяльність пов'язана із застосуванням даної мови. Володіння іноземною мовою фахівцями лінгвістичного профілю передбачає сформовану комунікативну компетенцію в повному обсязі та структурі. Але якщо мова йдеться про оволодіння іноземною мовою студентами неспеціальних факультетів, то слід враховувати, що навчання мови носить практичний та утилітарний характер. Саме тому під час такого навчання здійснюється активізація не всіх компонентів комунікативної компетенції. При реалізації емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання англійської мови метою є формування та розвиток іншомовної компетенції, яка також як і комунікативна, передбачає два аспекти – мову з усіма її одиницями та мовлення, як мову в дії. Іншомовна компетенція розглядається дослідниками (З.І.Коннова, Н.С.Сахарова, Г.Р.Хамітова) як коректне володіння іноземною мовою в рамках тем, передбачених курсом, що охоплює лексику повсякденного життя (General English) та професійної сфери (English for Specific Purposes).

Залучаючи студентів до інтенсивного навчання іноземної мови, сприйняття мови не можна зводити до одного з видів мовленнєвої діяльності, а необхідно формувати та розвивати навички та вміння в усіх її видах.

Комунікативність проявляється в мовленнєвій спрямованості процесу навчання. Це полягає в тому, що шлях до практичного володіння мовленням як засобом спілкування лежить через саме практичне користування мовою. Чим більше вправа подібна до реального спілкування, тим вона є кориснішою. Всі

вправи повинні бути такими, в яких у студентів є певна мовленнєва задача і відбувається цілеспрямований мовленнєвий вплив на співбесідника.

Комунікативність також проявляється і в функціональності навчання, що передбачає засвоєння лексичного та граматичного матеріалу відразу в діяльності. Під час навчання студенти виконуються якусь мовленнєву задачу – підтверджують думку, сумніваються в почутому, питають про щось, спонукають співбесідника до дії, а в процесі цього засвоюють необхідні слова та граматичні форми.

Комунікативність реалізується за допомогою новизни та ситуативності. За допомогою вдалого комбінування матеріалу виключається довільне заучування і забезпечується продуктивність говоріння. Імітація ситуацій з реального життя застосовується з метою формування максимальної мотивації говоріння

Добір тем здійснюється з урахуванням інтересів студентів та їх обізнаності в цих темах на рідній мові. Якщо обговорюються теми, з якими студенти добре знайомі на рідній мові, це дає можливість сконцентруватися саме на розвитку комунікативних здібностей. Теми повинні бути нагальними, тобто пов'язаними з життям самих студентів або з цікавлячими всіх аспектами сучасного життя.

Основною формою реалізації емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання іноземної мови являється психолого-педагогічний тренінг.

Сьогодні слово „тренінги” стало найменуванням цілої серії навчальних програм. Навчання-тренінг спрямовано на розвиток навичок, засвоєння учасниками нового досвіду.

Необхідно зазначити, що тренінг, як певна навчальна система, значно відрізняється від традиційного навчання. По-перше, в більшості випадків він чітко регламентований. По-друге, тренінг пов'язаний з інтенсивним введенням знань, умінь та навичок. По-третє, він передбачає імітуючі та моделюючі ситуації засвоєння знань. По-четверте, тренінг націлений на практичні дії по

реалізації знань, умінь та навичок. По-п'яте, він завжди спирається на певну концептуально-методологічну основу, що лежить в його конструкті. По-шосте, однією з головних умов тренінгу є стислість у часі й просторі.

Робота в групі полегшується тим, що виникає атмосфера психологічної підтримки, захищеності, є можливість навчитися не лише на власному досвіді, а й на досвіді інших через розвиток уміння аналізувати груповий матеріал. Тобто починають діяти не лише механізми наслідування, а й ідентифікація та катарсис, які створюють особливу атмосферу у групі.

Для успішної реалізації та отримання гарних результатів тренінг слід чітко спланувати. Для цього необхідно враховувати наступні питання: цілі та задачі, зміст, методи навчання, критерії оцінювання. Окрім того, для правильної організації та проведення тренінгу потрібно забезпечити виконання певних стратегій:

- соціальна адаптація групи до умов проведення тренінгу;
- імпровізаційні шляхи виділення цілей і задач;
- висока мотивація;
- активність всіх членів групи;
- підтримання пізнавальної комфортності;
- позитивне стимулювання з соціальним схваленням;
- високий зворотний зв'язок;
- рефлексія.

Метою тренінгу інтенсивного навчання іноземної мови є: усвідомлення учасниками можливості спілкуватися на іноземній мові; розвиток базових комунікативних навичок та вмінь іншомовного спілкування в стислий термін (початковий рівень); дослідження проблем учасників групи у спілкуванні та засвоєнні іншомовного матеріалу і допомога у їх вирішенні; стимуляція мислення на іноземній мові шляхом занурення в мовне середовище; формування вмінь працювати в колективі; створення високої мотивації, сприятливого психологічного клімату; забезпечення емоційно-вольової регуляції поведінки; використання резервних можливостей особистості.

При організації та проведенні тренінгу слід спиратися на наступні принципи:

1) Принцип „тут і тепер” передбачає спрямування групової роботи на розв’язання проблем на даному етапі, не відкладаючи їх на потім.

2) Принцип активності – кожний учасник повинен бути реально залученим до інтенсивної групової взаємодії.

3) Принцип відкритості, відвертості й довірчого спілкування – всі звертаються один до одного, зокрема і до ведучого (тренера) на „ти” і на ім’я; говорити про іншу людину необхідно не третій особі, а в першій, звертаючись безпосередньо до неї; слід бути більш чесними, прагнути бути такими, якими є насправді, щиро висловлювати свої почуття.

4) Принцип конфіденційності й безконфліктності – ніхто з учасників не має права виносити інформацію за межі групи, якщо вона безпосередньо не торкається його самого; необхідно прислуховуватися до думки інших та всім, без винятку, брати участь в прийнятті групового рішення.

5) Принцип системності та актуальності полягає в тому, що відбувається навчання всім видам мовленнєвої діяльності з перевагою говоріння та слухання, а зміст його відповідає нагальним потребам тих, хто навчається.

6) Принцип багатоканальності поступлення мовної інформації – для ефективного засвоєння матеріалу необхідно задіяти якомога більше аналізаторів.

7) Принцип єдності усвідомлюваного та неусвідомлюваного передбачає використання можливостей свідомості в широкому сенсі: не лише для оперування знаннями, але й для стимулювання діяльності тих, хто навчаються, для оцінки їх позиції і ролі в процесі мовленнєвої комунікації колективу, для оптимізації їх співучасті в цій діяльності за такими параметрами, як потреба – мотив – ціль. Таким чином виключається формування в учнів мовленнєвих навичок та вмій за рахунок механічного наслідування і тренування.

8) Принцип психологічної оптимізації включає в себе створення високої мотивації, сприятливого психологічного клімату, емоційного фону,

підкріплення, релаксації, стимулювання з соціальним схваленням, емоційно-вольової регуляції, зворотного зв'язку, рефлексії тощо.

9) Принцип занурення в мовне середовища – учасники дають зобов'язання в процесі навчання спілкуватися з тренером та між собою лише іноземною мовою як на тренінгах, так і в побуті; мовна обстановка наближається до реальної.

В загальному вигляді тренінг може складатися з чотирьох етапів: вступна частина, сугестивне пред'явлення інформації, активізація, та заключна частина. Обов'язковими умовами кожного етапу є занурення у мовне середовище, динамічність, емоціогенність дидактичного матеріалу та акцент на практичному користуванні мовою. На першому етапі відбувається підготовка членів групи до подальшого введення інформації, оптимізація стану, позитивний настрій, активізація матеріалу, необхідному в ході заняття. Ми пропонуємо організувати цей етап за допомогою сюжетно-сміслових та лексико-стилістичних засобів. На другому етапі відбувається сугестивне пред'явлення інформації, яке спирається на концепцію „гіпермнезії” Г.К. Лозанова та теорію автоматизованих систем В.В. Петрусинського. Третій етап закріплення містить учбову активізацію матеріалу, яка здійснюється за допомогою вправ з високою комунікативною цінністю та творчу групову діяльність, що включає рольові ігри, дискусії, змагання, інсценування, мініатюри тощо. Заключний етап націлений на релаксацію та рефлексію по закріпленню набутого досвіду та його подальшого використання та поповнення.

Розглянемо засоби сугестивного впливу та сугестивні форми пред'явлення інформації. Під сугестією розуміють спосіб засвоєння людиною інформації, обминаючи усвідомлюване сприйняття. В навчальному процесі сугестія (навіювання) – це особливий вид психічного впливу (головним чином словесного) на людину, який викликає в неї некритичне сприйняття того, що навіюється. Г.К.Лозанов вважає її основним засобом для створення умов гіпермнезії. Як відомо, критичне сприйняття інформації у великих обсягах

викликає ряд психологічних бар'єрів у людини (М.М.Хананашвілі), а використання навіювання в різноманітних формах знімає ці бар'єри, сприяє розкриттю психологічних резервів особистості і внаслідок цього об'єм засвоюваного матеріалу сильно збільшується (Г.К. Лозанов, К.К. Платонов, С.В. Кисельов, Б.І. Хачапуридзе, С.С. Лібіх, Д.Н. Узнадзе, С.А. Свядош та ін.).

Для реалізації сугестивного впливу існують різні засоби (Г.К. Лозанов), які класифікують по принципу складності на складні (авторитет; інфантилізація) та елементарні (двоплановість; інтонація; ритм; концертна псевдопасивність).

Авторитет. Значущість інформації для того, хто її сприймає, прямо пропорційна авторитетності її джерела. Внаслідок цього зростає й обсяг засвоюваної інформації, при чому сам процес підвищеної чутливості не усвідомлюється тими, хто навчається.

Інфантилізація – встановлення повної довіри між об'єктом та суб'єктом сугестії, що створює доброзичливу атмосферу, яка сприяє сприйняттю і запам'ятовуванню. Характерними рисами сугестивної інфантилізації є довіра, спокій, сприйнятливність.

Двоплановість – постійне, послідовне та цілеспрямоване використання можливостей сенсорного та субсенсорного шляхів подачі інформації, тобто слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується особливою інтонацією чи жестом, внаслідок чого в пам'яті того, хто навчається, жест, міміка, зображення закріплюються за певним словом і стають сигналом для його негайного відтворення (пригадування).

Інтонація не тільки є одним із компонентів, який забезпечує принцип двоплановості, а й має цілком самостійне значення при створенні сугестивної атмосфери. Вона дає бажаний результат, коли є сигналом авторитета чи мотивації. До інтонаційних нюансів Г.Л. Лозанов відносить не лише звукові, а й самі різні кольорові тони, які впливають на суб'єктів сугестії через зоровий аналізатор. Але своїх дослідженнях значно більшу увагу автор приділяє

звуковим інтонаціям, зазначаючи, що „інтонація не завжди виражається в багатій звуковій формі”.

Ритм (ритмічність) повторення формул навіювання забезпечує ефективність сугестивного впливу. При створенні насиченої сугестивної атмосфери „інтервал може бути значно скорочений без відбиття на ступені володіння сугестивною програмою”. Ритмічна подача інформації не створює почуття втоми при засвоєнні.

Концертна псевдопасивність як стан розслаблення створює кращі умови для реалізації навіювання. В основі сугестопедагогічної гіпермнезії Г.К. Лозанов бачить не поведінкову пасивність і не релаксацію, а так звану концертну псевдопасивність, якій багато в чому сприяють інфантилізація суб'єктів сугестії та авторитет джерела інформації. Подібний стан схожий на дитяче ненапружене сприйняття оточуючого світу і для його створення автор рекомендує налагоджування спокійного відношення і довіри до сугестивної програми, що пред'являється.

Сугестивні форми пред'явлення інформації можуть бути різними, починаючи від аутогенного тренування, спрямованого на управління станом того, хто навчається, і зняття стресу, і закінчуючи ігровими формами навчальної діяльності, при застосуванні яких інформація сприймається окрім активного засвоєння, тобто в обхід критикуючої особистості того, хто навчається.

В процесі проведення тренінгу доцільно використовувати базисні тренінгові методи, модифіковані на групову ситуацію. Назвемо основні з них.

Групова дискусія – спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) погляди, позиції, установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. В даному тренінгу групова дискусія використовувалася, по-перше, з метою надання можливості учасникам побачити проблему з усіх боків, по-друге, в якості способу групової рефлексії. Використовувалися як структуровані, так і неструктуровані (які часто виникали спонтанно), з мінімальною активністю ведучого, групові дискусії.

Ігрові методи. Використовувалися ситуаційно-рольові, творчі, імітаційні, лінгвістичні та ділові ігри. На перших стадіях групової роботи основними функціями даного методу були подолання напруження, сприяння розкриттю учасників, їх активізація, інтенсифікація групового процесу.

Мозкові штурми. Даний метод є традиційним методом активізації творчої діяльності, прийняття нестандартних рішень, збагнення нового. Основні правила мозкового штурму: рольова структура, часові обмеження, відсутність критики. Мозковий штурм має чотири основних правила:

1) Учасники не повинні критикувати ідеї інших людей, якими б дивними ці ідеї їм не здавалися. Для творчого мислення не може бути поганих ідей, а тільки кращі та найкращі. Це правило допомагає учасникам уникнути страху за невірну відповідь.

2) Потрібно придумати якнайбільше ідей. Чим більше ідей, тим більша вірогідність знайти найкраще вирішення проблеми. Оцінювання кожної відповіді здійснюється лише по закінченні мозкового штурму.

3) Потрібно заохочувати дивні та нестандартні ідеї.

4) У процесі мозкового штурму рекомендується, щоб кожний учасник доповнював попередню відповідь.

Для проведення мозкового штурму потрібні лідер, учасники та людина, яка буде фіксувати всі ідеї. Лідер повинен підтримувати дискусію та процес народження ідей. Кількість учасників може бути різною, але 10-12 людей – це оптимальна кількість. Час проведення мозкової атаки, як правило, 5-15 хвилин.

Складання концептуальних карт може розглядатися як один із видів мозкового штурму. Обидва ці методи можуть використовуватися для стимуляції генерації нових ідей. Проте в процесі складання карт менше покладаються на випадкову інформацію, тоді як в процесі мозкового штурму можна пропонувати неймовірні ідеї. Концептуальні карти пропонують студенту логічно поєднати різні ідеї між собою, при чому всі ідеї будуть пов'язані із центральною, від якої йдуть зв'язки.

Методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції. Дані методи, за допомогою спеціальних вправ використовувалися з метою розвитку вміння розуміти почуття, стани іншої людини, самого себе.

Вправи-метафори. Вправи-метафори засновані на використанні метафори як тренінгового прийому і лежить в розповіданні притч, казок і т.д. Притчі, що розповідаються по ходу тренінгу, сприяли розумінню і проживанню стану внутрішнього світу будь-якої людини. Вони були спрямовані на усвідомлення власних переживань, психічних станів, процесів, розуміння їх смислу і значення.

Дослідницькі проекти. В основі цього методу лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Цей метод сприяє кращому засвоєнню учбового матеріалу. Проекти поділяються відповідно до характерної ознаки за типами. За кількістю учасників проекти бувають особистісні, парні, групові. За терміном виконання проекти поділяються на короткотривалі, середньотривалі та довготривалі. Якщо характерна ознака – домінування певної діяльності, то розглядаються наступні типи: пошукові, творчі, рольові, ігрові, інформаційно зорієнтовані, практико зорієнтовані.

Існує три способи використання методу кейсів: класичний, інцидентний та інсценований.

Класичний (Гарвардського типу) . Студентам пропонується текст ситуацій в усному чи писемному викладенні. Від студентів вимагається прийняти нестандартне рішення виходу з ситуацій, яке характеризується відсутністю категоричності та превентивними (запобігаючими) якостями.

Інцидент (від латинського „випадок”). Для вирішення запропонованої ситуації студенти збирають додаткову інформацію, ставлять запитання.

Інсценування. Учасники навчання розігрують ситуації в ролях. Вони грають себе, проявляють свій характер. Аналізуються не особистісні якості, а підходи та стиль дій у конкретних ситуаціях.

Дебати. Саме цей метод використовується дуже активно завдяки багатьом своїм перевагам: студенти навчаються знаходити необхідну їм інформацію, бути акуратними та точними, аналізувати інформацію, виокремлювати головне та другорядне і представляти свої ідеї в чіткій манері.

Портфоліо. Аналіз літератури дає змогу говорити про існування трьох популярних типів портфоліо: робочий портфоліо, шоу-кейс портфоліо і портфоліо для записів (чи оціночний). Кожний із них має свої переваги та недоліки, використання кожного з них залежить від навчальної мети плану.

Найчастіше використовують „робочий портфоліо”, в якому педагог і студент оцінюють разом результати останнього. У робочому портфоліо знаходяться ті документи, над якими ще йде робота. Цей портфоліо тимчасовий, тому що з нього документи потрапляють в інші портфоліо.

«Шоукейс портфоліо» складається за принципом художньої колекції, яка розробляється з метою показу найкращих робіт студента. Студентів мотивують робити щось надзвичайне – вони можуть видати книжку, розвинути проект та якимось інакше виявити свої найкращі здібності.

У „портфоліо для записів” педагог і студент зберігають зразки необхідного оцінювання, а також записи, за які викладач виставляє оцінки. У портфоліо цього типу студент має можливість зберігати динаміку свого прогресу з погляду педагога.

Наприкінці, хотілося б трохи зупинитися на організації взаємин між вчителем та учнями. Оскільки в інтерактивній парадигмі знання здобувається в спільній діяльності вчителя та учнів через діалог та полілог, то особливої уваги заслуговує саме мовлення вчителя, який виступає організатором правильної взаємодії з учнями та їх взаємодії між собою.

Мовленнєвий репертуар вчителя пов'язаний, передусім, із типовими для його мовлення жанрами, знанням їх законів і прийомів у вигляді відповідних моделей та вдалим використанням щодо конкретних педагогічних ситуацій. Безумовно, мова вчителя є край важливою як для навчання, так і для учіння, оскільки дозволяє не лише передавати знання, а й структурувати їх в

залежності від виучуваного предмета та вимог навчального плану. Взагалі, вчитель використовує мову задля навчання: спрямовує учнів, пояснює можливі протиріччя та невідповідності в їхніх міркуваннях або діях. Таким чином лінгвістичні дії вчителя збігаються з традиційним розумінням мовленнєвих актів. Однак необхідно зазначити, що в дидактичному дискурсі мовленнєві акти вчителя мають тенденцію бути більш комунікативно продуманими, ніж в інших соціальних ситуаціях. В навчальних умовах, як правило, адресант ретельно досліджує можливий вплив мовленнєвих актів на адресата. Саме тому в дидактичному дискурсі дуже важливим є застосування надбань теорії мовленнєвих актів вчителя.

Дослідження показали, що близько 60-80% всіх висловлювань вчителя на уроці складають саме питання. Це пояснюється тим, що до функцій питань відносяться не лише запит інформації чи перевірка її розуміння, а й пояснення матеріалу, наведення прикладів, оцінювання, підтримання дисципліни та зворотного зв'язку та ін. Враховуючи вищезазначене, питальні конструкції можна вважати одними з провідних у мовленнєвому репертуарі вчителя іноземної мови.

Слід зупинитися на найважливіших та найпоширеніших мовленнєвих актах вчителя, таких як: прямі (direct) та тестуючі (test) запитання, приховані заперечення (hidden negatives), розділові (tags) та сократові (Socratic) питання. Дослідження показало, що при традиційному методі навчання іноземної мови 80% всіх мовленнєвих актів вчителя склали тестуючі, 15% - прямі, 5% - розділові запитання. Але при інтенсивному навчанні в мовленнєвому репертуарі викладача присутні всі зазначені типи питальних мовленнєвих актів.

Прямі та тестуючі запитання відрізняються між собою рівнем та типом необізнаності. В навчальних ситуаціях вчитель ставить прямі питання, якщо він не розуміє думку учня і потребує пояснення від учня. Наприклад: *What do you mean by this? How do you figure that?* etc. Використовуючи тестуючі питальні конструкції, вчитель завідома знає правильну відповідь і має на меті перевірити рівень знань учнів з теми, що вивчається: *Who can explain the difference*

between the Present Perfect and Past Simple Tense? Are such nouns as “sugar”, “salt”, “coffee”, “water” countable?” Приховані заперечення певною мірою схожі з тестуючими питаннями, але, на відміну від них, мають більш складні цілі, ніж проста перевірка рівня знань учнів: *Well, think about it this way, if you add ending –s to such words as “name”, “object”, “place” it can show two grammar categories – plural of nouns and 3rd person singular in the Present Simple Tense; but will ending –s denote two grammar categories if we add it to such words as “flower”, “house”, “table”?* Отже, питання, яке містить один або декілька полярних компонентів, можна тлумачити як приховане заперечення.

Розділові запитання також досить часто вживаються в навчальних ситуаціях, мають на меті перенос знань та, як правило, передбачають погодження адресата: *You know it, don't you? “B”, “d”, “g” are voiced consonants, aren't they? Ending –ed is added to regular verbs in statements in the Past Simple Tense, isn't it?*

Сократові питання переважно застосовувалися для таких цілей, як от: пояснення та тлумачення (*What exactly does this mean? Could you put it another way? What do we already know about this? How does this relate to our problem/discussion/issue? Can you give me an example?*); розвиток критичного мислення (*How do you know? Why do you think that is true? What are your reasons for saying that? What other information do you need? Are these reasons adequate? What led you to that belief?*); з'ясування точки зору та думки (*What do you imply by that? But, if that happened, what else would happen as a result? Why? What effect would that have? What is an alternative?*); підтримання дисципліни (*What are you doing? What should you be doing? Why do you think that I find your behavior less than acceptable? What do you think the purpose of that rule is? Do you think that rule is fair or unfair? What do you think an appropriate punishment would be (perhaps a warning or leniency for a first offense)?*)

У підсумок необхідно зазначити, що обсяг дисертаційної роботи не дозволяє детально зупинитися на всіх рекомендаціях щодо реалізації

розробленого емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання іноземної мови студентів.

Висновки до розділу 3

1. Емпіричне дослідження проводилось в чотири етапи. На першому етапі проводився відбір адекватних меті методик, які діагностують індивідуально-психологічні особливості особистості в комунікативній, інтелектуальній та емоційно-мотиваційній сфері. На цьому ж етапі була визначена репрезентативна вибірка дослідження. На другому етапі ефективність розробленого методу перевірялась на коригуючій групі, вносились уточнення, поправки, удосконалення в інтенсивний курс навчання іноземної мови. На третьому етапі вивчались та аналізувались індивідуально-психологічні особливості, після цього були сформовані контрольна та експериментальні групи, в яких проводився психолого-педагогічний формуючий експеримент з інтенсивного навчання іноземної мови на початковому етапі. На четвертому етапі обговорювались отримані результати.

2. На основі проведеного аналізу літератури для визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості в комунікативній, інтелектуальній, емоційній та мотиваційній сферах було обрано такі методики: «16-факторний опитувальник Р.Кеттелла» (форма С); «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М.Русалова»; «Опитувальник Б.Кадирова для виявлення співвідношення двох сигнальних систем»; «Опитувальник емоційної зрілості» (О.Я.Чебикіна); «Опитувальник мотивації» (В.К.Гербачевський); «Тест діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою» (О.Я.Чебикін, Е.В.Дегірменджі).

3. Проаналізовано, описано та порівняно профілі контрольної та експериментальних груп за всіма відібраними методиками з метою максимальної індивідуалізації процесу навчання.

Представники контрольної групи відрізняються від представників інших груп низькою вираженістю мотивів самоповаги та змагання, оцінки свого потенціалу, однак в них добре розвинені вольові зусилля та надання особистої значущості результатам діяльності. Особи, що входять до складу мотиваційної групи, мають найвищі показники пізнавального мотиву, мотиву змагання, мотиву самоповаги, оцінки рівня досягнутих результатів, оцінки свого потенціалу, окресленого рівня мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, очікуваного рівня результатів діяльності, розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку і від його власних можливостей, ініціативності. У представників емоційної групи найвищі показники мотиву до зміни поточної діяльності й оцінки складності виконуваного завдання та найнижчі показники розуміння суб'єктом того співвідношення, в якому знаходиться залежність результату від випадку й від його власних можливостей. Члени комунікативної групи відрізняються гарно розвинутою мотиваційною структурою в цілому, а у представників інтелектуальної групи найнижчі показники ініціативності.

Емоційна зрілість краще розвинена у представників інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та комунікативної груп, ніж у членів загальної. Прояв компонентів емоційної зрілості в кожній групі різний і має свої особливості. Як не дивно, але найвищі показники інтегративного параметра емоційної зрілості взагалі та всіх її компонентів зокрема мають представники комунікативної групи. Експресивність найменш розвинена у осіб, що входять до складу інтелектуальної групи, а емпатія – у представників загальної групи.

Найвищий рівень аналітико-синтетичної діяльності спостерігається у членів інтелектуальної групи. Окрім цього, особам, що входять до складу інтелектуальної групи, порівняно з іншими властиві найвищі показники активності (Ак), образної пам'яті (ОбП), саморегуляції (Сам) та волі (Во). Представники комунікативної групи мають найвищі показники емоційності (Емц), уяви (Уя) та аналітичного мислення (АнМ).

Представникам комунікативної групи в порівнянні з контрольною притаманні вищі показники інтелектуальної, психомоторної, комунікативної ергічності, швидкості та емоційності; у представників емоційної групи найкраще розвинені моторна, інтелектуальна та комунікативна емоційність. В членів інтелектуальної та мотиваційної груп найбільше розвинута інтелектуальна швидкість, в представників мотиваційної групи – моторна ергічність та швидкість.

Що ж стосується особистісних особливостей, то представники емоційної групи більш наполегливі у вивченні мови (E^+), гнучкі, винахідливі, спокійні (F^+). Їм притаманне високе почуття відповідальності, добросовісності, високий самоконтроль (Q_3^+), збудження і напруга (Q_4^+). В представників мотиваційної групи добре розвинені інтелектуальні здібності (B^+), високий самоконтроль (Q_3^+). Вони збуджені і знаходяться в стані напруги (Q_4^+). В інтелектуальній групі високий показник фактора B свідчить про більший високий інтелект, вищу швидкість навчання. Члени інтелектуальної групи гнучкі, енергійні, довірливі, а також нетерплячі та непостійні. Представникам комунікативної групи властиві високі показники по фактору A , що говорить про те, що вони біль відкриті в спілкуванні, емоційні, довірливі, гнучкі, за характером. Окрім цього, вони життєрадісні, комунікативні (F^+), з підвищеною самооцінкою, схильністю до суперництва (L^+), дипломатичні, витримані (N^+), радикальні (Q_1^+), з високим самоконтролем (Q_3^+), збуджені і напружені (Q_4^+).

4. Виділено та описано чотири типи оволодіння іноземною мовою: емоційно-оптимістичний, мотиваційно-цілеспрямований, інтелектуальний, комунікативний.

5. З метою визначення психологічних детермінант успішності оволодіння іноземною мовою застосовувався множинний регресійний аналіз. Були складені рівняння множинної регресії, аналіз яких дозволив зробити висновки про те, що комунікативні вміння залежать від особливостей екстраемпатії, мрійливості, оцінки рівня досягнутих результатів та пізнавального мотиву особистості; здібності до оволодіння іноземною мовою (потенціал) залежать від особливостей

екстраемпатії, високого самоконтролю, високої совісливості, оцінки рівня досягнутих результатів та пізнавального мотиву; рівень знань (сформованість граматичних та лексичних навичок) детермінується мрійливістю, інтродімпресивністю, оцінкою рівня досягнутих результатів та пізнавальним мотивом.

6. Після проведеного експерименту в представників інтелектуальної, комунікативної, емоційної, мотиваційної груп всі показники оволодіння іноземною мовою виявились більш розвиненими в порівнянні із загальною (контрольною) групою. Особливо це стосується розвиненості комунікативних вмінь. Ефективність розробленого методу визначалась за допомогою параметричного критерію Ст'юдента для залежних вибірок. Високі значимі відмінності між всіма показниками в експериментальних групах свідчать про те, що розроблений нами метод інтенсивного навчання іноземною мовою виявився ефективним і може застосуватись на практиці для інтенсифікації процесу навчання іноземної мови.

7. Подано науково-методичні поради щодо організації та умов реалізації інтенсивного навчання іноземною мовою за розробленим методом. Описано основні принципи, мету, структуру та вправи психолого-педагогічного тренінгу, а також засоби сугестивного впливу та способи сугестивного представлення інформації.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [48; 49; 50; 55].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми інтенсивного навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Розробка цієї проблеми передбачала уточнення змісту інтенсивного навчання та основних підходів до його організації, теоретичне обґрунтування моделі такого навчання, узагальнення особистісних чинників успішності оволодіння іноземною мовою, а також розробку та апробацію емоційно-комунікативного методу інтенсивного навчання іноземної мови.

1. У роботі на підставі теоретико-емпіричного дослідження проблеми інтенсивного навчання іноземної мови показана її як теоретична, так і практична актуальність та багатоаспектність. Розширено розуміння інтенсивного навчання, яке характеризується як процес, обмежений в часі, що забезпечує засвоєння значного обсягу інформації з максимальним ефектом запам'ятовування і відтворення її з боку тих, хто навчається, шляхом актуалізації психологічних можливостей особистості.

2. Теоретично виділено особистісні чинники успішності оволодіння іноземною мовою: розвинені пізнавальні можливості, інтелектуальні та мовні здібності, афективні особливості, стан мотивації, ставлення до мови і до практики оволодіння нею тощо. Конкретизовані особистісні чинники в таких психологічних характеристиках, як: гнучкість мислення, вираженість прагнення до успіху, адаптивність, самоприйняття, емоційний комфорт, самостійність та усталеність інтересів особистості, рівень її тривожності та самооцінки.

3. Узагальнення психологічного змісту існуючих методів інтенсивного навчання іноземної мови дозволило умовно виділити серед них системні, фрагментарні та інтеграційні. Перші спираються на використання механізмів свідомості та підсвідомості, створення сприятливих психологічних умов навчання (сугестопедагогічний, емоційно-смысловий, занурення, активізації резервних можливостей особистості, а також сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих). Другі передбачають

лише свідоме засвоєння інформації, розраховані на більш тривалий термін навчання (системно-компактний, системно-комунікативний). Останні реалізуються як самостійно, так і в комплексі з іншими (система емоційної регуляції навчальної діяльності, ритмопедія, гіпнопедія, релаксопедія, НЛП, метод Silent way, рольові та інтерактивні ігри, комп'ютерні програми та ін.).

4. Розроблено методику діагностики рівня успішності оволодіння англійською мовою на початковому етапі навчання, за допомогою якої можна встановити особливості прогностичного, лінгвістичного та комунікативного показників. Перший відображає особливості проявів пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, сприймання; другий – наявні граматичні та лексичні вміння й навички; третій – іншомовні комунікативні вміння.

5. Умовно виділено чотири типи студентів в аспекті оволодіння іноземною мовою: мотиваційно-цілеспрямований, емоційно-оптимістичний, комунікативний та інтелектуальний. Описано психологічні ознаки кожного типу. Для представників мотиваційно-цілеспрямованого типу характерними є вираженість пізнавального мотиву та мотиву змагання, а також самоповага, ініціативність, адекватна оцінка власного потенціалу та досягнень, сміливість, екстравертованість, самоконтроль, психомоторна ергічність, активність. Студенти цієї групи відрізнялися також емоційною зрілістю, саморегуляцією, емпатійністю та ін.

Представників емоційно-оптимістичного типу, в першу чергу, вирізняють емоційна зрілість, експресивність, емпатійність, психомоторна, інтелектуальна та комунікативна емоційність, саморегуляція. Їм притаманні різні, інколи навіть діаметрально протилежні, мотиваційні спонукання – це прояви різних домінуючих мотивів - внутрішнього, пізнавального, уникнення, змагання, зміни поточної діяльності, самоповаги тощо. Вони характеризуються адекватною самооцінкою; проникливістю, честолюбством; екстравертованістю; незалежністю; високим контролем бажань і самоконтролем поведінки та ін.

Представникам комунікативного типу властиві легкість в спілкуванні, відкритість, комунікабельність, дипломатичність, проникливість,

експресивність, самоконтроль, реалістичність, врівноваженість, стійкість інтересів. Характерними ознаками цього типу є незалежність, самовпевненість, сміливість; життєрадісність; відповідальність, дисциплінованість, старанність; вразливість, переважання інтуїтивності в діях, естетична витонченість; витриманість; вразливість до зауважень; радикалізм, гнучкість; екстравертованість; схильність орієнтуватися на групові норми та ін. В них добре розвинені такі мотиви, як пізнавальний, уникнення, змагання, самоповаги та ін. В емоційній сфері найбільш вираженими є психомоторна та комунікативна емоційність, а також емоційна зрілість.

Представникам інтелектуального типу властиві високі загальні мисленнєві здібності, широкі інтелектуальні інтереси, кмітливість, наполегливість та освіченість. Вони можуть вирішувати абстрактні задачі, швидко навчатися. Характерними ознаками є життєрадісність, врівноваженість, комунікабельність, довірливість, енергійність, відповідальність, моральна нормативність, сміливість, напористість, незалежність, самовпевненість, оригінальність, мрійливість, гнучкість та реалістичність поведінки. У представників цього типу виявився високий рівень аналітико-синтетичної діяльності. Слід зазначити, що їх емоційна сфера найменш розвинена у порівнянні з іншими типами, зокрема за показниками емоційної зрілості, експресивності та ін.

6. Запропоновано емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови, в структурі якого виділено емоційно-мотиваційний, когнітивний й комунікативний компоненти. Реалізація останніх відбувається в умовах занурення та динамічності. Показано, що комунікативний компонент, активізує специфіку мовленнєвої діяльності та лінгвістичні особливості реального спілкування при організації навчання. Емоційно-мотиваційний компонент створює максимальну мобілізацію позитивної пізнавальної активності. Когнітивний компонент стимулює мисленнєві процеси, що задіяні для розв'язання мовленнєвих завдань. Реалізація методу здійснюється за допомогою принципів (врахування індивідуально-особистісних особливостей;

технологізації інтенсивного навчання, активізації емоційно-комунікативного потенціалу особистості) та умов (занурення в мовленнєве середовище, динамічність). При цьому важливими психологічними прийомами виступають сугестія, ритмостимуляція, зняття бар'єрів в комунікації, психолого-педагогічний тренінг, емоційна регуляція та ін., а дидактичними - створення проблемних ситуацій, навчання через спілкування, логічне та стисле представлення інформації, емоціогенність дидактичного матеріалу, кругова система обертів в презентації та засвоєнні матеріалу та ін.

7. Результати апробації емоційно-комунікативного методу показали, що у студентів експериментальних груп, сформованих на основі виділених типів, всі показники оволодіння іноземною мовою виявилися більш розвиненими після експерименту в порівнянні з контрольною групою. Особливо це стосується змін у комунікативних вміннях. В групі студентів з домінуванням інтелектуального типу оволодіння мовою найкраще розвинулися лексико-граматичні навички. Студенти мотиваційно-цілеспрямованого типу добре опанували лексико-граматичні та комунікативні навички та вміння. В групі, де в студентів домінував емоційно-оптимістичний тип, також можна простежити добрий розвиток всіх показників успішності освоєння мови. Але найвищі показники успішності оволодіння іноземною мовою виявилися в студентів комунікативного типу.

8. Доведено вагомість емоційно-комунікативних властивостей в процесі інтенсивного засвоєння іноземної мови у всіх умовно виділених типах. Результати формуючого експерименту емпірично підтвердили провідну роль емоційного та комунікативного компонентів в структурі створеного нами методу інтенсифікації навчання. Презентація та активізація дидактичного матеріалу здійснювалася по-різному в кожній групі, спираючись на провідний психологічний механізм засвоєння інформації, але значущість емоційно-комунікативних властивостей була високою на всіх етапах інтенсивного навчання.

9. Доведено, що емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів виявився успішним в наслідок урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів та адекватного психолого-педагогічного підґрунтя, що передбачало занурення в емоціогенні ситуації та мобілізацію внутрішніх ресурсів для орієнтації в мові; посилення комунікативного резерву за рахунок соціальної взаємодії з партнерами по групі з урахуванням фактора статевих відмінностей; презентації словникового запасу за способом розв'язання проблемних ситуацій, здійснюваного багатоканально по «круговій системі», тобто із задіюванням слухового, зорового, тактильного та інших аналізаторів, а також свідомі та підсвідомі форми подачі інформації, які викликали емоційний резонанс; створення умов позитивного стимулювання найменших результатів; організації інтенсивної безперервної комунікативної діяльності з певними паузами для осмислення; представлення навчальних завдань, що мають суто практичну орієнтацію; включення експресивно-динамічного компонента при їх розв'язанні.

Дане дисертаційне дослідження не є вичерпним. Подальший науковий пошук можна здійснювати в рамках удосконалення психолого-педагогічного змісту розробленого емоційно-комунікативного методу навчання іноземної мови та апробації його на інших вибірках, дослідження розвитку іншомовних здібностей в процесі інтенсивного навчання мови, а також уточнення психолого-педагогічних вимог до особистості вчителя, який працює в інтенсивній парадигмі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская - М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Андрієнко В.О. Математична статистика для психологів : [навчальний посібник] / В.О.Андрієнко. – Одеса: Астропринт, 1999. – 232 с.
3. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К.Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
4. Аргентова Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности : дисс. канд. психол. наук / Т.Е.Аргентова – М., 1984. – 182 с.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам : [учеб. пособие] / В.А.Артемов. – М.: Просвещение, 1969 – 279 с.
6. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И.Архангельский – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
7. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
8. Атарщикова А.Г. Успешное владение иностранным языком как фактор личностного развития студента : автореф. дис. канд. психол. наук / А.Г.Атарщикова . – Пятигорск, 2008. – 31 с.
9. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский – М.: Знание, 1987. – 78 с.
10. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 252 с.
11. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения / Б.Ц.Бадмаев – М.: Владос, 1998. – 272 с.
12. Барышников Н.В. Преподавание иностранных языков и культур, теоретические и прикладные аспекты / Н.В.Барышников. – Пятигорск: изд-во ПЛГУ, 2004. – 253 с.
13. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

14. Белякова И.Г. Влияние интенсивного обучения на профессионально важные качества личности педагога : автореф. дисс. канд. псих. наук / И.Г.Белякова – М., 2000. – 16 с.
15. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры / Я.М.Бельчиков, М.М.Бирштейн. – Рига: Авотс, 1989. – 234 с.
16. Берман И.М. Методика обучения английскому языку / И.М. Берман – М.: Наука , 1970 – 230 с.
17. Беспалько В. П. Программированное обучение: дидактические основы / В.П.Беспалько – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.15
18. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
19. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О.Бех, Л.В.Биркун // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С.3-8.
20. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л.Бим. – М.: МГПИЯ, 1974. – 240 с.
21. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограм та фонограм для навчання іноземних мов : [монографія] / Н.І.Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – Ч. 1. – 107 с.
22. Близниченко Л.А. Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна / Л.А.Близниченко – К.: Наукова думка, 1966. – 147 с.
23. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... доктора пед. наук – 13.00.04 / І. М. Богданова. – К., 1998. – 33 с.
24. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А.А.Бодалев – М.: МГУ, 1982. – 199 с.
25. Бодалев А.А. Основы социально-психологической теории : [учебное пособие] / А.А.Бодалев – М., 1995. – 421 с.
26. Большаков Ю.А. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / Ю.А.Большаков – СПб: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.

27. Бондаревская О.И. Психологическое изучение способностей к иностранному языку : дис. канд. психол. наук / О.И.Бондаревская. – М.:РГБ, 2003. – 142 с.
28. БСЭ – М.: Сов. Энцикл., 1972. – Т.10. – С.316.
29. Бурденюк Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам / Г.М.Бурденюк. – Кишинев: Штиинца, 1985. – 128 с.
30. Вахмистров В.В. English. Английский язык. Экспериментальный курс с использованием ночного обучения / В.В. Вахмистров – М: Высшая школа, 1968. – 223 с.
31. Вачков И. Основы технологии группового тренинга : Психотехники : [учеб. пособие] / И. Вачков – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
32. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.2
33. Ветохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О.М. Ветохов // Педагогіка і психологія. - №2 (47)'05. – С.89-98.ЕТ
34. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас – М.: МГУ, 1990. - 283 с.
35. Волобуєва О. Ф. Іншомовні здібності: зміст термінологічного поняття в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених / О. Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць НАДПСУ № 54: Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2010. – С.188-194.
36. Волобуєва О. Ф. Навчання професійної іншомовної діяльності майбутніх фахівців / О. Ф. Волобуєва // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2011. – Вип. 5(24). – С.11-16.
37. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

38. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский – М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
39. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В.Габай – М.: Моск. ун-т, 1988. – 256 с.
40. Гальперин П.Я. Введение в психологию : [учебное пособие для вузов] / П.Я.Гальперин – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 322 с.
41. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учебное пособие] / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
42. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1998. - №1. – С.24-31.
43. Гегечкори Л.К. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи : [монография] / Л.К.Гегечкори – Тбилиси: Изд-во ТГУ, 1975. – 297 с.
44. Гипнопедия / Э.М.Сировский, А.А.Востриков – Одесса: ОГК им. А.В. Неждановой – НГПИ им. В.Г. Белинского, 1979. – 94 с.
45. Гольдштейн Я.В. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком / Я.В.Гольдштейн // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности : [практическое пособие] /Под ред. Петровского А.В., Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 123 с. – С.41-49.
46. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов – М.: Высш. шк., 1986. – 115 с.
47. Дегирменджи Э. В. Об одном из подходов психологического обеспечения интенсификации обучения иностранному языку / Э. В. Дегирменджи : материалы Междунар. научн. конф. [“Актуальные вопросы современной психологии и педагогики”], (28 октября 2009 г.) / МОН РФ, НП «Аргумент». – Липецк: Изд. центр “Де факто”, 2009. – С.255-258.

48. Дегірменджі Е. В. Емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів: результати апробації / Е. В. Дегірменджі // Наука і освіта. – 2013. – №4. – С. 14-18.
49. Дегірменджі Е. В. Запитання як компонент мовленнєвого репертуару вчителя англійської мови в контексті інтерактивної парадигми / Е. В. Дегірменджі, Т. Є. Єременко : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. [“Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін”], (19-20 квітня 2013 р.) / МОН України, Кримськ. гуманіт. ун-т. – Ялта - Євпаторія: РВВ КГУ; ЕІСН КГУ, 2013. – С.29-33.
50. Дегірменджі Е. В. Методика діагностики здібностей до оволодіння іноземною мовою: результати апробації / Е. В. Дегірменджі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [“Ідивідуально-психологічні якості особистості майбутніх психологів та їх динаміка у період професійної підготовки”], (20 травня 2010 р.) / МОН України, Південноукр. нац. пед. ун-т. – Одеса: СМІЛ, 2010. – С.42-46.
51. Дегірменджі Е. В. Психолого-педагогічна модель інтенсивного навчання іноземної мови студентів / Е. В. Дегірменджі, О. Я. Чебикін // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 288-298.
52. Дегірменджі Е. В. Психолого-педагогічні техніки інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам / Е. В. Дегірменджі // Вісник Одеського національного університету імені І.І.Мечникова. Серія “Психологія”. – 2010. – Т.15. – Вип. 4. – С. 50-59.
53. Дегірменджі Е. В. Психологічна складова інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам / Е. В. Дегірменджі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [“Методологічні засади практичної психології”], (28-29 січня 2008 р.) / МОН України, П.-Хмельн. держ. пед. ун-т. – П.-Хмельницький: Вид-во “Главник”, 2008. – С.11-12.
54. Дегірменджі Е. В. Розвиток комунікативних умінь в умовах інтенсивного навчання іноземної мови: результати тренінгової роботи / Е. В. Дегірменджі // Наука і освіта. – 2012. – №10. – С. 61-66.

55. Дегірменджі Е. В. Розвиток психологічних знань як основа становлення інтенсивних технологій навчання іноземним мовам / Е. В. Дегірменджі : матеріали Міжнарод. науч.-практ. конф. [“Современные направления теоретических и прикладных исследований 2010”], (15-26 марта 2010 г.) / МОН України, Одес. нац. мор. ун-т. – Т.24. – Педагогіка, психологія і соціологія. – Одеса: Чорномор'є, 2010. – С.17-20.
56. Дегірменджі Е.В. Цілісний розвиток особистості в процесі інтенсивного навчання іноземній мові / Е.В. Дегірменджі // Актуальні проблеми психології : психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : Збірник наукових праць : [за ред.. С.Д.Максименка, М.В.Папучі]. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип.6. – С.216-219.
57. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л.Г. Денисова // Иностр. языки в школе. – 1995. - № 4. - С.6-12.
58. Джугели Э.П., Вепхвадзе А.А. Кибернетика и проблемы обучения /Э.П.Джугели, А.А.Вепхвадзе – Тбилиси: Мецниерба, 1981. – 116 с.
59. Дианова Е.М., Костина Л.Г. Ролевая игра в обучении иностранному языку (Обзор зарубежной методической литературы) / Е.М.Дианова, Л.Г.Костина // Иностр. языки в школе. – 1988. – №3. – С. 90 – 92.
60. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам / Е.И.Дмитриева // Иностр. языки в школе. - 1997. - № 4. - С.22-26.
61. Економічний словник-довідник /за ред.. С.В. Мочерного/. – К.: Фелікс, 1995. – 368с. – С. 147.
62. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
63. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин – М.: Наука, 1982. – 160с.
64. Журавльова Т.Г., Сілінська О.І. Оптимізація навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей (мотиваційний аспект) / Т.Г.Журавльова,

- О.І.Сілінська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки : [зб. наук. пр.]. – Харків, 2009. –Вип. 14. - С.87-95.
65. Закон України „Про освіту”. – К. : Генеза. – 1996. – 36 с.
66. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А.Залевская – Тверь, 1996. -196 с.
67. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В.Занков – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.
68. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового обучения / С.Ф.Занько, Ю.С.Тюнников, С.М.Тюнникова – М.: Ассоц. “Проф. образование”, 1992. – Ч. 1. – 126 с.
69. Зельцерман Б.А., Рогалева Н.В. Учись! Твори! Развивайся! (Игры для развития мышления, речи, общения, творчества) : [методическая разработка] / Б.А.Зельцерман, Н.В.Рогалева – Рига: ПЦ “Эксперимент”, 1997. – 124 с.
70. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
71. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. - 219 с.
72. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. - М.: Русский язык, 1976. - 2-е изд. – 208 с.
73. Зухарь В.П. К проблеме гипнопедии / В.П. Зухарь, Н.Д.Завалова, Ю.А.Петров // Вопросы психологии. – 1964. – №2. – С.98-102.
74. Игры – обучение, тренинг, досуг/ Под ред. В.В. Петрусинского – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
75. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
76. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекций / Т.А.Ильина – М.: Просвещение, 1984. – С. 302-316.50

77. Интенсивные методы обучения иностранным языкам : [материалы докладов научной конференции января 1974 г.] – М.: МГПИИЯ им. Тореца, 1973. – 207 с.
78. Интенсификация науки и производства: проблемы методологии / А.Д.Урсул. – Кишинев: «Штиинца», 1987. – 254с.
79. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе : [сборник науч. трудов]. – Днепропетровск: ДГУ, 1990. – 164 с.
80. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах педагогических институтов : [межвуз. сб. науч. трудов]. – Л.: ЛГПИ, 1986. – 136 с.
81. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам на языковом факультете : [сборник статей]. – Куйбышев, 1976. – 116 с.
82. Іншакова Е. В. До питання про інтенсивні технології навчання іноземної мови / Е. В. Іншакова : матеріали Міжвузівської наук.-практ. конф. [“Актуальні проблеми сучасної науки”], (27 травня 2006 р.) / МОН України, Південноукр. держ. пед. ун-т. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2006. – С.17-20.
83. Іншакова Е. В. Залежність успішності оволодіння іноземною мовою від психологічних особливостей особистості / Е. В. Іншакова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2007. – № 9-10. – С. 112-118.
84. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : дис... доктора психол. наук / М.К.Кабардов. – М, 2003. – 357с.
85. Каган В.И., Сыченко И.А. Основы оптимизации обучения в высшей школе : (Единая методическая система института: теория и практика) / В.И.Каган, И.А.Сыченко. – М.: Высшая школа, 1978. – 144 с.
86. Карпинська Л.О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис... канд. пед. наук / Л.О.Карпинська. – Одеса, 2005. – 225 с.
87. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г.А.Китайгородская. – М.: Русский язык, 1992. - 254 с.

88. Китайгородская Г.А. Научно-методическое пособие для преподавателей : интенсивный курс / Г.А.Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 128с.
89. Китайгородская Г.А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам (Метод активизации возможностей личности и коллектива) : дис. док. пед. наук / Г.А.Китайгородская. – М., 1987. – 510 с.
90. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. док. пед. Наук / М.В.Кларин. – М., 1994. – 365 с.
91. Клычникова З.Н. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.Н.Клычникова. – [2-е изд., испр.] - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
92. Кольс З. К вопросу о корреляции и интерференции и приоритете устной и письменной речи при введении новых лексико-грамматических единиц / З.Кольс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Вып. 2. - М. : Прогресс, 1976. – С. 393-401.
93. Коммуникативно-ориентированная методика обучения иностранным языкам в высшей школе : [сб. науч. тр. МГПУ ин. яз. им. М. Тореза]. – Вып. 257. – М., 1985. – 244 с.
94. Кочетов С.И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения / С.И.Кочетов. – М.: Высшая школа, 1986. – 61 с.
95. Кочкина О.М. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике : диссерт. канд. психол. наук / О.М. Кочкина. – М., 2009. – 173 с.
96. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В.Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 303 с.
97. Куницына, В.Н. Трудности межличностного общения: дис. докт. психол. наук / В.Н. Куницына. – СПб, 1991. – 358с.
98. Кушелев Ю.Н. Технические средства обучения и контроля / Ю.Н.Кушелев. – М.: Высшая школа, 1973. – 191 с.

99. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи / Б.А.Лapidус. – М.: Высшая школа, 1970. – 125 с.
100. Лезер Ф. Рациональное чтение : более быстрое и основательное / Ф.Лезер. – М.: Педагогика, 1980. – 155 с.
101. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учебное пособие для студентов ВУЗов] / А.Н.Леонтьев. – М.: ИЦ Академия; М.: Смысл, 2004. – 352 с.
102. Леонтьев А.А. Социально-психологические проблемы обучения языку / А.А.Леонтьев // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку/ Под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой. – М.: МГУ, 1972. – С. 5 – 11.
103. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
104. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
105. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся: дисс. доктора пед. наук : спец. 13.730 / И.Я.Лернер. – М., 1970. – 810 с.
106. Либих С.С. Коллективная психотерапия неврозов / С.С.Либих. – Л.: Медицина, 1973. – 207 с.
107. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 1. - М., 1973. – С. 9-17.
108. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. - Вып.3. - М., 1977. - С.7-16.
109. Максименко С. Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С. Д. Максименко // Вісник Національного технічного ун-ту України. – 2001. – №3. – Кн. 1. – С. 5-10.

110. Манилова Н.Я. Игра на уроке английского языка / Н.Я.Манилова / Иностр. языки в школе. – 1997. - №1. – С. 25-27.
111. Марищук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития : дис. доктора психол. наук / Л.В. Марищук. – М., 2002. – 398 с.
112. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
113. Мартынова Р.Ю. Концепция системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам / Р.Ю.Мартынова // Наука і освіта. – 1997. - №4. – С.72-74.
114. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
115. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
116. Мельник С.И. К вопросу о принципах построения интенсивного курса иностранного языка / С.И.Мельник // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып.3. – М., 1977. – С. 46-61.
117. Метод релаксопедического обучения / под ред. Вострикова А.А. – Одесса, ОГК им. А.В. Неждановой, 1978. – 60 с.
118. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГПИ им. Тореза, 1977. – Вып. 3. – С.31-45.
119. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. Бухбиндера В.А., Китайгородской Г.А. – К.: Вища школа, 1988. – 343 с.
120. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
121. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Васильева М.М., Синявская Е.В. – М: Прогресс, 1967. – 464 с.
122. Милашевич В.В. Психологический анализ некоторых условий усвоения пассивной грамматики : автореф. дис. канд. псих. наук. / В.В.Милашевич – М., 1970. – 19 с.

123. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом /Р.П.Мильруд // Иностр. языки в школе. - 2004. - № 3. - С. 34-41.
124. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П.Мильруд // Иностр. языки в школе. - 2000. - № 4. - С.9-15.
125. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : [учебное пособие]. – СПб.: Речь, 2006. – 392с.
126. Обучение и развитие. [Эксперим.-пед. исслед.] / Под ред. Л.В.Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
127. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Русский язык, 1984. – 316 с.
128. Околелов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в ВУЗе : дис. докт.пед.наук / О.П.Околелов – Липецк,1994.
129. Олейник Т.И. Интенсификация обучения диалогической речи с помощью ролевой игры в 7 классе средней школы (на материале английского языка) : дис. канд. пед. наук / Т.И.Олейник. – Киев, 1986. – 242 с.
130. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв./ Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. - 318 с.
131. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке / Под ред. И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера. – Киев: Вища школа, 1977. - 175 с.
132. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
133. Петривня И.В. Учиться творчески. Учиться рационально / И.В.Петривня, И.Е.Куров. – Горький, 1985. – 128 с.
134. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
135. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. / В.В.Петрусинский. – М.: Высшая школа, 1987. – 236 с.

- 136.Петрусинский В.В. Акмеологические основы построения автоматизированных систем интенсивного обучения : автореферат дис. докт. пед наук / В.В.Петрусинский. – М., 1994. – 22 с.
- 137.Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии : [уч. пособие] / П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров – М.: МПУ, 1996. – 269 с.
- 138.Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» / А.С.Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 3. – М.: МГПИИЯ, 1977. – С.142-147.
- 139.Полилова Т.А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т.А.Полилова // Иностр. языки в школе. - 1997. - № 6. - С.2-7.
- 140.Пономарева М.А. Эмпатия как профессионально важное качество эффективного руководителя / М.А.Пономарева // Республиканская научно-практическая конференция. – Мн.: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2007. – С.141-144.
- 141.Посталовский И.З. Тренировка интенсивного слушания / И.З.Посталовский. – Одесса: Рекламсервис, 1999. – 240 с.
- 142.Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза: Проблемы оптимизации учебного процесса : [сборник научных трудов]. – М.: 1 ММИ им. И.М. Сеченова, 1976. – 116 с.
- 143.Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д.Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб: Питер, 2003. – 560 с.
- 144.Практикум по психологии личности / О.П.Елисеев. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
- 145.Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>

- 146.Реан А.А. Психолого-педагогический анализ проблемы выбора методов обучения в высшей школе : автореф. дисс. канд. пед. наук / А.А.Реан. – Л., 1983. – 16 с.
- 147.Рейдер Э.Г. О некоторых особенностях усвоения английского языка в состоянии релаксации и аутогенной тренировки : автореф. дисс. канд. пед. наук / Э.Г.Рейдер – Л., 1970 – 23 с.
- 148.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
- 149.Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р.Кеттелла : [руководство по использованию]. – СПб., 1995. – 89 с.
- 150.Сартан Г.Н. Психотренинги по общению для учителей и старшеклассников / Г.Н.Сартан. – М.: Смысл, 1993. – 34 с.
- 151.Савельева Э.Н. Индивидуально-психологические особенности овладения иностранным языком в ролевой игре (на материале интенсивного обучения взрослых) : дис. канд. психол. наук / Э.Н.Савельева. – М., 1990. – 210 с.
- 152.Свядош А.М. Неврозы и их лечение / А.М.Свядош. – [2-е изд, доп. и перераб.]. – М.: Медицина, 1971. – 301 с.
- 153.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [уч. пособие] / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 154.Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В.Сидоренко. – СПб: Речь, 2000. – 234 с.
- 155.Сировский, Э. М. Интенсивный процесс обучения в высшей школе с помощью комплексно-гипнопедического метода : автореф. дис. канд. пед. наук / Э. М. Сировский. – Л., 1970. – 22 с.
- 156.Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин. – М., 1971. – 320 с.
- 157.Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А.Смирнов. – М.: Просвещение, 1966. - 424 с.
- 158.Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – [4-е изд., испр. и доп]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1630 с.

159. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление /А.Н.Соколов. – М.: Просвещение, 1968. - 248 с.
160. Стовба Н. І. Вплив когнітивно-стильових особливостей учня на розуміння тексту / Н. І. Стовба // Наука і освіта. – 2010.– С.266–270.
- 161.Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
- 162.Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : [кн. для учителя] / Н.Ф.Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
163. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н.Узнадзе // Психологические исследования. - М.: Наука, 1966. - С. 135-327.
164. Философский словарь. /Под ред. Фролова И.Т. – М.: Полит. литература, 1987. – 347 с.
165. Фурман А.В. Навчальна проблемна ситуація як об'єкт психологічного пізнання / А.В.Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С.9-80.
166. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / А.В.Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123-159.
167. Харлов Г.А. Основы методики интенсификации и расширения учебно-познавательных возможностей в процессе изучения иностранного языка / Г.А.Харлов // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2005. - №9-10. – С.126-132.
168. Харькин В. Психолого-педагогические тренинги / В. Харькин, А.М. Гройсман. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1995. – 123 с.
169. Хромов Л.Н. Учитесь быстро читать / Л.Н.Хромов, О.А.Андреев. – Краснодар: Просвещение, 1991. – 160 с.
170. Цзен Н.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В.Цзен, Ю.В.Пахомов. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.
171. Чаурская Л.Н. Суггестивное обучение иностранному языку в

неязыковом вузе / Л.Н.Чаурская. – Ростов-на-Дону, 1974. – 118 с.

172. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Научно-методическое пособие / А.Я.Чебыкин. – Одесса: Астропринт, 1999. – 158 с.

173. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості : [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – Півден. наук, центр АПН України. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. - 232 с.

174. Шаталов В.Ф. Точка опоры / В.Ф.Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

175. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе : учебное пособие для спецкурса / И.Е. Шварц. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 301 с.

176. Шехтер И.Ю. Эмоционально-смысловое обучение чужому языку / И.Ю.Шехтер //Лингва. – 1989. - №2.

177. Щепилова А.В. К проблеме адаптации зарубежных методик обучения иностранным языкам / А.В.Щепилова // Иностранные языки в школе. - 1996. - №5. - С. 50-51.

178. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики /Л.В.Щерба, И.В. Рахманова. - Изд-е 2-е. - М.: Высшая школа, 1974. - 112 с.

179. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

180. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С.Якиманская. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

181. Bandler R., Grinder J. Frogs into princes: Neuro Linguistic Programming. – Enfield: Eden Grove Editions, 1990. – 192 p.

182. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.

183. Brumfit C.J. Problems and principles in English teaching. – Oxford: Pergamon Press, 1982 – 156 p.

184. Busan T. The speed reading book : read more, learn more, achieve more. – Harlow: Pearson Education Lmtd., 2010. – 256 p.
185. Degirmendzhi E. V. Psychological Pedagogical Training as One of the Intensive Ways of Foreign Languages Teaching / E. V. Degirmendzhi : материалы Междунар. науч.-практ. конф. [“Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии”], (февраль 2010 г.) / МОН РФ, Пензен. гос. технолог. акад. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2010. – С.17-19.
186. Freudenstein R. Success of differing approaches to language learning (methods). – Strasbourg, 1996. – 18 p.
187. Hadley A.O. Teaching Language in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
188. Huttenen I. The role of environment in language learning. – Strasbourg, 1996. – 17 p.
189. Inshakova E. V. Intensification of Foreign Language Acquisition – an Important Part of Modern Education / E.V. Inshakova: матеріали Міжнар. симпозиуму [“Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє”], (25-30 травня 2007 р.) / МОН України, Південноукр. держ. пед. ун-т. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2007. – С.54-55.
190. Lee W. Language teaching games and contents. – Oxford: OUP, 1986. – 136 p.
191. Littlewood W. Communicative language teaching. – Cambridge: CUP, 1988. – 112 p.
192. Littlewood W. Foreign and second language learning. – Cambridge: CUP, 1992. – 144 p.
193. Livingstone C. Role play in language learning. – London: Longman, 1988. – 126 p.
194. Neufeld G.G. Towards a theory of language learning ability // Language learning. – 1979. – Volume 29. – P. 227-241.
195. Peters A. The units of language acquisition. – Cambridge: CUP, 1983. – 131 p.
196. Pimsleur P. How to learn a foreign language – Boston: Heile and Heile Publishers, 1980. – 113 p.

197. Rautenhaus H. Differenzierung und Individualisierung // Handbuch Fremdsprachenunterricht / hrsg. von K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm. – 3., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen; Basel: Francke, 1995. – S. 211-213.
198. Revell J., Norman S. In Your Hands. NLP in ELT. – London: Saffire Press, 1997. – 144p.
199. Richards J.C. Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis. – Cambridge: CUP, 1991. – 171 p.
200. Robson A.F. Thinking Globally: Writing and Reading Across the Curriculum. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 574p.
201. Sigott G. Quantifying language ability. – Strasbourg, 1996. – 19 p.
202. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford: OUP, 1996. – 582 p.
203. Weiner B. Theories of motivation. – Chicago, 1972. – 350 p.
204. Williams E. Elements of communicative competence // Engl. Lang. Teach. Journ. – 1979. – N.1. – P.18-21.
205. Wright T. Roles of teachers and learners. – Oxford: OUP, 1987 – 212 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1.

Анкета на тему: „Вивчення потреби в інтенсивному навчанні іноземній мові”

Інструкція

Шановні друзі! Просимо Вас відповісти на кілька запитань, пов'язаних з інтенсивним навчанням. Будемо вдячні Вам, якщо виходячи з свого досвіду, Ви висловіте свою власну думку. Після обробки отриманих результатів будуть визначатися підходи щодо можливості розробки та використання зазначених технологій в навчальному процесі.

Завчасно вдячні за Вашу участь!

Прізвище, ім'я, по батькові

Вік _____

Рід занять: а) студент; б) викладач; в) свій варіант

Факультет _____

Дата заповнення _____

1. Що Ви вважаєте інтенсивністю у навчанні будь-якому предмету?

- а) збільшення кількості аудиторних занять з навчального предмету
- б) збільшення обсягу вивчаємої інформації
- в) засвоєння максимального обсягу інформації за мінімальний відрізок часу
- г) використання нових комп'ютерних технологій
- д) використання сучасних методів викладання
- е) навчання, яке здійснюється в зжаті терміни з високою ефективністю
- є) свій варіант _____

2. На Вашу думку, суспільство відчуває потребу у створенні нових інтенсивних курсів навчання іноземним мовам? а) так б) ні.

3. Чи вірити Ви в інтенсивні технології навчання іноземним мовам? а) так б) ні

4. Як ви міркуєте, чи можна засвоїти базовий мінімум іноземної мови (від 1000 до 2500 слів) за один-два місяці? а) так б) ні

5. Який відрізок часу може бути найбільш оптимальним при інтенсивному засвоєнні базового мінімуму іноземної мови?

- а) 1-2 тижні
- б) 1-2 місяці
- в) 3 місяці
- г) 6 місяців
- д) 1 рік
- е) свій варіант _____

6. Які Вам відомі інтенсивні технології навчання іноземним мовам? (напишіть) _____

7. Чи маєте Ви власний досвід навчання іноземній мові за допомогою інтенсивних технологій, методів? а) так б) ні

Якщо Ви відповіли „ні” на запитання №7, то переходьте до питання №10.

8. Назвіть ту інтенсивну технологію, яка використовувалась у Вашому навчанні іноземній мові. _____

9. Оцініть ефективність (у відсотках) засвоєння Вами іноземної лексики при інтенсивному навчанні: _____ %.

10. Чи можна використовувати інтенсивні технології навчання іноземній мові в реальному навчальному процесі в школі та вузі? а) так б) ні

11. На Ваш погляд, яка вікова група в наш час має найбільшу потребу в інтенсивному навчанні іноземній мові?

- а) дошкільнята
- б) діти молодшого шкільного віку
- в) діти середнього шкільного віку
- г) діти старшого шкільного віку
- д) студенти
- е) дорослі
- є) люди зрілого віку
- ж) свій варіант _____

12. Як ви вважаєте, інтенсивне навчання іноземним мовам за способом організації колективу необхідно здійснювати:

- а) індивідуально
- б) в малих групах (до 10 чоловік)
- в) в середніх групах (15-20 чоловік)
- г) у великих групах (25-40 чоловік)
- д) свій варіант _____

13. Якщо б Вам запропонували пройти інтенсивний курс навчання іноземній мові, то якими навичками Ви б хотіли оволодіти в першу чергу?

- а) вміння розмовляти на іноземній мові;
- б) вміння писати на іноземній мові
- в) вміння читати на іноземній мові
- г) вміння розуміти іншомовне мовлення
- д) свій варіант _____

14. Як Ви вважаєте, на яких психологічних засадах повинен будуватися інтенсивний курс навчання іноземній мові (в межах 3 варіантів)?

- а) урахування індивідуальних та вікових особливостей
- б) активізація прихованих (резервних) можливостей особистості
- в) емоційний контакт між викладачем та учнем
- г) мотиваційні потреби учнів
- д) сприятливий психологічний клімат у групі
- е) опора та дія на підсвідомість
- є) релаксація учнів
- ж) свій варіант _____

15. Оцініть свій рівень володіння іноземною мовою.

- а) низький
- б) середній
- в) достатній
- г) добрий
- д) високий

16. Чи задоволені Ви, як Вам викладають (викладали) іноземну мову? а) так б) ні

17. Відмітьте, в якій мірі (у відсотках) Ви знайомі (ознайомлені) з технологіями інтенсивного навчання іноземній мові, що наведені нижче.

- а) сугестопедагогічний метод (Г. Лозанов) - ____ %
- б) метод активізації резервних можливостей (Г.А. Китайгородська) - ____ %
- в) емоційно-смысловий метод (І.Ю. Шехтер) - ____ %
- г) сугестокібернетичний інтегральний метод (В.В. Петрусинський) - ____ %
- д) метод занурення (погруження) (А.С. Плєсневич) - ____ %
- е) ритмопедія (Г.М. Бурденюк) - ____ %
- є) гіпнопедія (Д. Фінней) - ____ %
- ж) доповніть _____

ДОДАТОК А.2

СУБТЕСТ 1. Scale I. Аудиальное восприятие - 10 баллов

I. В бланке ответов поставьте плюс, если Вы считаете, данные два слова звучат одинаково, минус – если по-разному.

(по 0,5 балла за правильный ответ)

1. vet-wet
2. bad-bat
3. thick-sick
4. pride-bride
5. thin – thing

II. Поставьте плюс в бланке для ответов, если гласные в услышанной Вами паре слов одинаковые, минус – если разные.

(по 0,5 балла за правильный ответ)

1. car-map
2. tree-skin
3. red-bed
4. glass – farm
5. book-spoon

III. Вы прослушаете пару слов: одно – на русском языке, другое – на английском, в бланке для ответов поставьте плюс только напротив слова на иностранном языке.

(по 1 баллу за правильный ответ)

+ ставим напротив слова на иностранном языке

1. look – лук
2. до – door
3. much – матч
4. clock – клок
5. сто – store

Scale II. Внимание - 10 баллов

fgnmoqltestweuumanpkolbuvcfafepm
 ujanchocolaterxumstudentzowsexcv
 enucamerabellsuwexitashopquadefiyc
 dischintmenufelowaterusvoytelephone
 antrebananakluxmetroysdocumentopz

20 слов – 10 баллов, 18-19 слов – 9 баллов, 16-17 слов – 8 баллов, 14-15 слов – 7 баллов, 12-13 слов – 6 баллов, 10-11 слов – 5 баллов, 8-9 слов – 4 балла, 6-7 слов – 3 балла, 5 слов – 2 балла, 4 и меньше слов – 1 балл

Scale 3. Память – 10 баллов

(1,2,4,6 задания - по 2 балла за правильный ответ)

3,4 – по 1 баллу за правильный ответ)

1. Отложите, пожалуйста, ручки. Ничего не пишите. Сейчас Вы услышите известное всем вам слово на английском языке: Вы все знаете его звучание и написание. Вам необходимо будет записать в бланк для ответов буквы этого слова в том порядке, в каком я назову. Например, слово ОКНО, я прошу записать буквы в таком порядке 3,1,2,4. Это значит, что Вы должны записать НОКО. Задание понятно? Итак слово I N T E R N E T. Мысленно представили его, ничего не пишем. Теперь вам необходимо записать буквы этого слова в следующем порядке: 5,8,4,2,7,1,3

2. S T U D E N T 6, 3, 7, 2, 5, 1, 4.

3. Сейчас Вы на короткое время увидите слово на английском языке. Ваша задача – запомнить это слово и постараться правильно записать его в бланк для ответов.

MISCELLANEOUS

4. Сейчас задание то же, с тем только условием, что Вы увидите предложение. A white cat eats a fat rat

5. Вы услышите десять слов на английском языке. Вам необходимо запомнить эти слова и записать как можно большое количество запомненных слов в бланк для ответов.

1. dog 2. cat 3. dollar 4. bank 5. computer 6. table 7. risk 8. lady 9. disco 10. kiwi

6. То же.

1. nissan 2. cardin 3. armani 4. chanel 5. nike 6. dior 7. puma 8. mercedes 9. motivi 10. adidas

Шкала 4. Мышление – 10 баллов

1. В комбинациях букв зашифрованы слова. Какое из этих зашифрованных слов не относится к животным?

A. OSHER B. CRODICOLE C. GURAS D. СКЕCHIN

2. Какое из слов не соответствует по смыслу другим?

A. New York B. London C. Paris D. Moscow

3. Выберите слово, к которому относятся данные слова: forward, goalkeeper, goal, ball, referee.

A. basketball B. football C. tennis D. hockey

4. В английском языке Participle I образуется следующим образом: to plan – planning, to sing – singing, to travel – travelling, to watch – watching, to ask – asking, to refer – referring. Запишите, пожалуйста, форму Participle I, образованную от глаголов to split, to forget, to paint, to mind.

5. Перед Вами фразы на искусственном языке с переводом на английский. Прочтите их внимательно, после чего напишите английский эквивалент фразы **mugs tot kadti**

bats mug molti ‘the king praises the servant’

bats mugans molti ‘the king praises the servants’

mugas bat kadonti ‘the servants hate the king’

mugs batans kadti ‘the servant hates kings’

totans bats lubti ‘the king likes children’

СУБТЕСТ 2

Шкала 1. Лексика –

I.

Из приведенных ниже слов запишите 5, которые относятся к еде: eggs, matches, sticks, bottles, vegetables, fish, flowers, parrots, pairs, sandwiches, sand.

II. – 1 point

1. Закончите пословицу ...late than never

A. It's more funny B. Ever C. Better D. Easier

2. Закончите пословицу Knowledge is ...

A. shower B. tower C. bower D. power

III. –

Сопоставьте слова из левой колонки со словами из правой колонки таким образом, чтобы у Вас получились новые составные слова.

1. black	a. box
2. home	b. chair
3. class	c. board
4. pencil	d. room
5. arm	e. task

IV/

К слову из левой колонки подберите наиболее подходящее по смыслу слово из правой колонки:

1. a clever	a. man
2. a beautiful	b. sky
3. a big	c. boy

4. a blue d. dress
5. a tall e. tree

V.

Найдите лишнее слово:

- | | | | | | |
|---------|--------------|-----------|-----------|-----------|------|
| book | 1. a. a ball | b. a doll | c. a kite | d. a top | e. a |
| white | 2. a. yellow | b. blue | c. dark | d. green | e. |
| wise | 3. a. black | b. big | c. nice | d. twice | e. |
| chicken | 4. a. parrot | b. carrot | c. swan | d. fox | e. |
| milk | 5. a. bread | b. soup | c. soap | d. butter | e. |

VI. Запишите цифрами данные числа (через запятую):

one, twelve, three, five, four, eleven, thirty, eight, sixteen, two

Шкала 2. Грамматика –

В левой колонке дано начало слова, в правой – его конец. Ваша задача сопоставить слова из левой колонки со словами из правой колонки так, чтобы получились полные прилагательные.

- | | |
|-----------|---------|
| 1. fam | a. zy |
| 2. cra | b. ous |
| 3. wonder | c. ng |
| 4. stro | d. ny |
| 5. fun | e. full |

II. – 5 баллов

1. ... open the window. I'm cold.

- A. - B. Don't C. Not D. Let's

2. – What's your job?

- I ... teacher

- A. - B. the C. a D. an

3. Where ... they yesterday?

- A. will B. was C. did be D. were

4. The football match starts ... 5 o'clock

- A. in B. on C. at D. since

5. Do you really want ... English?

- A. learn B. to learn C. learning d. learner

6. That's mine! Give it to, please.

- A. me B. my C. I D. Mine

7. He can ...six languages.

- A. speaks B. speak C. to speak D. Speaking

8. Ann ... do it tomorrow.

- A. would B. did C. is D. will

9. My ... are white.

- A. tooth B. teeth C. tooths D. teeth's

10. She ... what he says because he speaks very quickly.

- A. not understand B. didn't understand C. don't understands D. doesn't understand

ДОДАТОК А.3.

Дата _____ Ф.И.О. _____

Перед Вами 5 пар полярных утверждений. Из каждой пары выберите одно утверждение, наиболее подходящее для Вас, и оцените степень его выраженности на данном занятии в баллах.

<p>Сегодня я узнал много новой, интересной и полезной для меня информации, поэтому я хочу продолжать учиться дальше.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>	<p>Материал урока был мне неинтересен и не полезен.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>
<p>Атмосфера на занятии приятная и непринужденная.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>	<p>Мне было скучно/неинтересно на занятии.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>
<p>Я могу понимать собеседников, но еще не достаточно хорошо, поэтому я хочу и буду изучать язык еще лучше.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>	<p>Я не понимаю собеседников, из-за этого чувствую себя неловко. Я думаю, что этот курс для меня малоэффективен, мне, наверное, нужна другая методика.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>
<p>Я могу говорить, но еще не достаточно хорошо, поэтому я хочу и буду изучать язык еще лучше.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>	<p>Я не могу говорить, из-за этого чувствую себя неловко. Я думаю, что этот курс для меня малоэффективен, мне, наверное, нужна другая методика.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>
<p>К концу курса я смогу говорить на иностранном языке и понимать иноязычную речь на уровне, необходимом для выживания в другой стране – я думаю, что это реально.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>	<p>К концу курса я смогу говорить на иностранном языке и понимать иноязычную речь на уровне, необходимом для выживания в другой стране – я думаю, что это нереально.</p> <p>0 1 2 3 4 5</p>

Оцініть свої знання та вміння з англійської мови в баллах від 0 до 5

.	Я знаю абетку та звуковий ряд англійської мови	0 1 2 3 4 5
.	Я розумію окремі знайомі слова і дуже прості фрази у повільному та чітко звучному мовленні в ситуаціях повсякденного спілкування	0 1 2 3 4 5
.	Я розумію окремі знайомі імена, слова, а також дуже прості речення в об'явах, на плакатах або в каталогах	0 1 2 3 4 5

.	Я можу брати участь в діалозі, якщо мій співбесідник повторює за моїм проханням своє висловлювання в більш повільному темпі або перефразує його, а також допомагає мені сформулювати те, що я намагаюся сказати	0	1	2	3	4	5
.	Я вмю ставити прості питання та давати відповіді на них в рамках відомих або цікавих мені тем.	0	1	2	3	4	5
.	Я можу, використовуючи прості фрази та речення, розповісти про себе, місце, де я живу, і людей, яких я знаю.	0	1	2	3	4	5
.	Я вмю писати прості листівки (наприклад, вітання зі святом) та короткі повідомлення	0	1	2	3	4	5
.	Я можу заповнювати формуляри, вносити своє прізвище, 203м.'я, національність, адрес у реєстраційний листок у готелі.	0	1	2	3	4	5
.	Я знаю близько ____ англійських слів (<i>вказати кількість; якщо не знаєте жодного, вказати 0</i>)	0	1	2	3	4	5
	Я знаю основні кольори	0	1	2	3	4	5
	Я знаю кількісні числівники (1-1000)	0	1	2	3	4	5
	Я знаю назви днів тижня	0	1	2	3	4	5
	Я знаю назви місяців	0	1	2	3	4	5
	Якби я опинився за кордоном, я зумів би зорієнтуватися в первинних побутових умовах та екстрених ситуаціях і отримати необхідну інформацію	0	1	2	3	4	5

Додатки Б.
Таблиця Б.1.

Значення t-критерія Ст'юдента, отримані при визначені достовірності відмінностей між показниками формально-динамічних властивостей індивідуальності в порівнюваних вибірках

Показники ФДВІ	Порівнювані вибірки (n)					
		ЕГ (13) МГ (11)	ЕГ (13) ІГ (13)	МГ (11) ІГ (13)	ЕГ (13) КГ (31)	МГ (11) КГ (31)
	df	22	24	22	42	40
ЕРМ		-1,598	-0,432	<u>-1,889</u>	0,539	-1,363
ЕРІ		-0,181	1,597	1,095	1,212	0,811
ЕРК		-0,462	0,381	-0,122	1,015	0,263
ПМ		1,444	-0,217	0,983	-0,037	1,402
ПІ		-0,705	1,540	0,447	1,536	0,554
ПК		1,186	-1,317	0,231	-0,613	0,854
ШМ		-1,442	0,508	-0,945	1,288	-0,577
ШІ		-2,637*	3,553**	0,295	2,781**	-0,260
ШК		0,210	-0,053	0,108	1,544	1,642
ЕМ		4,615***	-4,399***	1,603	-2,566*	2,917**
ЕІ		3,504**	-2,401*	1,325	<u>-1,886</u>	<u>1,961</u>
ЕК		3,841***	<u>-1,979</u>	1,665	-1,374	2,831**

Примітка. Тут і надалі: 1) підкреслене значення вказує на тенденцію достовірності відмінності ($p \leq 0,10$); знак «*» - значима відмінність ($p \leq 0,05$); знак «**» - висока значима відмінність ($p \leq 0,01$) та «***» - $p \leq 0,001$; - число ступенів свободи; 3) n – кількість досліджуваних у групі

Продовження таблиці Б.1.

Показники ФДВІ		Порівнювані вибірки (n)				
		КГ (31)	ІГ (13)	МГ (11)	КГ (31)	ЕГ (13)
		ІГ (13)	ЗГ (26)	ЗГ (26)	ЗГ (26)	ЗГ (26)
df	42	37	35	55	37	
ЕРМ		1,030	0,052	2,590*	1,474	0,633
ЕРІ		-0,602	0,686	-0,497	0,263	-0,787
ЕРК		0,484	0,617	0,697	1,458	0,204
ПМ		0,197	0,901	-0,433	1,424	1,341
ПІ		0,075	0,963	0,352	1,251	-0,415
ПК		0,730	1,330	0,889	2,434*	2,423*
ПММ		0,646	0,905	<u>1,938</u>	2,001*	0,328
ПІІ		-0,641	2,269*	1,640	<u>1,787</u>	-1,450
ПІК		1,348	0,381	0,268	2,262*	0,499
ЕМ		1,576	0,893	-0,591	2,697**	4,198***
ЕІ		0,573	0,858	-0,562	<u>1,733</u>	3,172**
ЕК		0,904	0,844	-0,858	2,166*	2,854**

Таблиця Б.2.

Значення t-критерія Ст'юдента, отримані при визначенні достовірності відмінностей між показниками сигнальності

Показники сигнальності		Порівнювані вибірки (n)				
		КГ (31) ІГ (13)	ІГ (13) ЗГ (26)	МГ (11) ЗГ (26)	КГ (31) ЗГ (26)	ЕГ (13) ЗГ (26)
	df	42	37	35	55	37
Ак		-0,679	2,252*	1,487	<u>1,963</u>	-0,182
Емц		0,296	3,519**	0,755	4,233***	2,729**
ОбП		-0,835	1,354	-0,662	0,784	0,038
Уя		0,824	1,545	<u>1,751</u>	2,850**	0,568
Сам		-0,598	1,062	0,953	0,761	0,501
Во		-0,712	1,375	0,823	0,870	-0,788
АнМ		0,575	-0,332	-0,276	0,377	0,096
Іс		0,008	3,250**	1,190	4,281***	1,095
Іс		-0,567	0,972	0,394	0,613	-0,069
КС		-0,820	-0,249	-0,646	<u>-1,694</u>	-0,895
ПП		-0,432	2,682*	0,994	3,148**	0,573
Показники сигнальності		Порівнювані вибірки (n)				
		ЕГ (13) МГ (11)	ЕГ (13) ІГ (13)	МГ (11) ІГ (13)	ЕГ (13) КГ (31)	МГ (11) КГ (31)
	df	22	24	22	42	40
Ак		-1,203	<u>-1,777</u>	0,439	-1,597	0,087
Емц		1,215	-0,685	<u>1,736</u>	-0,837	-2,076*
ОбП		0,552	-1,085	1,540	-0,575	-1,278
Уя		-0,995	-0,780	-0,386	-1,644	-0,283
Сам		-0,339	-0,403	0,051	-0,008	0,500
Во		-0,986	-1,382	0,272	-1,313	0,252

Продовження таблиці Б.2.

АнМ		0,225	0,265	-0,042	-0,142	-0,511
Іс		-0,214	<u>-1,859</u>	1,205	-2,243*	-1,549
Іс		-0,278	-0,637	0,370	-0,448	-0,010
КС		-0,208	-0,374	0,215	0,350	0,627
ПІІ		-0,274	-1,215	0,863	-1,380	-0,876

Таблиця Б.3.

Значення t-критерія Ст'юдента, отримані при визначенні достовірності відмінностей між показниками Р.Кеттелла в порівнюваних вибірках

Фактори		Порівнювані вибірки (n)				
		КГ (31) ІГ (13)	ІГ (13) ЗГ (26)	МГ (11) ЗГ (26)	КГ (31) ЗГ (26)	ЕГ (13) ЗГ (26)
	df	42	37	35	55	37
MD		-0,215	<u>-1,815</u>	-1,390	-2,213*	-2,120*
A		2,154*	-0,804	-0,441	-3,722***	-1,123
B		-2,063*	-2,495*	<u>-1,873</u>	-0,262	-0,357
C		0,755	-1,115	<u>-1,985</u>	-2,512*	-3,037**
E		0,633	-3,400**	-1,266	-4,921***	-3,634***
F		2,496*	-2,136*	<u>-1,919</u>	-5,961***	<u>-2,000</u>
G		-0,144	-2,638*	-0,501	-3,216**	-3,487**
H		1,157	-2,816**	-2,847**	-5,346***	-1,511
I		-0,079	-2,080*	0,051	-2,613*	-3,193**
L		2,403*	-0,816	-0,944	-3,413**	<u>-1,708</u>
M		-1,228	-3,810***	0,710	-3,678***	<u>-1,786</u>
N		3,810***	-0,130	-1,396	-4,078***	-2,289*
O		0,530	<u>-1,713</u>	0,251	-2,897**	-2,166*
Q1		-0,386	-4,869***	-1,006	-4,607***	-2,043*
Q2		1,411	-1,092	<u>-1,947</u>	-3,082**	-1,395
Q3		2,834**	-0,300	-2,090*	-3,920***	-4,568***
Q4		-0,730	-3,432**	-0,811	-4,073***	-3,515**
QI		0,226	-4,109***	-2,878**	-5,804***	-2,116*
QII		-0,917	-1,535	0,818	-1,368	-0,922
QIII		2,624*	2,769**	-0,503	-0,453	0,815
QIV		0,968	-3,196**	0,262	-4,479***	-2,114*

Продовження таблиці Б.3.

Фактори		Порівнювані вибірки (n)				
		ЕГ (13) МГ (11)	ЕГ (13) ІГ (13)	МГ (11) ІГ (13)	ЕГ (13) КГ (31)	МГ (11) КГ (31)
	df	22	24	22	42	40
MD		0,629	0,238	0,380	-0,539	0,279
A		0,592	0,258	0,308	<u>1,881</u>	2,566*
B		-1,455	<u>-2,027</u>	0,476	-0,124	-1,513
C		0,955	1,433	-0,637	-1,009	-0,005
E		1,668	0,524	1,459	0,062	2,160*
F		0,069	-0,104	0,182	2,609*	2,949**
G		2,290*	0,770	1,589	-0,944	<u>1,792</u>
H		-1,138	-1,026	-0,173	2,508*	0,871
I		3,146**	1,185	<u>2,011</u>	-1,344	2,194*
L		0,812	1,090	-0,218	1,194	<u>1,991</u>
M		2,094*	-2,263*	3,759**	1,220	3,608***
N		0,786	2,268*	-1,453	0,740	<u>1,752</u>
O		2,134*	0,449	1,713	0,013	2,604*
Q1		0,867	-2,801**	3,718**	<u>1,858</u>	2,546*
Q2		-0,617	0,307	-0,942	0,970	0,119
Q3		<u>2,032</u>	3,831***	-1,612	-1,134	0,957
Q4		2,184*	0,000	2,095*	-0,756	2,204*
QI		-0,898	<u>-2,014</u>	1,093	2,627*	1,457
QII		1,673	-0,646	2,427*	-0,011	2,425*
QIII		-0,970	1,535	-2,413*	1,027	-0,120
QIV		<u>2,041</u>	-0,671	3,585**	1,460	3,671***

Таблиця Б.4.

Значення t-критерія Ст'юдента, отримані при визначенні достовірності відмінностей між показниками мотивації в порівнюваних вибірках

Показники мотивації		Порівнювані вибірки (n)				
		КГ (31) ІГ (13)	ІГ (13) ЗГ (26)	МГ (11) ЗГ (26)	КГ (31) ЗГ (26)	ЕГ (13) ЗГ (26)
	df	42	37	35	55	37
ВМ		-0,377	0,047	-0,268	0,586	-0,572
ПМо		-0,032	-0,730	-4,653***	-0,825	-0,730
МУ		<u>1,912</u>	0,541	-2,224*	<u>-1,897</u>	-0,648
МЗ		-0,121	-1,301	-4,814***	-1,518	-1,015
МЗД		<u>1,875</u>	1,048	<u>1,994</u>	-1,201	-1,273
МС		0,711	-1,254	-2,447*	-2,557*	-1,092
ЗнР		-0,388	0,309	2,924**	0,875	1,046
СЗ		-0,235	0,919	0,446	1,532	-0,555
ВЗ		0,740	0,843	0,725	0,124	1,337
ОРДР		0,858	-1,210	-2,578*	-2,663*	-1,112
ОП		0,605	-1,593	-3,495**	-2,781**	<u>-1,849</u>
НРМЗ		0,653	0,266	-2,447*	-0,469	0,434
ОРР		1,343	0,224	-3,494**	-1,486	0,676
ЗакР		-0,454	-1,105	<u>-1,754</u>	-0,705	0,768
Ін		1,259	0,334	-2,450*	-1,324	<u>-2,017</u>
Показники мотивації		Порівнювані вибірки (n)				
		ЕГ (13) МГ (11)	ЕГ (13) ІГ (13)	МГ (11) ІГ (13)	ЕГ (13) КГ (31)	МГ (11) КГ (31)
	df	22	24	22	42	40
ВМ		-0,183	0,459	0,228	-1,106	-0,703
ПМо		3,242**	0	3,242**	-0,032	-3,122**

Продовження таблиці Б.4.

МУ		1,115	0,881	2,195*	0,762	-0,521
МЗ		2,812*	-0,143	3,327**	0,068	-3,533**
МЗД		-2,593*	<u>1,938</u>	-0,852	-0,213	2,662*
МС		1,172	-0,082	1,250	0,768	-0,859
ЗНР		<u>-2,009</u>	-0,702	-2,657*	0,559	3,110**
СЗ		-0,749	1,161	0,316	<u>-1,753</u>	-0,625
ВЗ		0,584	-0,423	0,157	1,261	0,588
ОРДР		1,467	-0,078	1,430	0,947	-0,951
ОП		1,661	0,408	2,477*	0,022	-2,356*
НРМЗ		2,740*	-0,139	2,420*	0,836	-2,147*
ОРР		3,374**	-0,341	2,946**	<u>1,814</u>	-2,305*
ЗакР		<u>1,920</u>	-1,581	0,768	1,274	-1,193
Ін		0,587	1,628	<u>1,887</u>	-1,001	-1,586

Таблиця Б.5.

Значення t-критерія Ст'юдента, отримані при визначенні достовірності відмінностей між показниками емоційної зрілості в порівнюваних вибірках

Показники ЕЗ		Порівнювані вибірки (n)				
		КГ (31) ІГ (13)	ІГ (13) ЗГ (26)	МГ (11) ЗГ (26)	КГ (31) ЗГ (26)	ЕГ (13) ЗГ (26)
	df	42	37	35	55	37
Екс		1,374	0,730	0,434	-0,634	-0,866
ІЕк		1,085	0,368	0,845	-0,762	-0,175
ЕЕк		1,249	0,894	0,007	-0,375	-1,313
С		1,130	-0,393	-0,968	-1,629	0,561
ІС		0,302	-0,195	-0,873	-0,618	0,190
ЕС		0,940	-0,358	-0,570	-1,517	0,645
Ем		0,640	-0,635	-0,161	-1,609	-1,242
ІЕм		-0,809	-1,155	0	-0,636	<u>-1,861</u>
ЕЕм		<u>1,838</u>	0,307	-0,230	<u>-1,870</u>	0,171
ЕЗ		1,323	-0,026	-0,185	-1,585	-0,734
Показники ЕЗ		Порівнювані вибірки (n)				
		ЕГ (13) МГ (11)	ЕГ (13) ІГ (13)	МГ (11) ІГ (13)	ЕГ (13) КГ (31)	МГ (11) КГ (31)
	df	22	24	22	42	40
Екс		1,189	<u>-1,737</u>	-0,190	-0,392	0,967
ІЕк		0,925	-0,512	0,519	0,441	1,554
ЕЕк		1,124	-2,224*	-0,717	-1,307	0,287
С		-1,351	0,949	-0,790	<u>2,011</u>	0,205
ІС		-0,883	0,343	-0,621	0,735	-0,558
ЕС		-1,107	0,910	-0,252	<u>1,915</u>	0,672
Ем		0,929	-0,528	0,386	0,067	1,063

Продовження таблиці Б.5.

ІЕМ		2,310*	-0,754	1,225	-1,645	0,556
ЕЕМ		-0,340	-0,141	-0,404	<u>1,890</u>	1,083
ЕЗ		0,489	-0,771	-0,161	0,661	1,027

ДОДАТКИ В
Додаток В.1.

Результати множинного регресійного аналізу

Model	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
1	0,574	0,329	0,220		1,50428
2	0,574	0,329	0,230		1,49506
3	0,573	0,329	0,239		1,48661
4	0,572	0,327	0,246		1,47980
5	0,568	0,323	0,251		1,47485
6	0,566	0,321	0,257		1,46868
7	0,563	0,317	0,262		1,46372
8	0,560	0,314	0,266		1,45926
9	0,554	0,307	0,268		1,45784

Узагальнені змінні	Показники			Beta	t	Sig
		B	Std. Error			
Комунікативний показник	Пізнавальний мотив	0,065	0,029	0,211	-2,693	0,008
	Екстраемпатія	0,266	0,113	0,214	2,360	0,020
	Оцінка рівня досягнутих рез.	0,165	0,062	0,242	2,658	0,009
	I (прогн. комп.)	0,145	0,074	0,184	1,956	0,054
	Фактор M	0,221	0,103	0,213	2,147	0,035
	Constant	-3,255	1,209		-2,693	0,008
I прогностичний показник	Пізнавальний мотив	0,051	0,027	0,160	1,859	0,066
	Екстраемпатія	0,314	0,111	0,244	2,840	0,006
	Оцінка рівня досягнутих рез-тів	0,179	0,061	0,253	2,922	0,004
	Фактор F	0,118	0,089	0,129	1,323	0,189
	Фактор G	0,215	0,088	0,219	2,444	0,017
	Фактор Q ₃	0,247	0,103	0,217	2,406	0,016
	Constant	-2,274	1,194		-1,904	0,060
II лінгвістичний показник	Пізнавальний мотив	0,068	0,040	0,169	1,724	0,088
	Інтроекспресивність	0,347	0,172	0,187	2,026	0,046
	Оцінка рівня досягнутих рез-тів	0,283	0,083	0,315	3,399	0,001
	Фактор M	0,335	0,134	0,245	2,500	0,014
	Фактор Q ₁	0,103	0,113	0,087	0,919	0,351
	Constant	-3,507	1,606		-2,184	0,32

Програма інтенсивного тренінгу з англійської мови

ТЕМА		ЗМІСТ			КІЛЬКІСТЬ ГОДИН
		Лексика	Граматика	Фонетика	
1.	Знайомство. Зустрічі	Тематичний вокабуляр	Особові займенники Дієслово to be	[p], [b], [t], [d]. [i] [ɪ]	6
2.	Вік. Родина	Тематичний вокабуляр	Кількісні числівники. Присвійні займенники. Загальні питання. Спеціальні питання	[k], [g], [e], [æ]	6
3.	На митниці.	Тематичний вокабуляр	Запитання/відповідь	[m],[n],[l],[o],[o:]	6
4.	У готелі	Тематичний вокабуляр	Прохання. Вимога.	[s],[z],[u],[u:]	6
5.	У ресторані. Їжа	Тематичний вокабуляр	Заказ. Спеціальні питання.	[a],[a:], [tʃ], [dʒ]	6
6.	Орієнтація у просторі	Тематичний вокабуляр	Конструкція there is, there are.	[h], [ei], [ai], [oi]	6
7.	Транспорт	Тематичний вокабуляр	Present Indefinite.	[r]	6
8.	Орієнтація у часі	Тематичний вокабуляр. Назви місяців. Дні тижня.	Past Indefinite.	[f], [v], [w]	6
9.	Покупки	Тематичний вокабуляр. Основні кольори.	Future Indefinite.	Всі звуки	6
10.	У лікаря	Тематичний вокабуляр. Частина тіла.		Всі звуки	6
11.	Почуття	Тематичний вокабуляр		Всі звуки	6
12.	Професія	Тематичний вокабуляр	Зворот to be going to	Всі звуки	6
					72

Значення t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок

До та після експеримента емоційна група по 1 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,40692	,95545	,26499	-2,98430	-1,82955	-9,083	12	,000

До та після експеримента емоційна група по 2 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,06923	1,06253	,29469	-2,71131	-1,42715	-7,022	12	,000

До та після експеримента емоційна група по 3 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-3,23077	,59914	,16617	-3,59283	-2,86871	-19,442	12	,000

Значення t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок

До та після експерименту інтелектуальна група по 1 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,21538	,83351	,23117	-2,71907	-1,71170	-9,583	12	,000

До та після експерименту інтелектуальна група по 2 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,43077	1,34869	,37406	-3,24578	-1,61576	-6,498	12	,000

До та після експерименту інтелектуальна група по 3 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-3,07692	1,25576	,34828	-3,83577	-2,31808	-8,835	12	,000

Значення t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок

До та після експеримента комунікативна група по 1 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,58065	,74226	,13331	-2,85291	-2,30838	-19,358	30,000	

До та після експеримента комунікативна група по 2 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-2,62903	,84269	,15135	-2,93813	-2,31993	-17,370	30,000	

До та після експеримента комунікативна група по 3 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00003 - VAR00004	-4,19355	,94585	,16988	-4,54049	-3,84661	-24,686	30,000	

Значення t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок

До та після експеримента мотиваційна група по 1 показнику

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00001 - VAR00002	-1,048	1,088	,328	-1,779	-,317	-3,194	10	,010

До та після експеримента мотиваційна група по 2 показнику

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00003 - VAR00004	-2,47273	1,01399	,30573	-3,15394	-1,79152	-8,088	10	,000

До та після експеримента мотиваційна група по 3 показнику

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 VAR00003 - VAR00004	-3,63636	,67420	,20328	-4,08930	-3,18343	-17,889	10	,000

Значення t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок

До та після експеримента контрольна група по 1 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-1,212	,641	,126	-1,471	-,952	-9,631	25,000	

До та після експеримента контрольна група по 2 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-1,162	,971	,190	-1,554	-,769	-6,098	25,000	

До та після експеримента контрольна група по 3 показнику

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-1,346	,759	,149	-1,653	-1,040	-9,049	25,000	

