

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Астраханский государственный технический университет»

На правах рукописи



Нурмухамбетова Светлана Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К
ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ У СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Прохорова Татьяна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор

Астрахань – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как педагогическая проблема.....	16
1.1 Междисциплинарный анализ феномена коммуникативной готовности к овладению иностранным языком.....	16
1.2 Особенности профессионально-ориентированного изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей.....	39
1.3 Модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранном языком у студентов неязыковых специальностей.....	54
Выводы по Главе 1.....	81
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование формирования коммуникативной готовности к овладению иностранном языком у студентов неязыковых специальностей.....	84
2.1 Констатирующий этап эксперимента по формированию коммуникативной готовности студентов к овладению иностранном языком.....	84
2.2 Апробация модели в ходе опытно-экспериментальной работы.....	124
2.3 Основные результаты опытно-экспериментальной работы.....	140
Выводы по главе 2.....	174
Заключение.....	176
Список использованной литературы.....	179
Приложения.....	196

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы формирования коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей к овладению иностранным языком обусловлена тенденциями, имеющими место в области современного образования. Глобализация общества, потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного мира усиливают интерес к изучению иностранного языка. Стимулом к этому послужило расширение международных связей в области науки, техники и культуры. Большое количество людей почувствовало потребность в практическом владении иностранными языками: в умении обмениваться информацией устно и получать необходимые сведения при чтении новейшей литературы. Это обусловило необходимость качественного владения иностранными языками как общественно и личностно значимого фактора, расширяющего возможности самореализации современного человека. Новые условия выдвигают новые требования к качеству подготовки специалистов к профессиональной деятельности, где особая роль принадлежит формированию коммуникативной готовности личности, обладающей не только профессиональными навыками, но и владеющей культурой коммуникативного поведения.

Все это определяет потребность современного общества в личности поликультурного типа, способной и готовой эффективно взаимодействовать в глобальном пространстве, включающем множество разных культур. Данная потребность отражена в нормативных документах высшего образования, в частности, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273, в Национальной доктрине образования до 2025 года от 11 октября 2000 года, в которых определены и раскрыты основные принципы образовательной политики России, направленные на развитие плодотворного

сотрудничества со странами Содружества Независимых Государств, на расширение масштабов межкультурного взаимодействия.

В связи с этим особую важность приобретают вопросы по разработке оптимальной образовательной модели, созданию учебно-методических ресурсов, направленных на эффективное формирование коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей к овладению иностранным языком в соответствии с современными требованиями государства в области качества высшего образования, а также возрастающими потребностями самой личности, общества и работодателей.

В педагогической и психологической науке накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий специфику обучения молодых людей: определены психологические характеристики студента, как субъекта образования (Б.Г. Ананьев, С.Л. Братченко, А.Н. Дахин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др.), доказана возможность успешного продвижения в образовании на различных этапах зрелости (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А. Маслоу, К. Р. Роджерс и др.). Существуют исследования, отражающие особенности обучения иностранному языку молодых людей (Г.А. Китайгородская, М.Г. Каспарова, М.К. Кабардов). Студент, как субъект учебной деятельности, характеризуется рядом специфических характеристик, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении.

Зависимость процесса формирования личности от ее позиции субъекта общественной и профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях раскрыты в исследованиях В.А. Беликова, М.С. Кагана, Е.А. Климова, А.К. Марковой, и др. Изучение вопросов профессионального становления осуществлялось Э.Ф. Зеером, В.А. Крутецким, В.А. Сластениным и др.

Вопросы, посвященные коммуникативной подготовке студентов, рассмотрены в исследованиях Е.П. Артамоновой, Е.В. Воеводы, А.А.

Деркача, Н.Н. Доловой, Ю.Н. Емельянова, Р.А. Коноваловой, Б.В. Рыковой, А.П. Садохина и др.

Проблеме формирования готовности студентов к различным видам деятельности посвящены работы Л.Ф. Гайсиной, М.В. Дементьевой, М.И. Дьяченко, К.М. Дурай-Новаковой, Л.А. Пономаренко, И.А. Шапочниковой и др.

Анализ научной литературы показывает, что в отечественной педагогике отсутствует четкое определение коммуникативных трудностей, возникающих у студентов при освоении иностранного языка, и способов их преодоления в учебной деятельности; не структурированы условия и факторы, обеспечивающие успешное формирование коммуникативной готовности к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Актуальными являются адресные программы, направленные на актуализацию внутреннего потенциала и развитие скрытых резервов студентов по преодолению коммуникативных трудностей в изучении иностранного языка. Малоразработанными в современной педагогике являются вопросы диагностики, прогнозирования, профилактики и коррекции коммуникативных трудностей различного уровня, поиска технологий и техник, обеспечивающих эффективное освоение иностранного языка студентами. Решение обозначенных выше проблем является актуальным для развития системы высшего образования.

Анализ психолого-педагогических исследований и опыта формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком выявил комплекс **противоречий**:

- социально-педагогического характера – между потребностью общества в формировании личности студента, готового к овладению профессионально-ориентированным иностранным языком, и недостатком внимания педагогов к формированию коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых

специальностей как личностного качества, удовлетворяющего данную потребность;

- научно-теоретического характера – между необходимостью выявления уровней сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей и недостаточной разработанностью механизмов выявления данных уровней в науке и практике;
- научно-методического характера – между необходимостью формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей и отсутствием модели, оптимизирующей этот процесс в системе вузовского обучения.

Обозначенные противоречия позволили выявить **проблему исследования**, которая заключается в необходимости теоретического и практического обоснования формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Необходимость разрешения данных противоречий определяет актуальность выбранной проблемы исследования и формулировку **темы диссертационного исследования**: «Формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей».

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов неязыковых специальностей, направленная на овладение иностранным языком.

Предмет исследования: формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей будет проходить более успешно, если:

- коммуникативную готовность к овладению иностранным языком рассматривать как динамическое качество будущего специалиста, компоненты которого формируются в результате процессов преодоления коммуникативных трудностей, возникающих при освоении иноязычной речи, на исходном, операциональном и техническом уровнях;
- при формировании коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, будет учитываться специфика коммуникативных трудностей, препятствующих овладению иностранным языком;
- в рамках научно обоснованной модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей будут соблюдены такие педагогические условия, как обеспечение практикоориентированности процесса овладения иностранным языком; активизация познавательной и практической деятельности; использование рефлексии как фактора успешности в обучении и т.д.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи** исследования:

- 1) рассмотреть сущность понятия «коммуникативная готовность к овладению иностранным языком», выявить и охарактеризовать ее компоненты;
- 2) выявить и описать содержание коммуникативных трудностей, препятствующих овладению иностранным языком: мотивационно-ценностных, когнитивных, эмоционально-регулятивных, характерологических, коммуникативно-речевых, духовных;

- 3) разработать и экспериментально апробировать модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Теоретико-методологическая основа исследования.

Методологической основой исследования явились деятельностный (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.) и акмеологический (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) подходы к изучению зрелой личности; позволяющие рассматривать формирование коммуникативной готовности как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных действий педагога и обучающегося, а коммуникативную готовность к овладению иностранным языком – как интегративное целостное свойство личности будущего специалиста, представляющее собой единство компонентов (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), а также дающие основания для характеристики исследуемой готовности как динамической системы.

Теоретическими основаниями выступают педагогические исследования по проблемам формирования готовности к овладению иностранным языком (Л.Ф. Гайсина, М.В. Дементьева, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, М.Г. Каспарова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.А. Шапочникова и др.); теории в области компетентного образования (И.А. Зимняя, А. К. Маркова, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие **методы**:

- обзорно-аналитический метод: изучение философской, педагогической, психологической, социологической, научно-методической, нормативной, справочной литературы; материалов диссертационных исследований, учебных программ, пособий и методических рекомендаций для вузов по проблеме исследования;

- психодиагностические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование с использованием анкеты «Трудности, возникающие на

занятиях по изучению иностранного языка», методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), анкета «Определение направленности личности» (Б. Басса), характерологический опросник Леонгарда, многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела, методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин), шкала депрессии (адаптация Т.И. Балашовой), исследования самооценки личности по методике С.А. Будасси);

– метод статистического анализа (с целью обобщения полученных эмпирических данных, приведение их в упорядоченную систему) для последующего выявления закономерностей (ранжирование, статистическая обработка результатов с использованием t-критерия Стьюдента, критерия ϕ^* углового преобразования Фишера, метода ранговой корреляции rs Спирмена).

Научная новизна результатов исследования:

- 1) выявлены и охарактеризованы компоненты коммуникативной готовности к овладению иностранным языком (мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностный, личностный; когнитивный) как интегративного качества будущего специалиста в процессе преодоления коммуникативных трудностей, возникающих при освоении иноязычной речи, на исходном, операциональном и техническом уровнях;
- 2) выявлены особенности процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, ориентированного на преодоление основных групп коммуникативных трудностей, возникающих в процессе освоения иноязычной речи: мотивационно-ценностных,

когнитивных, эмоционально-регулятивных, характерологических, коммуникативно-речевых, духовных;

- 3) разработана модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, суть которой состоит в поэтапном (начальный, промежуточный, итоговый) повышении уровня сформированности коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей (исходный, операциональный, технический) за счет обеспечения практикоориентированности процесса овладения иностранным языком посредством внедрения активных и интерактивных методов; активизации познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов; использования рефлексии как фактора успешности в обучении; преодоления дискомфортного состояния на занятиях по иностранному языку, что является педагогическими условиями изучаемого процесса.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что введенное понятие коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как динамического качества будущего специалиста, а также обоснование ее структуры углубляют теоретические представления о профессиональном становлении будущего специалиста; определены структура, критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, что дополняет сложившиеся теоретические представления о сущности данного понятия.

Определенные в диссертации педагогические условия, сконструированная модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей расширяют спектр научно-теоретических представлений об организации образовательного процесса в вузе и достижении качества образования.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на повышение уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей может быть востребована у преподавателей высших образовательных учреждений. Научно-методические рекомендации для преподавателей вузов по формированию у студентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, разработанные в процессе исследования, позволяют построить учебный процесс в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, и, тем самым, повысить качество профессиональной подготовки студентов.

Достоверность полученных результатов обусловлена методологической обоснованностью исходных позиций, теоретических положений, целостным подходом к решению поставленной проблемы, длительным характером изучения педагогической практики и организации эмпирического исследования в учреждении высшего образования и устойчивой повторяемостью её основных результатов, соответствием концептуальных позиций тенденциям развития социально-педагогической реальности; единством общенаучных и конкретных методов исследования, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования, репрезентативностью объема выборки, разнообразием источников информации, сочетанием количественного и качественного анализа, статистической значимостью экспериментальных данных, контрольным сопоставлением полученных результатов с массовым опытом.

Апробация результатов исследования

Ведущие теоретические положения диссертации и результаты исследования обсуждались и получили одобрение на методологических семинарах и заседаниях кафедры «Иностранные языки в инженерно-техническом образовании» Астраханского государственного технического

университета, на заседаниях кафедры педагогики и предметных технологий Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Астраханский государственный университет», а также на конференциях различного уровня: II международной научно-практической конференции «Информационные технологии в гуманитарном образовании» (Пятигорск, 2009); третьей международной научно-практической конференции (Н. Новгород, 2009); III международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного научного знания» (Пятигорск, 2010); V Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в России» (Новосибирск, 2010); VI Международной научно-практической конференции «Наука и современность» (Новосибирск, 2010); международной научно-практической конференции «Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях» (Пенза – Ереван – Прага, 2010); V международной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2010); международной научно – практической конференции «Современная наука: теория и практика» (Ставрополь, 2010); I Международной заочной научно-практической конференции «Современные проблемы социально-гуманитарных и юридических дисциплин: вклад молодых ученых в развитие науки» (Краснодар, 2012); III международной научно-практической конференции «Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика» (Прага, 2014); Международной научно-практической конференции «Глобализация науки: проблемы и перспективы» (Уфа, 2015); международной научно-практической конференции «Россия и Европа: связь культуры и экономики» (Прага, 2015); международной научной конференции научно-педагогических работников, посвященной 85-летию со дня основания ВУЗа (АГТУ) в секции «Современные проблемы гуманитарных наук» (Астрахань, 2015).

Внедрение результатов исследования в практику непрерывного образования осуществлялось в процессе профессиональной деятельности автора в ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет».

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Компонентами коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как интегративного личностного качества являются мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностный, личностный и когнитивный, которые, соответственно, характеризуются наличием таких показателей их сформированности на исходном, операциональном и техническом уровнях, как внутренняя мотивация овладения иностранным языком и иноязычного общения, личностная и языковая тревожность студентов, индивидуальный стиль учебной деятельности, владение коммуникативным контролем, оценка студентом своих возможностей овладения иностранным языком.

2. Эффективность формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей обуславливается успешным преодолением коммуникативных трудностей, возникающих в процессе освоения иноязычной речи: мотивационно-ценностных (отсутствие интереса к иностранному языку, отсутствие стимула к обучению и развитию); когнитивных (затруднения в восприятии, запоминании, понимании материала, интеллектуально-коммуникативные искажения); эмоционально-регулятивных (излишняя эмоциональность, неумение управлять собой, повышенная тревожность); характерологических (превалирование отрицательных черт характера, мешающих общению и установлению нормальных отношений в коллективе и в процессах взаимодействия); коммуникативно-речевых (неумение выразить мысли и чувства словами, наладить контакт с окружающими людьми); духовных (отсутствие или слабое развитие общечеловеческих добродетелей и ценностно-смысловых ориентаций).

3. Модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей включает: цель, принципы, задачи, этапы (начальный, промежуточный, итоговый), на каждом из которых представлен процесс совместной деятельности педагогов и студентов, а также соответствующие педагогические условия (обеспечение практикоориентированности процесса овладения иностранным языком посредством внедрения активных и интерактивных методов, позволяющих моделировать условия профессиональной деятельности; активизации познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов; использования рефлексии как фактора успешности в обучении; преодоления дискомфортного состояния на занятиях по иностранному языку). Ее эффективность следует проверять с помощью мотивационного, эмоционально-ценностного, деятельностного, личностного, когнитивного критериев.

База исследования. Экспериментальная работа осуществлялась в Астраханском государственном техническом университете. В исследовании принимали участие 140 студентов Астраханского государственного технического университета, обучающиеся в Институте нефти и газа (по специальностям «Геология нефти и газа», «Бурение нефтяных и газовых скважин», «Технологические машины и оборудование» и «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов») и в Институте информационных технологий и коммуникаций (специальности «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» и «Автоматизация технологических процессов и производств»).

Этапы исследования. Исследование проводилось в 2009-2017 гг. и включало в себя четыре взаимосвязанных этапа.

На **первом этапе** (2009-2011 гг.) – организационно-подготовительном – проводилось исследование проблемы формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей; изучалась социологическая, психолого-педагогическая

литература и диссертационные исследования по проблемам коммуникативной готовности. В этот период был сформулирован понятийный аппарат, определена рабочая гипотеза, намечены цели и задачи исследования, выбраны пути и средства разработки модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей и выявлены условия её эффективного функционирования, проведен констатирующий этап эксперимента.

На **втором этапе** (2011-2012 гг.) – проверялись отдельные компоненты модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Были проведены поисковые эксперименты с целью апробации отдельных условий и их комплекса; конструирование, совершенствование и анализ исследуемого процесса; прямые и косвенные наблюдения за деятельностью студентов, обучающихся в вузе, проводилась оценка итогов.

На **третьем этапе** (2012-2014 гг.) – проводился формирующий этап эксперимента, а также работа по обработке, анализу и систематизации полученных результатов, по уточнению теоретических и экспериментальных выводов, по внедрению результатов исследования в практику работы вуза.

На **четвертом этапе** (2014-2017 гг.) – обобщающем – уточнялись теоретико-экспериментальные выводы, были обобщены, систематизированы и описаны полученные результаты исследования, производилось их внедрение в практику работы высшего образовательного учреждения.

Структура диссертации обусловлена логикой проведенного научного исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (172), приложений (7), иллюстрирована таблицами и рисунками.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Междисциплинарный анализ феномена коммуникативной готовности к овладению иностранным языком

Коммуникации, как важнейшему компоненту профессиональной деятельности, на сегодняшний день посвящено довольно много исследований. Коммуникативное поведение людей и способы их речевого общения составляют предмет многочисленных трудов известных ученых в различных областях научного знания.

Вопросы исследования в области структуры и сущности понятия готовности как особого состояния организма, психологической готовности человека к профессиональной деятельности широко и подробно представлены в философской, психологической и педагогической литературе (П.К. Анохин, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Моляко, К.К. Платонов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.) [6, 50, 94, 106, 129, 131].

Анализ научных исследований включает рассмотрение содержания предпосылок развития коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, представленных в трудах ученых по психологии и педагогике (С.М. Андреева, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, В.Г. Рындак, Е. Тогрансе и др.) [5, 30, 83, 123, 172], теории и практике межкультурной коммуникации (Т.Г. Грушевицкая, Ю.Л. Плужник, Г.Г. Почепцов, А.П. Садохин, W. V. Gudykunst и др.) [39, 107, 108, 124, 166], лингвистике (С.Г. Тер-Минасова, Р.М. Фрумкина и др.) [140, 146], лингводидактике (Т.Н. Астафурова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, И.И. Халеева и т.д.) [13, 31, 33, 52, 92, 148].

Рассмотрим сначала понятие «коммуникация» (от лат. communication - сообщение, передача). В широком смысле коммуникация рассматривается как способ связи любых объектов материального и духовного мира [38]. В философском энциклопедическом словаре «коммуникация» трактуется как общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.п.; передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях [144]. В технической литературе коммуникацию понимают как путь сообщения, связи одного места с другим, средства передачи информации и других материальных и идеальных объектов из одного места в другое. В социологии данное понятие используют для обозначения и характеристики многообразных связей и отношений, возникающих в человеческом обществе. В социальной психологии «коммуникация» используется в двух значениях:

- 1) для характеристики структуры деловых и межличностных связей между людьми;
- 2) для характеристики обмена информацией в человеческом общении: обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т.д. между людьми в ходе совместной деятельности [6, 72].

Коммуникативный процесс представляет собой передачу информации по каналам. Основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого его элемента. Коммуникативный процесс состоит из актов, в которых реализуется управленческая, информативная, эмотивная и фатическая функции. По соотношению этих функций условно выделяются сообщения: побудительные (убеждение, приказ, просьба), информативные (передача сведений), экспрессивные (возбуждение эмоциональных переживаний), фатические (установление и поддержание контакта) [76]. Анализ научных трудов по психологии позволил выявить ряд разногласий по проблеме взаимосвязи категорий коммуникации и общения. Л.С. Выготский [27], А.А. Леонтьев [83] и другие ученые идентифицируют эти понятия с

точки зрения этимологической и семантической тождественности. Противоположное мнение имеют С.М. Андреева [5], Т.Н. Астафурова [13], В.П. Фурманова [147], полагающие, что общение включает в себя коммуникацию (передача информации), интеракцию (организация взаимодействия) и перцепцию (восприятие и установление взаимопонимания). В.П. Конецкая, А.В. Соколов и другие считают, что в отличие от общения коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств, предполагающий как одушевленную, так и неодушевленную информационную связь между субъектами. Он не ограничивается только информационной стороной, поскольку несет в себе форму социального устройства мира [76, 132].

Как справедливо отмечает М. Reimann, под коммуникацией следует понимать не просто само сообщение или передачу сообщения, а в первую очередь взаимное понимание [171]. Поэтому вслед за ученым под «коммуникацией» будем понимать «взаимопонимание», а под «коммуницировать» соответственно «делать понятным для партнера по общению то, что ты хочешь передать», понимать друг друга. Наиболее полное определение, с нашей точки зрения, сформулировано А.П. Садохиным, который трактует коммуникацию как социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой целенаправленно при помощи различных средств, имеющий своей целью достижение взаимопонимания между партнерами и осуществляющийся в соответствии с определенными правилами и нормами [124].

Для выявления сущности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком необходимо прежде рассмотреть понятие готовности.

На сегодня нет единой трактовки понятия готовности к деятельности. В литературе встречаются весьма разнообразные определения, как по содержанию, так и по степени обобщения. Например, Б.Г. Ананьев понимает

готовность к высокопродуктивной деятельности как проявление способностей [3], В.А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, чем способности [78], Н.Д. Левитов в определении готовности делает акцент на психическом состоянии личности [82].

По мнению ряда учёных (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, Л.А. Кандыбович, А.Е. Серёжкина и др.) [3, 51, 68, 127] готовность субъекта к осуществлению какого-либо вида деятельности, можно рассматривать как существенную предпосылку целенаправленности деятельности, её регуляции, устойчивости и эффективности. Они считают, что для возникновения состояния готовности к различным видам деятельности необходимы следующие условия:

- осознание общественных и коллективных требований, своих собственных потребностей;
- сопоставление поставленных обществом задач и собственных потребностей, возможность удовлетворять свои потребности в процессе достижения поставленной цели;
- осмысление и оценка условий для выполнения предстоящих действий, актуализация предыдущего опыта, связанного с решением задач и выполнением аналогичных требований;
- выявление на основе опыта и оценки предстоящих способов решения конкретной задачи или выполнения требования;
- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка своих возможностей и необходимости достижения определённого результата.

Понятие «готовность» анализировалась в исследованиях, посвященных вопросам профессиональной педагогической деятельности (В.А. Сластенин, И.А. Шапочникова, Е.В. Шипилова и др.) [131, 156, 158].

Кроме этого, В.А. Сластенин выделяет ситуативную (временную) готовность, включающую мотивационно-ценностный и операционально-действенный компоненты [131].

По мнению многих исследователей, содержание и структура готовности определяется спецификой деятельности как таковой по отношению к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам и качествам личности будущего специалиста.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность как совокупность профессионально важных качеств, как сложное психологическое образование и выделяют следующие компоненты: мотивационный (устойчивые профессиональные мотивы); ориентационный (знания, представления об особенности условий профессиональной деятельности, ее требований к личности); операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.); волевой (самоконтроль, умение управлять своими действиями); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности) [51].

Компоненты готовности образуют целостную систему, поскольку, будучи взяты по отдельности, они способны обеспечить только решение ряда частных задач. Совокупность компонентов «готовности» дает возможность достигнуть цели – сформировать новое качество личности.

Исследования позволили выделить в содержании готовности к отдельным видам деятельности две составляющие (собственно деятельностьную и психологическую), т.к. рассмотрение этой проблемы осуществляется в двух основных аспектах: функциональном и личностном.

В первом аспекте готовность трактуется как совокупность определенных знаний, сформированных на их основе умений и навыков, необходимых для осуществления и способствующих включению в определенный вид деятельности. Для этого индивид должен иметь

соответствующие знания, которые формируются в вузе по мере освоения учебных предметов и дисциплин базовой и вариативной частей профессионального цикла бакалавриата, магистратуры и специалитета. Ряд авторов (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.) формулируют их в терминах «предметных» компетенций.

Поэтому актуальными являются исследования, посвященные анализу личностного аспекта, где под готовностью понимается сложное, устойчивое, интегративное качество личности, в структуре которого можно выделить ряд компонентов: мотивационный, содержательный, операционный и др.

Ученые Э.Ф. Зеер и С.Л. Рубинштейн исследуют понятие «готовность» на следующих уровнях: личностном (проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности); функциональном (умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности); личностно-деятельностном (целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции) [58, 119].

Таким образом, готовность представляет собой феномен, объединяющий в себе личностные свойства, установки, способности, необходимые для выполнения той или иной деятельности. Поэтому мы вслед за В.В. Сериковым, В.А. Слостёниным, Д.Н. Узнадзе будем рассматривать готовность как условие успешного выполнения профессиональной деятельности и как систему личностных качеств, обеспечивающих её продуктивность.

Итак, готовность – особое психическое состояние, позволяющее воспринимать или действовать в определенной ситуации. Готовность может быть актуальная и фиксированная.

К внешним условиям развития готовности к межкультурной коммуникации мы относим цели, методы, содержание, средства, источники, компетентность.

К внутренним обстоятельствам (условиям), способствующим

повышению эффективности процесса развития готовности студентов к межкультурной коммуникации мы относим ценностное отношение студента к содержанию и способам познания, мотивацию изучения иностранного языка, ожидания и притязания, проектирование профессионально значимых перспектив деятельности.

Изучение проблемы формирования *коммуникативной готовности* опирается на психологические, философские, лингвистические исследования. Обращение к результатам научных исследований, полученных в других областях знания, обусловлено необходимостью использования объективного знания и опыта наук, рассматривавших заявленную нами проблему, и синтеза данных всех перечисленных выше научных дисциплин для целей нашего исследования на основе ключевого понятия «коммуникативная готовность».

Обращение к проблеме развития коммуникативной готовности студентов потребовало выяснения ряда вопросов, связанных с общетеоретическими аспектами, развивающими сущность взаимосвязи категорий «коммуникации» и «общения».

Анализ имеющейся научной литературы показал, что в понимании терминов «общение» и «коммуникация» между учеными нет общего мнения. Например, некоторые отечественные ученые (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, М.И. Лисина, М.Г. Рудь и др.) [27, 59, 86, 120] и зарубежные (Г.Р. Патерсон, Б.Д. Рамсей и др.) [170] отождествляют данные понятия, в то время как другие находят в них различия. Они считают, что процесс коммуникации – «это не только передача кодированной информации от субъекта к объекту. Как и общение, коммуникация носит деятельный и диалогичный характер» [119, с. 26].

Анализ философского аспекта общения связан с пониманием социального статуса субъектов общения (приобщение к обществу, обретение социальных ценностей, социально значимых качеств, выполнение социальных ролей).

Психологический аспект проблемы общения был рассмотрен Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, А.А. Леонтьевым, представителями вюрцбургской школы (О. Кюльпе, К. Бюлер), рядом советских психологов (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.У. Харащ, Р.С. Немов), западными учеными (А. Маслоу, Э. Берном и др.) [90, 17].

Анализируя деятельность и общение, отметим определение Л.Д. Столяренко, которая понимает под общением «процесс взаимодействия людей, социальных групп, профессиональных обществ, в котором происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности» [136, с. 126].

По мнению А.А. Леонтьева, «любые формы общения являются специфическими формами совместной деятельности людей» [83, с. 45]. С одной стороны, общение включается во всякую деятельность и является ее составляющей, а с другой, – сама деятельность может рассматриваться как условие общения.

С точки зрения Б.Ф. Ломова, деятельность и общение – «это не просто параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а две стороны социального бытия человека, его образа жизни» [87, с. 34].

Рассмотрение разных определений общения в качестве коммуникативной деятельности показало, что оно, как правило, состоит из нескольких аспектов: коммуникативного (обмен информацией); интерактивного (организация взаимодействия); перцептивного (восприятие, формирование образа собеседника и установление взаимодействия) [87].

В научно-исследовательских работах отечественных и зарубежных ученых можно выделить следующие особенности коммуникативной стороны общения:

- 1) общение является не только обменом или движением информации, но также отношением двух индивидов, которые выступают активными субъектами;

2) обмен информацией предполагает психологическое воздействие на поведение партнера, что приводит к его изменению;

3) коммуникативное взаимодействие возможно, если субъекты владеют одной системой кодирования и декодирования (т.е. говорят на одном языке) [30, 60].

Исследование понятия «общение» в различных областях научного знания обусловило широкое понимание данной категории. Так, человеческое общение, с точки зрения психологии, представляет собой средство удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других.

Общение определяется и как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности» (Р.С. Немов), и как «система сопряженных актов» (Б.Ф. Ломов) [99, 87].

Особое значение для нашего исследования имели идеи, основанные на психологической теории деятельности, использованной нами для уточнения сущности и роли коммуникативной готовности студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Сторонники деятельностного подхода, которого придерживаемся и мы, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик и др. определяют общение как деятельность и обозначают его как «коммуникативную деятельность» [1, 3, 66, 83, 20, 96].

Другие учёные, например, В.А. Кан-Калик, характеризуя коммуникативную деятельность как творческий акт, определяют рассматриваемый нами процесс как организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств, содержанием которых является обмен информацией [67].

В некоторых исследованиях категории «общение» и «коммуникация» отождествляются. Так, Г.В. Бороздина определяет общение как

коммуникацию и называет такие функции данной категории как обмен мнениями, переживаниями, настроениями, эмоциями [22].

Таким образом, аналитическое пространство понятия «коммуникация» содержит в себе бесконечно большой набор показателей. Основные определения категорий «общение» и «коммуникация» и их производных взаимосвязаны между собой и объединены общим смыслом: построение взаимодействия или, другими словами, организация совместной деятельности коммуникантов. Поэтому в своем исследовании мы придерживаемся деятельностного подхода. В деятельностном подходе коммуникация понимается как совместная деятельность коммуникантов, в ходе которой вырабатывается общий взгляд на предмет общения.

Уровень сформированности и владения коммуникативными умениями составляет *коммуникативную компетентность* специалиста.

Феномен коммуникативной компетентности специалиста изучали такие ученые как Е.П. Артамонова [10], Т.В. Белоглазова [16], Л.К. Сальная [125] и др. Они считают, что для успешного профессионально-ориентированного общения, в том числе и иноязычного, коммуникантам необходимо обладать достаточным уровнем сформированности (иноязычной) коммуникативной компетенции. Коммуникативная иноязычная компетенция здесь трактуется как способность обучающихся использовать средства иностранного языка для решения актуальных для них и общества в целом коммуникативных задач в учебной, бытовой, культурной и производственной сферах; умение использовать языковые и речевые факты для реализации целей общения.

С психологической точки зрения, коммуникативная компетенция представляет собой способность говорящего организовать свою деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах в соответствии с ситуацией общения [51].

Но нужно отметить, что два понятия – «компетентность» и «компетенция» – не являются синонимами. «Компетенция» представляет собой совокупность личностных качеств, необходимых для реализации

конкретных задач, деятельности, в то время как «компетентность» подразумевает непосредственное владение необходимым набором компетенций, полученных эмпирическим путем в социальной и профессиональной деятельности, способствующая выполнению действий в компетентной сфере жизнедеятельности. Данной точки зрения придерживаются И.А. Зимняя, Т.Н. Ушакова, А.В. Хуторской [59, 142, 151].

Анализ изученных нами определений понятия «коммуникативная компетентность» показал, что на сегодняшний день существуют разные трактовки данного понятия, вызванные неоднозначными углами восприятия и изучения аспекта. И, тем не менее, они имеют общую идею: коммуникативная компетентность представляет собой результат накопленных языковых компетенций, направленный на успешное решение коммуникативных задач, как на родном, так и на иностранном языках, с использованием вербальных и невербальных средств взаимодействия.

Важно отметить, что способность к преодолению коммуникативных трудностей рассматривается в имеющихся исследованиях в качестве одного из компонентов в системе коммуникативной компетентности. Расширяя это представление на все виды трудностей в овладении ИЯ, а не только на коммуникативные, мы можем обоснованно полагать, что способность к преодолению всякого рода затруднений в процессе обучения и овладения ИЯ действительно составляет важный и существенный элемент иноязычной коммуникативной компетентности.

Проблеме профессионально-ориентированного иноязычного общения посвящены исследования Л.Ф. Гайсиной [29], Л.К. Сальной [125], И.А. Шапочниковой [156] и др. Большинство ученых сходится во мнении, что профессионально-ориентированное иноязычное общение отличается от других видов общения в первую очередь тем, что участники коммуникации представляют разные культуры и социумы. Так, например, Л.Ф. Гайсина в своей работе определила иноязычное общение «как социально-психологическое явление, вмещающее в себя богатое многообразие

духовных и материальных форм сосуществования и взаимодействия людей в конкретном социальном пространстве разнообразных, равноправных и равноценных культур, а также подразумевающее определенное отношение личностей к этому многообразию» [29; с. 67].

Таким образом, профессионально-ориентированное иноязычное общение подразумевает такую организацию речевого взаимодействия, которая должна обеспечивать продуктивный контакт специалиста с участниками профессиональной деятельности, что становится возможным при знании культурных особенностей собеседника и корректном стиле поведения. Такой точки зрения придерживаются Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова, они считают, что результат иноязычного образования заключается в развитии языковой личности, что возможно, если обучение иноязычному общению происходит в контексте диалога культур. Ученые трактуют языковую личность как «многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются по видам речевой деятельности и по уровням языка» [112].

Философский, лингвистический и психологический анализ заявленной проблемы обозначил перспективы дальнейшего исследования.

В данном диссертационном исследовании нас интересовал такой аспект формирования готовности как готовность к овладению иностранным языком. Данный аспект профессиональной подготовки специалистов рассматривался в работах М.В. Дементьевой [46], А.З. Ибатовой [60], М.В. Репиной [114], С.В. Романовой [118]. Так, М.В. Дементьева в своей диссертационной работе рассмотрела педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов, описала состояние проблемы подготовки студентов неязыковых факультетов к деловому иноязычному общению в теории и в практике высшего образования, а также содержание и структуру готовности студентов неязыковых факультетов к деловому иноязычному общению [46].

Исследование А.З. Ибатовой посвящено формированию готовности студентов неязыковых специальностей к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке. Она раскрывает сущность, структуру, содержание понятия «готовность к профессионально-ориентированному общению на иностранном языке», описывает педагогические условия формирования готовности студентов к данному общению [60].

М.В. Репина в своих исследованиях выделила педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению барьеров иноязычного общения, классифицировала эти барьеры, дала определение иноязычного общения и описала его сущность [114].

Рассматривая готовность к овладению иностранным языком, необходимо отметить, что ученые не приходят к единому мнению относительно данного явления. Так, например, Н.Я. Чекулаева в своем исследовании дала определение готовности к деловому иноязычному общению как результату обучения, который находит «свое отражение в способности и мотивации решать широкий спектр задач делового общения по мере возникновения необходимости» [152, с. 8].

Р.А. Коновалова характеризует готовность к межкультурному общению как объединенное качество личности, представляющее единство трех корреляционных компонентов: познавательного (подразумевает усвоение будущими специалистами интегрированного комплекса лингвистических, теоретических, методических и практических знаний), мотивационного (отвечает за формирование положительного отношения к иностранному языку, посредством развития разнообразных профессиональных познавательных мотивов) и эмоционально-волевого (воспитывает целеустремленность, настойчивость, работоспособность и самоконтроль) [77].

В своем диссертационном исследовании И.А. Шапочникова также говорила о трех компонентах готовности будущих специалистов к

иноязычному общению: мотивационном (ценностные ориентации, интересы, мотивы), когнитивном (иноязычные знания) и операционном (коммуникативные умения), аргументируя это тем, что, по ее мнению, именно степень сформированности этих компонентов определяет готовность специалиста к иноязычному общению [156].

В нашем исследовании рассматривались особенности формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком студентами неязыковых специальностей.

В трудах исследователей (Е.П. Ильин, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко и др.) отмечается доминирующая роль мотивационных явлений в психической деятельности каждого человека и их решающее значение в профессиональной подготовке специалистов [62, 113, 136]. Руководствуясь этими положениями, нами был выделен в качестве одного из компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком *мотивационный*, направленный на стимулирование и поддержание коммуникативной активности студентов в процессе межкультурного взаимодействия и представляющий собой совокупность причин психологического характера, объясняющих сам акт общения, его начало, направленность и активность.

Основываясь на научных трудах Н.А. Алексеевой [2], Л.И. Божович [21], А.А. Леонтьева [83], Б.Ф. Ломова [87], С.Л. Рубинштейна [119], приходим к выводу, что данный компонент коммуникативной готовности включает в себя направленность субъекта на проявление данного качества с целью повышения эффективности взаимодействия с представителями инокультуры, выражающуюся в побудительных формах – мотивах, потребностях, целях, интересах, стремлениях и в воззренческих формах – ценностях, жизненных принципах, ценностных ориентациях.

Следуя логике наших рассуждений и руководствуясь структурой психики, следующим компонентом коммуникативной готовности нами выделен *эмоционально-ценностный*. Эмоции – это переживания человеком

отношения к окружающему миру и к самому себе [6]; некоторые специфические физиологические и психологические состояния или процессы; средства, с помощью которых взаимодействуют тело и разум.

На основании исследований приходим к выводу, что эмоциональный положительный настрой и эмоциональная готовность личности к межкультурной коммуникации будут способствовать быстрой ее аккультурации, что позволит индивиду быть готовым к взаимодействию с представителями другой лингвокультуры. Под аккультурацией следует понимать долговременную психологическую и социокультурную адаптацию к «чужой» культуре [65]. Однако согласно исследованиям М.Б. Арнольда, Дж. А. Гассона и других ученых, сильные эмоции и чувства могут оказывать дезорганизующее влияние на деятельность субъекта [9]. Рассматривая данную проблему через призму межкультурной коммуникации, можно выделить эмоциональные состояния, провоцирующие трудности коммуникации: напряженность, чувство тревоги, страха, одиночества и неполноценности, чувство самоидентификации и т.д., которые образуют у коммуниканта состояние «культурного шока» [104].

Итак, мы рассматриваем эмоциональный компонент в рамках данного исследования как положительный эмоциональный настрой на межкультурную коммуникацию, эмоциональную культуру, эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность, позволяющие преодолевать «культурный шок», быстро адаптироваться и мобилизоваться в новых ситуациях, контролировать свои эмоции, не проявлять агрессию в процессе межкультурного взаимодействия.

Следующим компонентом в структуре коммуникативной готовности к овладению иностранным языком выделяем *когнитивный*. В рамках данного исследования термин «когнитивный» трактуется как совокупность познавательной деятельности. Когнитивную сторону готовности изучали многие зарубежные и отечественные ученые, исследуя структуру дивергентного мышления (Е.В. Чистюлина, S.A. Mednich, E.P. Torrance и др.)

[153, 169, 172], характеристики и психологические механизмы интеллектуальной одаренности (А.М. Матюшкин, М.А. Холодная и др.) [91, 150], интеллектуальную активность (Д.Б. Богоявленская) [19] и т.д. На основании проведенного анализа научных трудов по данной проблеме, нами включены в состав когнитивного компонента коммуникативной готовности: лингвокреативное мышление, определяющее речемыслительные способности личности, знания и опыт в области межкультурной коммуникации.

Следующим компонентом коммуникативной готовности нами выделен *деятельностный*, основанный на положениях поведенческого подхода и включающий в себя ряд технологий и компетенций, необходимых для реализации данного феномена в овладении иностранным языком. Основоположниками деятельностного подхода в педагогической психологии являются крупнейшие отечественные ученые – Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. К активным их сторонникам и продолжателям следует отнести Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.К. Маркову и др.

Деятельностный компонент коммуникативной готовности студента, включающий коммуникативные средства, иноязычную коммуникативную компетенцию и социокультурные качества, отвечает за связность и последовательность речевых высказываний, за адекватность поведения и эффективное использование коммуникативных, управленческих стратегий и тактик сотрудничества, обеспечивающих бесконфликтную, адекватную гуманистическим целям коммуникацию с представителями инокультур.

Личностный компонент коммуникативной готовности к овладению иностранным языком включает систему индивидуальных установок (готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению в определённом направлении действий) в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения. Основан на положениях

личностного подхода к исследованию способностей, разработанного Т.И. Артемьевой, В.Э. Чудновским, А.А. Бодалевым.

Таким образом, можно утверждать, что содержание понятия «коммуникативная готовность к овладению иностранным языком» раскрывается через обоснование его основных компонентов – мотивационного, эмоционально-ценностного, когнитивного, деятельностного и личностного:

- к мотивационному относятся готовность личности к проявлению коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации; установка на межкультурные ценностные ориентации (взаимопрятие, взаимопонимание, взаимодополнение, автономия личности); желание продуктивно взаимодействовать с представителями инокультур; потребность в самореализации и саморазвитии;
- эмоционально-ценностный компонент включает способность к эмпатии, самоконтролю, рефлексии, способность эмоционально откликаться на состояние партнеров по общению, уровень общей культуры, сформированность положительного отношения к изучению иностранного языка;
- когнитивный компонент определяет знания закономерностей межличностного взаимодействия, способность ориентироваться в различных ситуациях общения, владеть инициативой в общении, знание норм и правил общения, умение преодолевать коммуникативные трудности;
- деятельностный компонент определяется разнообразием коммуникативных умений и навыков, способами поведения в коммуникативном взаимодействии, проявлением активности, умением личности управлять собственным коммуникативным состоянием;

- к личностному относится система индивидуальных установок в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения.

В процессе формирования данных компонентов возникают различного рода трудности, обусловленные как объективными, так и субъективными (мотивационными, эмоциональными, когнитивными, смысловыми и др.) факторами. В психологии они объединены термином «личностные трудности обучения». В имеющихся научных исследованиях описываются и классифицируются разнообразные трудности, возникающие в процессе обучения, а также их возможные причины (Т.А. Аржакаева, Т.В. Иванова, В.А. Лабунская, В.Н. Ольховский, И.П. Шкуратова и др.) [8, 61, 81, 103, 159].

Коммуникативные трудности овладения иностранным языком представляют собой личностные характеристики когнитивной, мотивационной, эмоциональной, волевой, коммуникативно-речевой, ценностно-смысловой и нравственно-духовной сфер личности, недостаточное или нарушенное развитие которых у студентов негативно сказывается на эффективности обучения иностранному языку и приводит к затрудненному иноязычному общению.

Проблема трудностей в обучении иностранным языкам – это, прежде всего, проблема затрудненного иноязычного общения, в котором можно увидеть общие закономерности и механизмы затрудненного общения в целом (В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус). Вместе с тем, здесь имеется ряд особенностей, обусловленных спецификой иностранного языка, с одной стороны, и ситуацией обучения, с другой. Не останавливаясь на анализе специфических особенностей иностранного языка как учебного предмета и средства общения, отметим, что наиболее существенной особенностью учебного общения, как наиболее частой формы иноязычной коммуникации в обучении, является недостаточный уровень внутренней мотивации обучаемых в овладении иностранным языком и его

использовании. Речь идет о низком уровне мотивации, порождаемой собственно общением, пониманием и взаимопониманием (познавательной, коммуникативной, эмоционально-ценностной мотивации). Мотивационная проблема в обучении иностранным языкам состоит в том, что чем ниже у обучающихся уровень владения языком, тем более учебный характер носит их общение на нем, и тем ниже его внутренняя (не учебная) мотивация (Н.А. Емельянова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Рыжов). Мотивационная проблема, порождающая целый класс мотивационных трудностей в обучении, сочетается с проблемой личностных коммуникативных трудностей, проблем и затруднений в общении.

Анализ различных взглядов на классификацию личностных затруднений и барьеров в общении (Т.А. Аржакаева, В.А. Лабунская, В.Н. Ольховский и др.) показывает исключительное разнообразие выделяемых затруднений личностного, межличностного, ценностно-смыслового и нравственно-духовного характера. Их специализированный анализ применительно к иноязычной коммуникации и к процессу обучения иностранному языку позволяет предложить следующую обобщенную классификацию, в которой названные трудности располагаются в порядке убывания их обобщенности:

1. Мотивационно-ценностные (отсутствие интереса к ИЯ, отсутствие стимула к обучению и развитию).
2. Когнитивные (затруднения в восприятии, запоминании, понимании материала, интеллектуально-коммуникативные искажения).
3. Эмоционально-регулятивные (излишняя эмоциональность, неумение управлять собой, повышенная тревожность).
4. Характерологические (превалирование отрицательных черт характера, мешающих общению и установлению нормальных отношений в коллективе и в процессах взаимодействия).
5. Коммуникативно-речевые (неумение выразить мысли и чувства словами, наладить контакт с окружающими людьми).

6. Духовные (отсутствие или слабое развитие общечеловеческих добродетелей и ценностно-смысловых ориентаций).

В рамках данного исследования *коммуникативная готовность к овладению иностранным языком студентами неязыковой специальности* рассматривается как интегративное и динамическое качество будущего специалиста, включающее наличие элементарного уровня знания иностранного языка, проявление выраженной мотивации в процессе его изучения, владение нормами коммуникативного поведения. Личностными свойствами будущего специалиста здесь выступают коммуникативная активность (интенсивность коммуникативной деятельности, направленной на построение устойчивых взаимных отношений, ее операционально-динамические характеристики), коммуникативная рефлексия (осознание студентом коммуникативных особенностей своей личности, собственных чувств, мыслей, действий, а также осознание того, каким воспринимают его окружающие).

Формирование коммуникативной готовности студентов к эффективному овладению иностранным языком необходимо рассматривать сегодня как: процесс целенаправленного, многофакторного, длительного, непрерывного, комплексного, вариативного, качественного изменения личности.

Рассмотрев сущность, содержание компонентов и функции коммуникативной готовности, выделим *основные принципы* развития данного качества у студентов в процессе овладения иностранным языком. Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, науки в целом, это основное требование, предъявляемое к чему-либо [78]. Как отмечают исследователи, принцип выполняет двоякую роль. С одной стороны, он выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован. С другой стороны, он выступает в смысле принципа действия – норматива, предписания к

деятельности [100]. Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения эффективности [43]. Анализ научных трудов Н.А. Алексеевой [2], Е.П. Желтовой [56] и других исследователей, положения теоретико-методологических подходов, а также личный опыт преподавания позволили выделить ряд принципов формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, каждый из которых ориентирован на развитие компонентов исследуемого качества.

Принцип межкультурной направленности, способствующий формированию личностного компонента коммуникативной готовности, позволяет построить процесс обучения таким образом, что его центральной фигурой становится студент как потенциальный партнер реальной межкультурной коммуникации. Данный принцип реализует задачи приобретения студентами межкультурного опыта и приобщения их к традициям, обычаям, особенностям других культур, знание которых обеспечивает нормативность речевого общения в коммуникативных ситуациях [2, 63].

Принцип диалога культур, влияющий на развитие эмоционально-ценностного компонента коммуникативной готовности, предполагает анализ инокультурных явлений и явлений в своей культуре; развитие критического мышления, расширение границ «картины мира», изменение отношения к межкультурным различиям, умение избегать конфликтов, выходить за рамки стереотипов, принимать решения и достигать консенсуса в условиях различия мнений [2].

Принцип творческой речемыслительной активности предполагает постоянное вовлечение студентов в творческий коммуникационный процесс, содержательной основой которого служит проблемность, отбор проблемных ситуаций типичных в межкультурном взаимодействии с учетом возрастных и психологических особенностей, способствующих активизации мыслительной деятельности студентов и потребности в их обсуждении [96]. Данный принцип развивает деятельностный и когнитивный компоненты коммуникативной готовности к овладению иностранным языком.

Принцип междисциплинарных связей, развивающий когнитивный компонент коммуникативной готовности, дает возможность развивать коммуникативную готовность студентов путем интеграции актуальных для исследования содержательных аспектов нескольких дисциплин гуманитарного цикла (иностраннй язык, русский язык и культура речи, культурология, психология, педагогика, философия) [51].

Принцип моделирования ситуаций новизны и неопределенности заключается в создании на занятии новых ситуаций, что позволяет студентам приобрести непосредственный опыт открытия в себе новых представлений и применение приобретенного опыта в новых условиях, а также способствует развитию у них способности к импровизации, самоконтролю и управлению эмоциональными реакциями [102]. Данный принцип способствует формированию эмоционально-ценностного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком.

Принцип сотворчества, творческого саморазвития и самореализации, влияющий на формирование мотивационного и деятельностного компонентов коммуникативной готовности, позволяет утвердить в общении преподавателя и студентов вуза такую оптимальную форму их взаимодействия как диалог, суть которого состоит во взаимном обогащении и личностном развитии его участников. Данный процесс представляет собой субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента как партнеров. Студент становится соавтором учебной деятельности, которую творчески

организует преподаватель. Сотворчество дает обучающемуся право на свой темп, свой уровень коммуникативной креативности и свой путь ее реализации [50, 96].

Обобщая теоретические исследования по проблеме развития коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей к овладению иностранным языком, полагаем, что сущность данного процесса заключается в совершенствовании личностных и профессиональных качеств, а также развитии ключевых компонентов коммуникативной готовности, необходимых студентам для успешного овладения иностранным языком.

По нашему мнению, коммуникативная готовность к овладению иностранным языком является частью общей профессиональной готовности специалиста и представляет собой сложное профессионально значимое качество личности, включающее направленность на профессиональную межкультурную коммуникацию, языковые знания и коммуникативные умения. Будучи сложным качеством, коммуникативная готовность к овладению иностранным языком студентами неязыковых специальностей интегрирует: а) психологическую готовность (направленность на коммуникацию); б) теоретическую готовность (необходимый объем знаний); в) практическую готовность (сформированность коммуникативных умений, способность преодолевать коммуникативные трудности в овладении иностранным языком).

Анализ исследований по теме и рабочее определение коммуникативной готовности дают нам основание для выделения следующих компонентов готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению: мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностный, личностный и когнитивный. Устойчивое единство и высокий уровень этих компонентов – признак готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению будущих специалистов. Таким образом, далее готовность к овладению иностранным языком студентами неязыковых специальностей будет рассматриваться нами в единстве перечисленных компонентов.

1.2 Особенности профессионально-ориентированного изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей

Система образования в России проходит стадию реформирования – меняются требования к результатам обучения, совершенствуются программы обучения, перенимается опыт зарубежных высших учебных заведений, происходит сближение отечественных и иностранных университетов в рамках Болонского процесса. В настоящее время государственные образовательные стандарты высшего образования ориентированы на компетентностный подход.

Все вышеперечисленные процессы в образовании являются реакцией на явления глобализации в сфере экономики и рынка труда. Среди представителей различных отраслей промышленности существует серьезная обеспокоенность тем, что молодые специалисты – выпускники технических вузов не обладают достаточным уровнем социальных компетенций, необходимых для эффективного общения, умениями успешно решать стоящие задачи. Становится очевиден разрыв между имеющимися государственными образовательными стандартами высшего образования технических специальностей по иностранному языку и социальным заказом.

В настоящее время существенно изменились требования к языку у представителей неязыковых специальностей. В этой связи понадобилось коренным образом перестроить преподавание иностранных языков будущим специалистам этого профиля. Если раньше первостепенной целью обучения иностранному языку являлось приобретение навыков чтения специализированной профильной литературы, то на сегодняшний день на первый план выходят устные и письменные виды речевой деятельности.

Как уже отмечалось, в последнее время все прочнее утверждается мысль о том, что эффективность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в большей степени зависит от междисциплинарных связей дисциплин иностранного языка с профильными

дисциплинами [92]. Такие интегративные процессы в совокупности с сотрудничеством преподавателей иностранного языка с преподавателями специальных дисциплин рассматриваются как способ формирования профессиональной направленности при обучении иностранному языку. В программе высших учебных заведений по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей поставлена цель обучить будущих специалистов практическому владению иностранным языком, т.е. таким навыкам и умениям в различных видах речевой деятельности, которые позволяют выпускнику вуза не только читать специализированную профессиональную литературу в оригинале, но читать и составлять профессиональную документацию, вступать в коммуникативные процессы с представителями иноязычной культуры [78].

Основной задачей преподавания иностранных языков на сегодняшний день можно назвать обучение будущих специалистов иностранному языку, являющемуся реальным и полноценным средством общения, которое позволяет понимать и воспроизводить иноязычную информацию в ходе профессиональной деятельности, устанавливать коммуникативный контакт с иноязычными участниками внешнеэкономической деятельности, учитывая их культурные особенности, а также как средству получения новой профессиональной информации.

Требования к специалистам неязыковых специальностей постоянно растут, им уделяется много внимания различными компетентными организациями. ЮНЕСКО разработаны требования к инженеру XXI века. Они сформулированы специалистами авторитетных международных организаций FEANI (The European Federation of National Engineering Associations) и ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), а также национальными профессионально-общественными организациями. Ознакомившись с требованиями, мы выделили в них как технические, так и нетехнические аспекты.

В научной работе Л.С. Гребнева, В.И. Кружалина и Е.П. Поповой [38] требования к специалистам свидетельствуют о процессе гуманизации технического образования:

– устойчивое, осознанное и позитивное отношение к своей профессии, избранной сфере деятельности, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала;

– высокая профессиональная компетентность, владение всей совокупностью необходимых в трудовой деятельности фундаментальных и специальных знаний и практических навыков;

– творческий подход к решению профессиональных задач, умение ориентироваться в нестандартных условиях и нештатных ситуациях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план необходимых действий;

– высокая коммуникативная готовность к работе в профессиональной (производственной, научно-технической, информационной) и социальной среде;

– целостность мировоззрения специалиста как представителя социально-профессиональной группы, относящейся к интеллигенции.

Проанализировав перечисленные выше требования, мы пришли к выводу, что при подготовке специалистов неязыковых специальностей особое внимание необходимо уделять обучению профессионально-ориентированному общению.

В настоящий момент профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам становится приоритетным направлением в связи с вхождением России в единое европейское образовательное пространство. Мы согласны с С.Г. Тер-Минасовой, которая считает, что «традиционное преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению текстов» [140, с. 32]. Необходимо отметить, что иностранный язык всегда выступал неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки

студента технического вуза, однако, в процессе обучения реализовывалась, в основном, только одна функция – информативная, и то в ограниченном виде, поскольку «из четырех умений владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивалось только одно, пассивное, ориентированное на «узнавание» – чтение» [140, с. 33].

Все вышесказанное позволяет утверждать: необходимо готовить специалистов не только со знанием иностранного языка как системы, но и с готовностью осуществлять профессиональное межкультурное общение. Однако существует ряд проблем, препятствующих выполнению этой задачи. Основная проблема, с которой сталкиваются и преподаватели, и студенты в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе, – это коммуникативные трудности, возникающие в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей.

Коммуникативный подход рассматривался нами как один из основополагающих подходов, лежащий в основе профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов неязыковых специальностей.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение профессионально-ориентированному иностранному языку должно учитывать особенности реальной профессиональной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного использования иностранного языка в целях профессиональной коммуникации.

При коммуникативном подходе особое значение придается содержательной стороне речи, ее действию на партнера, реализации всех основных функций общения: познавательной, ценностно-ориентационной, регулятивной и конвенциональной. Соответственно, при коммуникативно-ориентированном обучении будущих специалистов иностранным языкам конечной целью выступает формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, включающей различные компоненты: лингвистическая

компетенция («готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности»), прагматическая компетенция («готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения»), когнитивная компетенция («готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности») и информативная компетенция («владение содержательным предметом общения») [77].

Изучением коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков занимаются многие научные коллективы и методисты: Институт русского языка им. А.С. Пушкина (А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова и др.), представители метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), методисты и психологи П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.

Центральная фигура обучения при коммуникативном подходе – обучающийся, как субъект учебной деятельности. Система обучения, в свою очередь, максимально учитывает индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности личности обучаемого, а также его интересы.

Объект обучения при данном подходе – речевая деятельность (слушание, говорение, чтение, письмо). При коммуникативном подходе занятия по иностранному языку ориентированы на обучение профессиональному общению, использованию языка с целью обмена профессионально значимой информацией [114]. Основной упор на занятии делается на создание и поддержание у обучающихся потребности в коммуникации и усвоении в коммуникативном процессе профессионально-ориентированной и представляющей культурную ценность информации. Данный подход отвечает основным требованиям к современной языковой подготовке: преподаватель занимает активную коммуникативную позицию на занятии; задания воссоздают реальные профессиональные коммуникативные ситуации и предполагают выполнение определенных учебных действий в рамках этих ситуаций; грамматические формы

усваиваются параллельно и вводятся в речь; учитываются индивидуальные особенности обучаемых.

Проблема формирования системы профессиональной языковой подготовки студентов неязыковых специальностей в настоящее время характеризуется многоаспектностью. В научной и научно-методической литературе иностранный язык как учебный предмет в системе высшего образования раскрывается исследователями с различных позиций: проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя) [18, 33, 59], проблемы формирования коммуникативных умений средствами иностранного языка (А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов) [83, 105], формирование профессиональной направленности (Н.И. Гез, М.А. Давыдова, Р.П. Мильруд) [33, 42, 92], коммуникативный подход в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов) [18, 84, 105].

В.А. Кан-Калик коммуникативную направленность личности связывает с возникновением потребности во взаимодействии с другими людьми, с успешностью этого взаимодействия и эмоциональным удовлетворением, получаемым в ходе обыденного или профессионального общения [67]. В исследовании педагогического и межличностного общения Л.И. Габдулиной было выявлено, что педагоги с диалогической коммуникативной направленностью ориентированы на равноправие и взаимоуважение. Одновременно с этим, ориентация на диалог сочетается со снижением степени выраженности стремления доминировать, занимать позицию «над» в педагогическом общении, манипулировать, использовать учеников, уходить от общения и сводить его только к деловому взаимодействию [28].

В исследованиях по изучению затрудненного делового общения также рассматриваются сбои, трения, конфликты, которые обусловлены ролевой позицией партнеров. В результате делается вывод, что субъект затрудненного делового общения: 1) стремится к индивидуальному стилю

выполнения задачи; 2) часто чередует уход и возобновление контакта с партнером или полностью отказывается от контакта; 3) симулирует несогласие с целью дезинформации партнера и сокрытия от него правильных способов решения задачи; 4) выбирает не соответствующие характеру деятельности невербальные и вербальные средства общения; 5) использует чрезвычайно свернутые формы обращения; 6) предпочитает громкую речь и т. д. Подчеркивается, что характеристики субъекта затрудненного делового общения преимущественно обусловлены его антипатией, неприятием, враждебностью и неуважением к своему деловому партнеру, а также его эмоциональной нестабильностью (В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус) [81].

В ряде исследований также отмечается, что субъекты с затрудненным общением демонстрируют следующие формы обращения: 1) не слушают или притворяются, что не слышат другого; 2) игнорируют высказывания и мнения партнера, его права и желания; 3) нарушают пространственные границы; 4) совершают поступки независимо от желания участников общения; 5) навязывают чувство вины; 6) не уважают принятые нормы общения. Кроме сдвигов в коммуникативных и интерактивных нормах общения в некоторых исследованиях указывается на серьезные нарушения в социально-перцептивной сфере (В.А. Горянина, А.Н. Сухов и др.) [37, 138].

В.Н. Ольховский к вышеназванным трудностям причисляет также монотонность речи (коммуникативная вялость) и подмену вербального общения невербальными средствами [103].

Иностранный язык как учебный предмет в неязыковом вузе сможет полноценно выполнять свои функции лишь при условии, если все аспекты процесса обучения будут рассматриваться на равных условиях, что означает их равноправие в плане значимости для формирования личности студента.

Теория системного подхода, обеспечение целостности методической и педагогической систем составляют содержательно-технологическую основу обучения студентов иноязычному профессиональному общению.

Предмет «иностраннй язык» имеет ряд особенностей. Специфика предмета определяется направлением пути овладения иностраннм языком.

У Л.С. Выготского встречаем следующий аспект: усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностраннй – начиная с осознания и намеренности [27]. Поэтому верно утверждение о том, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз.

Второй особенностью иностранного языка как учебного предмета становится то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Студент усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Следующей специфической чертой дисциплины «иностраннй язык» является «беспредметность»: в отличие от других дисциплин, она не предоставляет человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, существования и выражения мыслей об окружающем мире.

Специфика предмета заключается также в его «беспредельности», т.е. невозможно выучить весь язык, учебный материал ограничивается программой. Мы согласны с обоснованным и аргументированным мнением исследователя Н.Д. Гальсковой, рассматривающей иностраннй язык не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», которая обладает огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности [31, с. 12].

По специфическому соотношению знаний и умений «иностраннй язык» как предмет занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как требует такого же большого объема навыков и умений,

как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки.

Если в языковом вузе иностранный язык является специальной базой, то в других вузах – это приложение к общей культуре, поэтому в неязыковом вузе формулировка конечной цели требует конкретизации. Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. Целью обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Однако иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предусматривает расширение понятия «профессиональная ориентированность» обучения иностранному языку, которое включало один компонент – профессионально-ориентированную направленность содержания учебного материала [88].

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «иностранное языковое» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранное языковое как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных компетенций; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [39, с. 19].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей требует нового подхода к отбору

содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы студентов, предоставлять им возможность для профессионального роста.

Учитывая все вышеизложенное, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку в неязыковых вузах как совокупность того, что студенты должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

В содержание обучения иностранному языку, по Н.Д. Гальсковой, необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, которые характеризуют уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [31, с. 17].

Учитывая достоинства данного подхода, представляется целесообразным использовать его при разработке модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей имеет свою специфику и трудности, обусловленные этой спецификой. С одной стороны, обучаемые должны получать знания о языке как о системе, прежде всего имеющей коммуникативный аспект, с другой стороны, они должны усвоить ограниченный набор лексических и грамматических средств языка, связанных с технической специальностью. Эти языковые средства призваны помочь студенту читать техническую литературу по своей специальности, аннотировать и реферировать эту литературу, вести беседу на иностранном языке в рамках предложенной тематики. Успешность в изучении иностранного языка будет достигнута в том случае, когда студенты неязыковых специальностей сумеют преодолеть коммуникативные трудности в овладении иностранным языком.

При этом качественным обучение возможно при правильном отборе языковых средств, обеспечивающих соответствие указанным требованиям. Эта задача тем более важна, так как до сих пор нет учебников иностранных языков, которые бы полностью удовлетворяли учебный процесс в неязыковом вузе.

В рамках проводимого исследования процесс изучения иностранного языка представлен в виде трех поэтапных взаимосвязанных уровней: исходного, операционального и технического.

Вопрос об изучении технической терминологии тесно связан с вопросом профессиональной направленности учебного процесса по иностранному языку, т.к. овладение специальной лексикой является основной целью изучения иностранного языка будущим инженером. От словарного запаса студентов зависит и скорость перевода, и умение понять общее содержание текстов по специальности.

Изучение иностранного языка влияет на содержание сознания субъекта. Традиционно обучение иностранному языку сводится к тому, чтобы обучить человека определенному количеству слов и набору правил их комбинирования. Представленный таким образом иностранный язык, в силу

интерференции русскоязычного сознания обучающегося, осмысливается по аналогии с родным. В результате неправильно осмысленные формы иностранного языка фоссилизуются и составляют интерязык, который представляет собой препятствие на пути к свободному владению языком. Иностранный язык, представленный как набор несвязанных элементов, кажется обучающемуся нелогичным, непонятным. Это приводит к тому, что на определенном этапе освоения языка обучающийся перестает прогрессировать и постепенно теряет интерес [79].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы интерес к изучаемому языку сохранился не только в процессе, но и по окончании курса обучения, чтобы человек мог самостоятельно совершенствовать свое владение иностранным языком. Для этого он должен понимать внутренние законы функционирования языка, его внутреннюю логику. Эта логика становится очевидной не как набор изолированных элементов, а с точки зрения его внутреннего содержания, как картину мира, отличную от той, что представлена в родном языке, как систему смыслов, стоящих за употреблением знаков этого языка в речи [59].

В условиях соактивности основными орудиями преподавателя должны стать просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание. Неизбежно меняется функциональная нагрузка преподавателя: на уроке он акцентирует внимание студентов не на выполнении упражнений («Прочти», «Прослушай», «Повтори» и т. п.), а на содержательном аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания. Основной формой учебной деятельности в этом случае является не слушание, говорение или чтение на иностранном языке, а совместная увлеченность коммуникативно-познавательной деятельностью, живое общение преподавателя со студентами [23].

На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка в вузе особый акцент делается на новых тенденциях в отборе методов, ориентированных на цель обучения – формирование у студентов основных

черт «вторичной языковой личности» [5]. Усваиваемый с помощью используемых методов материал, предлагаемый студентам в ходе изучения иностранного языка, должен восприниматься как инструмент и средство социального взаимодействия с партнерами по общению [31].

Для начального этапа формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком полезен перевод заимствованных слов на родной язык. Студент сам стремится узнать значение заимствованных слов. При изучении технических терминов он часто сталкивается с такими словами, т.к. базис технической терминологии составляет лингвистический фонд, на котором строится вся интернациональная терминология. Лексика классифицирована на несколько групп с целью более легкого ее усвоения. К первой группе были отнесены такие термины, которые полностью соответствуют эквивалентам родного языка (*meter, role, stage, atom, control*) и др. Поскольку понимание этих терминов не составляет труда, то было полезно на этом материале отрабатывать фонетику и некоторые грамматические явления. Ко второй группе можно отнести слова, которые в лексическом плане однозначны в обоих языках, но имеют некоторые фонетические расхождения и структурные параллели (*machine, structure, molecule*) и т.д. В третью группу были включены слова, которые имеют только фонетическое расхождение (*potential, energy*) и др. Четвертую группу составляют термины, имеющие ассоциативные связи со словами родного языка, (*correct, form, ordinal, nature, separate*) и т.д. Такие сопоставления дают возможность не только лучше запомнить новое английское слово, но и лучше понять заимствованные слова в родном языке. Студент начинает задумываться над другими словами, сам ищет параллели, углубляет свои лингвистические знания, усваивает взаимоотношения между разными языками.

Подгруппы таких терминов могут быть самыми разнообразными. Здесь важен лишь сам принцип классификации терминов на начальном этапе.

На следующем, промежуточном этапе – изучается общетехническая лексика, с тем, чтобы потом перейти к чтению специальной литературы. Студенты прорабатывают цикл материалов, построенных на технической терминологии; словообразовательные модели; выделяется лексический минимум по каждой теме. Опыт работы показывает, что студент на начальном этапе получает достаточный запас терминов, чтобы перейти потом к чтению специальной литературы.

На данном этапе предусмотрена работа по сокращению текста, т.е. резюмирование, что также связано с реализацией логического мышления. Практика показала, что эта работа облегчается упражнениями для резюмирования текстов по образцам. Сначала студент учится переводить готовые резюме с родного языка на иностранный, а затем сам составляет резюме на иностранном языке по прочитанному тексту. Это требует от него умения логически мыслить и правильно понимать то, что он переводит. А это возможно только при хорошем знании грамматического материала. Таким образом, осуществляется синтез лексики и грамматики в одном виде упражнений.

Следует отметить, что лексика на этом уровне немногочисленна и имеет интернациональный характер, а предварительная работа по словообразованию облегчает ее усвоение. Грамматический материал повторяется на новом лексическом базисе и закрепляется с помощью упражнений.

На итоговом этапе обучения студенты читают специальную литературу. Имеющиеся по этому вопросу публикации [36, 102] свидетельствуют о том, что к чтению технической литературы по специальности, нужно переходить как можно скорее.

Студент должен осознать, что он перешел на качественно новую ступень обучения. Чтение специальной литературы способствует формированию студента как специалиста и оказывает положительное влияние на его производственную деятельность. При переходе к чтению

специальной литературы резко повышается интерес к изучению иностранного языка, что обусловлено профессиональной зрелостью студента, стремлением узнать новое по своей специальности.

Оптимизация обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей требует также создания терминологического словаря-минимума по специальности [92]. Желательно, чтобы этот минимум студент усвоил до начала работы над статьей, что позволит сэкономить время за счет сокращения его затрат на чисто механическую работу. Однако, поскольку язык изменяется, следуя за изменениями самой науки и техники, такие словари нужно периодически корректировать и переиздавать.

Кроме словарей, для итогового этапа обучения нужны технические тексты, достаточно легкие и интересные, чтобы они могли служить учебным материалом для чтения и одновременно дополнительным материалом для изучения и углубления знаний по специальности.

Модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, представленная в данном исследовании, должна удовлетворять всем психолого-педагогическим нормам и быть направлена на поуровневое достижение поставленной цели владения иностранным языком, обеспечивать управление качеством подготовки специалистов, отслеживать процессы развития языковой компетенции.

Таким образом, особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе на неязыковых специальностях заключаются в том, что реализуется совместная деятельность преподавателей и студентов, когда первые способствуют формированию необходимых компетенций у студентов, а вторые усваивают эти компетенции, включаясь в социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества.

1.3 Модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей

Рассмотрев особенности формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, виды коммуникативных трудностей и специфику обучения иностранному языку в неязыковых вузах, мы пришли к выводу, что эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком возможно при создании модели, объединяющей традиционные и инновационные методики преподавания иностранного языка и способы преодоления коммуникативных трудностей, адаптированные к условиям эксперимента в рамках проводимого исследования.

Успешность овладения речью на иностранном языке есть сложное многостороннее явление, обуславливаемое методикой обучения и рядом факторов, воздействие которых иногда трудно учесть. Все реально действующие факторы следует объединить в определенные группы: 1) общепедагогические факторы; 2) методические факторы; 3) общепсихологические факторы научения; 4) индивидуально-психологические факторы. К общепедагогическим факторам относится в первую очередь взаимодействие студента и преподавателя.

Группу методических факторов составляют методы, приемы, отбор и организация материала обучения и т.д. Группа общепсихологических факторов научения включает мотивацию обучения, т.е. тот личностный смысл, который эта деятельность приобретает для студента.

Анализ исследований по проблеме развития личности студента неязыкового вуза (Е.П. Желтова, Т.Ю. Осипова и др.) [56, 104] позволил выявить, что именно категория студентов, относящихся преимущественно к типам людей «Человек-техника», «Человек-знаковая система» по классификации Е.А. Климова, испытывает трудности в процессе

коммуникации [71]. Рассмотрение системы высшего образования позволило констатировать, что гуманитарные вузы имеют больше возможностей для формирования коммуникативной готовности студентов, поскольку в них преподается большое количество вербальных дисциплин, проводятся психолого-педагогические практики, которые направлены на приобретение коммуникативного опыта, расширение общего кругозора, воспитание и развитие культуры личности.

В технических вузах, несмотря на гуманитаризацию и гуманизацию технического образования, преобладают дисциплины естественнонаучного и профессионального циклов. Таким образом, авторская позиция заключается в том, что необходимо совершенствовать образовательный процесс у студентов неязыковых специальностей за счет содержательной насыщенности гуманитарных дисциплин, интенсификации обучения и междисциплинарной интеграции, что позволит развивать коммуникативную готовность студентов и формировать поликультурный тип личности.

Получившее в настоящее время большую популярность интенсивное обучение, реализуемое в различных конкретных методиках, направлено на овладение умением общения на иностранном языке, «опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся» [70, с. 69], в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя со студентами между собой (Г.А. Китайгородская) [70].

Интенсивное обучение, как полноценная методическая система, во многом связана единством цели, содержания и принципов. Психолого-педагогические принципы организации учебной деятельности – это организация усвоения знаний и формирование умений через систему коллективных – «в коллективе и через коллектив». Условием сознательного и целенаправленного управления процессами общения в группе является повышение творческой роли преподавателя. В условиях интенсивного обучения преподавателю приходится справляться с более ёмкими психолого-

педагогическими задачами. Следовательно, расширение функции преподавателя есть отличительная особенность данной модели обучения. Поэтому успех обучения определяется тем, как выполняются эти функции, то есть уровнем профессионализма преподавателя [46, с. 48].

Модель обучения, использующая современные технологии, предполагает, прежде всего, обращение к сознанию человека и его способности управлять собой, своими действиями (ставить себе цели, активно запоминать, проявлять находчивость в использовании знаний, осуществлять самооценку и самоконтроль). Педагогическое общение в этой модели обучения – это поиск таких резервов в общении между преподавателем и студентом, при котором последний остается самим собой, ощущает свое продвижение, овладевает механизмом саморегуляции собственной деятельностью, испытывает душевный комфорт и внутреннюю свободу.

Осуществлению коммуникации, в которой язык проявляется как средство общения, способствуют не только соблюдение условий, обеспечивающие сам акт общения – мотивированность речи, обращенность ее к собеседнику, ситуативная обусловленность, эмоциональная окрашенность, – но и благоприятные доверительные отношения между общающимися.

Обучение иностранному языку является своеобразной моделью реализации педагогического общения в действии, дает возможность наиболее прозрачно выявить механизмы внутренней мотивации личности обучающегося и связанной с ней свободы общения и саморегуляции. Именно в дисциплине «иностранному языку» педагогическое общение выступает в том многообразии форм, которые проявляют личные аспекты поведения человека (тревожность, скованность, страх перед неудачей) и дают возможность избежать этого, достичь ощущения внутреннего комфорта, уверенности в себе, пережить радостное чувство успеха.

Проведенное исследование позволило разработать модель и выявить педагогические условия формирования коммуникативной готовности у будущих специалистов.

Теоретической основой данной модели стали исследования отечественных и зарубежных ученых: Т.А. Ван Дейка, А.А. Деркача, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, В.С. Мухиной и др. [44, 47, 87, 89, 97].

В.А. Штофф, Р. Шеннон, А.Н. Дахин считают, что модель представляет собой концептуальный инструмент, аналог определенного фрагмента социальной действительности, служащий для хранения и расширения знания о свойствах и структурах моделируемых процессов, ориентированный, в первую очередь, на управление ими [161, 157, 43].

Моделирование, по мнению Ю.И. Тарского, представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и внешних факторов. Моделирование систем и процессов обеспечивает сжатие информации, при котором отбрасываются многие несущественные факторы, благодаря чему появляется возможность сконцентрировать внимание на наиболее значимых элементах и способах их взаимодействия, то есть на тех составных частях системы и тех связях, и отношениях, от которых в наибольшей степени зависит ее качественное состояние и перспективы развития (А.Н. Дахин, В.А. Штофф, Р. Шеннон), что особенно важно в рамках данного исследования.

Модель включает интеграл наличного состояния личности, способа его изменения (развития) и его «финишное состояние». Законы систематики утверждают, что явления и процессы, имеющие определенные сходные условия, могут быть описаны в рамках единой модели [139].

Изучая вопросы моделирования и социально-педагогического проектирования, В.И. Загвязинский выделяет несколько видов моделей: описательная – представляет собой, как правило, текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, показывает связь между

проблемой, содержанием и результатами; структурная – определяет состав, иерархию элементов системы; функциональная или функционально-динамическая – выявляет связь между элементами, раскрывает способы функционирования системы, в ней преобладает использование схем и сравнительных таблиц; эвристическая – обнаруживает новые связи и зависимости; интегративная – может объединять в себе компоненты, как нескольких, так и всех видов моделей [57].

Опираясь на типологизацию образовательных моделей, предложенную В.И. Загвязинским, мы можем определить свою модель как структурно-функциональную. С одной стороны, она отражает структурные элементы, с другой – показывает функциональные связи между ними.

На основе принципов моделирования, предложенных Н.В. Кузьминой [79], с учетом требований к педагогическим моделям, разработанных Е.П. Ильиным [62], в авторской модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей мы выделяем следующие блоки: 1) целевой, 2) содержательный, 3) процессуально-деятельностный, 4) результативно-оценочный.

Таким образом, в рамках нашего исследования моделирование процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей направлено на выделение блоков, каждый из которых выполняет определенную функцию: выявление противоречий и определение замысла исследования; представление теоретико-методологических подходов и принципов развития данного феномена; изучение сущности, содержательного наполнения компонентов коммуникативной готовности и педагогических условий; организация эффективного развития коммуникативной готовности студентов вуза (этапы, технологии, методы, приемы, формы, средства); выделение критериев и показателей и подбор диагностических методик для оценки уровня ее развития у студентов и корректировки программы их обучения.

Проектируя модель, мы руководствовались общими принципами моделирования: наглядности, взаимосвязи компонентов, поэтапности, определенности и объективности. Данная модель характеризуется: направленностью на конкретную цель – развитие коммуникативной готовности к овладению иностранным языком; целостностью, так как все указанные блоки и подструктуры взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на результат – повышение уровня развития коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей.

Цель: повышение уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком	Целевой блок
Принципы: принцип межкультурной направленности; принцип диалога культур; принцип творческой речемыслительной активности; принцип междисциплинарных связей; принцип моделирования ситуаций новизны и неопределенности; принцип сотворчества, творческого саморазвития и самореализации.	
Задачи: формирование у студентов мотивации к овладению коммуник. компетентностью; ознакомление с сущностью, структурой, содержанием КГ, необходимыми для их включения в учебно-профессиональную деятельность; корректировка процесса формирования КГ с учетом результатов входной диагностики.	



<i>Методы формирования КГ к овладению ИЯ:</i> метод обучения в сотрудничестве, комплексный анализ личности; создание условий для рефлексии (самооценки и взаимооценки).	<i>Методы:</i> активные (игровые, case-study, «мозговой штурм»); создание ряда альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана, организац.-деятельностные игры, беседы.	<i>Методы:</i> организация самостоятельной исслед., поисковой дея-ти; метод системного анализа; активные (игровые, case-study, «мозговой штурм»); метод синектики; метод проектов; технология WebQuest и др.	Процессуально-деятельностный блок
Содержание образовательной деятельности			
Диагностика сформированности КГ к овладению ИЯ; создание комфортной эмоциональной среды в группе; деятельность, направленная на преодоление мотивационно-ценностных, когнитивных, духовных коммуник. трудностей. <i>Формы организации работы:</i> практические занятия; скайп-консультации, самостоят. работа студентов.	установление отношений сотрудничества; скайп-консультирование; деятельность, направленная на преодоление эмоционально-регулятивных, характерологических коммуникативных трудностей, возникающих у студентов в процессе изучения ИЯ. <i>Формы организации работы:</i> практические занятия (игровые, тренинги); самостоят. работа студентов; применение микротехнологий работы с текстом; ведение портфолио.	Консультирование, скайп-консультирование; пед. поддержка студентов; повышение внутренней мотивации студента; создание благопр. условий для преодоления коммуникативно-речевых, духовных коммуникативных трудностей; корректировка ценностно-смысловых ориентаций студентов. Обучение проф.-ориентированному общению. <i>Формы организации работы:</i> практические занятия (игровые, тренинги); скайп-консультации, самостоят. работа студентов; применение микротехнологий работы с текстом; дискуссии, ведение портфолио.	
<i>Средства ИКТ:</i> электронн. учебник, MS Word, электр. библиотеки (IBS), мультимедийный проектор, интерактивная доска, Интернет; <i>учебные пособия</i>			

Результативно-оценочный блок					
Критерии	Мотивационный	Эмоц.-ценностный	Деятельностный	Личностный	Когнитивный
Показатели	формирование мотивац. компонента: внутренняя мотивация овладения ИЯ и иноязычного общения	формирование эмоц.-ценностного компонента: ценностно-смысловые и нравственные ориентации	формирование деятельностного компонента: коммуникативный контроль, индивидуальный стиль учебной деятельности	формирование личностного компонента: личностная и языковая тревожность студентов	формирование когнитивного компонента: оценка студентом своих возможностей овладения ИЯ
Результат: Технический уровень сформированности КГ к овладению ИЯ					

Рис. 1. Модель формирования коммуникативной готовности к овладению ИЯ у студентов неязыковых специальностей

Таким образом, процесс формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей может быть представлен в виде сложной системы.

При определении *целевого блока* модели мы исходили из того, что конструируемая нами модель будет определяться социальным заказом современного российского общества и требованиями ФГОС ВО, предполагающими готовность выпускника компетентному осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке. Целью данной модели является проектирование процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Поставленная цель определила следующие задачи: 1) формирование у студентов мотивации к овладению коммуникативной компетентностью; 2) ознакомление с сущностью, структурой, содержанием КГ, необходимые для их включения в учебно-профессиональную деятельность; 3) корректировка процесса формирования коммуникативной готовности с учетом результатов входной диагностики.

Принципы формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком формулировались на основе анализа ряда педагогических исследований (см. 1.1). Напомним, что мы выделили принцип межкультурной направленности, принцип диалога культур, принцип творческой речемыслительной активности; принцип междисциплинарных связей; принцип моделирования ситуаций новизны и неопределенности; принцип сотворчества, творческого саморазвития и самореализации.

Данные принципы были положены в основу отбора практических форм работы, ориентированных на формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Реализация поставленных задач происходит через следующие компоненты: мотивационный (стремление к повышению качества овладения иностранным языком, самостоятельность, мотивация достижения,

уверенность в себе); эмоционально-ценностный (гуманистическая направленность, уровень общей культуры, сформированность положительного отношения к изучению иностранного языка); деятельностный (реализация социально-педагогических технологий эффективного овладения иностранным языком); личностный (система индивидуальных установок в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения); когнитивный (система интегрированных психолого-педагогических и социальных знаний), являющиеся компонентами готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей и отраженные в содержательном блоке.

Содержательный блок раскрывается через компоненты модели, отражающие уровень сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком.

Мотивационный компонент готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей выполняет стимулирующую функцию. Он включает цели, мотивы, потребности в общении, ценностные установки актуализации профессионального иноязычного общения. Данный компонент предполагает наличие интереса к профессиональному общению, характеризуется потребностью личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессионального иноязычного общения. Таким образом, коммуникативная готовность будущего специалиста к профессиональному иноязычному общению отражена комплексом потребностей, мотивов, интересов и ценностных ориентаций.

В рамках нашего исследования мы придаем мотивационному компоненту важное место в формировании коммуникативной готовности личности студента неязыковой специальности к овладению иностранным языком. Мотивационно-ценностное отношение к овладению иностранным языком у студентов определяется не только переживанием за его результат,

но и удовлетворенностью самим процессом профессионального иноязычного общения. Ценностное отношение к иностранному коммуникативному партнеру и к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей в целом составляют комплекс социальных установок, потребностей и мотивов современного специалиста. В повседневной жизни эти аспекты не могут проявляться изолированно, они включают мотивационно-ценностное отношение к другой культуре, к изучению иностранного языка, к наполнению содержания социально-психологических и специальных дисциплин.

Эмоционально-ценностный компонент включает положительный настрой на межкультурную коммуникацию, эмоциональную культуру и эмоциональную креативность, что позволяет специалисту быть готовым к взаимодействию с представителем другой лингвокультуры. Эмоциональная культура студента обеспечивает уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими.

В рамках коммуникативного подхода к обучению иноязычному общению овладение иностранным языком рассматривается как приобретение будущими специалистами иноязычной компетентности согласно основным положениям теории речевой деятельности. Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими иноязычная компетентность трактовалась как способность использовать языковую систему в социальной и профессиональной сферах. В этой связи рассмотрим следующий компонент готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей – деятельностный.

Деятельностный компонент заключается в установлении межличностных связей, выборе оптимального стиля общения в разных ситуациях, овладении вербальными и невербальными средствами общения.

В основе деятельностного компонента лежат коммуникативные способности. К коммуникативным способностям можно отнести: понимание

взаимоотношений партнеров по общению, адекватное восприятие ситуации общения, использование опыта других, сотрудничество, знание своих способностей, своих собственных мотивов и возможностей в сфере коммуникации, отстаивание своей точки зрения, прогнозирование межличностных событий, знание основных приемов общения, избегание конфликтных ситуаций в общении.

Коммуникативные способности являются частью профессиональной коммуникативной компетентности необходимые для эффективного осуществления профессиональной иноязычной коммуникации. В основе профессиональной коммуникативной компетенции специалиста лежит комплекс знаний. Он состоит из предметных знаний (теоретических и практических знаний в сфере профессиональной деятельности, профессиональной терминологии), средств и способов общения, и учитывает психологические основы общения (законы налаживания межличностных контактов, приемы самоконтроля).

Профессионально-ориентированное иноязычное общение требует сформировать ряд коммуникативных умений, необходимые для правильного формулирования высказываний средствами иностранного языка, с использованием профессиональной лексики; понимании речи коммуникативного партнера и полученной информации. Языковое оформление высказывания в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения зависит от его содержания и решаемых коммуникативных задач.

Профессиональная деятельность будущего специалиста предполагает включение в деятельностный компонент следующих коммуникативных умений: логика мысли, организация собственной деятельности в условиях дефицита времени, эффективная работа и установление контактов с коллегами, аргументация, обоснование и отстаивание своей точки зрения, проявление сдержанности и самоконтроля, оперативное восприятие и анализ получаемой информации [141].

Личностный компонент включает систему индивидуальных установок в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности (устойчивые характеристики особенностей поведения человека в сфере общения), выявляющие отношение к способу общения.

Рассмотрим далее *когнитивный* компонент коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, который представлен комплексом научно-теоретических знаний (о коммуникации, о роли коммуникации в профессиональной деятельности). Основой когнитивного компонента является принцип единства сознания человека и его деятельности, основанный на идеях Л.С. Выготского, данный принцип также исследовали А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Когнитивный компонент предполагает овладение будущим специалистом коммуникативной компетентностью, рассматриваемую как способность к эффективному общению и состоящую из языковой и профессиональной коммуникативной компетенции.

В рамках когнитивного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей нас интересует языковая коммуникативная компетенция, которая представляет собой совокупность языковых знаний и средств, знание социокультурного контекста, знание экстралингвистической профессиональной информации, представленной на иностранном языке. Эти знания обеспечивают понимание иноязычных и воспроизведение своих программ речевого поведения, адекватных целям, сферам и ситуациям общения.

Когнитивный компонент очень важен в общей структуре готовности к профессиональной коммуникативной деятельности на иностранном языке, так как процесс ее развития связан с формированием у будущих специалистов определенного способа мышления, который специфичен для их области знания.

Процессуально-деятельностный блок представлен описанием форм содействия студента и преподавателя и уровней профессиональной языковой подготовки.

Анализ примерной программы дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) показал, что целостная система вузовской подготовки по иностранному языку разбита на три основных этапа, каждый из которых обеспечивает одновременно как автономность обучения на каждом этапе, так и взаимосвязь всех этапов обучения, при которой достижение целей каждого уровня позволяет пользоваться в той или иной форме иностранным языком и обеспечивает возможность продолжения его изучения на следующем этапе.

На начальном этапе формируются мотивационный и эмоционально-ценностный компоненты коммуникативной готовности, необходимые для продолжения учебной деятельности, изучения иностранного опыта и осуществления делового взаимодействия на элементарном уровне. Дидактический материал для обучения различным видам речевой деятельности может быть представлен повседневно-бытовой, страноведческой, научно-популярной, общенаучной и деловой тематикой. Функции содействия студента и преподавателя на данном этапе: аналитико-диагностическая; коммуникативно-рефлексивная. Содержание образовательной деятельности включает диагностику сформированности коммуникативной готовности к овладению ИЯ; создание комфортной эмоциональной среды в группе; деятельность, направленную на преодоление мотивационно-ценностных, когнитивных, духовных коммуникативных трудностей, возникающих в процессе овладения ИЯ.

Промежуточный этап обучения – достижение операционального уровня КГ – направлен на формирование личностного и деятельностного компонентов, которые необходимы для изучения и творческого осмысления зарубежного опыта в профессиональной области на иностранном языке, а также для делового профессионального общения. Дидактический материал

данного этапа представлен повседневной, страноведческой, общенаучной и узкопрофессиональной тематикой. Функции содействия студента и преподавателя: коммуникативно-рефлексивная; организационно-деятельностная, информационная. Содержание образовательной деятельности включает: установление отношений сотрудничества; деятельность, направленная на преодоление эмоционально-регулятивных, характерологических коммуникативных трудностей, возникающих у студентов в процессе изучения ИЯ.

Итоговый этап обучения – технический уровень – формирует деятельностный компонент, необходимый для квалифицированной информационной и творческой деятельности в разных сферах и ситуациях делового общения, в совместной производственной и научной работе. Тематика заключительного этапа обучения узкопрофильная и научная. Функции содействия студента и преподавателя: координаторская, консультативная, поддерживающая, развивающая и контрольно-корректировочная. Содержание образовательной деятельности при достижении данного уровня включает: консультирование; педагогическую поддержку студентов; повышение внутренней мотивации студента; создание благоприятных условий для преодоления коммуникативно-речевых, духовных коммуникативных трудностей; корректировку ценностно-смысловых ориентаций студентов.

В исследовании мы основывались на общедидактических принципах, а также специфических принципах обучения: научности, системности, доступности; поэтапно-концентрической организации процесса обучения, имитационное моделирование конкретных условий и динамики коммуникативного взаимодействия; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; диалогического общения.

В процессе исследования были выявлены педагогические условия формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным

языком у студентов неязыковых специальностей. Из параграфа 1.2 следует, что такими условиями являются:

- Обеспечение практикоориентированности процесса овладения иностранным языком посредством внедрения активных и интерактивных методов (метод проектов, кейс-метод, скайп-конференция, веб-квест и др.), позволяющих моделировать условия профессиональной деятельности.
- Активизация познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов. Данное педагогическое условие достигается посредством обеспечения междисциплинарных связей и преемственности обучения иностранному языку на всех этапах обучения. Междисциплинарные связи представляют собой взаимную согласованность учебных программ, имеющих в основе два направления – интегрирование и профессиональную направленность.
- Использование рефлексии как фактора успешности в обучении, преодоление дискомфорта на занятиях по иностранному языку. Рефлексия определяется нами как способность субъекта к самоанализу и осмыслению оснований своих действий, поступков, системы своих отношений с окружающим миром. В результате реализации данного условия формируются, развиваются и расширяются коммуникативные умения и навыки, происходит повышение самооценки, снижается уровень тревожности.

Предлагаемая нами модель демонстрирует процесс достижения сформированности КГ к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, который достигается с помощью последовательности использования дискурса, как основы коммуникативной компетенции.

Уровни сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей

Показатели сформированности КГ к овладению иностранным языком	Уровни сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком		
	Исходный	Операциональный	Технический
<p><i>Мотивационный критерий</i></p> <p>Показатель внутренней мотивации овладения ИЯ и иноязычного общения: способность преодоления мотивационно-ценностных трудностей</p>	<p>У студентов не сформирована лингвистическая культура общения, ограниченное владение лексическим (менее 1200-1400 лексических единиц) и грамматическим минимум, необходимым для чтения и перевода иностранных текстов профессиональной направленности. Отсутствуют элементарные умения общения на иностранном языке. Не сформированы умения по оформлению извлечённой информации в удобную для пользования форму в виде аннотаций, переводов, рефератов и т.п.</p>	<p>Владение лексическим (1200-1400 лексических единиц) и грамматическим минимумом, необходимым для чтения и перевода (со словарём) иностранных текстов профессиональной направленности. Обладают элементарными умениями общения на иностранном языке.</p>	<p>Сформировано умение уверенно вести беседу на иностранном языке, связанную с предстоящей профессиональной деятельностью и повседневной жизнью; читать со словарем и понимать зарубежные первоисточники по своей специальности и извлекать из них необходимые сведения; оформлять извлечённую информацию в удобную для пользования форму; делать научное сообщение, доклад, презентацию.</p>
<p><i>Эмоционально-ценностный критерий</i></p> <p>Показатели ценностно-смысловых и нравственных ориентаций: степень возникновения у студентов новых нравственно-ценностных установок в иноязычном общении, степень преодоления духовных КТ</p>	<p>Слабая степень владения видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового). А также основными навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, аннотаций, рефератов и навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; навыками практического восприятия информации.</p>	<p>Есть определенный круг способностей по владению видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового) и письма, необходимыми для подготовки тезисов, аннотаций, рефератов и навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; навыками практического восприятия информации.</p>	<p>Владение всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового); основными навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, аннотаций, рефератов и навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; навыками практического восприятия информации.</p>

<p><i>Деятельностный критерий</i></p> <p>Коммуникативный контроль; Показатель сформированности индивидуального стиля учебной деятельности: преодоление когнитивных и характерологических коммуникативных трудностей; (несформированность индивидуального стиля: страх неудачи, неадекватная самооценка)</p>	<p>У студентов не сформирована способность к письменной и устной коммуникации: умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь. Отсутствует готовность к работе в коллективе. Нет способности и готовности анализировать научно-техническую информацию, изучать отечественный и зарубежный опыт по тематике дипломного исследования.</p>	<p>Студенты обладают элементарной способностью к письменной и устной коммуникации: умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь. У студентов начинает складываться представление о работе в коллективе. Формируется способность и готовность анализировать научно-техническую информацию, изучать зарубежный опыт по тематике дипломного исследования.</p>	<p>У студентов сформирована способность к письменной и устной коммуникации: умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готовность к работе в коллективе; способность и готовность анализировать научно-техническую информацию, изучать зарубежный опыт по тематике дипломного исследования.</p>
<p><i>Личностный критерий</i></p> <p>Показатели личностной и языковой тревожности студентов: способность к преодолению эмоционально-регулятивных и речевых трудностей</p>	<p>У студентов не сформированы навыки разговорно-бытовой речи. Отсутствуют навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного вида рассуждений. Слабая степень владения базовой грамматикой и основными грамматическими явлениями.</p>	<p>Есть определённый круг знаний в области разговорно-бытовой и публичной речи. Отработаны элементарные навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного вида рассуждений. Обладают определёнными знаниями по грамматике и основным грамматическим явлениям.</p>	<p>Сформированы теоретические и практические навыки разговорно-бытовой; навыки публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного вида рассуждений; базовой грамматики и основных грамматических явлений.</p>
<p><i>Когнитивный критерий</i></p> <p>Оценка студентом своих возможностей овладения ИЯ; умение преодолевать коммуникативные трудности</p>	<p>Отсутствуют знания закономерностей межличностного взаимодействия, способность ориентироваться в различных ситуациях общения. Студенты не владеют инициативой в общении, в слабой степени выражено умение преодолевать коммуникативные трудности.</p>	<p>Студенты способны осуществлять межличн. взаимодействие с учетом его зак-тей, способность ориентироваться в различных ситуациях общения проявляется нерегулярно. Студенты проявляют навыки владения инициативой в общении, умение преодолевать трудности проявляется нерегулярно.</p>	<p>Студенты свободно осуществляют межличн. взаимодействие с учетом его зак-тей, часто проявляют способность ориентироваться в различн. ситуациях общения. Владеют инициативой в общении, легко справляются с преодолением коммуникативных трудностей.</p>

В системе обучения студентов неязыковых специальностей успешному формированию коммуникативной готовности к овладению иностранным языком будет способствовать организация психолого-педагогической помощи по следующим направлениям:

- определение типичных затруднений и причин их возникновения;
- формирование способности самоуправления, саморегулирования, самоконтроля, самоорганизации, установки на саморазвитие и оптимизацию отношений с другими участниками образовательной системы;
- коррекция наиболее типичных коммуникативных трудностей;
- вооружение приемами и способами психогигиены общения и учебной деятельности.

Мотивационная сторона при восприятии иноязычного текста является определяющей готовности индивида правильно понять, осмыслить речевое сообщение, обеспечив тем самым коммуникацию в процессе общения. Очень важно создать специальную эмоциональную установку до восприятия информации, а также использовать метод проблемных ситуаций (Т.В. Иванова) [61]. Мотивационно-побудительный уровень в чтении и аудировании схож в плане создания мотива деятельности студентов с мотивационно-побудительным уровнем продуктивных видов речевой деятельности. Однако существуют и существенные различия: студенту не надо строить какой-то замысел, план-программу высказывания, они ему даны в самом сообщении. Его задача «вычитать» из текста этот замысел, понять логику изложения. Основной задачей здесь является нахождение приемов обучения, стимулирующих мотивы восприятия иноязычного текста.

Следует учитывать тот факт, что в настоящий момент перед преподавателями и студентами неязыковых специальностей остро стоит проблема ограниченности количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе. Поэтому необходимо задействовать эффективные методы и технологии овладения ИЯ, позволяющие рационально использовать часы, отводимые на аудиторную и

самостоятельную работу студентов.

В основе современных методик преподавания ИЯ лежат интерактивные методы: ролевые игры, дискуссии, разбор кейсов – все то, что заставляет студента говорить самому и взаимодействовать с другими [120].

Интерактивное обучение развивает социальные и психологические качества студентов: их уверенность в себе и способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу. Интерактивное обучение не только моделирует реальные ситуации из жизни, но и заставляет студентов адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции [34].

На наш взгляд, наиболее эффективными в рамках проводимого исследования можно назвать следующие методы формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком: «мозговая атака» (или «мозговой штурм»), синектика, деловые игры, дискуссии, конференции, анализ коммуникативных ситуаций и проблем общения, использование опор, ведение портфолио, создание «ситуации успеха», технология WebQuest и др.

Одним из вариантов интерактивного обучения является *обучение в сотрудничестве*. Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах относится к методам гуманистического направления в педагогике. Основная идея этого метода – создать условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: Робертом Славиным из университета Джона Хопкинса; Роджерсом Джонсоном и Дэвидом Джонсоном из университета штата Миннесота; группой Элиота Аронсона из университета штата Калифорния.

Приведем пример обучения в сотрудничестве: Student team learning (STL., обучение в команде). В данном варианте реализации обучения в

сотрудничестве уделяется повышенное внимание групповым целям (team goals) и успеху всей группы (team success), что может быть достигнуто лишь в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими студентами этой же группы при работе над вопросом, подлежащим изучению. Вариантами этого подхода можно считать: а) индивидуально-групповую (student – teams – achievement divisions – STAD) и б) командно-игровую (teams – games – tournament – TGT) работу.

Использование ситуации успеха способствует повышению рабочего тонуса, увеличению производительности учебного труда, а также помогает обучающимся осознать себя полноценной личностью. В переживании ситуации успеха особенно нуждаются студенты, испытывающие определенные затруднения в учении. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми обучающиеся этой категории могли бы справиться достаточно легко и затем обращаться к более сложным упражнениям. Большое значение в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера, которая нейтрализует чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям.

«Мозговая атака» – снижает уровень самокритичности и предупреждает вытеснение оригинальных идей в подсознание как опасных для социального или научного реноме. Атмосфера мозговой атаки благоприятно способствует появлению новых идей, чувству психологической защищенности.

Процесс изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей при «мозговой атаке» осуществляется без давления критики и самокритики на точку зрения его участников, когда решается поставленная перед ними задача, модифицируется и шлифуется до тех пор, пока в группе не истощается запас новых идей. Преподаватель должен приложить усилия к тому, чтобы выключить «внутреннего критика» у студента, если тот вдруг активизируется. Снижение критичности в «мозговой атаке» достигается

созданием благоприятных внешних условий, особой располагающей атмосферы. Открывается возможность перехода на чужую позицию, и за счет этого суммируются творческие потенциалы всех участников атаки. В рамках метода «мозговой атаки» используют различные приемы активизации мышления [79].

Метод проектов – один из распространенных интерактивных методов обучения ИЯ. Важно отметить, что создание проекта – сложный и кропотливый труд. Он интересен и по силам тем обучающимся, которые увлечены исследовательской деятельностью, имеют хорошие навыки работы с научной литературой, стремятся научиться практическому применению знаний в области ИЯ.

Метод «синектики» предполагает расположенность к импровизации и направлен на активизацию базовых операций подсознания. Чтобы ускорить процесс порождения идей, при синектике задача прежде всего освобождается от контекста, привычных ассоциаций. В синектике широко используются аналогии, способствующие реализации базовых операций подсознания – прямые, субъективные, символические и фантастические. Аналогии облегчают преодоление субъективных ограничений, связанных с восприятием основных закономерностей, представлений о мироздании.

По этой методике трудности преодолеваются с помощью создания условий, при которых одновременно с поиском решения протекает другой процесс, непосредственно с первым не связанный (аналогия, ассоциация, метафора и т. п.). Наложение этих процессов и помогает усмотреть ответ на мучающий вопрос. Ключевое звено при этом – пересечение во времени, меняющее ракурс рассмотрения проблемы. Мосты между этими процессами помогают навести метафоры и аналогии. Используемые типы аналогий извлекают информацию из разных источников.

Одним из методов формирования КГ к изучению иностранного языка у обучающихся является индивидуальная *рефлексия* результатов в учебной деятельности. Рефлексия и самооценка учебной деятельности может

осуществляться студентами не только по итогам изучения темы (прохождение того или иного модуля). Обучающийся осуществляет рефлексию учебной деятельности на каждом занятии ИЯ. При этом внимание уделяется не столько сумме полученных знаний, сколько самому процессу учения, т.е. важны способы выполнения учебной задачи, осознание возникших затруднений в ходе ее выполнения [48].

Еще одним примером группового преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка являются *деловые игры*. Игры способствуют формированию иной точки зрения на ситуацию, ведут к ее переосмыслению. Ключевой момент в деловых играх – возможность исполнения различных ролей, исключающей полную идентификацию с какой-либо из них и позволяющей переходить на иные позиции.

Игры способствуют усвоению новых приемов решения. Риск в них сводится к нулю, и потому становится возможным временное или частичное изменение своего подхода к тревожащим проблемам (в нашем случае коммуникативным), а значит, вносятся и некоторые изменения в установки, т.е. открывается путь для информации, т.е. процесса преодоления коммуникативной трудности. Эти установки, в свою очередь, определяют метаморфозу, благодаря которой правило из внешнего становится внутренним.

В качестве эффективного приема, нацеленного на преодоление коммуникативных трудностей, изменение установок, определяющих формы взаимодействия студентов с другими людьми в группе и отношение к новой информации, в последние годы все чаще применяется *групповой психотренинг*. Его задача – коррекция образований, ответственных за восприятие себя, преодоление стереотипов.

Для развития умений самопознания и самоотчёта идеально подходит *технология ведения языкового портфолио* (Language Portfolio). Она является основной во временном отношении, так как установка на ведение языкового

портфолио как бы предваряет основной этап учёбы по курсу иностранного языка, работа эта пронизывает весь учебный процесс и свидетельствует о результативности/нерезультативности обучения, одновременно выступая средством контроля на всех этапах. Кроме того, составленное языковое портфолио остаётся с обучаемым в будущем, помогая ему в учёбе на других курсах, а также при трудоустройстве.

Языковое портфолио позволяет преподавателю иностранного языка решать следующие задачи:

- обеспечить практическую ориентацию и инструментальную направленность обучения;
- применять интерактивные и коммуникативные формы работы;
- развивать навыки самостоятельной работы студентов;
- обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса;
- развивать у студентов навыки рефлексии;
- осуществлять и сопоставлять самооценку студентов, взаимооценку и оценку преподавателя;
- обеспечивать преемственность в процессе обучения [116].

При изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей наиболее целесообразным представляется составление либо одного цельного портфолио по иностранному языку на протяжении всего периода обучения, либо ведение двух портфолио: по базовому иностранному языку и иностранному языку для специальных целей.

По мнению Е.Н. Сунцовой, «разработка языкового портфолио в процессе подготовки к профессиональной деятельности также содействует развитию способности определения соответствия своего Я тому социальному пространству, которое предполагает избранная профессия». В этом не последнюю роль, по мысли ученого, играют два важнейших психологических образования: концепция жизни и Я-концепция, где степень

идентичности Я самому себе является той силой, которая будет определять успех в осуществлении намерений относительно своей жизни [137].

Следующим методом, достойным внимания в контексте обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку (с позиции их психологического развития), является *метод решения задач* (problem – solving method), особенность которого заключается в том, что студентам предлагаются задачи проблемного характера, способы выполнения которых им неизвестны или известны частично.

Студенты должны определить пути решения задач, опираясь на те знания и умения, которыми они уже владеют. Таким образом, поставленная перед студентами задача содержит противоречие (выявляя пробел в знаниях), разрешение которого дает им новое знание. Ситуация проблемной задачи связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности, обеспечивая не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и психическое развитие обучаемых, в особенности, развитие их творческих способностей и формирование навыка принятия решений.

В качестве учебной единицы метода решения задач выступает проблемно-коммуникативная задача как средство интеллектуального затруднения в языковом и содержательном плане, а структура курса обучения иностранного языка может быть выстроена как система проблемных задач.

При использовании метода *создания альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана* студенту предоставляется серия возможностей продемонстрировать свое изменившееся поведение. Проверяется, насколько оно согласуется с эталонными параметрами владения ИЯ. Чем значительнее показатели реального поведения субъекта согласуются с прогнозируемыми, тем выше эффект используемого метода.

Следующим методом, представляющим интерес для нашего диссертационного исследования, выступает *метод анализа конкретных примеров* (case-study method), приобретающий всё большую популярность и распространение в преподавании иностранного языка. Специфика данного метода состоит в использовании в учебном процессе описаний конкретных ситуаций, проблем, условий из жизни организаций, людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих учащихся на формулирование проблемы и поиск вариантов её решения с последующим разбором на учебных занятиях.

В настоящее время задача преподавателя заключается не только в том, чтобы вооружить студентов знаниями в области иностранного языка, но и научить студентов добывать самостоятельно эти знания, уметь усваивать их, основываясь на уже изученном. Для достижения этих целей нами применялась *технология Веб-квест (WebQuest)*. Веб-квест (webquest) – это определенная форма подачи материала через постановку задач, когда решения поставленных задач или ответы на вопросы обучаемые получают с разных сайтов Интернета. Впервые методику Веб-квестов в 1995 году предложили американец Берни Додж и австралиец Том Марч. Берни Додж классифицировал типы заданий, которые представлены в веб-квесте. Типы заданий следующие: задание на пересказ (Retelling Task), задание на компилирование (Compilation Task), задание на поиск разгадки (Mystery Task), журналистское расследование (Journalistic Task), ситуативное задание с заданными условиями (Design Task), творческое задание (Creative Product Task), задание на поиск компромисса (Consensus Building Task) и многие другие. При этом, как отмечает Е.Н. Воронова, форма работы нацелена на отработку не только видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), но и на отработку коммуникативно-речевых умений (осуществление поиска информации, краткое изложение прочитанного, умение делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения). Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного

выступления, эссе и т.п. Результатом данной работы могут быть собственные мультимедийные веб-страницы и веб-сайты по заданной теме, составленные из материалов, полученных в ходе работы (тексты, фото, графика, видеоклипы, звуковые материалы) [26].

Применение методики Веб-квест в работе со студентами неязыковых специальностей, изучающими иностранные языки, способствует созданию у них устойчивого интереса к изучению иностранного языка и совершенствованию речевых умений и навыков, приобщению к чтению художественной, публицистической и специальной литературы на иностранном языке, совершенствованию интеллектуальных способностей личности, получению эстетического и познавательного интереса, реализации креативного потенциала.

Методы обучения выбираются в зависимости от того, какая коммуникативная трудность подлежит преодолению в результате изучения иностранного языка.

Можно с определенной долей уверенности утверждать, что выбор эффективных методик преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей, объединенных в модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, позволяет решить ряд задач: положительно изменить отношение студентов к изучению иностранного языка в вузе; повысить уровень сформированности навыков речевой деятельности; выработать умение не теряться в обстановке реального общения; повысить инициативность студентов на занятии; развить креативные способности.

Результативно-оценочный блок разработанной модели объединяет критерии сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, их показатели, а также уровни сформированности коммуникативной готовности (исходный, операциональный, технический).

По сформированности выделенных нами компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком можно судить о сформированности коммуникативной готовности студента. То есть критерии сформированности коммуникативной готовности (мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностный, личностный, когнитивный) основываются на его компонентах. В свою очередь, данные критерии включают несколько показателей: внутренняя мотивация овладения ИЯ и иноязычного общения (способность преодоления мотивационно-ценностных трудностей); личностная и языковая тревожность студентов (способность к преодолению эмоционально-регулятивных и речевых трудностей); индивидуальный стиль учебной деятельности, владение коммуникативным контролем (преодоление характерологических коммуникативных трудностей), несформированность индивидуального стиля (страх неудачи, неадекватная самооценка); ценностно-смысловых и нравственных ориентаций (степень возникновения у студентов новых нравственно-ценностных установок в иноязычном общении, степень преодоления духовных КТ); оценка студентом своих возможностей овладения ИЯ (способность к преодолению когнитивных трудностей).

На наш взгляд, успешное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, представляет собой поуровневую, многоступенчатую структуру. Она определяется постепенным продвижением с исходного уровня на технический, по возможности, без скачкообразных амплитуд.

Диагностика сформированности коммуникативной готовности осуществляется по двум направлениям: выявление различий в сформированности компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком до и после экспериментального исследования; сравнение распределения студентов по уровням сформированности коммуникативной готовности в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, представленная нами педагогическая модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей является целостной системой и объединяет в себе целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, и результативно-оценочный блоки.

Выводы по первой главе

Результаты исследования, представленные в первой главе диссертации, позволяют, на наш взгляд, сделать следующие выводы:

1. В рамках данного исследования коммуникативная готовность к овладению иностранным языком рассматривается как интегративное и динамическое качество будущего специалиста предполагающее наличие элементарного уровня знания иностранного языка, активную включенность в процесс его изучения, знание норм коммуникативного поведения.

Содержание понятия «коммуникативная готовность к овладению иностранным языком» мы раскрываем через обоснование и характеристику его основных компонентов – мотивационного, эмоционально-ценностного, деятельностного, личностного и когнитивного.

К мотивационному относятся готовность личности к проявлению коммуникативной креативности в процессе межкультурной коммуникации; установка на межкультурные ценностные ориентации (взаимопрятие, взаимопонимание, взаимодополнение, автономия личности); желание продуктивно взаимодействовать с представителями инокультур; потребность в самореализации и саморазвитии. Эмоционально-ценностный компонент включает способность к эмпатии, самоконтролю, рефлексии, способность эмоционально откликаться на состояние партнеров по общению, уровень общей культуры, сформированность положительного отношения к изучению иностранного языка. Деятельностный компонент определяется разнообразием коммуникативных умений и навыков, способами поведения в

коммуникативном взаимодействии, проявлением активности, умением личности управлять собственным коммуникативным состоянием. К личностному относится система индивидуальных установок в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения. Когнитивный компонент определяет знания закономерностей межличностного взаимодействия, способность ориентироваться в различных ситуациях общения, владеть инициативой в общении, знание норм и правил общения, умение преодолевать коммуникативные трудности.

2. Общепринятым в современной психологии и педагогике является положение о том, что освоение иноязычной речевой деятельности представляет собой особый вид учебной деятельности, характеризующийся рядом специфических особенностей. Иностранный язык как учебный предмет на неязыковых специальностях сможет полноценно выполнять свои функции лишь при условии, если все аспекты процесса обучения будут рассматриваться на равных условиях, что означает их равноправие в плане значимости для формирования личности студента.

3. Проанализировав все требования, мы пришли к выводу, что при подготовке специалистов неязыковых специальностей особое внимание необходимо уделять обучению профессионально-ориентированному общению. Успешность учебной деятельности студентов неязыковых специальностей в изучении иностранного языка определяется многими факторами: высокой мотивацией обучающихся к овладению иностранным языком; учетом преподавателем индивидуальных психологических особенностей студентов; высокой оценкой окружающих достижений в освоении студентом иностранного языка; включением студентов в иноязычную речевую деятельность, приносящую чувство удовлетворения от учебного процесса; организацией деятельности на занятии по иностранному языку через систему коллективных действий; опорой на мыслительные, эмоциональные и другие процессы; благоприятные доверительные

отношения между общающимися на иностранном языке и положительный психологический климат на занятиях по иностранному языку. Модель формирования коммуникативной готовности у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка включает цель, задачи, принципы, содержание образовательной деятельности преподавателей, направленной на формирование коммуникативной готовности у студентов в процессе изучения иностранного языка, формы, методы и средства обучения, результат.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Констатирующий этап эксперимента по формированию коммуникативной готовности студентов к овладению иностранным языком

В первой главе данного диссертационного исследования нами были рассмотрены теоретические основы проблемы формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Целью нашей опытно-экспериментальной работы является всесторонняя проверка эффективности модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей при реализации комплекса педагогических условий. Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых нами в ходе опытно-экспериментальной работы: 1) определить диагностический инструментарий; 2) экспериментально проверить эффективность модели формирования коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей к овладению иностранным языком; 3) обобщить полученные результаты на основе методов математической статистики.

При организации эксперимента нами были использованы принципы, разработанные В.А. Беликовым, В.Г. Касьяновой и другими учеными, отражающие общие требования к организации экспериментальной работы.

Целью *предварительного исследования констатирующего эксперимента* выступало выявление педагогических условий, обеспечивающих успешное овладение иностранным языком студентами неязыковых специальностей. Для реализации поставленной цели были

выдвинуты следующие задачи: 1) всестороннее изучение коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей; 2) анализ современной практики использования способов формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Определяя цель *основного исследования констатирующего эксперимента*, мы исходили из условий преодоления коммуникативных трудностей при восприятии иноязычной речи и факторов, обеспечивающих их разблокирование в иноязычной речевой деятельности у студентов неязыковых специальностей. Исходя из цели, конкретизируем задачи: 1) создание эффективных условий формирования коммуникативной готовности у студентов неязыковых специальностей в иноязычной речевой деятельности; 2) разработка и апробация модели, позволяющей с помощью эффективных условий формировать компоненты коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Анализ организационной и методической подготовки к формированию коммуникативной готовности в процессе изучения иностранного языка в высших учебных заведениях неязыкового профиля, а также сравнительный анализ проблемы в Астраханском государственном техническом университете позволил нам сделать вывод о необходимости собственного подхода к решению поставленных задач.

Решение поставленных задач и достижение результата в ходе реализации поставленной цели может быть достигнуто при условии применения разработанной нами модели, однако это не предполагает кардинальных перемен в структуре учебного процесса вуза. Проведенное нами исследование было нацелено на разработку эффективных путей оптимизации формирования коммуникативной готовности в процессе изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, непосредственно связанных с теми психолого-педагогическими условиями,

которые способствовали бы преодолению уже имеющихся у обучающихся коммуникативных трудностей, а также препятствовали дальнейшему их возникновению.

Экспериментальное исследование началось в 2012 году и проходило в два этапа: констатирующий и формирующий эксперимент. Особое внимание было уделено констатирующему этапу эксперимента, ибо достоверность полученных в эксперименте результатов в значительной степени зависит от исходных данных. Констатирующий эксперимент включал два периода – предварительное и основное исследование. Закончилось экспериментальное исследование в 2016 году.

В эксперименте за этот период было задействовано 140 студентов, из них непосредственными участниками формирующего этапа эксперимента стали 120 человек, а экспериментальную группу составили 60 человек. Лонгитюдный характер эксперимента связан с необходимостью отслеживания преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей.

Для проведения экспериментальной работы нами были сформированы две группы студентов: контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальной группе (ЭГ) нами проверялась модель формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком. В контрольной группе (КГ) занятия со студентами по иностранному языку проводились в обычном штатном режиме.

Для диагностирования коммуникативных трудностей, возникающих при изучении иностранного языка в вузе на неязыковых специальностях, было проведено анкетирование студентов и преподавателей. Нами разработана анкета, позволяющая определить трудности, с которыми студенты наиболее часто встречаются в учебной деятельности (Приложение 1). В качестве основы для формулирования вопросов нами была использована анкета, предложенная Л.Б. Фишковой, адаптированная к

условиям нашего исследования. Анкета направлена на определение психологического состояния студентов на занятиях по иностранному языку. Состоит из 29 вопросов, требующих, по возможности, развернутых ответов. По результатам ответов определялись наиболее характерные трудности, возникающие у студентов в процессе изучения иностранного языка.

В анкетировании участвовали студенты первого и второго курсов технических специальностей («Геология нефти и газа», «Бурение нефтяных и газовых скважин», «Технологические машины и оборудование», «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» и «Автоматизация технологических процессов и производств»). Общее число респондентов составляло 120 человек.

Результаты проведенной диагностики свидетельствовали, о том, что:

- большинство студентов имеют низкий (52%) или средний (26%) уровень творческого потенциала;
- уровень общительности студентов или низкий (47%) или высокий (35%), что в обоих случаях мешает им добиваться успеха в коммуникации;
- студенты проявляют интерес к изучению межкультурной коммуникации (проблемы культурного шока, аккультурации, влияние стереотипов, национальный характер, жесты т.д.);
- говорение на иностранном языке вызывает у них сложности;
- студенты слабо информированы об особенностях межкультурной коммуникации, основных чертах поликультурной личности, коммуникативной готовности и необходимости ее развития для успешности профессиональной деятельности.

Анализ ответов анкеты показал, что 70% студентов считают недостаточной университетскую подготовку для эффективной коммуникации с представителями инокультуры и корректного поведения в иноязычной среде. Возможность достижения необходимого уровня подготовки к межкультурной коммуникации при дополнительной часовой нагрузке по дисциплине

«Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере» считают 65% студентов, при самообразовании 20%, при наличии фундаментальных школьных знаний 15%. 80% студентов хотели бы совершенствовать свои коммуникативные умения, поскольку убеждены в том, что коммуникабельность является необходимостью современности. Однако при этом 50% из них отмечают, что изучают гуманитарные дисциплины (иностранный язык, психология, культурология и т.д.) только для успешной сдачи сессии. Студенты проявляют интерес к изучению коммуникативных особенностей представителей другой лингвокультуры 30%, традиций 25%, этикета 45%. Не осознают сходства и различия между представителями родной и чужой культурами 40% студентов, плохо осведомлены о ритуалах поведения и нормативности 60%, об особенностях невербального общения 70%, не обладают знаниями стереотипов 39%. Корректное определение понятия «коммуникативная готовность» смогли дать 50% студентов, 30% определили в целом правильные характеристики данного качества, 20% затруднились с формулировками.

При определении «поликультурной личности» 68% не смогли дать каких-либо характеристик, 32% отметили у такой личности наличие следующих качеств: толерантность, коммуникабельность, знание языка и культуры. Отнесли себя к такого рода личности 6%, затруднились с ответом 40%, 54% ответили отрицательно. Развить коммуникативную готовность к овладению иностранным языком в вузе 45% студентов считают возможным при использовании специально разработанной методики, 55% затрудняются ответить на данный вопрос.

Таким образом, исследование подтвердило факт необходимости развития данного качества у студентов неязыковых специальностей и позволило выявить, что студенты проявляют интерес к изучению особенностей межкультурного взаимодействия, однако испытывают сложности в процессе коммуникации, не всегда способны преодолевать барьеры и решать

возникающие конфликты, не знают такие понятия как поликультурная личность, коммуникативная готовность.

Проведение эксперимента реализовывалось в соответствии с присущими ему признаками: преднамеренным внесением изменений в деятельность экспериментальной группы с учетом цели и выдвинутой гипотезы.

При организации исследования были сформулированы положения гипотезы, которые предполагалось подтвердить или опровергнуть, получив новый результат в ходе экспериментальной проверки.

В процессе исследования осуществлялся сравнительный анализ групп обучающихся с целью выявления ряда психологических состояний (невротичность, депрессивность, раздражительность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность, тревожность), которые могли бы рассматриваться в качестве детерминант, вызывающих коммуникативные трудности, тормозящие эффективное освоение иностранного языка. Преодоление коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, обеспечивается в рамках модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком. Уровнями сформированности коммуникативной готовности студентов являются:

1. Исходный уровень – формы учебной деятельности, закладывающие базис технической терминологии в лексическом запасе студентов.
2. Операциональный уровень – формы учебной деятельности, позволяющие студентам приобрести навыки работы с общетехнической лексикой.
3. Технический уровень – формы учебной деятельности, направленные на формирование навыка чтения технической литературы по специальности.

В связи с указанными выше особенностями коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, возникла задача подбора методик,

адекватных целям проводимого исследования. Для получения достоверных результатов, на наш взгляд, необходим подбор методик, определяющихся, во-первых, известностью; во-вторых, надежностью и валидностью и, в-третьих, компактностью.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: анкета «Трудности, возникающие на занятиях по изучению иностранного языка», методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса; диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), анкета «Определение направленности личности» (Б. Басса), характерологический опросник Леонгарда, многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела, тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка, шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин), шкала депрессии (адаптация Т.И. Балашовой), исследование самооценки личности по методике С.А. Будасси (таблица 2).

Таблица 2. Критерии, показатели, методики диагностики сформированности компонентов КГ к овладению ИЯ у студентов неязыковых специальностей

Критерий	Показатели	Методики диагностики
Мотивационный	внутренняя мотивация овладения ИЯ и иноязычного общения (способность преодоления мотивационно-ценностных трудностей)	методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»; «Трудности, возникающие на занятиях по изучению иностранного языка».
Эмоционально-ценностный	ценностно-смысловые и нравственные ориентации (степень возникновения у студентов новых нравственно-ценностных установок в иноязычном общении, степень преодоления духовных КТ)	методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича; тест «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка.
Деятельностный	индивидуальный стиль учебной деятельности, владение коммуникативным контролем (преодоление когнитивных и характерологических коммуникативных трудностей)	«Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса; диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер).
Личностный	личностная и языковая тревожность студентов, направленность личности (способность к преодолению эмоционально-регулятивных и речевых трудностей)	«Определение направленности личности» (Б. Басса); характерологический опросник Леонгарда; многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); шкала депрессии (адаптация Т.И. Балашовой).
Когнитивный	оценка студентом своих возможностей овладения ИЯ	«Трудности, возникающие на занятиях по изучению иностранного языка»; исследование самооценки личности по методике С.А. Будасси.

Для изучения трудностей, возникающих на занятиях по изучению иностранного языка, использована анкета. Анкета состоит из 14 вопросов, имеющих по три варианта утверждений. Вопросы с 1 по 4 направлены на определение состояния испытуемых в процессе общения на иностранном языке; с 5 по 10 вопросы – выявление коммуникативных умений в общении;

с 11 по 14 вопросы – самооценка общения. Анкета не предусматривает баллы за определенные ответы, с помощью нее составляется определенная «картина» трудностей в процессе изучения иностранного языка.

В ходе пилотажного исследования мы провели анкетирование «Трудности, возникающие на занятиях по изучению иностранного языка» (Приложение 1) студентов 1 и 2 курсов технических специальностей. Статистические данные с целью выяснения проблем, которые препятствуют успешному изучению и овладению иностранным языком, были получены на выборке 120 человек в возрасте от 17 до 20 лет со следующими результатами (таблица 3).

Таблица 3. Состояния, способствующие проявлению коммуникативных трудностей в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей (в % соотношении от общего количества испытуемых)

Проявления	Присутствует	Отсутствует
Тревожность	51,7	48,3
Страх	75	25
Раздражительность	61,7	38,3
Чувство одиночества	48,3	51,7
Агрессивность	58,3	41,7
Стресс	66,7	33,3
Депрессия	43,3	56,7
Ригидность	65	35
Фрустрация	63,3	36,7
Эмоциональные состояния	75	25
Отсутствие мотивации	31,7	68,3
Стеснительность	40	60
Заниженная самооценка	36,7	63,3
Неуверенность	70	30

Как показывает практика, вышеперечисленные состояния характерны не для всех студентов. Наличие коммуникативных трудностей определяется уровнем языковой подготовки, сформированности языковых умений и навыков, и психических сфер индивидуальности студента, т.е. субъективным уровнем.

Эмпирическое изучение специфики коммуникативных трудностей субъективного уровня, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, предполагает, прежде всего,

определение тех параметров когнитивной, мотивационной и личностной сферы, которые могут выступать потенциальными детерминантами затруднений студентов в эффективном освоении иноязычной реальности.

Частота называния мотивов по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина (мотивационный компонент) на констатирующем этапе эксперимента определила следующие показатели в выборке. Студенты выбрали пять, наиболее значимых: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично; постоянно получать стипендию; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Данные приведены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты обследования мотивов учебной деятельности на констатирующем этапе эксперимента (2009 –2011 уч. год)

Группы	Кол-во испытуемых	Номер мотива по списку															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
КГ-1	30	25	30	10	20	10	10	0	0	5	10	5	10	5	5	5	0
КГ-2	30	30	25	15	10	20	5	5	0	0	15	5	5	5	5	5	0
ЭГ-1	30	15	40	5	15	10	10	0	5	5	10	5	10	5	5	5	5
ЭГ-2	30	20	35	10	15	15	5	0	5	0	15	5	5	5	5	5	5

С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах мы высчитывали двухвыборочный t-критерий по Стьюдену и определили достоверность различий между группами по выраженности у них того или иного мотива. В связи с ограничением использования данного метода по числу испытуемых в выборке мы разбили каждую группу на две подгруппы (КГ-1 и КГ-2; ЭГ-1 и ЭГ-2). Количество испытуемых в каждой подгруппе составляло 30 человек (общее число испытуемых 120 человек).

Предварительно проверяем нормальность закона распределения по одному из критериев согласия. Формулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих различия в выраженности мотивов учебной деятельности, в КГ не больше чем в ЭГ.

H1: Доля лиц, имеющих различия в выраженности мотивов учебной деятельности, в КГ больше чем в ЭГ.

Рассчитываем среднее арифметические значения \bar{X} и \bar{Y} для каждой выборки по формуле $\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$, где x_i – значение i -го результата наблюдения (таблица 7). Среднее арифметическое значение, рассчитанное нами попарно для групп КГ-1, КГ-2, ЭГ-1 и ЭГ-2, оказалось равным для групп КГ=12, ЭГ=10. В нашем случае выборки равночисленные, тогда $n_1 = n_2 = n$.

~~$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}}$$~~

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}} = \sqrt{\frac{777+1150}{(16-1) \cdot 16}} = \sqrt{8} = 2,8$$

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}} = \sqrt{\frac{922+1000}{(16-1) \cdot 16}} = \sqrt{8} = 2,8$$

$$|\bar{X} - \bar{Y}| = 12 - 10 = 2$$

Рассчитываем $t_{y\bar{e}d}$ – эмпирическое значение критерия Стьюдента:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{S_d} = \frac{2}{2,8} = 0,7$$

где $S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2}$ дисперсия квадратичного отклонения. Здесь S_x^2 и S_y^2 – оценки дисперсий.

Подсчет числа степеней свободы осуществляем по формуле ~~$v = 2n - 2$~~ . При численном равенстве выборок $v = 2n - 2 = 2 \cdot 16 - 2 = 30$, число степеней свободы = 30.

Эмпирическое значение $t_{y\bar{e}d}$ критерия Стьюдента сравниваем с критическим значением t_{ed} для данного числа степеней свободы.

Нулевая гипотеза H_0 при заданном уровне значимости α принимается, если эмпирическое значение $t_{y\bar{e}d} < t_{ed}$. Для данного числа степеней находим:

$$t_{ed} = \begin{cases} 2,13 & p \leq 0,05 \\ 2,95 & p \leq 0,01 \\ 4,07 & p \leq 0,001 \end{cases}$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Таким образом, обнаруженные нами различия между группами КГ (КГ-1 и КГ-2) и ЭГ (ЭГ-1 и ЭГ-2) незначительны. В терминах статистических гипотез это утверждение звучит так: нулевая гипотеза H_0 о сходстве принимается; альтернативная гипотеза H_1 – о различии между экспериментальной и контрольной группами – отклоняется.

В рамках диагностики эмоционально-ценностного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком для анализа ценностных ориентаций студентов неязыковых специальностей была выбрана методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, которая основывается на прямом ранжировании списка ценностей. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует делению на ценности-цели и ценности-средства.

Проведенный анализ ценностных ориентаций продемонстрировал, что у студентов вуза недостаточно сформированы профессиональные ценности, которые выступают опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением и готовностью специалиста неязыковой специальности к овладению иностранным языком. Диагностика ценностных ориентаций показала, что рассмотренные профессиональные ценности находятся на низких позициях: аккуратность стоит на 5 месте, образованность занимает 6 позицию, исполнительность – на 8 месте, ответственность стоит на 11 позиции, а эффективность в делах – на 14 позиции. Общечеловеческие и профессиональные ценности, характеризующие как нравственные основания деятельности будущего специалиста, так и ее содержание, начинают определять приоритеты их ценностных ориентаций как компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком.

Анализ психологических особенностей студентов неязыковых специальностей при преодолении коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка, по тесту «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка показал, что у 35% исследуемых в КГ и 40% в ЭГ высокий уровень тревожности. У 28,3% исследуемых в КГ и 33,3% в ЭГ средний уровень фрустрации. 38,3% исследуемых в КГ и 36,7% в ЭГ характеризуются агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. 33,3% исследуемых в КГ и 30% в ЭГ обладают сильно выраженной ригидностью, неизменностью поведения, убеждений, взглядов (даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке).

Данные представлены на рис. 2.

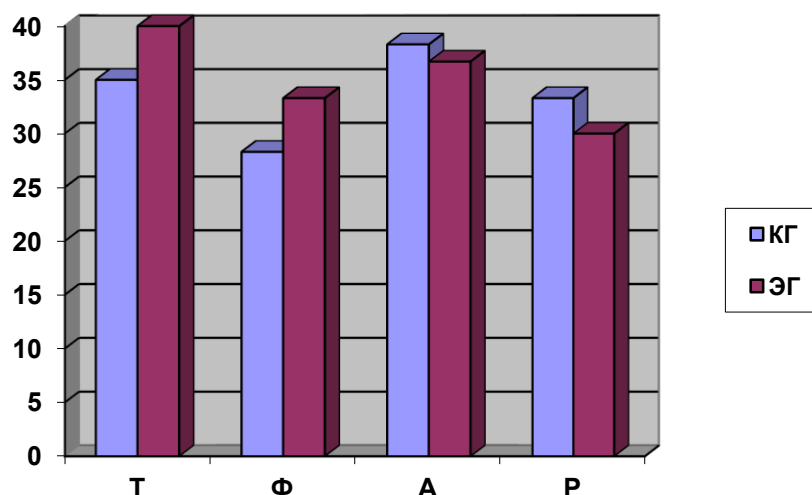


Рис. 2. Результаты диагностики следующих состояний и свойств личности на констатирующем этапе эксперимента *

* Т. тревожность, Ф. фрустрация, А. агрессивность, Р. ригидность

Нас интересуют психологические особенности (тревожность – *расчет 1*, фрустрация – *расчет 1.1*, агрессивность – *расчет 1.2*, ригидность – *расчет 1.3*) студентов неязыковых специальностей при преодолении коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка. Воспользуемся многофункциональным статистическим критерием – критерий φ^* – угловое преобразование Фишера для каждой

особенности последовательно. Будем использовать вариант сопоставления двух выборок по количественно измеренным признакам. В данном варианте использования критерия мы сравниваем процент испытуемых в одной выборке, которые достигают определенного уровня значения признака, с процентом испытуемых, достигающих этого уровня в другой выборке.

Расчет 1. Будем считать «эффектом» наличие высокого уровня тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

H₀: Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

H₁: Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим так называемую четырехклеточную, или четырехпольную таблицу, которая фактически представляет собой таблицу эмпирических частот по двум значениям признака «есть эффект» – «нет эффекта» (табл. 5).

Таблица 5.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	21	(35%)	А	39	(65%)	Б 60
ЭГ	24	(40%)	В	36	(60%)	Г 60
Сумма	43			57		120

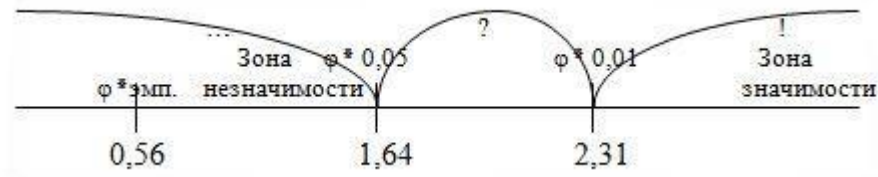
Определяем величины φ (по В.Ю. Урбаху, 1964) и подсчитываем значение φ^* : $\varphi_{1(40\%)} = 1,369$; $\varphi_{2(35\%)} = 1,266$

$$\varphi^*_{эм.} = (1,369 - 1,266) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,103 \cdot \sqrt{30} = 0,103 \cdot 5,48 = 0,56$$

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,56$. Следовательно, $\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Но принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

Сравнение полученных значений φ^* с критическими убедительно доказывает, что студенты контрольной и экспериментальной групп по уровню тревожности отличаются незначительно.

Расчет 1.1. Будем считать: «эффект» – наличие среднего уровня фрустрации, а «нет эффекта» – отсутствие среднего уровня фрустрации. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

H_0 : Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в КГ не больше чем в ЭГ.

H_1 : Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в КГ больше чем в ЭГ.

Создадим таблицу (таблица 6), удобную для дальнейшего расчета критерия φ^* .

Таблица 6.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	17	(28,3%)	А	43	(71,7%)	Б 60
ЭГ	20	(33,3%)	В	40	(66,7%)	Г 60
Сумма	37			83		120

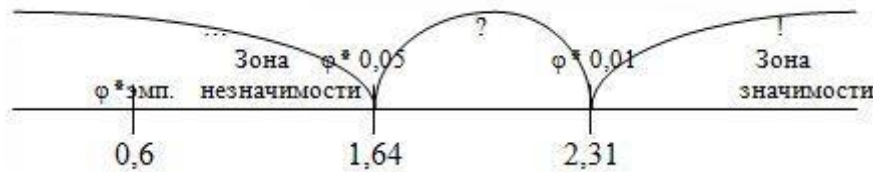
Определяем величины φ , соответствующие процентным долям в каждой из групп (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(33,3\%)} = 1,230$; $\varphi_{2(28,3\%)} = 1,122$. Подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,230 - 1,122) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,108 \cdot \sqrt{30} = 0,108 \cdot 5,48 = 0,6$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,6$. Значит, $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Н₀ принимается. Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в КГ не больше чем в ЭГ.

Сравнение полученных значений φ^* с критическими убедительно доказывает, что студенты контрольной и экспериментальной групп по уровню фрустрации отличаются незначительно.

Расчет 1.2. Будем считать: «эффект» – наличие агрессивного отношения и стремления к доминированию, а «нет эффекта» – отсутствие агрессивного отношения и стремления к доминированию. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в КГ не больше чем в ЭГ.

Н₁: Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехпольную таблицу (таблица 7).

Таблица 7.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»		А	«Нет эффекта»		Б	Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)		
КГ	23	(38,3%)		37	(61,7%)		60

ЭГ	22	(36,7%)	В	38	(63,3%)	Г	60
Сумма	45			75			120

Определим величины φ , соответствующие сопоставляемым процентным долям (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(38,3\%)}=1,335$; $\varphi_{2(36,7\%)}=1,302$.

Подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

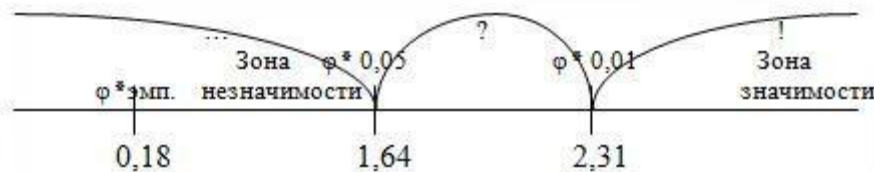
$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,335 - 1,302) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,033 \cdot \sqrt{30} = 0,033 \cdot 5,48 = 0,18$$

Критические значения φ^* при любых n_1, n_2 , составляют:

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,18$. Следовательно, $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Но принимается. Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в КГ не больше чем в ЭГ.

Сравнение полученных значений φ^* с критическими доказывает, что студенты КГ и ЭГ по агрессивному отношению и стремлению к доминированию отличаются незначительно.

Расчет 1.3. Будем считать: «эффект» – наличие сильно выраженной ригидности, а «нет эффекта» – отсутствие сильно выраженной ригидности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Но: Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в КГ не больше чем в ЭГ.

Н1: Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехклеточную таблицу (таблица 8).

Таблица 8.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	20	(33,3%)	А	40	(66,7%)	60
ЭГ	18	(30%)	В	42	(70%)	60
Сумма	38			82		120

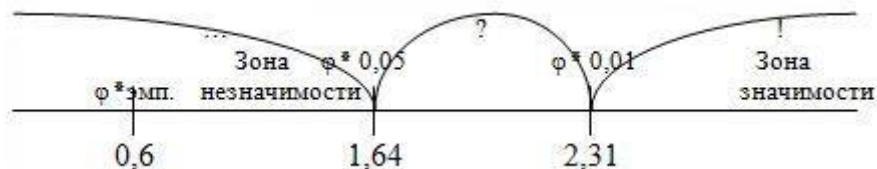
Определим величины φ (по Урбаху В.Ю., 1964): $\varphi_{1(33,3\%)}=1,230$; $\varphi_{2(30\%)}=1,159$. Подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,230 - 1,122) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,108 \cdot \sqrt{30} = 0,108 \cdot 5,48 = 0,6$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп.}}=0,6$. Тогда, $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Но принимается. Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в КГ не больше чем в ЭГ.

По данным результатам выборки можно сделать вывод о том, что студенты ЭГ и КГ испытывают схожие психологические особенности (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность) при преодолении коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка.

Использование методики «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса с целью диагностики по деятельностному критерию обусловлено тем, что одно из условий успешного формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком – умение находить способы общения в группе, работая на общий результат.

Таким образом, результаты данной диагностики помогут определить преобладающие способы регулирования конфликтов в экспериментальной и контрольной группах.

При выборе стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации доминирующим стилем поведения был выбран компромисс – 39,3% (ЭГ) и 35,5% (КГ). При использовании данного стиля обе стороны несколько уступают в своих интересах. В отличие от сотрудничества компромисс достигается на более поверхностном уровне, предполагает отсутствие поиска скрытых интересов, причины конфликта при этом не анализируются. Стили приспособления и избегания в совокупности составили 24,5% (ЭГ) и 33,1% (КГ), что демонстрирует отсутствие готовности отстаивать собственные интересы, избегание сотрудничества и кооперации, игнорирование проблемы. При анализе был выявлен незначительный выбор способа сотрудничества в ЭГ – 12,7%. Анализ результатов показал, что половина студентов в ЭГ (48,2%) и КГ (43,4%) не используют стили поведения, способствующие формированию коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, так как только стиль сотрудничества предполагает активное и продуктивное взаимодействие. Результатом подобного взаимодействия является не только достижение поставленной цели, но и выстраивание коммуникативной тактики и выбор коммуникативной стратегии, которые являются составляющими действиями деятельностного компонента коммуникативной готовности к овладению ИЯ.

Рисунок 3 отражает выбор стиля поведения студентов в коммуникативных ситуациях во взаимодействии. Использованная методика является качественной, а не количественной. Считаем возможным отнести

стиль сотрудничества, описанный и измеряемый методикой, к высокому уровню сформированности коммуникативной готовности.

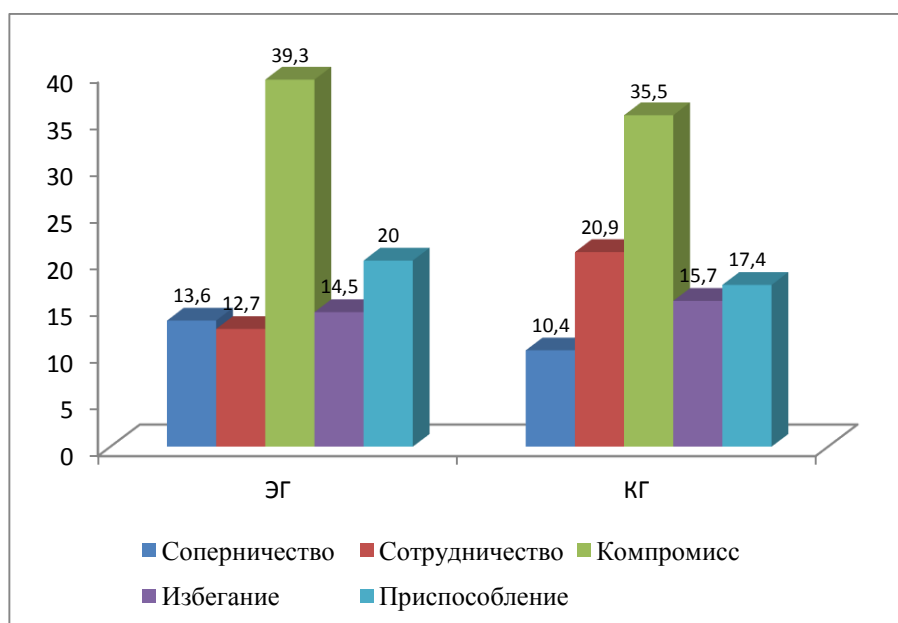


Рис. 3. Результаты диагностики по методике «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» на констатирующем этапе эксперимента

Следующий анализируемый показатель деятельностного критерия сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком – коммуникативный контроль. Результаты экспериментальной и контрольной групп, полученные по методике исследования коммуникативного контроля, представлены на рис. 4.

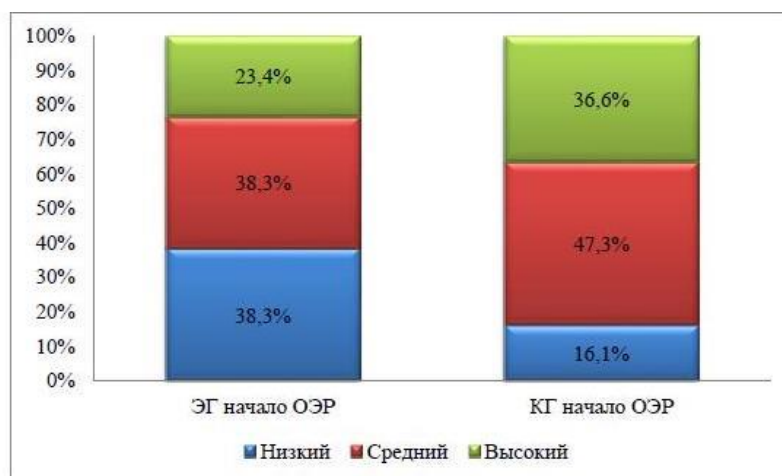


Рис. 4. Распределение студентов по уровням сформированности коммуникативного контроля на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Диагностика предназначена для исследования уровня владения коммуникативным контролем, что является значимым показателем деятельностного критерия сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком. От уровня выраженности коммуникативного контроля зависит коммуникативное взаимодействие партнеров общения в целом и владение способами решения коммуникативных задач в частности. Высокий уровень коммуникативного контроля дает возможность студенту включиться в коммуникативную деятельность в качестве субъекта, реализующего коммуникативный план, контролирующего свои эмоциональные проявления. Низкий коммуникативный контроль может спровоцировать нарушение коммуникативного акта на начальном этапе его развертывания. Студентам, обладающим данным уровнем коммуникативного контроля, свойственна импульсивность, навязчивость, избыточная прямолинейность в общении. Анализ результатов констатирующего эксперимента по данной диагностике позволил заключить, что преобладающим уровнем выраженности коммуникативного контроля в КГ является средний (47,3%), а в ЭГ контингент распределился поровну между средним и низким уровнями коммуникативного контроля – по 38,3%.

Таким образом, анализ диагностики деятельностного компонента сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком позволяет сделать вывод о необходимости повышения уровня коммуникативного контроля студентов неязыковых специальностей, а также преимущества выбора стиля сотрудничества при осуществлении коммуникативного взаимодействия.

Для определения параметров сформированности личностного компонента мы использовали методики: «Определение направленности личности» (Б. Басса); характерологический опросник Леонгарда; многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела.

Анализ видов направленности личности по методике «Определение направленности личности» (Б. Басса) показал, что направленность на себя (Я) – обнаружили 35% испытуемых КГ и 36,7% ЭГ. Их характеризует повышенная агрессивность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность. Направленность на общение (О) продемонстрировали 41,7% студентов КГ и 38,3% ЭГ. Данная группа испытуемых отличается стремлением при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентацией на социальное одобрение, зависимость от группы, потребностью в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. Направленность на дело (Д) является приоритетом для 23,3% испытуемых КГ и 25% ЭГ. Данные испытуемые проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, ориентированы на деловое сотрудничество.

Данные выборки свидетельствуют о достаточно стабильной оценке испытуемыми своей личностной направленности, в которой превалирует направленность на себя (Я) и на общение (О). Однако следует учитывать тот факт, что студентам данной возрастной группы свойственна такая направленность (особенно это характерно студентам первого курса). Направленность на дело практически в 2 раза меньше по каждой выборке Я и О, что определяет незаинтересованность личности студента в учебной деятельности.

Для сравнения результатов эмпирического исследования по определению видов направленности в группах КГ и ЭГ воспользуемся многофункциональным статистическим критерием – критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Поскольку нас интересует факт заинтересованности личности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком, будем считать «эффектом» направленность на дело, а отсутствием эффекта – отсутствие направленности на дело. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в КГ не больше чем в ЭГ.

Н₁: Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в КГ больше чем в ЭГ.

Теперь мы можем перейти к рабочей таблице для расчета критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера (таблица 9).

Таблица 9.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	14	(23,3%)	А	46	(76,7%)	Б 60
ЭГ	15	(25%)	В	45	(75%)	Г 60
Сумма	29			91		120

Определяем величины ϕ , соответствующие процентным долям в каждой из групп (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\phi_{1(25\%)} = 1,047$; $\phi_{2(23,3\%)} = 1,007$

Теперь подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* по формуле:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где ϕ_1 – угол, соответствующий большей % доле;

ϕ_2 – угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 – количество наблюдений в выборке 1;

n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

В данном случае:

$$\phi^*_{эмп} = (1,047 - 1,007) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,04 \cdot \sqrt{30} = 0,04 \cdot 5,48 = 0,2$$

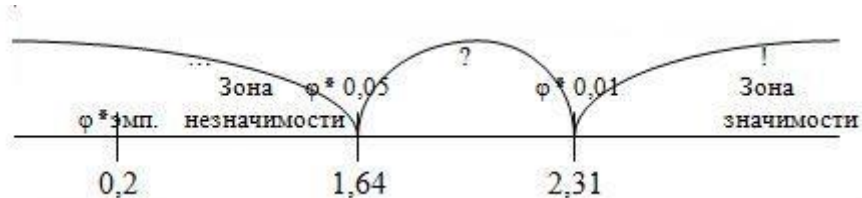
Определяем, какому уровню значимости соответствует $\phi^*_{эмп} = 0,2$ (по Е.В. Гублеру, 1978): $p = 0,1$

Можно установить и критические ϕ^* , соответствующие принятым в психологии уровням статистической значимости:

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{эмп} = 0,2$. Следовательно, $\varphi^*_{эмп} < \varphi^*_{кр}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Но принимается. Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в КГ не больше чем в ЭГ.

Таким образом, мы видим, что полученное значение $\varphi^*_{эмп} < \varphi^*_{кр}$ при сравнении КГ и ЭГ, значит, мы можем утверждать, что уровень заинтересованности личности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком является низким. Этот факт наглядно проиллюстрирован следующими диаграммами 5 и 6.

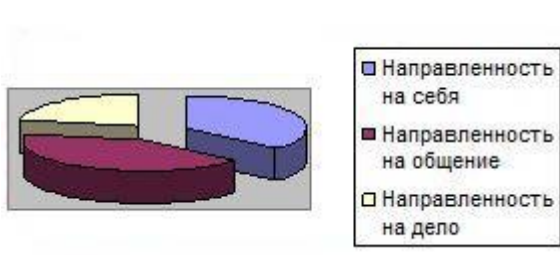


Рис. 5. Результаты диагностики по определению видов направленности личности в КГ на констатирующем этапе эксперимента (2009 – 2011 уч. год)

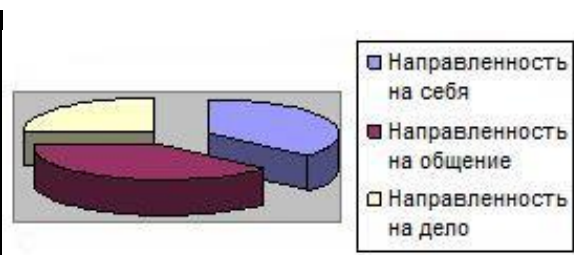


Рис. 6. Результаты диагностики по определению видов направленности личности в ЭГ на констатирующем этапе эксперимента (2009 – 2011 уч. год)

Анализ результатов по выявлению типа акцентуации характера по характерологическому опроснику Леонгарда показал, что по первой шкале, характеризующей личность с высокой жизненной активностью, в КГ

показатель в процентном соотношении составил 8,3%, а в ЭГ – 6,7%. Показатели по второй шкале оказались существенно невысоки в обеих группах – 1,7% в КГ и 5% в ЭГ, что свидетельствует о низком уровне возбудимости. Эмоциональность личности по третьей шкале характеризует 15% испытуемых в КГ и 18,3% в ЭГ. Четвертая шкала выявила 18,3% в КГ и 20% в ЭГ, что обусловлено склонностью к педантизму. Пятая шкала показала, что 20% в КГ и 15% в ЭГ испытывают повышенную тревожность. Шестая шкала составила 10% в КГ и 3,3% в ЭГ. Седьмая шкала – 5% в КГ и 11,7% в ЭГ. Восьмая – 3,3% в КГ и 1,7% в ЭГ. Девятая шкала показывает 11,7% в КГ и 10% в ЭГ по степени утомляемости. Десятая шкала показала силу и выраженность эмоционального реагирования 6,7% в КГ и 8,3% в ЭГ (таблица 10).

Таблица 10.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении типа акцентуации характера у студентов неязыковых специальностей

Шкала	Типы акцентуации	КГ	ЭГ	d	d^2
Г-1	Гипертимый	5	4	1	1
Г-2	Возбудимый	10	8	2	4
Г-3	Эмотивный	3	2	1	1
Г-4	Педантичный	2	1	1	1
Г-5	Тревожный	1	3	-2	4
Г-6	Циклотивный	6	9	-3	9
Г-7	Демонстративный	8	7	1	1
Г-8	Неуравновешенный	9	10	-1	1
Г-9	Дистимный	7	6	1	1
Г-10	Экзальтированный	4	5	-1	1
Сумма		55	55	0	24

Определим, как эти состояния и свойства личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, коррелируются друг с другом. Для этого применим метод ранговой корреляции r_s Спирмена. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыкового вуза не отличается от нуля.

H₁: Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыкового вуза отличается от нуля.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена подсчитываем по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

где d – разность между рангами по двум переменным для каждой из групп испытуемых;

N – количество ранжируемых значений.

Рассчитаем эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 24}{10 \cdot (10^2 - 1)} = 1 - \frac{144}{990} = 0,15$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \begin{cases} 0,64 (p \leq 0,05) \\ 0,79 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$r_{s \text{ эмп}} < r_{s \text{ кр}}$$

Ответ: H₀ принимается. Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыковых специальностей групп КГ и ЭГ не достигает уровня статистической значимости, т.е. значимо не отличается от нуля.

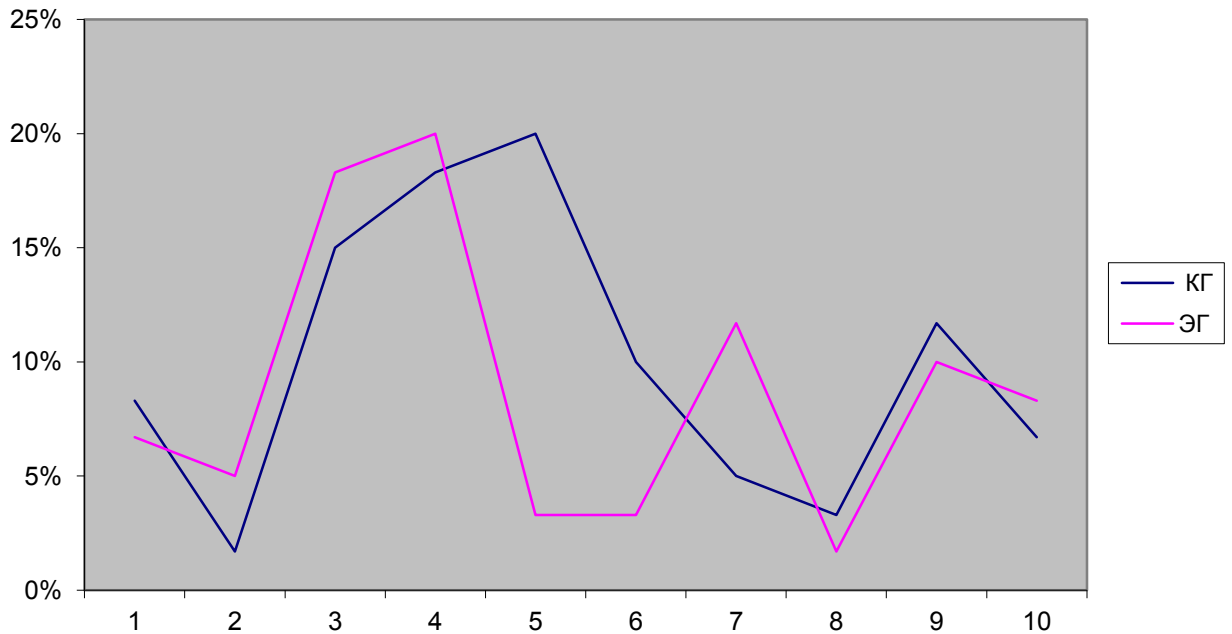


Рис. 7. Результаты диагностики по выявлению типа акцентуации характера личности на констатирующем этапе эксперимента *

* 1. гипертимый, 2. возбудимый, 3. эмотивный, 4. педантичный, 5. тревожный, 6. циклотивный, 7. демонстративный, 8. неуравновешенный, 9. дистимный, 10. экзальтированный

Интерпретация результатов по характерологическому опроснику Леонгарда выявила тот факт, что у испытуемых в КГ и ЭГ присутствуют все типы характеров. Однако в процентном соотношении преобладают личности тревожного, эмотивного и педантичного типов. Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера. Таким образом, контрольная и экспериментальная группы характеризуются склонностью к страхам, высоким уровнем тревожности (тревожный тип). Также студенты групп чувствительны и впечатлительны, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций духовной жизни человека (эмотивный тип). Высокие оценки говорят о ригидности, инертности психических процессов, о долгом переживании травмирующих событий (педантичный тип).

Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Зарга, Р. Гампела диагностировал следующие состояния и свойства личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка: невротичностью

отличаются 6,7% в КГ и 5% в ЭГ; спонтанная агрессивность возникает у 8,3% в КГ и 6,7% в ЭГ; депрессивность диагностировалась у 23,3% в КГ и 26,7% в ЭГ; раздражительность – у 3,3% в КГ и 10% в ЭГ; общительность выявлена у 15% в КГ и у 11,7% в ЭГ; уравновешенностью обладают 28,3% в КГ и 36,7% в ЭГ; реактивная агрессивность диагностировалась у 5% в КГ и 15% в ЭГ; застенчивость – у 16,7% в КГ и 28,3% в ЭГ; открытость демонстрируют 25% в КГ и 3,3% в ЭГ; шкала «экстраверсия – интроверсия» показала 11,7% в КГ и 21,7% в ЭГ; эмоциональную лабильность проявили 30% в КГ и 25% в ЭГ; шкала «маскулинность – фемининность» определила 4,4% в КГ и 13,3% в ЭГ (таблица 11).

Таблица 11.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении состояний и свойств личности, проявляющихся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка

Шкала	Состояния и свойства личности	КГ	ЭГ	d	d^2
I	Невроticность	9	11	-2	4
II	Спонтанная агрессивность	8	10	-2	4
III	Депрессивность	4	3	1	1
IV	Раздражительность	12	9	3	9
V	Общительность	6	8	-2	4
VI	Уравновешенность	2	1	1	1
VII	Реактивная агрессивность	10	6	4	16
VIII	Застенчивость	5	2	3	9
IX	Открытость	3	12	-9	81
X	Экстраверсия – интроверсия	7	5	2	4
XI	Эмоциональная лабильность	1	4	-3	9
XII	Маскулинность – фемининность	11	7	4	16
Сумма		78	78	0	158

Определим, как эти состояния и свойства личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, коррелируются друг с другом с помощью r_s Спирмена. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Корреляция между состояниями и свойствами личности проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка не отличается от нуля.

H₁: Корреляция между состояниями и свойствами личности проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка отличается от нуля.

Поскольку ранжирование состояний и свойств личности предлагается самой процедурой исследования, мы подсчитываем разности между рангами 12 состояний и свойств личности в двух группах (КГ и ЭГ). В 3-м и 4-м столбцах Табл. 5 представлены разности d и квадраты этих разностей d^2 .

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена подсчитываем по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

где d – разность между рангами по двум переменным для каждой из групп испытуемых;

N – количество ранжируемых значений.

Рассчитаем эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 158}{12 \cdot (12^2 - 1)} = 1 - \frac{948}{1716} = 0,45$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \begin{cases} 0,58 (p \leq 0,05) \\ 0,73 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$r_s \text{ эмп} < r_s \text{ кр}$$

Ответ: Но принимается. Корреляция между состояниями и свойствами личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка в КГ и ЭГ не достигает уровня статистической значимости, т.е. значимо не отличается от нуля.

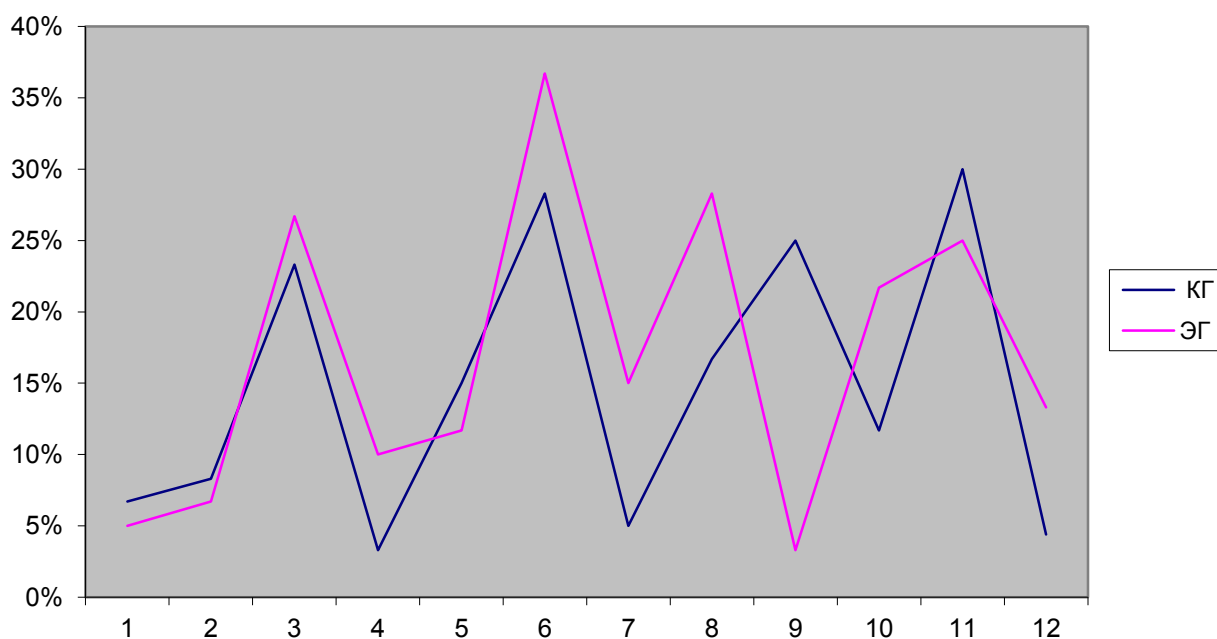


Рис. 8. Результаты диагностики состояний и свойств личности на констатирующем этапе эксперимента *

* 1. невротичность, 2. спонтанная агрессивность, 3. депрессивность, 4. раздражительность, 5. общительность, 6. уравновешенность, 7. реактивная агрессивность, 8. застенчивость, 9. открытость, 10. экстраверсия – интроверсия, 11. эмоциональная лабильность, 12. маскулинность – фемининность

Показатели многофакторного личностного опросника FPI (модифицированная форма В) позволяют судить о том, что КГ и ЭГ демонстрируют высокие показатели следующих состояний и свойств личности при возникновении трудностей в изучении иностранного языка: депрессивность, общительность, застенчивость, эмоциональная лабильность. Данные показатели соответствуют нарушениям в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе. Проявляется ярко выраженная потребность в общении на иностранном языке, но происходит диссонанс с готовностью к удовлетворению этой потребности. У испытуемых существует предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные ситуации в процессе иноязычного общения, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Это вызывает тревожность, скованность, неуверенность, неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

Низкие показатели состояний и свойств личности при возникновении трудностей в изучении иностранного языка: невротичность, спонтанная агрессивность, раздражительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, открытость, экстраверсия – интроверсия, маскулинность – фемининность. В КГ и ЭГ слабо выражен уровень невротизации личности, отсутствуют предпосылки для импульсивного поведения. Испытуемые обладают устойчивым эмоциональным состоянием без склонности к аффективному реагированию. Наряду с этим можно отметить слабую защищенность к воздействию стресс-факторов в изучении иностранного языка, базирующуюся на неуверенности в себе, пессимистичности и пассивности. Измерения реактивной агрессивности свидетельствуют о низком уровне психопатизации, характеризующемся неагрессивным отношением к социальному окружению. Показатели свидетельствуют о низком уровне самокритичности, что не позволяет нам заключить факт стремления студентов к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми (преподавателем, одногруппниками). Показатели в КГ и ЭГ соответствуют выраженной интровертированности личности. Полученные результаты свидетельствуют о протекании психической деятельности преимущественно по женскому типу.

В проведенном исследовании тревожность как психологическое состояние заняло преобладающие позиции над другими. Поэтому возник вопрос о том, какая тревожность, личностная или реактивная, преобладает у студентов неязыковых специальностей. С этой целью были проведены измерения по методике «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин).

Показатели реактивной тревожности (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) подсчитываем по формулам:

$$1) \text{ РТ} = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

где Σ_1 – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Σ_2 – сумма остальных зачеркнутых цифр по пунктам 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$$2) \text{ЛТ} = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35,$$

где Σ_1 – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

Σ_2 – сумма остальных зачеркнутых цифр по пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Анализ уровня реактивной тревожности (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) показал, что 48,3% испытуемых в КГ и 50% в ЭГ испытывают высокий уровень ЛТ, а 46,7% испытуемых в КГ и 45% в ЭГ – высокий уровень РТ (рис. 9).

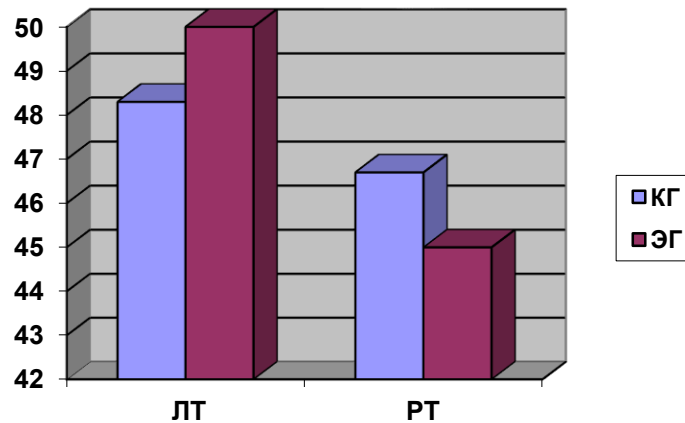


Рис. 9. Результаты диагностики реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности на констатирующем этапе эксперимента

Нас интересуют уровень реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности (РТ – *расчет 2*, ЛТ – *расчет 2.1*) у студентов неязыковых специальностей при преодолении коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка. Определим его, воспользовавшись критерием φ^* Фишера.

Расчет 2. Будем считать «эффектом» наличие высокого уровня реактивной тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня реактивной тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих высокий уровень реактивной тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

H1: Доля лиц, имеющих высокий уровень реактивной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Теперь мы можем перейти к рабочей таблице (таблица 12) для расчета критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Таблица 12.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»		A	«Нет эффекта»		B	Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)		
КГ	29	(48,3%)		31	(65%)		60
ЭГ	30	(50%)	B	30	(50%)	Г	60
Сумма	59			61			120

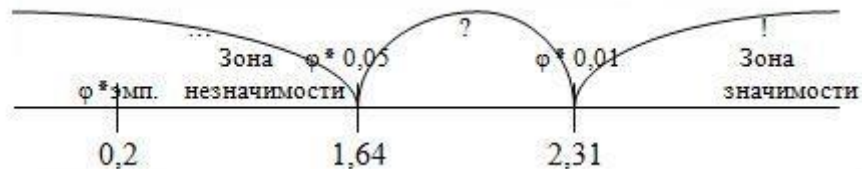
Определяем величины φ (по В.Ю. Урбаху, 1964) и подсчитываем значение φ^* : $\varphi_{1(50\%)} = 1,571$; $\varphi_{2(48,3\%)} = 1,537$.

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,571 - 1,537) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,034 \cdot \sqrt{30} = 0,034 \cdot 5,48 = 0,2$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,2$. Поэтому $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: H0 принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

Сравнение полученных значений φ^* с критическими убедительно доказывает, что студенты контрольной и экспериментальной групп по уровню реактивной тревожности отличаются незначительно.

Расчет 2.1. Будем считать: «эффект» – наличие высокого уровня личностной тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня личностной тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

Н₁: Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехклеточную таблицу (таблица 13).

Таблица 13.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	28	(46,7%)	А	32	(53,3%)	Б 60
ЭГ	27	(45%)	В	33	(55%)	Г 60
Сумма	55			65		120

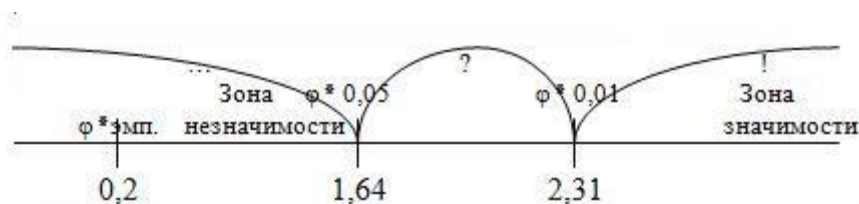
Определим величины φ (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(46,7\%)} = 1,505$; $\varphi_{2(45\%)} = 1,471$. Подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,505 - 1,471) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,034 \cdot \sqrt{30} = 0,034 \cdot 5,48 = 0,2$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,2$. Таким образом, $\varphi^*_{\text{эмп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости.

Вывод: Но принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в КГ не больше чем в ЭГ.

Сравнение полученных значений ϕ^* с критическими доказывает, что студенты КГ и ЭГ по уровню личностной тревожности отличаются незначительно.

Эмпирические данные также наглядно продемонстрировали, что значения ϕ^* тождественны ($\phi^*_{\text{эмп}} = 0,2$), что позволяет утверждать об одинаковых уровнях реактивной и личностной тревожности в КГ и ЭГ.

Высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. Проявляется у студентов неязыковых специальностей данное состояние в следующих эмоциях: снижение самооценки, самоуважения; напряжение, беспокойство, нервозность, озабоченность.

Анализ результатов уровней выраженности показателей самооценки (когнитивный компонент) у студентов неязыковых специальностей показал, что самооценка высокая неадекватная характеризует 16,7% испытуемых в КГ и 13,3% в ЭГ, самооценка высокая адекватная – 4,9% в КГ и в 15% ЭГ, самооценка средняя адекватная присуща 20% испытуемым в КГ и 48,3% в ЭГ, самооценка низкая адекватная – 46,7% в КГ и 18,3% в ЭГ, самооценка низкая неадекватная у в 11,7% КГ и 5,1% у ЭГ.

Определим, как эти уровни выраженности показателей самооценки, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, коррелируются друг с другом. Для этого применим метод ранговой корреляции r_s Спирмена (таблица 14).

Таблица 14.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении уровней выраженности показателей самооценки

№ п/п	Уровни выраженности показателей самооценки	КГ	ЭГ	d	d ²
1.	Самооценка высокая неадекватная	3	4	-1	1

2.	Самооценка высокая адекватная	5	3	2	4
3.	Самооценка средняя адекватная	2	1	1	1
4.	Самооценка низкая адекватная	1	2	-1	1
5.	Самооценка низкая неадекватная	4	5	-1	1
Сумма		15	15	0	8

Сформулируем гипотезы.

Н₀: Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей не отличается от нуля.

Н₁: Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей отличается от нуля.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена рассчитываем по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

где d – разность между рангами по двум переменным для каждой из групп испытуемых;

N – количество ранжируемых значений.

Рассчитаем эмпирическое значение r_s:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 8}{5 \cdot (5^2 - 1)} = 1 - \frac{48}{120} = 0,6$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \frac{0,94 (p \leq 0,05)}{- (p \leq 0,01)}$$

$$r_{s \text{ эмп}} < r_{s \text{ кр}}$$

Ответ: Н₀ принимается. Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей КГ и ЭГ не достигает уровня статистической значимости, т.е. значимо не отличается от нуля.

Эти данные представлены на диаграмме 10.

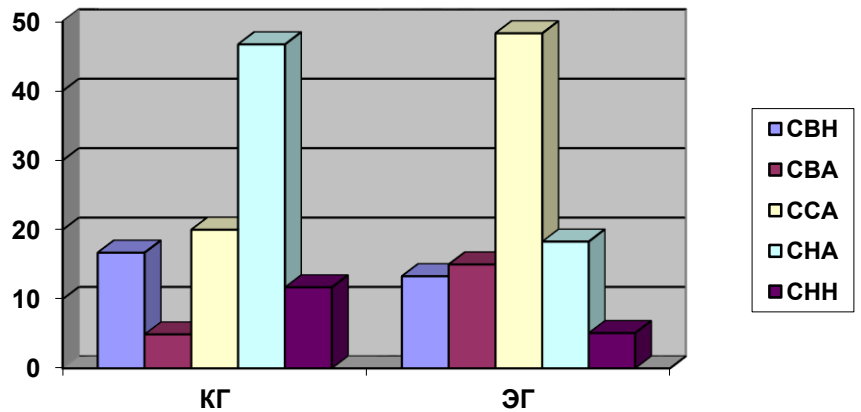


Рис. 10. Результаты диагностики уровней выраженности показателей самооценки на констатирующем этапе эксперимента *

* СВН. самооценка высокая неадекватная, СВА. самооценка высокая адекватная, ССА. самооценка средняя адекватная, СНА. самооценка низкая адекватная, СНН. самооценка низкая неадекватная

Эмпирические данные свидетельствуют также о том, что большинство в КГ и ЭГ представляют испытуемые с низкой и средней адекватной самооценками. Заниженная самооценка охарактеризовала чрезмерную неуверенность в себе и выявила наличие таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности», как следствие ведет к одиночеству. В данном случае неуверенность выступила и в качестве одной из характеристик тревожности (её высокие значения мы диагностировали и описали выше, представив на диаграммах 5 и 6).

Средняя самооценка отождествляется с уверенностью в себе, что позволяет регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Таким людям свойственна решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. А также критически относиться к допущенным ошибкам, анализируя причины их возникновения.

Однако высоки показатели в КГ и ЭГ по уровню высокой самооценки. Неадекватная высокая самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний в КГ и ЭГ обуславливают чрезмерную самоуверенность, которая характеризуется некритичностью мышления,

недисциплинированностью, отсутствием необходимого самоконтроля, несклонностью к самоанализу.

В ходе анализа мы пришли к выводу о том, что большинство респондентов исследуемых групп неязыковых специальностей находятся на исходном уровне сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком, т.е. на уровне, характеризуемом неустойчивостью качеством знаний и умений по дисциплине «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере» и неявно выраженным профессиональным намерением по его дальнейшему применению; отсутствием психологической готовности к преодолению состояний, провоцирующих возникновение коммуникативных трудностей (невротичность, агрессивность, раздражительность, субъективное ощущение одиночества, тревожность); сознательного отношения к своей профессиональной деятельности; несформированностью самоуправления (управление самим собой, своими ресурсами).

Нами были выделены показатели, характеризующие состояние сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, на каждом из трёх уровней: исходном, операциональном, техническом. Общая характеристика уровней сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей рассмотрена в таблице 1 (см. п. 1.3). Отнесение к определённому уровню (исходному, операциональному, техническому) на констатирующем этапе эксперимента осуществлялась посредством диагностики преодоления коммуникативных трудностей. Средний балл, находящийся в промежутке от 2 до 3,3 б., соотносит уровень сформированности к исходному (I); средний балл, находящийся в промежутке от 3,3 до 4,2 б., – к операциональному (II); средний балл, находящийся в промежутке от 4,2 до 5 б., – к техническому (III).

В целом о группах студентов, участвовавших в эксперименте, получены данные, отражённые в таблице 15.

Таблица 15.

Показатели выраженности уровней сформированности КГ к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей на констатирующем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровни					
		I исходный		II операциональный		III технический	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	60	26	43,3	24	40	10	16,7
ЭГ	60	25	41,7	24	40	11	18,3

Согласно полученным в ходе исследования статистическим данным критических значений критерия φ^* Фишера и выборочного коэффициента корреляции рангов (по В.Ю. Урбаху, 1964), высокий уровень значимости проявления коммуникативных трудностей выявлен со следующими состояниями испытуемых: невротичностью, спонтанной агрессивностью, депрессивностью, раздражительностью, реактивной агрессивностью, тревожностью (реактивной и личностной), отсутствием мотивации, заниженной самооценкой.

Более наглядно результаты исследования сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей представлены на рис. 11.

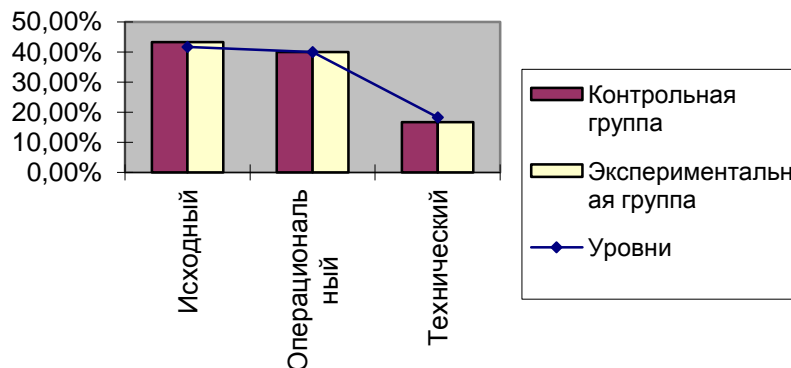


Рис. 11. Гистограмма показателей выраженности уровней сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, осмысление полученных экспериментальных данных позволяет сделать следующий вывод:

Эффективное овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками в изучении иностранного языка не происходит, если не реализовано формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, которое предполагает рациональный подход к любым видам деятельности и центрацию на себе как субъекте деятельности и общения; наличие постоянной рефлексии в отношении себя, своих способностей и возможностей; контролируемых проявлений общительности и экстраверсии; хорошо контролируемые цели и мотивы деятельности.

2.2. Апробация модели в ходе опытно-экспериментальной работы

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась проверка степени влияния педагогических условий на эффективность реализуемого процесса. Для этого было проведено уточнение рабочей программы по дисциплине «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере» в соответствии с принципом междисциплинарной интеграции, осуществлена корректировка и дополнение содержания дисциплины с целью ее ориентации на формирование коммуникативной готовности студентов к овладению иностранным языком.

В экспериментальных группах обучение было построено с учетом всех компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком и в соответствии с выделенными нами педагогическими условиями. Обучение в контрольной группе осуществлялось согласно традиционной системе обучения без учета выделенных педагогических условий.

Процесс реализации модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей состоит из последовательно взаимосвязанных этапов,

включающих такие элементы, как: комплексный анализ личности; подключение необходимого технологического инструментария; освобождение от нежелательных стереотипов, ценностных ориентаций, мотивов поведения; фиксирование достигнутых результатов; включение субъекта образовательного процесса в заранее продуманную систему упражнений и закрепление в сознании субъекта совокупности духовных ценностей и манер поведения; создание ряда альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана, предоставляющих субъекту возможность для демонстрации изменившегося поведения, в контексте нашего исследования – преодоления коммуникативных трудностей; подведение итогов, корректировка.

Нами использовался комплекс форм, методов, средств обучения. Наиболее значимыми среди используемых методов были организация самостоятельной исследовательской поисковой деятельности, ролевые игры, дискуссии, конференции, анализ коммуникативных ситуаций и проблем общения, использование опор, ведение портфолио, применение микротехнологий работы с текстом, проективной микротехнологии, создание «ситуации успеха», технология WebQuest.

На формирующем этапе эксперимента акцент был сделан на обеспечении готовности будущих специалистов к систематическому осуществлению самоконтроля за процессом и результатом преодоления коммуникативных трудностей, при этом особую роль играли определённая психологическая установка студентов, эмоционально-волевые усилия, стратегическое поведение в противовес импульсивному поведению. В процессе обучения студенты взаимодействовали и помогали друг другу, что актуально в контексте профессионально-ориентированного иноязычного обучения в группах студентов с разным исходным уровнем владения языком. Традиционные практические занятия проводились в активном, деятельностном режиме, использовались различные формы работы (индивидуальная, парная, фронтальная, групповая).

В ходе формирующего эксперимента нами реализовывалось такое педагогическое условие, как *активизация познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов*, способствующее формированию мотивационного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Один из способов реализации данного условия – использование юмора и игровых элементов является действенным способом усвоения грамматики, выступающим основным барьером в изучении иностранного языка для большинства студентов неязыковых специальностей. Только таким образом передаваемая студентам информация достигнет своего назначения, будет более релевантной и запоминаемой. Достичь этого можно специальными коммуникативными заданиями с учетом изучаемой грамматической темы и уровнем языковой подготовки группы; распределением заданий парам, мини-группам (из трех-четырех человек) или всей группе и использованием шарад, кроссвордов, карточек, рисунков и т.п.

Игра «Let me tell you about the time...» направлена на закрепление грамматического материала по теме «Past Simple». Процедура проведения игры: участие принимает вся группа; время, отведенное на игру, – 30 минут; используется интерактивная доска.

Задание: напишите на доске ряд описательных прилагательных. Например, marvelous (замечательный, удивительный), luxurious (роскошный), stupid (глупый), outrageous (возмутительный), superb (великолепный), insolent (дерзкий, храбрый), awkward (неловкий), absurd (нелепый), bright (яркий).

Каждый студент выбирает прилагательное и пишет 2-4 коротких предложения, описывая при помощи этих прилагательных пережитые им события. (Описываться могут как реальные, так и вымышленные события.)

«После выполнения истории будут прочитаны вслух, поэтому не стоит рассказывать сугубо личные события. Подписывать рассказы не надо».

«Соберите листы с рассказами и прочитайте их вслух. Попробуйте догадаться, кто из однокурсников мог их написать».

Варианты ответов могут быть следующими:

1) There were sport competitions at school. I with my friends helped the pupils of other schools to find their classrooms. It was awkward when I confused a young teacher with a pupil. (В школе проводились спортивные соревнования. Я с друзьями помогала ребятам из других школ пройти в их классы. Было неловко, когда я приняла преподавателя за учащегося старших классов.)

2) It was a marvelous day. I went to a festival of fire show. Everything was bright and superb but suddenly a spark of fire fell on my dress. (Был чудесный день. Я отправилась на фестиваль огня. Все было великолепно, но неожиданно искра пламени упала мне на платье.)

3) I got myself in an absurd situation when I understood that I was without money in the bus and could not buy a ticket. I had to leave the bus and go on foot. (Я оказался в нелепой ситуации, когда понял, что был без денег в автобусе и не мог купить билет на проезд. Мне пришлось выйти из автобуса и пойти пешком).

Задания подобного плана не только помогают в закреплении пройденного грамматического материала, исправить свои и чужие ошибки, но также развивают навыки коммуникативного общения и четкого самовыражения своей мысли на иностранном языке, что повышает значение такого рода упражнений по преодолению коммуникативных трудностей в общении на иностранном языке. При этом наибольшее значение в практике уделяем использованию диалога (преподаватель – студент, преподаватель – группа, студент – студент, студент – группа).

Например, можно отказаться от традиционного приема, используемого для проверки заучиваемой лексики, т.е. прямого перевода отдельных слов или выражений. Эффективнее применить моделирование ситуаций или составления диалогов, применяя окказионализмы. Так, при закреплении лексического материала по теме «Путешествие», студентами придумывается смешной вопрос с опорой на закрепляемое слово и задается однокурснику. Студент, которому был задан вопрос, должен на него ответить и затем

придумать свой собственный, уже с другим отрабатываемым словом. Преподавателю необходимо контролировать то, чтобы в этом процессе принимала участие вся группа, а не только сильные студенты.

Берем слово «train», которое переводится «поезд». Студент может задать следующий вопрос: «Why does the train move so quickly?». Ответ: «The locomotive-driver of the train is afraid to be late for dinner». («Почему поезд движется так быстро?» – «Машинист поезда боится опоздать к обеду»).

Слово «luggage» (багаж). Вопрос: «Why is our luggage so heavy?» Ответ: «You have taken the whole flat». («Почему наш багаж неподъемный?» «Ты собрала всю квартиру».)

С практической точки зрения нужно отметить тот факт, что подобное закрепление лексического материала не только активизирует группу, создает непринужденную обстановку на занятии, снимает барьеры слушания, но и тренирует произвольную память, что намного эффективнее других способов, особенно при обучении слабых студентов.

Тренинги (обучающие игры) сочетают в себе учебную и игровую деятельность, которые проходят в условиях моделирования различных игровых ситуаций. На практических занятиях нами использовались тренинги делового общения, тренинг «Познай себя», тренинг уверенности в себе, тренинг вести разговор и слушания и пр.

Следующим педагогическим условием формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком явилось *использование рефлексии как фактора успешности в обучении*. Данное условие способствует формированию личностного и эмоционально-ценностного компонентов КГ. Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику межсубъектных отношений, ибо рефлексия способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания. Текущая рефлексия направлена на активизацию процесса осознания и осмысления

осуществляемой в данное время предметной деятельности: ее направление, цель, основные этапы, проблемы, противоречия, способы деятельности, результаты. Текущую рефлекссию можно подразделить на 3 типа: рефлексия деятельности, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия, направленная на выявление настроения и эмоционального состояния обучающихся.

Как уже нами уточнялось ранее, активные виды групповой работы являются наиболее эффективными способами изменения и развития личности взрослого. Как отмечает ряд исследователей (В.А. Лабунская, Ю.А. Менджирицкая, Е.Д. Бреус и др.), основанных на разработке и применении социально-психологических тренингов, результатом такого рода психологического содействия являются изменения целого ряда различных личностных характеристик: повышение открытости, общительности, независимости, рефлексии своего и чужого поведения, рост эмпатии, изменение отношения к себе и другим, повышение адекватности самооценки. В результате тренинга формируются, развиваются и расширяются коммуникативные умения и навыки, происходит повышение самоидентификации, понижается уровень тревожности [81, с. 179].

Так на занятиях по изучению иностранного языка студентам предлагались следующие упражнения. Для предупреждения и преодоления коммуникативных трудностей использовалось упражнение «Поставь себя на место другого», нацеленное на изменение внутренней позиции по отношению к другому человеку, проявлении к нему чувства эмпатии.

В целях предупреждения отрицательных эмоциональных состояний и повышения самооценки, чувства значимости, чувства индивидуальности выступало упражнение «Похвали себя сам». Смысл его заключался в том, что необходимо указать на особые достоинства своего характера, подобрав значимые характеристики. Упражнение выполнялось в форме *мини-сочинений* («Расскажи о себе»), *анаграмм* (например, подобрать соответствующие признаки по начальным буквам своей фамилии и имени),

синквейна (стихотворения, состоящего из пяти строк, в каждой из которых заранее определены количество слов и даже возможные части речи: 1. Герой стихотворения (название стихотворения) – одно существительное; 2. Описание героя – два прилагательных; 3. Действия героя – три глагола; 4. Фраза о герое (4 слова, но не обязательно) – любые части речи; 5. Метафора героя – обычно одно существительное, но не так важно), *диаманта или двойного синквейна* (стихотворения, состоящего из семи строк, в каждой из которых (как и в синквейне) заранее определены количество слов и даже возможные части речи: 1. Первый герой стихотворения – одно существительное; 2. Описание первого героя – два прилагательных; 3. Действия первого героя – три глагола (причастия, деепричастия); 4. Фраза, связующая двух героев стихотворения, устанавливающая их отношения (4 слова, но не обязательно) – любые части речи; 5. Действия второго героя – три глагола (причастия, деепричастия); 6. Описание второго героя – два прилагательных; 7. Второй герой стихотворения – одно существительное. Союзы, предлоги, междометия и частицы можно использовать свободно в любой строке. В диаманте может быть либо одна рифма на все семь строк, либо две или три (тогда возникают варианты рифмовки, но нерифмующихся строк быть не должно).

В ходе экспериментальной работы мы строили практические занятия таким образом, чтобы студенты были нацелены не только на обогащение своих знаний в сфере иностранного языка, но и акцентировали свое внимание на формировании способности рефлексировать, актуализировали свои мотивы и интересы, находили пути реализации получаемых знаний в своей профессиональной деятельности.

Еще одним, реализуемым нами условием стало *преодоление дискомфортного состояния на занятиях по иностранному языку*, способствующее формированию эмоционально-ценностного компонента. В своей педагогической практике мы использовали методику «Кубик Блума».

На гранях кубика написаны начала вопросов и заданий: «Почему», «Объясни», «Назови», «Предложи», «Придумай», «Поделись».

Преподаватель (студент) бросает кубик. Необходимо сформулировать вопрос к учебному материалу по той грани, на которую выпадает кубик.

К примеру, вопрос, начинающийся со слова «Назови...» может соответствовать уровню репродукции, т.е. простому воспроизведению знаний. Вопросы, начинающиеся со слов «Почему...» соответствуют так называемым процессуальным знаниям. Студент в данном случае должен найти причинно-следственные связи, описать процессы, происходящие с определенным предметом или явлением. Отвечая на вопросы «Объясни...», студент использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры. И, конечно же, задания «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...» направлены на активизацию мыслительной деятельности студента. Он должен выделить скрытые (неявные) предположения, провести различия между фактами и следствиями, проанализировать, оценить значимость данных, использовать знания из разных тем учебного материала, обращая внимание на соответствие вывода имеющимся данным.

Так же применялись некоторые приемы, описанные в исследованиях И.А. Зимней:

1. Прием перекодирования учебной информации из одной формы в другую.

Например, из вербальной в графическую (написание плана прослушанного текста на иностранном языке) и наоборот (представление в форме монолога связного рассказа по отдельным деталям, написанным на карточке).

2. Прием преднамеренного создания различий в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению.

Данный прием позволяет реализовать принципы индивидуальности, речемыслительной активности, новизны. Например, перед группой стоит задача выяснить подробности какого-либо события (воображаемой встречи с телезвездой), известные только нескольким студентам в группе (они получили заранее задание подготовить «легенду» и якобы участвовали в этой встрече), и представить их преподавателю в форме коллективного отчета о происшедшем.

3. Прием использования различий в точках зрения [59].

Данный прием позволяет овладеть способами включения в дискуссию, выразить согласие или несогласие. Отстаивая свою точку зрения, мотивируя свой ответ, студенты учатся воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении на иностранном языке, что отчасти способствует преодолению коммуникативных трудностей в общении на иностранном языке. При этом студенты неязыковых специальностей совершенствуют умения ведения дискуссии, развивают толерантность к представителям различных точек зрения.

Среди приемов аттракции немаловажную роль для формирования коммуникативной готовности в учебной деятельности по изучению иностранного языка играют следующие приемы «Имя собственное», «Комплимент», «Поощрение».

Обращение по имени повышает значимость адресата и позволяет утвердиться как в собственных глазах, так и в глазах окружающих. Занятия по иностранному языку представляют особую важность, потому что преподаватель, совмещая в своей работе различные виды деятельности, может использовать прием «Имя собственное» сразу для достижения двух целей. Распределяя между студентами роли участников изучаемого текста или диалога, либо, наоборот, называя действующих лиц именами студентов, преподавателю иностранного языка удастся не только привлечь внимание к выполняемому заданию, усилить интерес к изучаемой теме, но и разрядить

напряженную обстановку, вызванную скованностью или нерешительностью студентов. Прием «Имя собственное» помогает решать также вопросы дисциплинарного характера. Так, например, слова «сэр», «мистер» или «господин» перед именем студента, нарушающего дисциплину, быстро снимают затруднения, вызванные тревожностью, застенчивостью (эмоционально-регулятивные трудности).

Прием «Комплимент» позволяет студенту осознать свою индивидуальность, направить свой скрытый личностный потенциал на развитие тех качеств, которые ему необходимы для достижения желаемого результата, повышает мотивационную направленность на изучение иностранного языка. Однако комплимент может стать также и причиной возникновения психологического барьера. Потому, делая комплимент, нельзя забывать о выразительных движениях (мимике, пантомимике, интонации голоса, жестах и др.), которые должны соответствовать сказанному; нельзя дать понять собеседнику, что от него (нее) этого не ожидали [105]. В современной психологии существует множество моделей комплиментов. Наиболее полно они представлены в трудах В.И. Ковалева [73].

Прием «Поощрение» оказывает положительное воздействие на эмоциональную и мотивационную сферы студента (повышает самооценку, придает уверенности, регулирует поведение, возбуждает желание сделать что-либо). Например, «Ты сейчас на правильном пути», «Ты делаешь это сегодня значительно лучше», «Мои поздравления!», «Замечательно!», «Это неплохое улучшение», «Еще немного времени, и у тебя это получится», и т.п.

Наряду с вербальными способами воздействия на студентов неязыковых специальностей применялись и невербальные. Анализ средств невербального выражения позволил заключить, что особую роль в предупреждении трудностей общения играет визуальный контакт. Он позволяет вовлечь партнера по общению в совместную деятельность, заинтересовать темой разговора. Эффективными для общения являются также мимика и жесты позитивного характера [67]. Особую роль в придании

невербальной интеракции психологической модальности играют аффективно-коммуникативные жесты (одобрения, неудовольствия, иронии, недоверия; жесты, передающие неуверенность, незнание, страдание, раздумье, сосредоточенность; жесты, выражающие растерянность, смятение, подавленность, разочарование, отвращение, радость, восторг). Преодолевая коммуникативные трудности, необходимо помнить, что успех данного предприятия зависит и от расстояния между работающими людьми, их взаимного расположения, интонации, силы и тембра голоса, темпа речи.

Педагогическое условие формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей включало обеспечение практикоориентированности процесса изучения иностранного языка посредством внедрения активных и интерактивных методов, способствующее формированию деятельностного и когнитивного компонентов. Опытно-экспериментальная работа по формированию КГ к овладению иностранным языком студентами неязыковых специальностей проводилась на занятиях по изучению иностранного языка, следовательно, деятельность студентов являлась учебной и предполагала передачу знаний, формирование умений и выработку навыков. Для достижения этой цели нами применялись задания и упражнения, направленные, как на реализацию задач эксперимента, проводимого в рамках данного диссертационного исследования, так и задач обучения.

С точки зрения развития различных видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), наибольший акцент ставился на уже описанных ранее, как наиболее сложных с точки зрения преодоления коммуникативно-речевых трудностей – восприятии иноязычной речи на слух (аудирование) и выступлении на иностранном языке перед аудиторией (говорение).

Учитывая методику преподавания иностранного языка, были включены следующие упражнения: тренировочные, конструктивные, на тренировку грамматического материала, упражнения на развитие

монологической и диалогической речи, на формирование навыков письменной речи, ведения дискуссии и т.д.

В зависимости от целевой направленности все применяемые нами упражнения, направленные на снятие, преодоление и предотвращение коммуникативных трудностей в процессе аудирования и говорения, мы условно разделили на три группы: языковые задания, упражнения на обучение аудированию, коммуникативные упражнения.

Модель формирования КГ к овладению иностранным языком предполагает поэтапное преодоление коммуникативных трудностей студентами неязыковых специальностей. На каждом из последующих этапов от занятия к занятию сложность заданий и упражнений возрастала (применялся метод «мозговой атаки»). Каждое занятие строилось по определенной схеме, с тем, чтобы вести целенаправленную работу по отдельным аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности.

В *первой группе* занятий большая часть упражнений и времени отводилась преодолению коммуникативно-речевых трудностей, возникающих при восприятии иноязычной речи на слух. Работа во *второй группе* занятий была направлена на снятие эмоционального напряжения во время выступления с монологом на иностранном языке перед аудиторией (эмоционально-регулятивных трудностей). Занятия из разных групп чередовались, т.е. в течение недели со студентами велась работа по всем перечисленным видам речевой деятельности и аспектам языка.

Начальный этап занятий посвящался фонетической тренировке, так как фонетический строй иностранного языка вызывает трудности у большинства студентов неязыковых специальностей, является важным аспектом языка, без которого невозможно грамотное выполнение упражнений других групп. Предлагаемые нами фонетические упражнения варьировались по степени сложности от простого импровизирования до декламирования стихотворения и сочинения скороговорок. На данном этапе студентам предлагалось ведение

языкового портфолио в процессе изучения иностранного языка (Приложение 2).

Языковое портфолио, с одной стороны, является своеобразным «перечнем» достижений студента в овладении иноязычной речевой деятельностью; с другой, обеспечивает теоретическую базу для подготовки студента к занятиям. Портфолио развивает представления студентов о технологиях овладения иностранным языком и осуществлении самоанализа. Разработка портфолио осуществляется индивидуально каждым студентом и не предполагает совместного обсуждения. Кроме того, одним из условий эффективности использования портфолио в подготовке будущего специалиста является неограниченность его подготовки по времени. Важно дать будущим специалистам возможность осуществить рефлексию собственной деятельности и достижений. Еще одним условием эффективности применения портфолио является его ориентация на дальнейшее использование в профессиональной деятельности (портфолио «Я и иностранный язык» разрабатывается студентами как своего рода шпаргалка, которой они могут воспользоваться по окончании университета).

Кейс-стади мотивирует студентов к необходимости педагогической диагностики и развивает умение разрабатывать необходимый диагностический инструментарий. Наиболее эффективно применение кейс-стади, когда студентам представлена логика разработки кейса и чётко поставленная цель. Работа с кейс-стади организуется эффективнее в процессе групповой работы, когда студенты высказывают свои личные мнения относительно кейса и на основании совместного обсуждения выполняют задание. В работе с кейсами особенно важна информационная база, поэтому целесообразно применение информационно-коммуникационных средств.

Следующий этап *первой группы* занятий включал работу над лексическим строем иностранного языка. Кроме решения задачи пополнения лексического запаса, уделялось большое внимание его обогащению, уточнению, расширению, а также таким разделам лексикологии, как

синонимия, антонимия, фразеология, устойчивым словосочетаниям и выражениям и т.д. Успешное решение задач этого этапа занятий позволяет снять некоторые когнитивные трудности (например, недостаточность словарного запаса, нехватка знаний по словоупотреблению).

Примеры заданий на обучение аудированию:

1. «Key Words»

Студентам предлагается прослушать текст на иностранном языке. После двукратного восприятия студентам необходимо изложить основное содержание услышанного, используя только ключевые слова, и передать основную мысль текста одним предложением на иностранном языке.

2. «Let's Plan»

Студенты слушают текст на иностранном языке. После двукратного восприятия студентам необходимо изложить содержание услышанного в виде плана, и передать основную мысль каждого пункта плана в одном предложении на иностранном языке.

3. «Articles without Titles»

На занятии используются тексты статей из иностранных печатных изданий без названий. После двукратного восприятия текста статей студентам предлагается озаглавить их.

4. «Tastes Differ»

Студенты слушают монологи двух разных людей, записанных на аудионосителе. После однократного прослушивания студентам необходимо подробно письменно изложить свои предположения на иностранном языке о том, кто это говорит, житель какой страны, его привычки и взгляды на жизнь и т.д.

Во второй группе занятий одним из этапов работы было выполнение заданий на обучение говорению. Сложность упражнений по обучению говорению также возрастала от занятия к занятию: от комментирования предложенных утверждений на иностранном языке до презентации подготовленного и неподготовленного монолога по актуальным для данной

аудитории проблемам. Особое внимание нами уделялось подбору текстов для публичного выступления и последующее его представление. Занятия были акцентированы на преодоление духовных и эмоционально-регулятивных трудностей (например, боязнь сказать неправильно что-то и тем вызвать смех и неодобрение аудитории; отсутствие потребности в общении).

Основным звеном в этой группе занятий было выполнение коммуникативных заданий, направленных на снятие характерологических и коммуникативно-речевых трудностей (например, отсутствие согласования целей собеседников), на развитие способности к принятию чужих взглядов, ценностей, мотивов, а также формированию навыков ведения дискуссии и отстаивания своей позиции.

Примеры коммуникативных заданий:

1. «Press Conference»)

Один из студентов предварительно получает задание подготовить публичное выступление на иностранном языке на актуальную тему.

На занятии создаются условия, приближенные к реальной пресс-конференции: предоставляется трибуна для выступающего, работают корреспонденты, фото- и видеооператоры и т.д.

Студент произносит заранее подготовленный монолог, «корреспонденты» начинают свою работу – задают вопросы и т.д.

В конце занятия происходит дискуссия по подведению итогов. Рассматриваются не языковые ошибки (фонетические, грамматические, лексические и иные), а поведение каждого человека во время публичного выступления перед аудиторией. Делаются совместные выводы о том, что понравилось в поведении участников и как вести себя нежелательно.

2. «Teletype»

Студентам предлагается небольшой текст (новостная заметка о каком-либо событии, прогноз погоды, блок новостей и т.п.) с заданием подготовить произнесение монолога на следующем занятии.

В следующий раз все по очереди произносят один и тот же текст, в конце занятия происходит групповая дискуссия по подведению итогов. Рассматриваются не языковые ошибки, а поведение каждого человека во время выступления перед аудиторией.

3. «Активное слушание»

Один из студентов предварительно получает задание подготовить монолог на иностранном языке, который следует произносить с большими паузами.

Остальным студентам поручаются определенные роли по поведению во время его выступления (первый студент не знает об этом): 1) глухое молчание; 2) поддакивание (yes, well-well, hm, кивание); 3) эхо – повторение последних слов выступающего; 4) зеркало – повторение последней фразы с изменением порядка слов; 5) парафразы – передача содержания услышанного текста другими словами; 6) побуждение – междометия и другие выражения, побуждающие собеседника продолжить прерванную речь (well, go on; go ahead; and then... и т.п.); 7) уточняющие вопросы (what did you mean by this or that?); 8) наводящие вопросы (what – where – when – why questions); 9) оценки, советы; 10) продолжение – студенты пытаются завершить фразу, начатую говорящим; 11) эмоции (well done; good for you, смех и т.д.); 12) нерелевантные и псевдорелевантные высказывания – высказывания, не относящиеся к делу.

В конце занятия происходит дискуссия по описанному выше образцу.

В результате проведенного исследования мы можем с уверенностью сказать, что в качестве существенных условий, способствующих эффективности формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком выступают следующие: обеспечение практикоориентированности процесса овладения иностранным языком посредством внедрения активных и интерактивных методов, позволяющих моделировать условия профессиональной деятельности; активизацию познавательной и практической деятельности на основе выявленных

интересов, склонностей, способностей студентов; использование рефлексии как фактора успешности в обучении; преодоление дискомфортного состояния на занятиях по иностранному языку.

К наиболее доступным и важным методам с точки зрения создания условий для самопреодоления коммуникативных трудностей отнесем: методы управления вниманием, включающие ряд упражнений на его концентрацию; создание чувственных образов; словесные формулы внушения по утверждающему принципу («Не нервничай!». «Будь спокоен!»); методика самовоспитания; методика снижения реакции тревоги и страха; варьирование целеполаганием; метод самоубеждения и др. [6; 36; 40; 137].

Реализация поставленных задач основывалась на результатах сформированности компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей и осуществлялась с помощью различных тренингов, коммуникативных и ролевых игр, проектирования, упражнений и заданий, теоретических дискуссий. Итак, нами была разработана и апробирована модель, которая представляет собой систему приемов и средств педагогического воздействия на различные сферы индивидуальности студента.

2.3. Основные результаты опытно-экспериментальной работы

На контрольном этапе эксперимента для проверки эффективности предлагаемой модели нами была проведена повторная диагностика испытуемых.

Частота называния мотивов по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина на контрольном этапе эксперимента определила следующие показатели в выборке. Студенты выбрали пять наиболее значимых: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; успешно учиться, сдавать экзамены на

хорошо и отлично; постоянно получать стипендию; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Данные приведены в таблице 16.

Таблица 16.

Результаты обследования мотивов учебной деятельности среди студентов неязыковых специальностей

Группы	Кол-во испытуемых	Номер мотива по списку															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
КГ-1	30	25	30	10	15	10	10	10	5	5	10	5	10	0	5	0	0
КГ-2	30	30	25	10	10	15	10	15	5	0	15	5	5	0	0	5	0
ЭГ-1	30	25	40	0	0	0	20	35	0	0	30	0	0	0	0	0	0
ЭГ-2	30	30	35	15	0	0	15	30	0	0	25	0	0	0	0	0	0

С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах мы высчитывали двухвыборочный t-критерий по Стьюдену и определили достоверность различий между группами по выраженности у них того или иного мотива.

Предварительно проверяем нормальность закона распределения по одному из критериев согласия. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих различия в выраженности мотивов учебной деятельности, в ЭГ не больше чем в КГ.

Н₁: Доля лиц, имеющих различия в выраженности мотивов учебной деятельности, в КГ больше чем в ЭГ. Рассчитываем среднее арифметические значения \bar{X} и \bar{Y} .

$$S_{\bar{x}} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

$$S_{\bar{x}} = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}} = \sqrt{\frac{722 + 421}{(16-1) \cdot 16}} = \sqrt{4,8} = 2,2$$

$$|\bar{X} - \bar{Y}| = 12 - 30 = 18$$

$$S_{\bar{x}} = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + (y_i - \bar{y})^2}{(n-1)n}} = \sqrt{\frac{728 + 406}{(16-1) \cdot 16}} = \sqrt{4,7} = 2,2$$

$$|\bar{X} - \bar{Y}| = 13 - 25 = 12$$

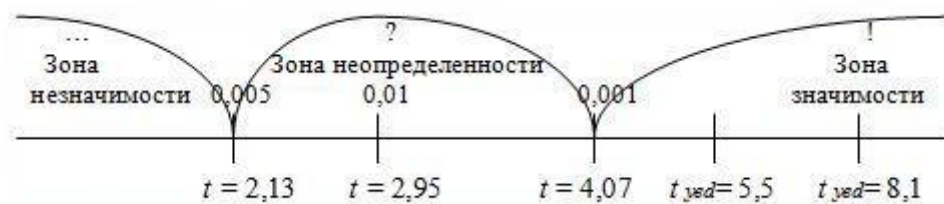
Рассчитываем $t_{y\bar{e}d'}$ – эмпирическое значение критерия Стьюдента для каждой из групп:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{S_d} = \frac{18}{2,2} = 8,1 \qquad t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{S_d} = \frac{12}{2,2} = 5,5$$

где $S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2}$ дисперсия квадратичного отклонения. Здесь S_x^2 и S_y^2 – оценки дисперсий. Подсчитываем число степеней свободы $\nu = 2n - 2 = 2 \cdot 16 - 2 = 30$, число степеней свободы = 30. Эмпирическое значение $t_{y\bar{e}d'}$ критерия Стьюдента сравниваем с критическим значением $t_{\bar{e}d}$ для данного числа степеней свободы.

Нулевая гипотеза H_0 при заданном уровне значимости α отклоняется, если эмпирическое значение $t_{y\bar{e}d'} > t_{\bar{e}d}$ принимается альтернативная гипотеза H_1 . Для данного числа степеней находим критические значения критерия $t_{\bar{e}d}$:

$$t_{\bar{e}d} = \begin{cases} 2,13 & p \leq 0,05 \\ 2,95 & p \leq 0,01 \\ 4,07 & p \leq 0,001 \end{cases}$$



Обнаруженные нами различия между группами КГ (КГ-1 и КГ-2) и ЭГ (ЭГ-1 и ЭГ-2) значительны. В терминах статистических гипотез это утверждение звучит так: нулевая гипотеза H_0 о сходстве отклоняется; альтернативная гипотеза H_1 – о различии между экспериментальной и контрольной группами – принимается.

Была проведена повторная диагностика ценностных ориентаций студентов по методике М. Рокича. Полученные результаты сравнивались с результатами первичного исследования. Данные повторного исследования терминальных ценностей студентов представлены в таблице 17. Анализ данных таблицы позволяет сделать вывод о том, что система терминальных ценностей студентов после формирующего эксперимента немного изменилась, но пять позиций остались неизменными. Первостепенное значение для студентов имеют такие общечеловеческие ценности, как здоровье, любовь, верные друзья, семья, свобода.

Таблица 17. Ранжирование терминальных ценностей до и после эксперимента

№ п/п	Терминальные ценности	Место	
		до эксперимента	после эксперимента
1	Активная деятельная жизнь	7	7
2	Жизненная мудрость	11	11
3	Здоровье (физическое и психическое)	2	2
4	Интересная работа	9	6
5	Красота природы и искусства	18	18
6	Любовь	1	1
7	Материально обеспеченная жизнь	8	10
8	Наличие хороших и верных друзей	3	3
9	Общественное признание (уважение окружающих)	14	14
10	Познание (возможность расширения своего образования)	17	13
11	Продуктивная жизнь	10	9
12	Развитие	16	12
13	Свобода (самостоятельность)	5	5
14	Счастливая семейная жизнь	4	8
15	Счастье других	15	15
16	Творчество (возможность заниматься творчеством)	13	16
17	Уверенность в себе	6	4
18	Удовольствия (отсутствие обязанностей, развлечения)	12	17

В иерархии терминальных ценностей сместились следующие ценности: интересная работа стала занимать шестое место, переместившись на три позиции вверх; познание и развитие сместились на четыре позиции вверх, уверенность в себе повысилась на два пункта, удовольствия (развлечения) переместились вниз. Таким образом, для студентов остались значимы общечеловеческие ценности, они, как и при первичном исследовании, занимают первостепенное место. Если обратить внимание на нижестоящие ценности, то у студентов отношение к таким ценностям, как интересная работа, познание и развитие изменилось, их место в системе терминальных ценностей возросло. Остановимся на отношении студентов к инструментальным ценностям. Данные рейтинга ценностей при вторичном исследовании представлены в таблице 18.

Таблица 18.

Ранжирование инструментальных ценностей до и после эксперимента

№ п/п	Инструментальные ценности	Место	
		до эксперимента	после эксперимента
1	Аккуратность (чистоплотность, четкость в ведении дел)	5	3
2	Воспитанность (хорошие манеры)	3	5
3	Высокие запросы	15	14
4	Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	1	2
5	Исполнительность (дисциплинированность)	8	8
6	Независимость	7	10
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18
8	Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	6	6
9	Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	11	7
10	Рационализм (умение здраво и логично мыслить)	12	9
11	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	9	13
12	Смелость в отстаивании своего мнения	4	4
13	Чуткость (заботливость)	16	17
14	Терпимость	17	16
15	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	13	15

16	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	10	12
17	Честность (правдивость, искренность)	2	1
18	Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	14	11

Анализ данных таблицы позволяет определить первую пятерку ценностей по степени выраженности: первое место занимает честность; на втором месте находится жизнерадостность; на третьем месте – аккуратность; четвертое место занимает смелость в отстаивании своего мнения; на пятом месте – воспитанность. Необходимо отметить, что такие инструментальные ценности: аккуратность, ответственность, рационализм, эффективность в делах изменили свое место в системе ценностных ориентаций студентов и стали для них более значимы.

Таким образом, получена положительная динамика формирования ценностных ориентаций у студентов, что свидетельствует о сформированности эмоционально-ценностного компонента коммуникативной готовности. В ходе исследования изменилось представление студентов о ценностях, отношение к профессиональным ценностям. Значение таких ценностей, как аккуратность, ответственность за порученное дело, трудолюбие, интересная работа возросло, что означает рост уровня сознательности студентов в процессе обучения профессии. Доказательством является изменение уровней сформированности ценностных ориентаций, количество студентов с высоким уровнем сформированности ценностных ориентаций увеличилось на 6 %, со средним уровнем – увеличилось на 10 %, а число студентов с низким уровнем сформированности ценностных ориентаций снизилось на 16 %.

Анализ результатов по тесту «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка показал, что в ЭГ высокий уровень тревожности и агрессивности снизились на 25%; средний уровень фрустрации – на 23,3%; сильно

выраженная ригидность на 11,7%. Показатели в КГ отличаются несущественно. Данные представлены на диаграмме 12.

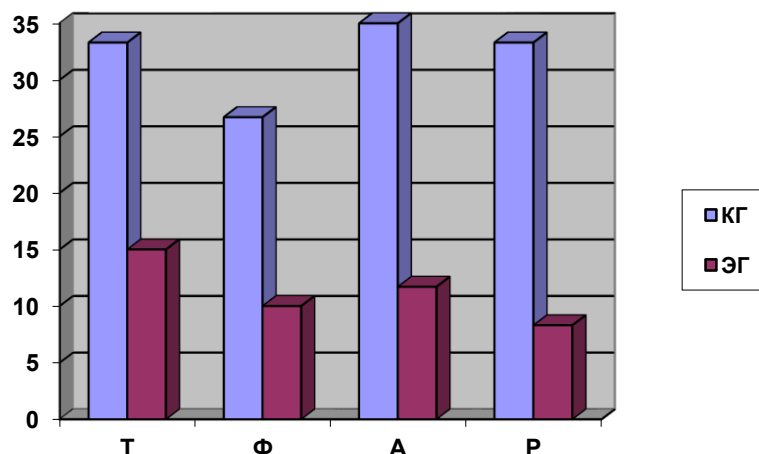


Рис. 12. Результаты диагностики состояний и свойств личности на итоговом этапе эксперимента*

* Т. тревожность, Ф. фрустрация, А. агрессивность, Р. ригидность

Нас интересует динамика (положительная/отрицательная) сформированности психологических особенностей (тревожность – *расчет 3*, фрустрация – *расчет 3.1*, агрессивность – *расчет 3.2*, ригидность – *расчет 3.3*) на формирующем этапе эксперимента. Воспользуемся критерием ϕ^* Фишера для каждой особенности последовательно.

Расчет 3. Будем считать «эффектом» наличие высокого уровня тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

H_0 : Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в ЭГ не больше чем в КГ.

H_1 : Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Теперь мы можем перейти к рабочей таблице для расчета критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера (таблица 19).

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	20	(33,3%)	А	40	(66,7%)	Б
ЭГ	9	(15%)	В	51	(85%)	Г
Сумма	29			91		120

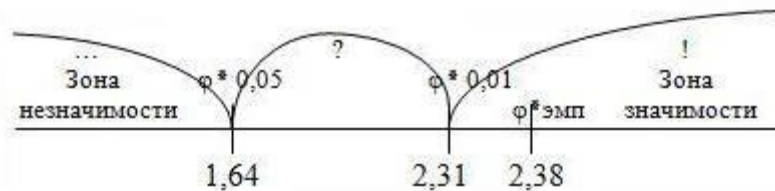
Определяем величины φ (по В.Ю. Урбаху, 1964) и подсчитываем значение φ^* : $\varphi_{1(33,3\%)} = 1,230$; $\varphi_{2(15\%)} = 0,795$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (1,230 - 0,795) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,435 \cdot \sqrt{30} = 0,435 \cdot 5,48 = 2,38$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,38. \varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Вывод: Но отклоняется. H_1 принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p \leq 0,01$), что подтверждает факт положительной динамики снижения уровня тревожности в ЭГ.

Расчет 3.1. Будем считать: «эффект» – наличие среднего уровня фрустрации, а «нет эффекта» – отсутствие среднего уровня фрустрации. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

H_0 : Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в ЭГ не больше чем в КГ.

H_1 : Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в КГ больше чем в ЭГ.

Создадим таблицу, удобную для дальнейшего расчета критерия ϕ^* (таблица 20).

Таблица 20.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	16	(26,7%)	А	44	(73,3%)	Б 60
ЭГ	6	(10%)	В	54	(90%)	Г 60
Сумма	22			98		120

Определяем величины ϕ , соответствующие процентным долям в каждой из групп (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\phi_{1(26,7\%)} = 1,086$; $\phi_{2(10\%)} = 0,644$.

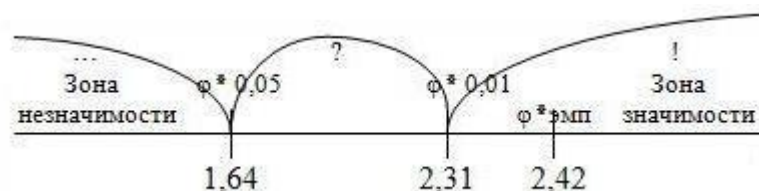
Подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* :

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (1,086 - 0,644) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,422 \cdot \sqrt{30} = 0,422 \cdot 5,48 = 2,42$$

$$\phi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,42. \phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Вывод: H_0 отклоняется. H_1 принимается. Доля лиц, имеющих средний уровень фрустрации, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p \leq 0,01$), что подтверждает факт положительной динамики снижения уровня фрустрации в ЭГ.

Расчет 3.2. Будем считать: «эффект» – наличие агрессивного отношения и стремления к доминированию, а «нет эффекта» – отсутствие агрессивного отношения и стремления к доминированию. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Но: Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в ЭГ не больше чем в КГ.

Н1: Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехпольную таблицу (таблица 21).

Таблица 21.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»			Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)		
КГ	21	(35%)	А	39	(65%)	Б	60
ЭГ	7	(11,7%)	В	53	(88,3%)	Г	60
Сумма	28			92			120

Определим величины φ , соответствующие сопоставляемым процентным долям (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(35\%)} = 1,266$; $\varphi_{2(11,7\%)} = 0,698$.

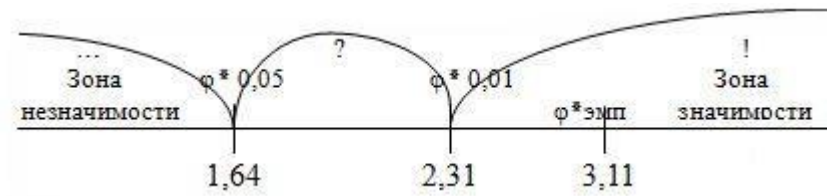
Подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (1,266 - 0,698) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,568 \cdot \sqrt{30} = 0,568 \cdot 5,48 = 3,11$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,11. \varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0,01).$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Вывод: H_0 отклоняется. H_1 принимается. Доля лиц, характеризующихся агрессивным отношением и стремлением к доминированию, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p < 0,001$), что подтверждает факт положительной динамики снижения уровня агрессивности в ЭГ.

Расчет 3.3. Будем считать: «эффект» – наличие сильно выраженной ригидности, а «нет эффекта» – отсутствие сильно выраженной ригидности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

H_0 : Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в ЭГ не больше чем в КГ.

H_1 : Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехклеточную таблицу (таблица 22).

Таблица 22.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	20	(33,3%)	А	40	(66,7%)	Б 60
ЭГ	18	(8,3%)	В	42	(70%)	Г 60
Сумма	38			82		120

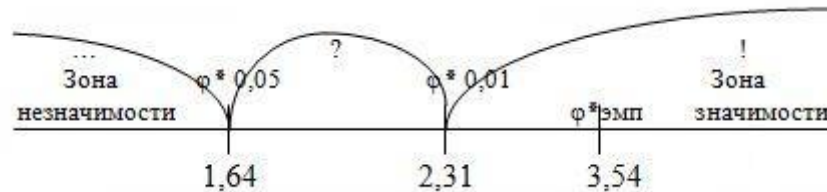
Определим величины ϕ (по Урбаху В.Ю., 1964): $\phi_{1(33,3\%)} = 1,230$; $\phi_{2(8,3\%)} = 0,584$. Подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* :

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (1,230 - 0,584) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,646 \cdot \sqrt{30} = 0,646 \cdot 5,48 = 3,54$$

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{эмп} = 3,54 \quad \varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Вывод: Н₀ отклоняется. Н₁ принимается. Доля лиц, характеризующихся сильно выраженной ригидностью, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p \leq 0,001$), что подтверждает факт положительной динамики снижения уровня ригидности в ЭГ.

По данным результатам можно сделать вывод о том, что у студентов ЭГ в ходе формирующего эксперимента снизился уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности, что способствует формированию эмоционально-ценностного компонента коммуникативной готовности.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной готовности студентов неязыковых специальностей (*деятельностный критерий*) по окончании формирующего этапа (использование методики «Стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса) представлены следующим образом.

Как видно относительно стилей поведения в конфликтной ситуации, наблюдается абсолютный рост показателя «сотрудничество» на 26%. В то же время происходит уменьшение стиля компромисса – на 16,6% и приспособления – на 10,1%. Данные результаты демонстрируют, что педагогические условия, реализуемые во время эксперимента в ЭГ, были

ориентированы на работу в команде с применением методов обучения в сотрудничестве, при использовании которых успех всей группы зависел от успеха каждого отдельного человека.

При реализации педагогических условий особое внимание уделялось педагогическим методам, связанным с кооперацией, сотрудничеством, что предполагает активное и продуктивное взаимодействие, в первую очередь коммуникативное. По результатам формирующего эксперимента наблюдается положительная динамика относительно использования стиля сотрудничества в ситуациях взаимодействия, так как на 26% происходит увеличение данного показателя в ЭГ. В КГ количество испытуемых, предпочитающих стиль сотрудничества, уменьшилось на 12,8% (рис.13).

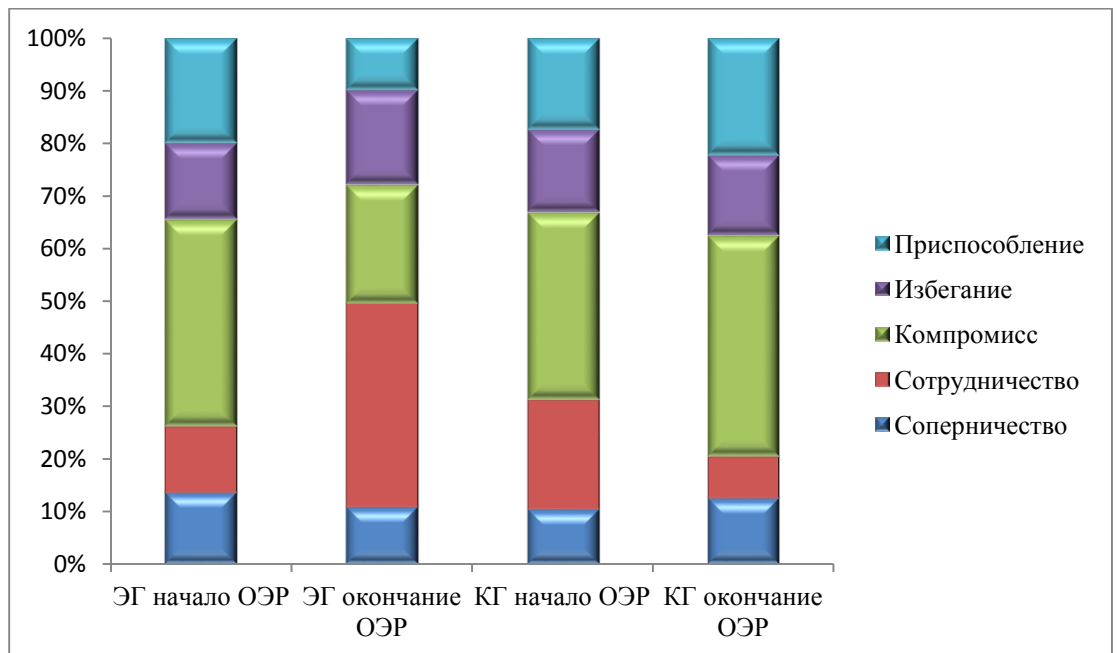


Рисунок 13. Распределение студентов по уровням стилей взаимодействия на контрольном этапе ОЭР в КГ и ЭГ

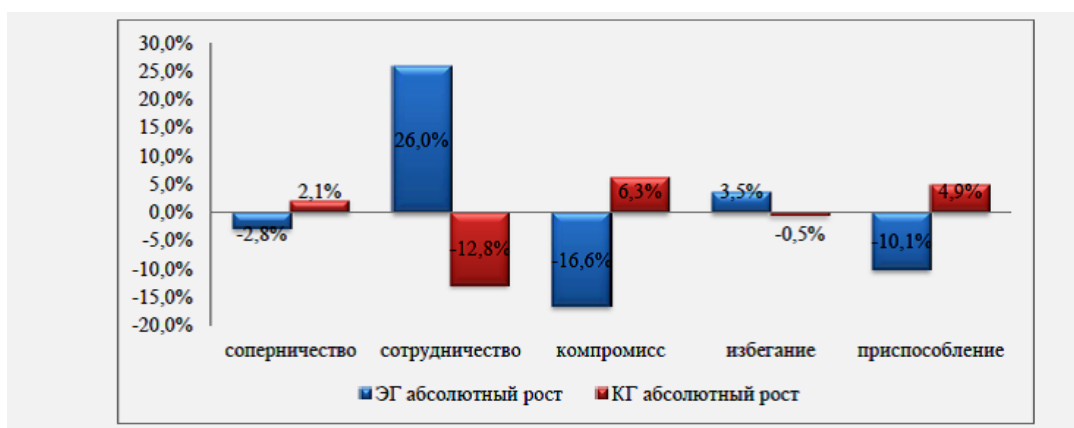


Рис. 14. Динамика сформированности распределения стилей взаимодействия на итоговом этапе ОЭР в КГ и ЭГ

На рис.15 представлена диаграмма изменения уровня сформированности деятельностного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком в экспериментальной группе по методике «Коммуникативный контроль» М. Шнайдера относительно показателя – *коммуникативный контроль*.

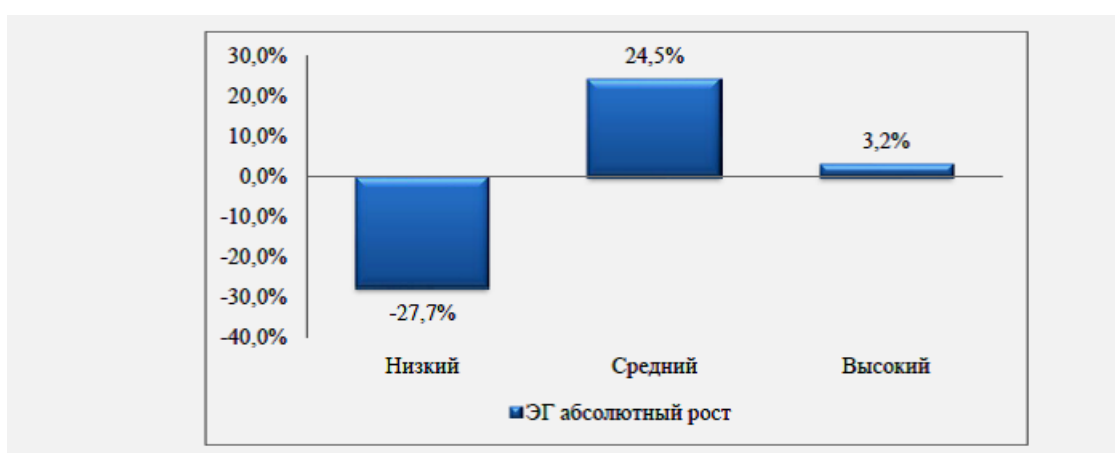


Рис. 15. Изменения уровня сформированности по уровням владения коммуникативным контролем после формирующего этапа ОЭР в ЭГ

Согласно полученной диаграмме приходим к выводу, что на 24,5% повысилось количество студентов среднего уровня владения коммуникативным контролем и на 27,7% уменьшилось количество студентов с низким уровнем. Таким образом, можно заключить, что наблюдается постепенная положительная динамика в изменении уровня владения

коммуникативным контролем, выраженная в умеренной открытости при общении, соотнесении собственных коммуникативных реакций с поведением окружающих и снижении импульсивности в общении.

Распределение студентов ЭГ и КГ по уровням владения коммуникативным контролем (деятельностный критерий) на итоговом этапе экспериментальной работы представлено графически на рис. 22.

Полученные результаты исследования деятельностного компонента коммуникативной готовности в ЭГ показали уменьшение на 27,7% количества испытуемых с низким уровнем за счет повышения среднего и высокого уровней. В КГ зафиксирован рост среднего уровня на 14%, но наблюдается снижение высокого уровня на 12,9%.

В диаграмме (рис. 15) можно наблюдать положительную динамику уровня в ЭГ и понижение уровня в КГ. Математическая обработка полученных данных подтвердила значимость различий анализируемых показателей, т.е. изначально контингент КГ был немного высокого уровня по проявлениям коммуникативного контроля чем в ЭГ. На формирующем этапе эксперимента ситуация изменилась.

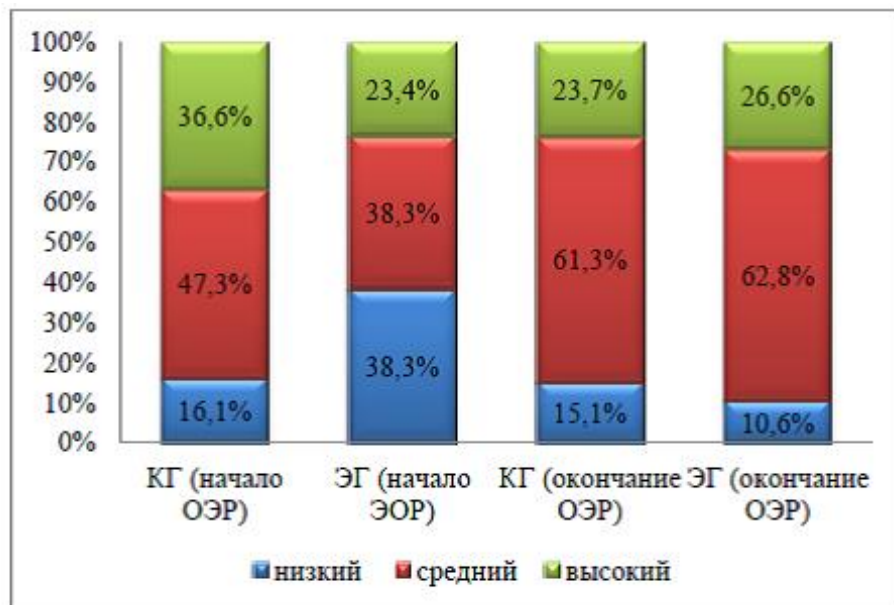


Рис. 16. Распределение студентов по уровням владения коммуникативным контролем после проведения формирующего эксперимента в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

Анализ результатов исследования видов направленности личности по методике «Определение направленности личности» (Б. Басса) показал, что направленность на себя (Я) – обнаружили 31,7% испытуемых КГ и 8,3% ЭГ. Направленность на общение (О) продемонстрировали 43,3% студентов КГ и 40% ЭГ. Направленность на дело (Д) является приоритетом для 25% испытуемых КГ и 51,7% ЭГ. Данные свидетельствуют о достаточно стабильной положительной динамике в ЭГ: количество испытуемых, которые направлены на себя (Я), уменьшилось в 4 раза; количество испытуемых, которые направлены на общение (О), увеличилось на 1,7%; количество испытуемых, которые направлены на дело (Д), выросло в 2 раза. Это позволяет судить о стремлении студентов неязыковых специальностей реализовать знания иностранного языка в процессе общения, что в свою очередь свидетельствует о преодолении трудностей общения в иноязычной реальности.

Для сравнения результатов применяем критерий φ^* Фишера. Поскольку проверяем заинтересованность личности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком на формирующем этапе эксперимента, считаем «эффектом» направленность на дело, а отсутствием эффекта – отсутствие направленности на дело. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в КГ не больше чем в ЭГ.

Н₁: Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в ЭГ больше чем в КГ.

Построим четырехклеточную таблицу (таблица 23), которая является таблицей эмпирических частот по двум значениям признака «есть эффект» – «нет эффекта».

Таблица 23.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»		«Нет эффекта»		Суммы
	Количество	(% доля)	Количество	(% доля)	

	испытуемых			испытуемых			
КГ	15	(25%)	A	45	(75%)	Б	60
ЭГ	31	(51,7%)	B	29	(75%)	Г	60
Сумма	46			74			120

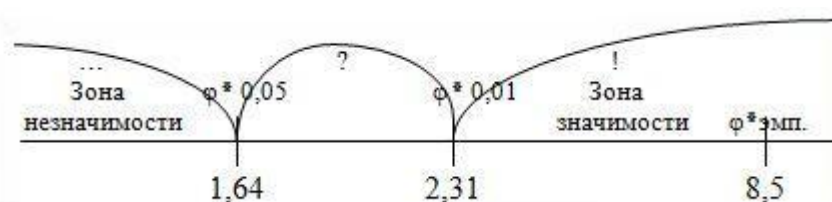
Определяем величины φ (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(51,7\%)}=1,605$; $\varphi_{2(25\%)}=1,047$. Теперь подсчитаем эмпирическое значение φ^* :

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (1,605 - 0,047) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 1,558 \cdot \sqrt{30} = 1,558 \cdot 5,48 = 8,5$$

$$\varphi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 8,5. \varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Вывод: Н₀ отклоняется. Н₁ принимается. Доля лиц, заинтересованных в учебной деятельности по овладению иностранным языком, т.е. направленных на дело, в ЭГ больше чем в КГ.

Таким образом, полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p < 0,001$), что подтверждает факт положительной динамики уровня заинтересованности личности студента в учебной деятельности по овладению иностранным языком в ЭГ (рис. 17).

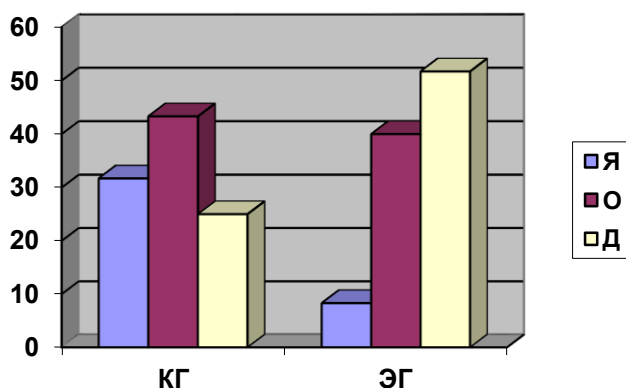


Рис. 17. Результаты диагностики по определению видов направленности личности на формирующем этапе эксперимента *

* Я – направленность на себя, О – направленность на общение, Д – направленность на дело

Анализ результатов по выявлению типа акцентуации характера по психологическому опроснику Леонгарда в ЭГ показал, что по первой шкале показатель вырос на 13,4%, что характеризует преобладание личности с высокой жизненной активностью. Показатель по второй шкале снизился на 1,7%. Эмоциональность личности по третьей шкале снизилась на 3,3%, что определяет стабилизацию настроения, умеренную возбудимость и раздражительность, саморегуляцию. Склонность к педантизму уменьшилась на 6,7%. Повышенная тревожность снизилась на 3,3%. По шестой шкале показатели выросли на 5%, что говорит о дальнейшем продолжении эффекта от реализации модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком (смена гипертимических и дистимических фаз). Демонстративность поведения снизилась на 1,7%. Невысокие показатели неуравновешенности остались без изменений. Несущественно выросла степень утомляемости на 1,7%. Мы прогнозировали такой результат, т.к. в процессе изучения иностранного языка нагрузка несущественно, но выросла (менее 0,1%). Однако этот процент оказался настолько незначителен, что соответствует 1 студенту от числа испытуемых в ЭГ и определяется его индивидуальными показателями. Сила и выраженность эмоционального реагирования уменьшилась на 3,3%. Показатели в КГ на формирующем этапе эксперимента существенно не изменились. Определим корреляцию состояний и свойств личности, проявляющихся у студентов

неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка. Для этого применим метод ранговой корреляции r_s Спирмена (таблица 24).

Таблица 24.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении типа акцентуации характера у студентов неязыковых специальностей

Шкала	Типы акцентуации	КГ	ЭГ	d	d ²
Г-1	Гипертимый	3	1	2	4
Г-2	Возбудимый	10	9	1	1
Г-3	Эмотивный	2	4	-2	4
Г-4	Педантичный	5	8	-3	9
Г-5	Тревожный	1	3	-2	4
Г-6	Циклотивный	6	7	-1	1
Г-7	Демонстративный	8	5	3	9
Г-8	Неуравновешенный	9	10	-1	1
Г-9	Дистимный	7	6	1	1
Г-10	Экзальтированный	4	2	2	4
Сумма		55	55	0	38

Сформулируем гипотезы.

Н₀: Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыковых специальностей не отличается от нуля.

Н₁: Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыковых специальностей отличается от нуля.

Рассчитаем эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 38}{12 \cdot (12^2 - 1)} = 1 - \frac{228}{990} = 0,77$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \begin{cases} 0,64 (p \leq 0,05) \\ 0,79 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$r_{s \text{ эмп}} > r_{s \text{ кр}} (p \leq 0,05)$$

Ответ: Н₀ отвергается. Корреляция между типами акцентуаций у студентов неязыковых специальностей КГ и ЭГ статистически значима ($p \leq 0,05$) и является положительной.

Эти данные отражены на диаграмме 18.

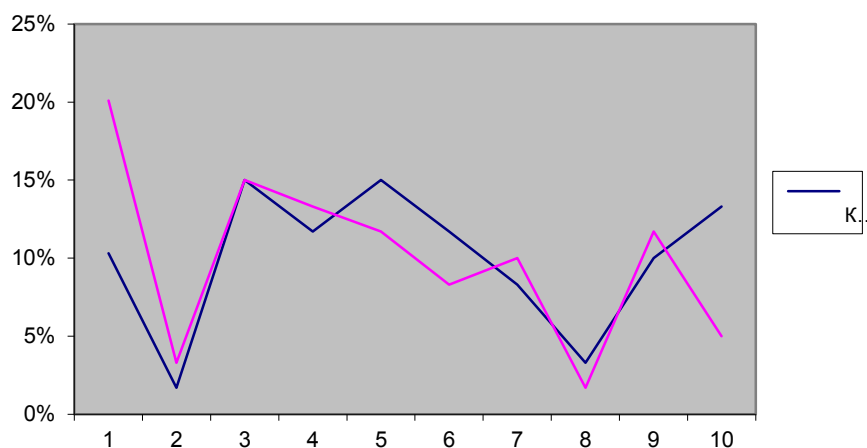


Рис. 18. Результаты диагностики по выявлению типа акцентуации характера личности на формирующем этапе эксперимента (2012 – 2014 уч. год) *

* 1. гипертимый, 2. возбудимый, 3. эмотивный, 4. педантичный, 5. тревожный, 6. циклотивный, 7. демонстративный, 8. неуравновешенный, 9. дистимный, 10. экзальтированный

При интерпретации результатов по характерологическому опроснику Леонгарда в ЭГ обнаружена низкая динамика ригидности, инертности психических процессов.

Анализ результатов исследования состояний и свойств личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка (тест «Многофакторный личностный опросник FPI») в экспериментальной и контрольной группах показал, что в результате формирующего эксперимента у исследуемых ЭГ снизился уровень невротизации личности на 3,3%; уровень реактивной агрессивности – на 6,7%; раздражительность – на 5%; уровень спонтанной агрессивности снизился на 5%; депрессивные состояния – на 20%; застенчивость – на 18,3%. Повысился уровень уравновешенности на 21,6%; открытости – на 25%; «маскулинность – фемининность» – 13,4%; эмоциональная лабильность – на 20%; «экстраверсия – интроверсия» – на 20%; общительность – на 26,6%.

Определим, как эти состояния и свойства личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, коррелируются друг с другом (таблица 25).

Таблица 25.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении состояний и свойств личности, проявляющихся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка

Шкала	Состояния и свойства личности	КГ	ЭГ	d	d ²
I	Невротичность	12	11	1	1
II	Спонтанная агрессивность	8	10	-2	4
III	Депрессивность	7	12	-5	25
IV	Раздражительность	9	8	1	1
V	Общительность	2	4	-2	4
VI	Уравновешенность	4	1	3	9
VII	Реактивная агрессивность	10	9	1	1
VIII	Застенчивость	5	7	-2	4
IX	Открытость	3	2	1	1
X	Экстраверсия – интроверсия	6	5	1	1
XI	Эмоциональная лабильность	1	3	-2	4
XII	Маскулинность – фемининность	11	6	5	25
Сумма		78	78	0	80

Сформулируем гипотезы.

H₀: Корреляция между состояниями и свойствами личности проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка не отличается от нуля.

H₁: Корреляция между состояниями и свойствами личности проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка отличается от нуля.

Подсчитываем разности между рангами 12 состояний и свойств личности в двух группах (КГ и ЭГ). В 3-м и 4-м столбцах Табл. 21 представлены разности d и квадраты этих разностей d².

Рассчитаем эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 80}{12 \cdot (12^2 - 1)} = 1 - \frac{480}{1716} = 0,721$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \begin{cases} 0,58 (p \leq 0,05) \\ 0,73 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$r_{s \text{ эмп}} > r_{s \text{ кр}} (p \leq 0,05)$$

Ответ: Но отвергается. Корреляция между состояниями и свойствами личности, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка в КГ и ЭГ является положительной и статистически значимой ($p \leq 0,05$).

Эти данные представлены на диаграмме 19.

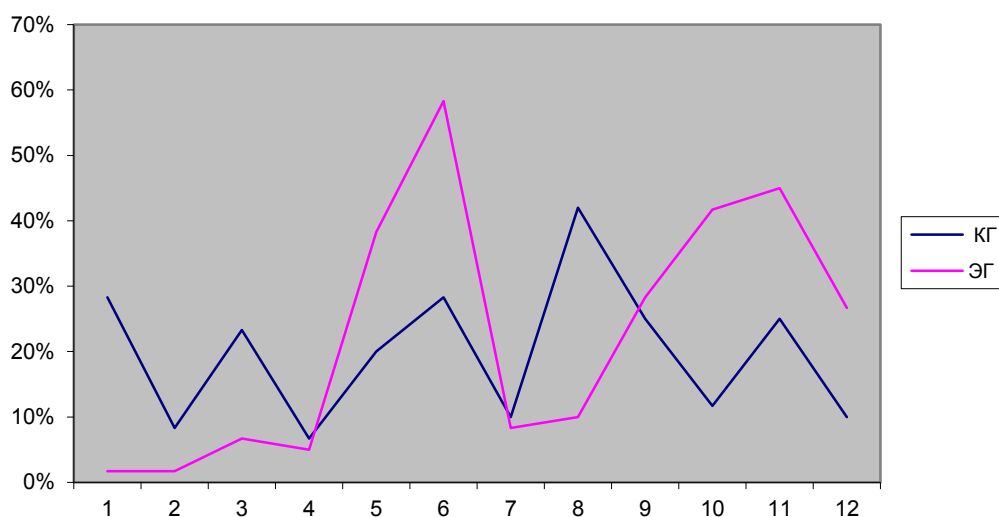


Рис. 19. Результаты диагностики состояний и свойств личности после формирующего этапа эксперимента *

* 1. невротичность, 2. спонтанная агрессивность, 3. депрессивность, 4. раздражительность, 5. общительность, 6. уравновешенность, 7. реактивная агрессивность, 8. застенчивость, 9. открытость, 10. экстраверсия – интроверсия, 11. эмоциональная лабильность, 12. маскулинность – фемининность

Показатели многофакторного личностного опросника FPI (модифицированная форма В) позволяют судить о том, что в ЭГ показатели следующих состояний и свойств личности при возникновении трудностей в изучении иностранного языка: депрессивность, общительность, застенчивость, эмоциональная лабильность – существенно изменились (в 2 раза снизились). Наряду с этим отмечаем положительную динамику в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе. У испытуемых снята предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные ситуации в процессе иноязычного общения. Это уменьшило тревожность, скованность, неуверенность, неустойчивость эмоционального состояния, раздражительности, повысило уровни самокритичности и саморегуляции. На этапе формирующего эксперимента выработалась уверенность в себе,

жизненная активность и оптимистическое отношение к окружающей действительности, что напрямую говорит о сформированности средств защиты к воздействию стресс-факторов в изучении иностранного языка. Показатели в ЭГ соответствуют выраженной экстравертированности личности. Анализ результатов многофакторного личностного опросника FPI в КГ определил, что изменения незначительны и статистически не значимы.

Проведена и повторная диагностика по методике «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). Анализ уровня реактивной тревожности (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) показал, что в ЭГ снизился высокий уровень ЛТ на 31,7%; а РТ – на 25% (диаграмма 20).

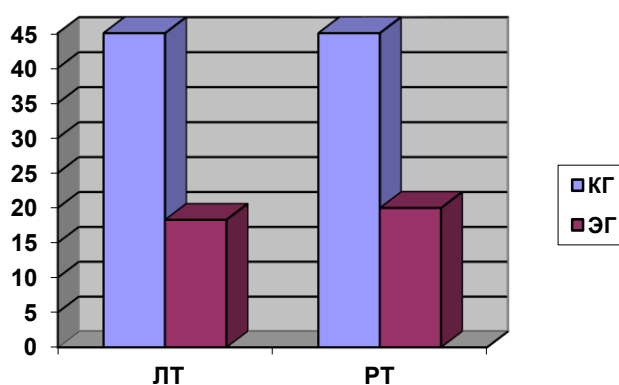


Рис. 20. Результаты диагностики реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности на формирующем этапе эксперимента

Нами проверялся уровень реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности (РТ – *расчет 4*, ЛТ – *расчет 4.1*) у студентов неязыковых специальностей при преодолении коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка. Определим его критерием ϕ^* Фишера.

Расчет 4. Будем считать «эффектом» наличие высокого уровня реактивной тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня реактивной тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих высокий уровень реактивной тревожности, в ЭГ не больше чем в КГ.

H1: Доля лиц, имеющих высокий уровень реактивной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Теперь мы можем перейти к рабочей таблице (таблица 26) для расчета критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера.

Таблица 26.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	27	(45%)	А	33	(55%)	60
ЭГ	12	(20%)	В	48	(80%)	60
Сумма	39			81		120

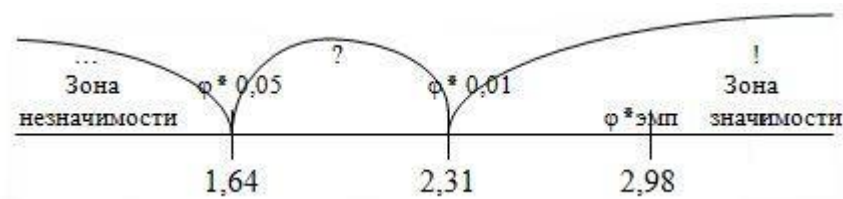
Определяем величины ϕ (по В.Ю. Урбаху, 1964) и подсчитываем значение ϕ^* : $\phi_{1(45\%)} = 1,471$; $\phi_{2(20\%)} = 0,927$

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (1,471 - 0,927) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,544 \cdot \sqrt{30} = 0,544 \cdot 5,48 = 2,98$$

$$\phi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,98 \quad \phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Вывод: H0 отклоняется. H1 принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень реактивной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p \leq 0,001$), что подтверждает факт положительной динамики снижения уровня реактивной тревожности в ЭГ.

Расчет 4.1. Будем считать: «эффект» – наличие высокого уровня личностной тревожности, а «нет эффекта» – отсутствие высокого уровня личностной тревожности. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Н₀: Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в ЭГ не больше чем в КГ.

Н₁: Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Построим четырехклеточную таблицу (таблица 27).

Таблица 27.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»		Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)	
КГ	27	(45%)	А	33	(55%)	Б 60
ЭГ	11	(18,3%)	В	49	(81,7%)	Г 60
Сумма	38			82		120

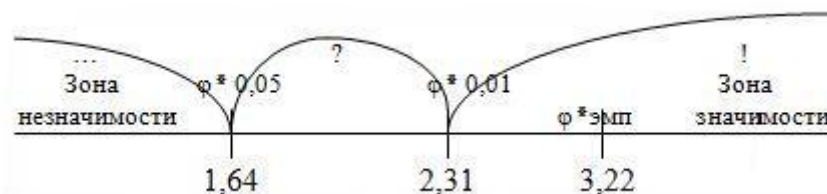
Определим величины ϕ (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\phi_{1(45\%)}=1,471$; $\phi_{2(18,3\%)}=0,884$. Подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* :

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (1,471 - 0,884) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,587 \cdot \sqrt{30} = 0,587 \cdot 5,48 = 3,22$$

$$\phi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 3,22 \quad \phi^*_{\text{эмп}} > \phi^*_{\text{кр.}} (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Вывод: H_0 отклоняется. H_1 принимается. Доля лиц, имеющих высокий уровень личностной тревожности, в КГ больше чем в ЭГ.

Полученное значение $\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p \leq 0,001$), что подтверждает факт положительной динамики уровня личностной тревожности в ЭГ.

Снятие высокой тревожности способствует повышению у студентов самооценки, самоуважения, снижение напряжения, беспокойства, нервозности, озабоченности в процессе изучения иностранного языка (личностный компонент).

Анализ результатов дифференциальной диагностики депрессивных состояний у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде показал, что в ЭГ на формирующем этапе эксперимента состояние без депрессии у испытуемых выросло на 38,3%. Состояние легкой депрессии ситуативного или невротического генеза уменьшилось на 28,3%. Субдепрессивное состояние и истинное депрессивное состояния отсутствуют. Показатели у испытуемых в КГ существенно не изменились и не имеют статистической значимости.

Мы проверяли факт наличия депрессивных состояний у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, будем считать «эффектом» наличие ярко выраженных депрессивных состояний, а отсутствием эффекта – отсутствие наличия ярко выраженных депрессивных состояний. Сформулируем гипотезы.

H_0 : Доля лиц без наличия ярко выраженных депрессивных состояний в КГ не больше чем в ЭГ.

H_1 : Доля лиц без наличия ярко выраженных депрессивных состояний в ЭГ больше чем в КГ.

Строим четырехпольную таблицу (таблица 28).

Таблица 28.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия φ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1=60$) и ЭГ ($n_2=60$)

Группы	«Есть эффект»		«Нет эффекта»			Суммы	
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)		
КГ	42	(70%)	А	18	(30%)	Б	60
ЭГ	57	(95%)	В	3	(5%)	Г	60
Сумма	99			21			120

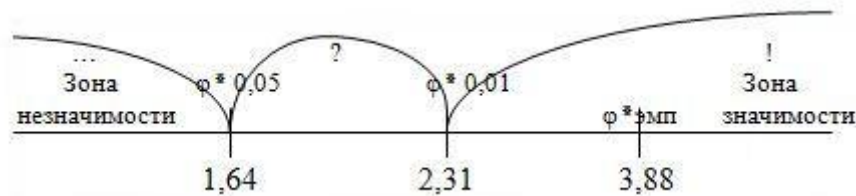
Определяем величины φ , соответствующие процентным долям в каждой из групп (по В.Ю. Урбаху, 1964): $\varphi_{1(95\%)}=2,691$; $\varphi_{2(70\%)}=1,982$

$$\varphi^*_{эмп} = (2,691 - 1,982) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,709 \cdot \sqrt{30} = 0,709 \cdot 5,48 = 3,88$$

$$\varphi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi^*_{эмп} = 3,88$. Следовательно, $\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр} (p < 0,01)$.

Строим «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Вывод: H_0 отклоняется. H_1 принимается. Доля лиц без наличия ярко выраженных депрессивных состояний в ЭГ больше чем в КГ ($p < 0,001$).

Полученное значение $\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр}$ при сравнении КГ и ЭГ, значит, мы можем утверждать, что уровень проявления депрессивного состояния у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде на формирующем этапе эксперимента в ЭГ стал ниже чем в КГ. Этот факт наглядно проиллюстрирован диаграммой 21.

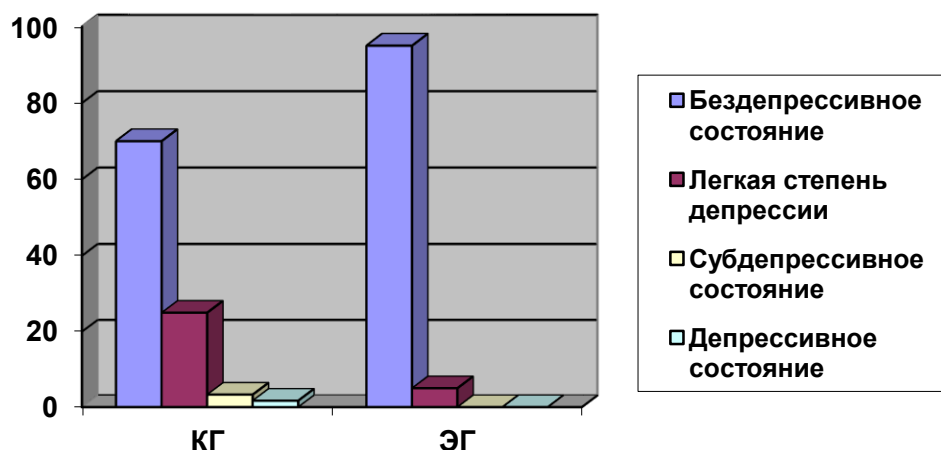


Рис. 21. Результаты диагностики депрессивных состояний на контрольном этапе эксперимента

Анализ результатов уровней выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей (когнитивный критерий) показал, что самооценка высокая неадекватная стала характеризовать 11,7% испытуемых в КГ и 3,3% в ЭГ, самооценка высокая адекватная 25% в КГ и 16,7% в ЭГ, самооценка средняя адекватная присуща 48,3% испытуемым в КГ и 68,3% в ЭГ, самооценка низкая адекватная 8,3% в КГ и 10% в ЭГ, самооценка низкая неадекватная у 6,7% в КГ и 1,7% в ЭГ.

Определим, как эти уровни выраженности показателей самооценки, проявляющиеся у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения иностранного языка, коррелируются друг с другом. Для этого применим метод ранговой корреляции r_s Спирмена (таблица 29).

Таблица 29.

Расчет d^2 для рангового коэффициента корреляции Спирмена r_s при сопоставлении уровней выраженности показателей самооценки

№ п/п	Уровни выраженности показателей самооценки	КГ	ЭГ	d	d^2
1.	Самооценка высокая неадекватная	4	4	0	0
2.	Самооценка высокая адекватная	2	2,5	-0,5	0,25
3.	Самооценка средняя адекватная	1,5	1	0,5	0,25
4.	Самооценка низкая адекватная	3	3	0	0
5.	Самооценка низкая неадекватная	5	5	0	0
Сумма		15	15	0	0,5

Сформулируем гипотезы.

Н₀: Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей не отличается от нуля.

Н₁: Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей отличается от нуля.

Рассчитаем эмпирическое значение r_s :

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 0,5}{5 \cdot (5^2 - 1)} = 1 - \frac{0,5}{120} = 0,99$$

Определяем критические значения (по В.Ю. Урбаху, 1964):

$$r_s = \frac{0,94 (p \leq 0,05)}{- (p \leq 0,01)}$$

$$r_s \text{ эмп} > r_s \text{ кр} (p \leq 0,05)$$

Ответ: Н₀ отвергается. Корреляция между уровнями выраженности показателей самооценки у студентов неязыковых специальностей КГ и ЭГ статистически значима ($p \leq 0,05$) и является положительной.

Эти данные представлены на диаграмме 22.

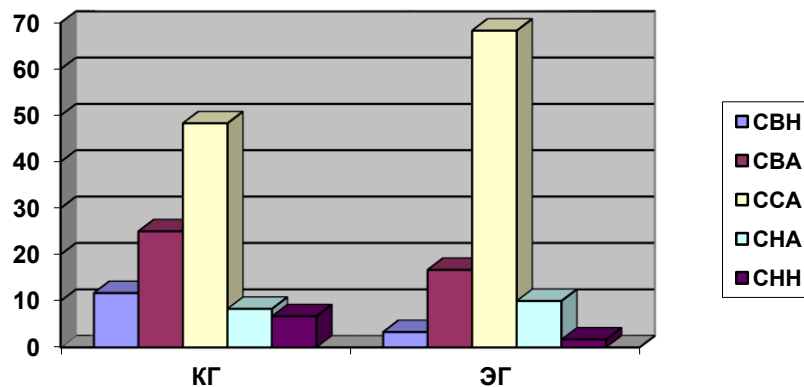


Рис. 22. Результаты диагностики уровней выраженности показателей самооценки на контрольном этапе эксперимента *

* СВН. самооценка высокая неадекватная, СВА. самооценка высокая адекватная, ССА. самооценка средняя адекватная, СНА. самооценка низкая адекватная, СНН. самооценка низкая неадекватная

Результаты диагностики в ЭГ показывают положительную динамику: число испытуемых со средней адекватной самооценкой увеличилось на 20%. Вырос также показатель высокой адекватной самооценки на 1,7%. Снизилась показатели высокой неадекватной самооценки на 10%, низкой адекватной – на 8,3%, низкой неадекватной – на 3,3%.

Анализ результатов контрольного эксперимента обнаружил положительную динамику сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у испытуемых экспериментальной группы (рис. 23).

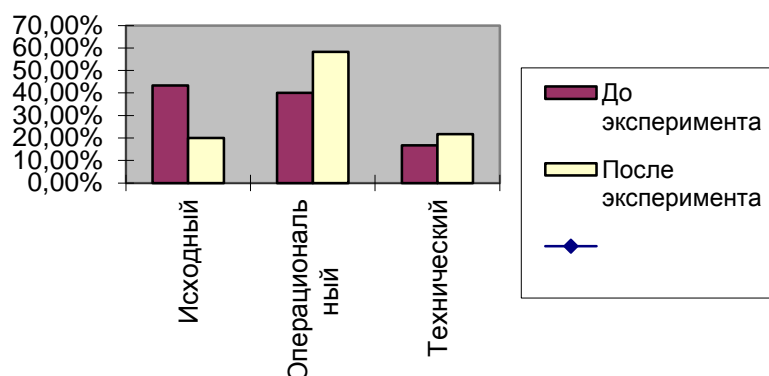


Рис. 23. Гистограмма показателей выраженности уровней сформированности КГ к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, до и после формирующего эксперимента

Исходный уровень (I) понизился на 38,4%. Операциональный уровень (II) не снизился (1,7%), технический (III) повысился на 40,1% (см. табл. 30).

Таблица 30.

Показатели выраженности уровней коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Уровни					
		I		II		III	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	60	12	20	35	58,3	13	21,7
ЭГ	60	2	3,3	23	38,3	35	58,4

Обращаясь к анализу значения ϕ^* критерия Фишера, мы пришли к выводу о том, что существенные различия между контрольной и экспериментальной группами не могут быть случайными. Эффективность модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, доказана тем, что полученное значение $\phi^*_{эмп} > \phi^*_{кр}$ при сравнении КГ и ЭГ статистически значимо ($p < 0,001$).

Будем считать: «эффект» – наличие достижения технического уровня преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. «Нет эффекта» – отсутствие достижения технического уровня преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Проверим это. Сформулируем гипотезы.

Но: Доля лиц, достигших технического уровня преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, в ЭГ не больше чем в КГ.

Н1: Доля лиц, достигших технического уровня преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, в ЭГ больше чем в КГ.

Сгруппируем данные в четырехклеточную таблицу (см. табл. 31).

Таблица 31.

Четырехклеточная таблица для расчета критерия ϕ^* при сопоставлении групп КГ ($n_1 = 60$) и ЭГ ($n_2 = 60$)

Группы	«Есть эффект»			«Нет эффекта»			Суммы
	Количество испытуемых	(% доля)		Количество испытуемых	(% доля)		
КГ	13	(21,7%)	А	47	(78,3%)	Б	60
ЭГ	35	(58,4%)	В	25	(41,6%)	Г	60
Сумма	48			72			120

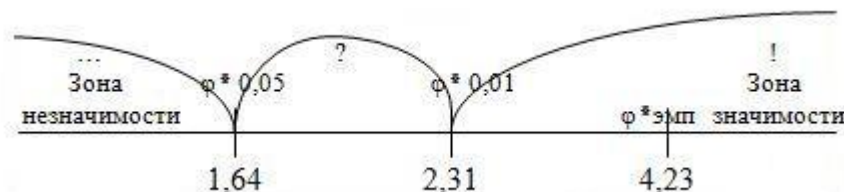
Определяем величины ϕ (по В.Ю. Урбаху, 1964) и подсчитываем значение ϕ^* : $\phi_{1(58,4\%)} = 1,740$; $\phi_{2(21,7\%)} = 0,969$

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (1,740 - 0,969) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 0,771 \cdot \sqrt{30} = 0,771 \cdot 5,48 = 4,23$$

$$\phi^*_{\text{кр.}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,23 \quad \varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} \quad (p \leq 0,01)$$

Построим для наглядности «ось значимости».



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

Вывод: Ну отклоняется. Принимается H_1 . Доля лиц, достигших технического уровня преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, в ЭГ больше, чем в КГ ($p < 0,001$).

Представленные результаты контрольной сравнительной диагностики, показывают следующее:

- 1) у студентов ЭГ статистически значимо выросли показатели внутренней мотивации овладения иностранным языком и иноязычного общения ($p < 0,01$), уровень уверенности в себе ($p < 0,05$); эти данные свидетельствуют о значительном преодолении мотивационно-ценностных трудностей и существенном росте психологической (мотивационной) готовности студентов к преодолению всех других типов затруднений в обучении и иноязычном общении, что свидетельствует о сформированности мотивационного компонента;
- 2) существенно снизились показатели негативных отношений к партнерам общения и столь же существенно выросли показатели отношений доброжелательности и доверия ($p < 0,01$); снизились показатели личностной и, особенно языковой тревожности студентов ($p < 0,01$), практически исчезли явные проявления страха неудачи ($p < 0,01$), что свидетельствует о формировании личностного компонента;
- 3) вырос показатель сформированности индивидуального стиля учебной деятельности по иностранным языкам и иноязычного общения, и речи

студентов ($p < 0,01$), увеличились показатели владения коммуникативным контролем, что является свидетельством формирования деятельностного компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком;

- 4) снизился процент студентов с выраженным проявлением когнитивных трудностей, интеллектуально-коммуникативных искажений общения и поведения, особенно таких, как склонность к «чтению чужих мыслей», «когнитивная тревожность», «принятие всего на свой счет», что свидетельствует о сформированности когнитивного компонента;
- 5) существенные позитивные изменения произошли в уровне ценностно-смысловых и нравственных ориентаций: ($p < 0,01$), что свидетельствует о возникновении у студентов новых нравственно-ценностных установок в иноязычном общении, свидетельствующих о сформированности эмоционально-ценностного компонента.

Эти данные также показывают, что после реализации модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком произошли существенные позитивные изменения в ключевых характеристиках каждого компонента коммуникативной готовности к овладению иностранным языком ЭГ ($p < 0,01$). Определенные изменения наблюдаются также и у студентов КГ, эти изменения, однако, статистически не значимы.

Таблица 32.

Сравнительные данные контрольной диагностики сформированности компонентов коммуникативной готовности студентов ЭГ и КГ по итогам эксперимента

Диагностируемые компоненты КГ к овладению иностранным языком	Результаты диагностики (%)			
	ЭГ		КГ	
	ДО	После**	ДО	После
Мотивационный	1,62	2,40	1,62	1,78
Личностный	2,30	2,90	2,30	2,32
Деятельностный	1,67	2,64	1,67	1,81
Эмоционально-ценностный	1,81	2,56	1,81	1,90
Когнитивный	1,40	2,40	1,40	1,76

*Примечание: различия в процентных показателях ЭГ — ** $p < 0,01$*

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о достижении технического уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у большинства студентов неязыковых специальностей в экспериментальной группе в процессе внедрения разработанной нами педагогической модели.

Таким образом, в результате проведенного контрольного этапа эксперимента мы пришли к следующим выводам:

1. Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса Астраханского государственного технического университета.

2. В ходе опытно-экспериментальной работы было осуществлено отслеживание перехода студента неязыковых специальностей с исходного уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, на операциональный и технический.

3. Особенности проявления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей, выражаются в высокой значимой корреляции проявления трудностей с невротичностью, спонтанной агрессивностью, депрессивностью, раздражительностью, реактивной агрессивностью, эмоциональной лабильностью, тревожностью.

4. Обработка результатов опытно-экспериментальной части эмпирического исследования осуществлялась с помощью методов описательной статистики и теории статистического вывода: многофункциональный статистический критерий – критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, двухвыборочный t-критерий Стьюдента.

5. Результаты контрольного этапа эксперимента доказали значительное повышение уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Наиболее

значительные изменения произошли в экспериментальной группе, где технический уровень указанной сформированности повысился на 40,1%. В контрольной группе, где в процессе обучения не обеспечивалось использование разработанной нами модели формирования коммуникативной готовности, технический уровень повысился лишь на 5%.

Выводы по второй главе

Результаты констатирующего этапа эксперимента доказывают, что работа по формированию коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, осуществляется недостаточно эффективно, поэтому необходимо наличие модели эффективного формирования коммуникативной готовности.

В процессе исследования нами было выделено три уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей: исходный, операциональный, технический.

Теоретический и эмпирический уровень анализа проблемы формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, позволил разработать модель, целью которой является повышение уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей, что подразумевает комплексный анализ личности студента; подключение необходимого технологического инструментария; включение субъекта в заранее продуманную систему упражнений; создание ряда альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана, предоставляющих испытуемым возможность для демонстрации изменившегося поведения, в контексте нашего исследования – преодоления коммуникативных трудностей.

В результате апробации модели наметились следующие динамические

тенденции у студентов неязыковых специальностей: повысилась оценка собственной компетентности (в качестве собственных знаний и механизме языкового анализа), усилилась внутренняя мотивация к изучению иностранного языка, расширилась и углубилась самооценка себя как субъекта изучения иностранного языка, усилилась способность к прогнозированию и проектированию развития внутреннего потенциала в преодолении коммуникативных трудностей в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, нами отмечается более высокий уровень сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей в экспериментальной группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные выводы диссертационного исследования связаны с полученными теоретическими и эмпирическими результатами, подтверждающими выдвинутую гипотезу о том, что эффективность формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей может быть повышена путем создания определенных условий.

В процессе проведенного нами исследования была охарактеризована проблема преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Установлено, что данная проблема является одной из актуальных в педагогике и требует дальнейшего теоретического осмысления. Подтверждена необходимость и возможность формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей.

Коммуникативная готовность к овладению иностранным языком понимается как интегративное и динамическое качество будущего специалиста, предполагающее наличие элементарного уровня знания иностранного языка, активную включенность в процесс его изучения, владение нормами коммуникативного поведения. Структура понятия «коммуникативная готовность к овладению иностранным языком» раскрывается через обоснование его основных компонентов – мотивационного (стремление к повышению качества овладения иностранным языком, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе); эмоционально-ценностного (гуманистическая направленность, уровень общей культуры, сформированность положительного отношения к изучению иностранного языка); деятельностного (реализация социально-педагогических технологий эффективного овладения иностранным языком); личностного (система индивидуальных установок в сфере межличностного общения,

коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения) и когнитивного (система интегрированных психолого-педагогических и социальных знаний). Эффективность формирования коммуникативной готовности к овладению ИЯ у студентов неязыковых специальностей и успешность продвижения обучающихся обуславливаются успешным преодолением коммуникативных трудностей, детерминантами возникновения которых выступают эмоциональные состояния: невротичность, агрессивность, раздражительность, тревожность, фрустрация, ригидность.

Обеспечение процесса формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей характеризуется включением студентов в определенную систему упражнений; созданием ряда альтернативных проблемных ситуаций, предоставляющих субъекту возможность для преодоления коммуникативных трудностей, возникающих в процессе освоения иноязычной речи: мотивационно-ценностных (отсутствие интереса к иностранному языку, отсутствие стимула к обучению и развитию); когнитивных (затруднения в восприятии, запоминании, понимании материала, интеллектуально-коммуникативные искажения); эмоционально-регулятивных (излишняя эмоциональность, неумение управлять собой, повышенная тревожность); характерологических (превалирование отрицательных черт характера, мешающих общению и установлению нормальных отношений в коллективе и в процессах взаимодействия); коммуникативно-речевых (неумение выразить мысли и чувства словами, наладить контакт с окружающими людьми); духовных (отсутствие или слабое развитие общечеловеческих добродетелей и ценностно-смысловых ориентаций).

Реализация модели формирования коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей актуализировала процесс преодоления коммуникативных трудностей, благодаря созданию соответствующих педагогических условий (активизация

познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов; использование рефлексии как фактора успешности в обучении, преодоление дискомфорта на занятиях по иностранному языку). Ее эффективность проверялась с помощью мотивационного, эмоционально-ценностного, деятельностного, личностного, когнитивного критериев. Результаты контрольного этапа эксперимента доказали значительное повышение уровня сформированности коммуникативной готовности к овладению иностранным языком. Наиболее значительные изменения произошли в экспериментальной группе, где технический уровень указанной сформированности повысился на 40,1%. В контрольной группе, где в процессе обучения не обеспечивалось использование разработанной нами модели формирования коммуникативной готовности, технический уровень повысился лишь на 5%.

Результаты теоретического и экспериментального исследования полностью подтвердили гипотезу диссертационного исследования. Разработанная модель в ходе экспериментального исследования показала свою эффективность и результативность, обеспечив устойчивое развитие всех компонентов коммуникативной готовности к овладению иностранным языком у студентов неязыковых специальностей. Диссертационная работа не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы, а предлагает лишь один из путей ее решения.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с углубленной разработкой диагностических методик и расширением организационных форм и методических приемов формирования коммуникативной готовности к овладению другими предметами образовательного курса.

Материалы диссертационного исследования рекомендуется использовать в практической деятельности общеобразовательных учебных учреждений различных типов при внедрении интерактивного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения / К.А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – С. 218-241.
2. Алексеева, Н.А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам: дис ... канд. психол. наук / Н.А. Алексеева. – Нижний Новгород, 2008. – 189 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев / В 2-х т. – М. : Просвещение, 1982. Т.2. – С. 22-23.
4. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 498 с.
5. Андреева, С.М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (Подготовительный факультет): дис ... канд. пед. наук / С.М. Андреева. – Белгород, 2003. – 333 с.
6. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Психология эмоций: хрестоматия по психологии. – СПб.: Питер, 2004. – С. 211-212.
7. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. / Под ред. Куликова Л.В. – 2 -е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.
8. Аржакаева, Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей: автореф. дис ... канд. психол. наук / Т.А. Аржакаева. – М., 1995. – 18 с.
9. Арнольд, М.Б. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности / М.Б. Арнольд, Дж.А. Гассон. // Психология эмоций : хрестоматия. – СПб. : Питер, 2004. – С. 113-114.

10. Артамонова, Е.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Е.П. Артамонова. – Магнитогорск, 2004. – 173 с.
11. Артемьева, Т.И. Проблема способностей: личностный аспект / Т.И. Артемьева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 23-39.
12. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
13. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.Н. Астафурова. – М., 1997 – 298 с.
14. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М., 1981. – 361 с.
15. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
16. Белоглазова, Т.В. Иноязычная коммуникация в процессе формирования лингвогуманитарной культуры студентов неязыковых специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.В. Белоглазова. – Сургут, 2006. – 148 с.
17. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия / пер. с англ. А. Калмыкова и В. Калининко / Э. Берн. – М. : Академический Проект, 2006. – 320 с.
18. Бим, И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев / И.Л. Бим. – М. : Русский язык, 1991. – С. 99-111.
19. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

- 20.Бодалев, А.А. Диалог как форма психологического воздействия / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – С. 56-67.
- 21.Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
- 22.Бороздина, Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие / Г.В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 271 с.
- 23.Братченко, С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дисс ... канд. психол. наук / С.Л. Братченко. – Л., 1987. – 16 с.
- 24.Бюлер, К. Теория языка: Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М. : Прогресс, 1993. – 504 с.
- 25.Воевода, Е.В. Актуальные вопросы языкового образования в неязыковом вузе / Е.В. Воевода // Сб. «Филологические науки». – 2007. – № 27 (42). – М. : МГИМО (У), 2007. – С. 97-107.
- 26.Воронова, Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе / Е.Н. Воронова // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 112-119.
- 27.Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 1004 с.
- 28.Габдулина, Л.И. Направленность в общении и индивидуально-стилевые особенности её реализации педагогами в коммуникативном поведении / Л.И. Габдулина // Психологический вестник РГУ. – Вып. 3. Ростов н/Д, 1998. – С. 183-199.
- 29.Гайсина, Л.Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование. Монография / Л.Ф. Гайсина. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с.

30. Гальперин, П.Я. К психологии изучения иностранного языка / П.Я. Гальперин // Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранному языку в высшей школе. – М., 1967. – 233 с.
31. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2005. – 333 с.
32. Гальскова, Н.Д. Условия изучения иностранных языков и их влияние на цели обучения / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 112-118.
33. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 17-24.
34. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 206 с.
35. Глебов, А.А. Методологические характеристики исследования уровней сформированности личностного качества / А.А. Глебов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2010. – № 1 (45). – С. 20-23.
36. Гордиенко, Т.Н. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза / Т.Н. Гордиенко // Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК. – 2015. – № 2. – С. 72-77.
37. Горянина, В.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Горянина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
38. Гребнев, Л.С. Модернизация структуры и содержания инженерного образования / Л.С. Гребнев, В.И. Кружалин, Е.П. Попова // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 46-56.

39. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: Юнити-дана, 2003. – 421 с.
40. Гурвич, П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций в 2-х ч. / П.Б. Гурвич. – Владимир : ВГПИ, 1974. – Ч. 2. – 176 с.
41. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
42. Давыдова, М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: научное издание / М.А. Давыдова. – М.: Высш. школа, 1990. – 175 с.
43. Дахин А.Н. Моделирование образовательной компетентности: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2008. – 246 с.
44. Дейк Ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ / Т.А. Дейк Ван / Пер. с англ. / Сост. В.В. Петров; Под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
45. Деккушева, А.У. Межкультурная коммуникативная компетентность как основа изучения иностранных языков / А.У. Деккушева, Е.А. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 78-88.
46. Дементьева М.В. Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 163 с.
47. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – Астрахань, 2000. – 328 с.
48. Долгушина, Т.Н. Развитие иноязычного потенциала студентов технического унив-та: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2003. – 190 с.

- 49.Доловова, Н.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Доловова. – Ульяновск, 2003. – 222 с.
- 50.Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
- 51.Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 129 с.
- 52.Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
- 53.Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис... докт. психол. наук / Ю. Н. Емельянов – Л., 1990. – 408 с.
- 54.Емельянова, Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового вуза: дис ... канд. психол. наук / Н.А. Емельянова. – Н.Новгород, 1997. – 203 с.
- 55.Железовская, Г.И. Духовно-нравственная культура личности / Г.И. Железовская, А.В. Елисеева. – Саратов : СГУ, 1997. – 236 с.
- 56.Желтова, Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.П. Желтова. – Магнитогорск, 2005. – 228 с.
- 57.Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
- 58.Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер. // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 90-102.

59. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.-Воронеж, 2001. – 400 с.
60. Ибатова, А.З. Эффективные пути формирования готовности студентов к профессионально-ориентированному общению / А. З. Ибатова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2009. – № 3. – С. 81-89.
61. Иванова, Т.В. Индивидуально-психологические особенности студентов, испытывающих трудности в общении / Т. В. Иванова // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция (тезисы докладов). – Ростов- на-Дону, 1990. – С. 23-26.
62. Ильин, Е.П. Мотивы человека. Теория и методы изучения / Е.П. Ильин. Киев : Вища школа, 1998. – 292 с.
63. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М., 1984. – 328 с.
64. Имедадзе, И.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / И.В. Имедадзе. – Тбилиси : Мецниераба, 1979. – 229 с.
65. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-41.
66. Каган, М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 25-33.
67. Кан-Калик, В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 105-116.
68. Кандыбович, Л.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. аспект / Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – М., 1985. – 325 с.
69. Каспарова, М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку / М.Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 43-47.

70. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. 175 с.
71. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
72. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Клюев. – М. : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
73. Ковалев, В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – № 2. – С. 78-85.
74. Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком: Межвуз. сб. научн. ст. / Отв. ред. Н.А. Шапов. – Н.Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – 260 с.
75. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М. : ЛКИ, 2007. – 261 с.
76. Конечкая, В.П. Социология коммуникации / В.П. Конечкая. – М. : Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. – 304 с.
77. Коновалова, Р.А. Формирование транскультурных коммуникативных умений у студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Коновалова. – Челябинск, 1998. – 16 с.
78. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
79. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – М., 1975. – 283 с.
80. Кюльпе О. Введение в философию / Кюльпе О. – СПб.: ЛКИ, 2007. – 327 с.
81. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

82. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М. : Просвещение, 1969. – 382 с.
83. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
84. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – С. 247-250.
85. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 317 с.
86. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
87. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
88. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 37-52.
89. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 352 с.
90. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук. – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
91. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учеб. пособие / А.М. Матюшкин. – М., 2009. – 311 с.
92. Мильруд Р.П., Максимова, И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4-5, – С. 35-38.
93. Митрофанова, О.Д. Язык научно-технической литературы / О.Д. Митрофанова. – М., 1973. – 242 с.
94. Моляко, В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В.А. Моляко, М.Л. Смульсон. – Киев, 1985. – 262 с.

95. Мрякина, Ю.Ф. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: дис. ... канд. пед. наук / Ю.Ф. Мрякина. – Самара : Ин-т развития личности РАО, 1998. – 133 с.
96. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп / А.В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
97. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В.А. Горянина // Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции. / Под ред. В.А. Горяниной. – М., 1997. – С. 4-12.
98. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) / В.Н. Мясищев. – М. : Модэк МПСИ, 2004. – 368 с.
99. Немов, Р.С. Путь к коллективу: Кн. для учителей о психологии ученич. коллектива / Р.С. Немов. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
100. Новиков А.М., Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
101. Ноткин, Б.И. О некоторых приемах усиления мотивации при профессионально-направленном обучении / Б.И. Ноткин // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – М., 1984. – С. 98-104.
102. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
103. Ольховский, В.Н. Личностные трудности общения обучаемых и их преодоление в условиях диалогического взаимодействия в процессе обучения: дис ... канд. психол. наук / В.Н. Ольховский. – Нижний Новгород, 1998. – 167 с.

104. Осипова, Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза (На материалах спецкурса «Психология общения»): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.Ю. Осипова. – Томск, 2000. – 198 с.
105. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.
106. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
107. Плужник, Ю.Л. Специфика формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в подготовке студентов юридического профиля на основе образовательных стандартов третьего поколения / Ю.Л. Плужник // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 3. – С. 43-48.
108. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер» – 2001. – 656 с.
109. Прохорова, Т.Н. Формирование профессиональных компетенций студентов СПО на основе модульно-компетентностного подхода» / Т.Н. Прохорова, Э.Р. Бареева // Учебно-методическое пособие – Астрахань : ОГОУ ДПО АИПКП, 2009. – 62 с.
110. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. А.А. Реан. Хрестоматия. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
111. Пятакова О.А. Формирование иноязычной культуры студентов неязыковых специальностей / О.А. Пятакова // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 147-151.
112. Рахматуллина, Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности / Ф.М. Рахматуллина // Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – С. 87-92.
113. Реан, А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

114. Репина, М.В. Педагогические условия формирования готовности студентов к преодолению барьеров иноязычного общения: дис. ...канд. пед. наук / М.В. Репина. – Краснодар, 2009. – 180 с.
115. Риверс, У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать / У. Риверс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей / Сост. Е.В. Синявская и др. – Вып. 2 – М., 1976. – С. 56-67.
116. Рогова, Г.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
117. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
118. Романова, С.В. Формирование готовности студентов сельскохозяйственного вуза к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Романова. – Оренбург, 2008. – 197 с.
119. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – 3-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. -Т.1. – 486 с.
120. Рудь М.Г. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.Г. Рудь. – Ростов н/Д, 1999 – 132 с.
121. Рыжов, В.В. Психология вторичной языковой личности: Монография / В.В. Рыжов, А.Н. Плехов – Нижний Новгород : изд-во НГЛУ, 2008. – 235 с.
122. Рыкова, Б.В. Формирование коммуникативной компетентности как фактор успешной спортивной деятельности футболистов высокой квалификации / Б.В. Рыкова, С.С. Синяев // Знание. Понимание. Умение. - 2012. – № 4. – С.281-284.
123. Рындак В.Г. Гуманистические ценности креативного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования / В.Г. Рындак: сб. науч. тр.

- / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып.6. – Екатеринбург : изд-во «СВ-96», 2010. – С. 238-248.
124. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. – М. : Кнорус, 2014. – 218 с.
125. Сальная, Л.К. Модель обучения профессионально-ориентированному общению студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук / Л.К. Сальная. – Таганрог, 2007. – 186 с.
126. Самарова, О.В. Учебное общение и эмоциональность при изучении иностранного языка / О.В. Самарова // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 108-113.
127. Сержкина, А.Е. Обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности / А.Е. Сержкина, В.А. Садыкова // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 1. – С. 54-59.
128. Сергеев, Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза / Н.К. Сергеев // Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград : ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990. – С. 78-84.
129. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
130. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. — М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
131. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
132. Соколов, А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – М. : изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
133. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: уч. пособие. Для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: «Астрель», 2008. – 272 с.

134. Степанов, Д.А. Использование мотивационных стратегий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Д.А. Степанов // Современные тенденции прикладной лингвистики и прикладного перевода : материалы V межвузовского научно-практического дистанционного семинара, апрель, 2012 г. – Ставрополь, 2012. – С. 88-95.
135. Степанов, С.С. Педагогическое общение / С.С. Степанов // Педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1999. – Т 2. – С. 311.
136. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003 – 544 с.
137. Сунцова, Е.Н. Техническая коммуникация как необходимый компонент образовательных программ российских инженерных вузов / Е.Н. Сунцова // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 6 (84). – С. 9-13.
138. Сухов, А.Н. Социальная психология. Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М. : Изд. центр Академия, 2001. – 475 с.
139. Тарский, Ю.И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю.И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.); Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – С. 22-28.
140. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 361 с.
141. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб : Питер, 2001. – 362 с.
142. Ушакова, Т.Н. Речь и структура коммуникации / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова // Речь человека в общении. – М. : Наука, 1989. – С. 163-171.
143. Филипченко, С.Н. Развитие самостоятельного мышления студентов при изучении педагогики в университете : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Н. Филипченко. – Саратов, 1994. – 16 с.

144. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
145. Фишкова, Л.Б. Педагогическое общение как фактор преодоления психологических барьеров в обучении взрослых (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук / Л.Б. Фишкова. – СПб, 1993. – 202 с.
146. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
147. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и преподавание немецкого языка // Интеграция образования. – 2002. – № 1. – С. 80-87.
148. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева – М. : Высшая школа, 1989. – 236 с.
149. Хараш, А.У. «Другой» и его функции в развитии «Я» / А.У. Хараш // Общение и развитие психики / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М., 1986. – 204 с.
150. Холодная, М.А. Теория интеллекта Б. Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты / М.А. Холодная // Психологический журнал. 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 49-60.
151. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 326 с.
152. Чекулаева, Н.Я. Основы проектирования интегративного курса «Деловое общение с зарубежным партнером»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Я. Чекулаева. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1996. – 16 с.
153. Чистюлина, Е.В. Развитие творческого мышления студентов университета на занятиях иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чистюлина Е.В. – Магнитогорск, 2010.- 174 с.
154. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. – М. : Модэк, 2006. – 767 с.

155. Шадриков, В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. Репр. воспр. текста издания 1982 г. – М. : Логос, 2007. – 192 с.
156. Шапочникова И.А. Формирование готовности студентов колледжа к иноязычному общению: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Шапочникова. – Магнитогорск, 2005. – 184 с.
157. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем / Р. Шеннон. – М. : Мир, 1978. – 402 с.
158. Шипилова, Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 24 с.
159. Шкуратова, И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1994. – 156 с.
160. Шост, Ю.В. Развитие творческого потенциала учащихся средствами иностранного языка / Ю.В. Шост. – М. : Изд-во Русско-американского института, 2008. – 108 с.
161. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 474 с.
162. Эльконин, Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
163. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 88-97.
164. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
165. Allwright, R.L. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning / R.L. Allwright // Applied Linguistics, 5/2: 156-171.

166. Gudykunst, W.B. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage. – pp. 121-148.
167. Dollard, J. *Personality and psychotherapy* / J. Dollard, N. Miller. – N. Y., 1950. – 231 p.
168. Krashen, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* / S.D. Krashen . – Oxford: Pergamon, 1981. – 311 p.
169. Mednich, S.A. *The associative basis of the creative process* / S.A. Mednich // *Psychol. Review*. 1969. – № 2. – pp. 102-107.
170. Patterson, G.R. *Developmental Perspective on Antisocial Behavior* / G.R. Patterson, B.D. DeBorshes, E.A. Ramsey // *American Psychologist*, 1999. – 231 p.
171. Reimann M. *Kurzgrammatik Deutsch*: Max Hueber Verlag, 2010 – 128 p.
172. Torrance, E.P. *The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual* / E.P. Torrance. – N.Y., 1974. – pp. 452-273.

Приложения

Приложение 1.

Анкета

«Трудности, возникающие на занятиях по изучению иностранного языка»

1. Скажите, пожалуйста, как Вы расцениваете свое состояние в различных ситуациях общения на иностранном языке на занятиях? (1 – Да, 2 – Нет, 3 – Затрудняюсь ответить)

А. Уверенно ли Вы отвечаете на вопросы преподавателя? 1 2 3

Б. Уверенно ли Вы отвечаете на вопросы товарищей по группе? 1 2 3

В. Уверенно ли Вы выступаете перед группой по теме занятия? 1 2 3

Г. Уверенно ли Вы ведете диалог с товарищем по группе? 1 2 3

Д. Уверенно ли Вы участвуете в групповой дискуссии (выражаете свою точку зрения по вопросу, отстаиваете ее, объясняете, убеждаете и т.д.)? 1 2 3

2. Если Вы испытываете скованность, неуверенность в себе в общении, то попытайтесь, пожалуйста, определить причину этих состояний (1 – Да, 2 – Нет, 3 – Затрудняюсь ответить).

А. Я малообщителен(а), в общении с людьми чувствую себя скованно. 1 2 3

Б. Я с трудом подбираю нужные слова, не уверен(а) в правильности построения предложений. 1 2 3

В. У меня достаточный словарный запас, знания по грамматике, но я не умею ими пользоваться в процессе свободной дискуссии. 1 2 3

Г. Устные ответы вызывают у меня боязнь быть высмеянным. 1 2 3

Д. Успешно отвечаю лишь на вопросы, высказанные в медленном темпе, однако быстрый темп разговора рассредоточивает меня, и я перестаю говорить. 1 2 3

Е. В случаях промахов в ответах я испытываю неловкость, стеснение перед преподавателем. 1 2 3

Ж. Я стесняюсь говорить с теми, кто лучше меня владеет иностранным языком. 1 2 3

3. Свои неудачи я связываю с отсутствием способностей к иностранным языкам. 1 2 3

3. Ответьте, пожалуйста, в какой степени умения вести с партнером по бизнесу деловой разговор на иностранном языке важны для Вас? (1 – Важны, 2 – Трудно сказать, 3 – Не важны)

А. Сообщить о каком-либо факте, описать сложившуюся обстановку. 1 2 3

Б. Выяснить точку зрения партнера по какому-либо вопросу. 1 2 3

В. Выразить свое отношение: одобрить, согласиться, возразить и др. 1 2 3

Г. Отстоять свою точку зрения: сравнить, доказать, объяснить и др. 1 2 3

Д. Обобщить, подвести итоги, сделать выводы. 1 2 3

Е. Побудить партнера к действию: поправить, проинструктировать и др. 1 2 3

Ж. Пользоваться специальной терминологией и клишеированными фразами. 1 2 3

3. Какие еще умения Вам важны? Напишите, пожалуйста,

4. *Какие из умений вести свободную беседу (разнообразие тем разговора, частая их смена, непринужденность) представляют для Вас наибольшую трудность?* (1 – Важны, 2 – Трудно сказать, 3 – Не важны)

А. Установить контакт с человеком (чувствовать уверенность в себе, быть раскованным в беседе, не стесняться допустить ошибку). 1 2 3

Б. Завязать разговор (спросить о чем-либо, выбрать тему для разговора). 1 2 3

В. Поддержать разговор (отреагировать на высказывание оппонента, сменить тему разговора). 1 2 3

Г. Обмениваться мнениями и впечатлениями. 1 2 3

Д. Завершать разговор (поблагодарить, пожелать, договориться о встрече, попрощаться). 1 2 3

5. *Скажите, пожалуйста, легко ли Вы сходите с людьми?* (1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать)

6. *Делитесь ли Вы переживаниями с другими?* (1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать)

7. *Испытываете ли Вы трудность при составлении:* (1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать)

А. Деловых бумаг. 1 2 3

Б. Текста доклада для выступления перед аудиторией. 1 2 3

8. *В какой форме Вы охотнее выражаете свои мысли?* 1 – устной, 2 – письменной.

9. *Выступали ли Вы с докладом перед аудиторией?* 1 – Да, 2 – Нет.

10. *Согласитесь ли Вы выступить с сообщением перед аудиторией?* 1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать.

11. *Можете ли Вы словами выразить то, что чувствуете?* 1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать.

12. *Как Вы обычно повествуете о произошедшем событии?* 1 – А, 2 – Б, 3 – Трудно сказать.

А. Подробно.

Б. Сжато, по существу.

13. *Можно ли о Вас сказать, что Вы интересный собеседник?* 1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать.

14. *Довольны ли Вы своим умением аргументированно доказать правоту своей позиции по решению какой-либо проблемы?* 1 – Да, 2 – Нет, 3 – Трудно сказать.

Приложение 2.

Портфолио по иностранному языку

CONTENT

I. PERSONAL DOCUMENTATION

- 1.1. Application form
- 1.2. Business card
- 1.3. Resume / CV (Curriculum Vitae)
- 1.4. Application Form
- 1.5. Letters of employment correspondence (enquiry / claim / covering)

II. CORPORATE DOCUMENTATION

- 2.1. E-mail
- 2.2. Business letters (invitation / refusal / confirmation)
- 2.3. Faxes
- 2.4. Memos
- 2.5. Proposals
- 2.6. Instructions

III. EXTERNAL COMMUNICATION

- 3.1. Reports (formal / informal)
- 3.2. Articles (abstract / annotation)

IV. INTERNAL COMMUNICATION

- 4.1. Poster presentation
- 4.2. Conference Presentation

V. STUDY ACHIEVEMENTS

- 5.1. Check works and tests
- 5.2. Diplomas and certificates

Приложение 3.

Анкета

«Психологическое состояние студентов на занятиях по изучению иностранного языка»

1. Вы приступили к изучению иностранного языка по необходимости или с желанием и интересом?
2. Как обстоят дела теперь?
 - а) Учить не хочу, не интересно.
 - б) Учить хочу, но стало неинтересно.
 - в) Учить хочу с прежним интересом.
 - г) Учить хочу, стало еще интереснее.
3. Чем, по Вашему мнению, вызвана популярность изучения иностранного языка?
4. Что побуждает Вас изучать иностранный язык?
5. Что Вы рассчитываете получить, освоив иностранный язык?
6. Где, когда и как Вы планируете использовать изучаемый язык?
7. Всегда ли можно удовлетворить потребность в овладении иностранным языком? Если нет, почему?
8. С какими внешними препятствиями (макро- и микроуровня) Вы столкнулись, приняв решение изучать иностранный язык?
9. Как реагируют близкие на Ваше решение изучать иностранный язык?
10. Много ли людей в Вашем окружении владеют иностранным языком?
11. Кто или что (какие обстоятельства или люди) повлияло на принятие решения изучать иностранный язык?
12. Изменилось ли Ваше отношение к себе, к другим, к жизни, когда Вы стали изучать иностранный язык?
13. С какими проблемами столкнулись Вы в процессе освоения языка?
14. Какие Ваши индивидуальные особенности затрудняют успешное обучение?
15. Какие личностные качества, по Вашему мнению, способствуют успешному овладению иностранным языком?
16. Как Вы думаете, какой вид речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) вызывает у Вас меньше трудностей? Почему?
17. Как Вы думаете, какой вид речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) вызывает у Вас больше трудностей? Почему?
18. Какой материал Вы запоминаете лучше: внимательно прочитанный или прослушанный?
19. Какой материал Вы легче запоминаете: конкретный или отвлеченный?
20. Какую лексику Вы воспринимаете лучше: эмоционально окрашенную или нейтральную?

21. Как надолго остаются в Вашей памяти, не обращенные к Вам слова?

22. Учитывая Ваш опыт изучения иностранного языка, скажите, какое количество повторений Вам необходимо, чтобы запомнить слово?

23. При каких условиях Вы эффективнее усваиваете иностранный материал: при многократном устном повторении или при повторе, сопровождающемся письменными опорами?

24. Как Вы лучше запоминаете материал на иностранном языке при установке на краткосрочное или долгосрочное запоминание?

25. Какими приемами запоминания Вы пользуетесь (ассоциации (по контрасту, по сходству с русским словом или словами другого иностранного языка); группировка слов по теме, по частям речи, по стилистической окраске; использование слов в контексте, придумывание собственных предложений, высказываний, комментирование своих действий с помощью изученных слов и т.д.)?

26. Что, по Вашему мнению, необходимо предпринять с целью оптимизации обучения студентов технических вузов иностранному языку?

27. Что бы Вы могли порекомендовать преподавателям, обучающих студентов технических вузов?

28. Что бы Вы могли посоветовать студентам технических вузов, только приступающим к освоению иностранного языка?

29. От чего бы Вы могли предостеречь студентов технических вузов, решивших изучить иностранный язык?

Приложение 4.

Определение направленности личности

Для определения личностной направленности в настоящее время используется ориентационная анкета, впервые опубликованная Б. Бассом в 1967 г. Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности. Ответ "наиболее" получает 2 балла, "наименее" - 0, оставшийся невыбранным - 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью методики выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) - стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Инструкция: Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся Вам равноценными. Тем не менее, мы просим Вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению и более всего ценен для Вас. Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой "больше всего".

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего стоит от Вашей точки зрения, наименее для Вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой "меньше всего".

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов Вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются. Старайтесь быть максимально правдивым. Среди вариантов ответа нет "хороших" или "плохих", поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является "правильным" или "лучшим" для Вас.

Анкета

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:
 - А. Одобрения моей работы;
 - Б. Сознания того, что работа сделана хорошо;
 - В. Сознания того, что меня окружают друзья.
2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;
 - Б. Известным игроком;
 - В. Выбранным капитаном команды.
3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:
 - А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход
 - Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
 - В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.
4. Мне нравится, когда люди:
 - А. Радуются выполненной работе;
 - Б. С удовольствием работают в коллективе;
 - В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.
5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:
 - А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;
 - Б. Были верны и преданы мне;
 - В. Были умными и интересными людьми.
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
 - А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;
 - Б. На кого всегда можно положиться;
 - В. Кто может многого достичь в жизни.
7. Больше всего я не люблю:
 - А. Когда у меня что-то не получается;
 - Б. Когда портятся отношения с товарищами;
 - В. Когда меня критикуют.
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
 - А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
 - Б. Вызывает дух соперничества в коллективе;
 - В. Недостаточно хорошо знает свой предмет.
9. В детстве мне больше всего нравилось:

- А. Проводить время с друзьями;
 - Б. Ощущение выполненных дел;
 - В. Когда меня за что-нибудь хвалили.
10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- А. Добился успеха в жизни;
 - Б. По-настоящему увлечен своим делом;
 - В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.
11. В первую очередь школа должна:
- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;
 - Б. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
 - В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- А. Для общения с друзьями;
 - Б. Для отдыха и развлечений;
 - В. Для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;
 - Б. У меня интересная работа;
 - В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю, когда:
- А. Другие люди меня ценят;
 - Б. Испытывать удовлетворение от выполненной работы;
 - В. Приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанным с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;
 - Б. Написали о моей деятельности;
 - В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- А. Имеет ко мне индивидуальный подход;
 - Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
 - В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства;
 - Б. Неудача при выполнении важного дела;
 - В. Потеря друзей.
18. Больше всего я ценю:
- А. Успех;
 - Б. Возможности хорошей совместной работы;
 - В. Здравый практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
- А. Считают себя хуже других;
 - Б. Часто ссорятся и конфликтуют;

- В. Возражают против всего нового.
20. Приятно, когда:
- А. Работаешь над важным для всех делом;
- Б. Имеешь много друзей;
- В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.
21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:
- А. Доступным;
- Б. Авторитетным;
- В. Требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
- Б. О жизни знаменитых и интересных людей;
- В. О последних достижениях науки и техники.
23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:
- А. Дирижером;
- Б. Композитором;
- В. Солистом.
24. Мне бы хотелось:
- А. Придумать интересный конкурс;
- Б. Победить в конкурсе;
- В. Организовать конкурс и руководить им.
25. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать;
- Б. Как достичь цели;
- В. Как организовать людей для достижения цели.
26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:
- А. Другие были им довольны;
- Б. Прежде всего выполнить свою задачу;
- В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.
27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:
- А. В общении с друзьями;
- Б. Просматривая развлекательные фильмы;
- В. Занимаясь своим любимым делом.

Бланк тестируемого _____

№	Больше всего	Меньше всего	№	Больше всего	Меньше всего
1			15		
2			16		
3			17		
4			18		

5			19		
6			20		
7			21		
8			22		
9			23		
10			24		
11			25		
12			26		
13			27		
14					

Ключ

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	А	В	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	Б	В				

Приложение 5.

Характерологический опросник Леонгарда

Этот тест предназначен для выявления типа акцентуации характера, т.е. определенного направления характера. Акцентуации рассматриваются как крайний вариант нормы, в чем состоит их главное отличие от психопатий – патологических расстройств личности. Опросник включает в себя 88 вопросов, 10 шкал, соответствующих определенным акцентуациям характера. Первая шкала характеризует личность с высокой жизненной активностью, вторая шкала показывает возбудимую акцентуацию. Третья шкала говорит о глубине эмоциональной жизни испытуемого. Четвертая шкала показывает склонность к педантизму. Пятая шкала выявляет повышенную тревожность, шестая – склонность к перепадам настроения, седьмая шкала говорит о демонстративности поведения испытуемого, восьмая - о неуравновешенности поведения. Девятая шкала показывает степень утомляемости, десятая - силу и выраженность эмоционального реагирования. Перед проведением опроса дается инструкция. Время ответов не ограничивается.

Инструкция: "Вам будут предложены утверждения, касающиеся Вашего характера. Если Вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак "+" (да), если нет - знак "-" (нет). Над вопросами долго не думайте, правильных и неправильных ответов нет".

Бланк тестируемого _____

У Вас чаще – веселое и беззаботное настроение?

Вы чувствительны к оскорблениям?

Бывает ли так, что у Вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, в беседе и т.п.?

Сделав что-то, Вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?

В детстве Вы были так же смелы, как и Ваши сверстники?

Часто ли у Вас резко меняется настроение от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?

Являетесь ли Вы обычно центром внимания в обществе, компании?

Бывает ли так, что Вы беспричинно находите в таком ворчливом настроении, что с Вами лучше не разговаривать?

Вы серьезный человек?

Способны ли Вы восторгаться, восхищаться чем-то?

Предприимчивы ли Вы?

Вы быстро забываете, если Вас кто-то обидел?

Мягкосердечны ли Вы?

Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в него?

Стремитесь ли Вы всегда считаться в числе лучших работников?

Бывало ли Вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (а может быть, такое чувство бывает и теперь, в зрелом возрасте)?

Стремитесь ли Вы во всем и всюду соблюдать порядок?

Зависит ли Ваше настроение от внешних факторов?

Любят ли Вас Ваши знакомые?

Часто ли у Вас бывает чувство внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?

У Вас часто несколько подавленное настроение?

Бывали ли у Вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?

Трудно ли Вам долго усидеть на одном месте?

Если по отношению к Вам несправедливо поступили, энергично ли Вы отстаиваете свои интересы?

Можете ли Вы зарезать курицу или овцу?

Раздражает ли Вас, если дома занавес или скатерть висят неровно, или Вы сразу же стараетесь поправить их?

Вы в детстве боялись оставаться один в доме?

Часто ли у Вас бывают колебания настроения?

Всегда ли Вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?

Быстро ли Вы начинаете сердиться или впадать в гнев?

Можете ли Вы быть абсолютно, беззаботно веселым?

Бывает ли так, что ощущение безграничного счастья буквально пронизывает Вас?

Как вы думаете, получился бы из Вас ведущий в юмористическом спектакле?

Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?

Вам трудно переносить вид крови? Не вызывает ли это у Вас неприятных ощущений?

Вы любите работу с высокой личной ответственностью?

Склонны ли Вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступили несправедливо?

В темный подвал Вам трудно, страшно спустаться?

Предпочитаете ли Вы работу такой, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысоки?

Общительны ли Вы?

В школе Вы охотно декламировали стихи?

Убегали ли Вы в детстве из дома?

Кажется ли Вам жизнь трудной?

Бывает ли так, что после конфликта, обиды Вы были до того расстроены, что идти на работу казалось невыносимым?

Можно ли сказать, что при неудаче Вы не теряете чувства юмора?

Предприняли бы Вы первые шаги к примирению, если Вас кто-то обидел?

Вы очень любите животных?

Возвращаетесь ли Вы убедиться, что оставили дом или рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?

Преследует ли Вас иногда неясная мысль, что с Вами и Вашими близкими может случиться что-то страшное?

Считаете ли Вы, что Ваше настроение очень изменчиво?

Трудно ли Вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?

Вы можете ударить обидчика, если он Вас оскорбит?

У Вас очень велика потребность в общении с другими людьми?

Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?

Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?

Настойчиво ли Вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?

Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что на глазах выступают слезы?

Часто ли бывает Вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в Ваших мыслях?

В школе Вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?

Потребуется ли Вам большое напряжение воли, чтобы пройти одному через кладбище?

Тщательно ли Вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире была всегда на одном и том же месте?

Бывает ли так, что будучи перед сном в хорошем настроении, Вы на следующий день встаете в подавленном, дрящемся несколько часов?

Легко ли Вы привыкаете к новым ситуациям?

Бывают ли у Вас головные боли?

Вы часто смеетесь?

Можете ли Вы быть приветливым даже с тем, кого Вы явно не цените, не любите, не уважаете?

Вы подвижный человек?

Вы очень переживаете из-за несправедливости?

Вы настолько любите природу, что можете назвать ее другом?

Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?

Вы очень боязливы?

Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?

В Вашей молодости Вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности?

Вы расцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?

Часто ли Вас тянет путешествовать?

Может ли Ваше настроение измениться так резко, что состояние радости вдруг сменяется угрюмым и подавленным?

Легко ли Вам поднять настроение друзей в компании?

Долго ли Вы переживаете обиду?

Долго ли Вы переживаете горести других людей?

Часто ли, будучи школьником, Вы переписывали страницу в Вашей тетради, если случайно оставили в ней кляксу?

Относитесь ли Вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?

Часто ли Вы видите страшные сны?

Бывает ли, что Вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, остерегаетесь того, что можете внезапно выпасть из окна?

В веселой компании Вы обычно веселы?

Способны ли Вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, приняв алкоголь?

В беседе Вы скудны на слова?

Если бы Вам необходимо играть на сцене. Вы смогли бы войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

Обработка результатов. При подсчете баллов на каждой шкале опросника Леонгарда для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число. Это указано в ключе к методике. Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера.

Ключ Г-1 Гипертимые $\times 3$ (умножить значение на 3) + 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77, -: нет

Г-2 Возбудимые $\times 2$ + : 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81, -: 12, 46, 59

Г-3 Эмотивные $\times 3$ + : 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79, -: 25

Г-4 Педантичные $\times 2$ + : 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83, -: 36

Г-5 Тревожные $\times 3$ + : 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82, -: 5

Г-6 Циклотивные $\times 3$ + : 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84, -: нет

Г-7 Демонстративные $\times 2$ + : 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88, -: 51

Г-8 Неуравновешенные $\times 3$ + : 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86, -: нет

Г-9 Дистимные $\times 3$ + : 9, 21, 43, 75, 87, -: 31, 53, 65

Г-10 Экзальтированные $\times 6$ + : 10, 32, 54, 76, -: нет

Приложение 6.

Многофакторный личностный опросник FPI. Форма В (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел)

Личностный опросник создан главным образом для прикладных исследований с учетом опыта построения и применения таких широко известных опросников, как 16PF, MMPI, EPI и др. Шкалы опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Опросник предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Опросник FPI содержит 12 шкал; форма В отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов. Общее количество вопросов в опроснике – 114. Один (первый) вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер.

Исследование может проводиться индивидуально либо с группой испытуемых. В последнем случае необходимо, чтобы каждый из них имел не только персональный бланк ответного листа, но и отдельный опросник с инструкцией. Размещаться испытуемые должны так, чтобы не создавать помех друг другу в процессе работы. Психолог-исследователь кратко излагает цель исследования и правила работы с опросником. Важно при этом достичь положительного, заинтересованного отношения исследуемых к выполнению задания. Их внимание обращается на недопустимость взаимных консультаций по ответам в процессе работы и каких-либо обсуждений между собой. После этих разъяснений психолог предлагает внимательно изучить инструкцию, отвечает на вопросы, если они возникли после ее изучения, и предлагает перейти к самостоятельной работе с опросником.

Инструкция: «Предлагается ряд утверждений, каждое из которых подразумевает относящийся к вам вопрос о том, соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т.п. Если вы считаете, что такое соответствие имеет место, то дайте ответ «да», в противном случае – ответ «нет». Свой ответ зафиксируйте в имеющемся у вас ответном листе, поставив крестик в клеточку, соответствующую номеру утверждения в опроснике и виду вашего ответа. Ответы необходимо дать на все вопросы.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Ни в коем случае не следует стремиться своими ответами произвести на кого-то лучшее впечатление, так как ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Не надо долго размышлять над каждым вопросом. Старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов, пусть весьма относительно, но все-таки кажется вам ближе к истине. Вас не должно смущать, если некоторые из вопросов покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого

вида. Кроме того, вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований, как и медицинских, не подлежат широкому обсуждению».

Тест

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.
2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т.п.).
3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.
6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.
14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.
16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстоять свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.

26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто бы я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли “под ложечкой” и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.
45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.
47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.
48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
49. Когда ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.
50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.
51. Иногда могу похвастаться.
52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.
53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.

54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.
61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но иногда появляется желание испортить то, чем восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нередко беспокойно двигаю рукой или ногой.
67. предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаясь в веселой компании.
68. В компании я веду себя не так, как дома.
69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.
70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.
71. Хороших знакомых у меня очень немного.
72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.
73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.
74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.
75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.
76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.
77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.
78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.
79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.
80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.
81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.
82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.
83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.
84. У меня довольно часто меняется настроение.

85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.
86. Если я чем-то сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.
87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.
88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.
89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.
90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.
91. Я уверен в своем будущем.
92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.
93. Я не прочь посмеяться над другими.
94. Я отношусь к людям, которые за словом в карман не лезут.
95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.
96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.
97. Иногда зачем-то причинял боль любимым людям.
98. У меня нередко конфликты с окружающими из-за их упрямства.
99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.
100. Я нередко бываю рассеянным.
101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.
102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.
103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.
104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.
105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.
106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и со знакомыми и с незнакомыми.
107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.
108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.
109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.
110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента,
111. Разочарования не вызывают у меня сколь либо сильных и длительных переживаний.

112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.

113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.

114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

№ Шкалы	Название шкалы	Вопросов	Ответ "Да"	Ответ "Нет"
I	Невротичность	17	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	Спонтанная агрессивность	14	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99
III	Депрессивность	14	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	
IV	Раздражительность	11	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	
V	Общительность	15	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	Уравновешенность	10	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	
VII	Реактивная агрессивность	10	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	
VIII	Застенчивость	10	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Открытость	13	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	
X	Экстраверсия интроверсия	– 12	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	Эмоциональная лабильность	14	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулинность фемининность	– 15	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

Приложение 8.

Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)

Предлагаем вам описание различных психических состояний. Если вам это состояние часто присуще, ставится 2 балла; если это состояние бывает, но изредка, то ставится 1 балл; если совсем не подходит – 0 баллов.

I Не чувствую в себе уверенности.

Часто из-за пустяков краснею.

Мой сон беспокоен.

Легко впадаю в уныние.

Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.

Меня пугают трудности.

Люблю копаться в своих недостатках.

Меня легко убедить.

Я мнительный.

Я с трудом переношу время ожидания.

II Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.

Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.

При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.

Несчастья и неудачи ничему меня не учат.

Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.

Я нередко чувствую себя беззащитным.

Иногда у меня бывает состояние отчаяния.

Я чувствую растерянность перед трудностями.

В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.

Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III Оставляю за собой последнее слово.

Нередко в разговоре перебиваю собеседника.

Меня легко рассердить.

Люблю делать замечания другим.

Хочу быть авторитетом для других.

Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.

Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.

Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.

У меня резкая, грубоватая жестикуляция.

Я мстителен.

IV Мне трудно менять привычки.

Нелегко переключать внимание.

Очень настороженно отношусь ко всему новому.

Меня трудно переубедить.

Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.

Нелегко сближаюсь с людьми.

Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.

Нередко я проявляю упрямство.

Неохотно иду на риск.

Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

Обработка результатов. Подсчитайте сумму баллов за каждую группу вопросов: I. 1 – 10 вопрос — тревожность;

II. 11 – 20 вопрос — фрустрация;

III. 21 – 30 вопрос — агрессивность;

IV. 31 – 40 вопрос — ригидность.

Оценка и интерпретация баллов.

I. Тревожность: 0...7 – не тревожны; 8...14 баллов – тревожность средняя, допустимого уровня; 15...20 баллов – очень тревожны.

II. Фрустрация: 0...7 баллов – не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8...14 баллов – средний уровень, фрустрация имеет место; 15...20 баллов – у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

III. Агрессивность: 0...7 баллов – вы спокойны, выдержанны; 8...14 баллов – средний уровень агрессивности; 15...20 баллов – вы агрессивны, не выдержанны, есть трудности при общении и работе с людьми.

IV. Ригидность: 0...7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость, 8...14 баллов – средний уровень; 15...20 баллов – сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

Приложение 9.

Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин)

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий "веер" ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить только или личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Шкала реактивной тревожности (РТ)

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
Я спокоен	1	2	3	4
Мни ничто не угрожает	1	2	3	4
Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
Я испытываю сожаление	1	2	3	4
Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
Я расстроен	1	2	3	4
Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
Я не доволен собой	1	2	3	4
Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
Я уверен в себе	1	2	3	4
Я нервничаю	1	2	3	4
Я не нахожу себе места	1	2	3	4
Я взвинчен	1	2	3	4
Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
Я доволен	1	2	3	4
Я озабочен	1	2	3	4
Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
Мне радостно	1	2	3	4
Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личностной тревожности (ЛТ)

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
Я очень быстро устаю	1	2	3	4
Я легко могу заплакать	1	2	3	4
Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4

Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня	1	2	3	4
Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
Я вполне счастлив	1	2	3	4
Я принимаю все слишком быстро к сердцу	1	2	3	4
Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
Я стараюсь избегать критических ситуаций	1	2	3	4
У меня бывает хандра	1	2	3	4
Я доволен	1	2	3	4
Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
Я уравновешенный человек	1	2	3	4
Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Приложение 10.

Шкала депрессии (адаптация Т.И. Балашовой)

Опросник разработан для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии, для скрининг-диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительной, доврачебной диагностики. Полное тестирование с обработкой занимает 20-30 минут.

Инструкция к тесту. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в последнее время. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

- А (1) – никогда или изредка
- В (2) – иногда
- С (3) – часто
- D (4) – почти всегда или постоянно

Тест

1. Я чувствую подавленность.
2. Утром я чувствую себя лучше всего.
3. У меня бывают периоды плача или близости к слезам.
4. У меня плохой ночной сон.
5. Аппетит у меня не хуже обычного.
6. Мне приятно смотреть на привлекательных женщин, разговаривать с ними, находиться рядом.
7. Я замечаю, что теряю вес.
8. Меня беспокоят запоры.
9. Сердце бьется быстрее, чем обычно.
10. Я устаю без всяких причин.
11. Я мыслю так же ясно, как всегда.
12. Мне легко делать то, что я умею.
13. Чувствую беспокойство и не могу усидеть на месте.
14. У меня есть надежды на будущее.
15. Я более раздражителен, чем обычно.
16. Мне легко принимать решения.
17. Я чувствую, что полезен и необходим.
18. Я живу достаточно полной жизнью.
19. Я чувствую, что другим людям станет лучше, если я умру.
20. Меня до сих пор радует то, что радовало всегда.

Обработка и интерпретация результатов теста. Уровень депрессии (УД) рассчитывается по формуле:

$$\text{УД} = \Sigma_{\text{пр}} + \Sigma_{\text{обр}} ; \text{ где}$$

$\Sigma_{\text{пр}}$ – сумма зачеркнутых цифр к "прямым" высказываниям № 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19;

$\Sigma_{\text{обр}}$ – сумма цифр, "обратных" зачеркнутым, к высказываниям № 2, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20.

В результате получаем УД, который колеблется от 20 до 80 баллов.

- Если УД не более 50 баллов, то диагностируется состояние без депрессии.

- Если УД от 50 до 59 баллов, то делается вывод о легкой депрессии ситуативного или невротического генеза.

- Показатель УД от 60 до 69 баллов – субдепрессивное состояние или маскированная депрессия.

- Истинное депрессивное состояние диагностируется при УД более 70 баллов.

Приложение 12.

Типичные упражнения

Enlarging Vocabulary (лексические упражнения)

1. «Лишнее слово»

Преподаватель записывает на доске группу слов, просит студентов найти «лишнее» слово в этом перечне и объяснить, почему оно лишнее.

Museum, cinema, ship, hotel, shop, school

Wood, butter, cheese, bread, tea

Студенты самостоятельно придумывают список слов, не называя признак, по которому они объединены, включают в него «лишнее» слово. Все остальные студенты ищут это слово и объясняют, почему оно «лишнее».

2. «What can't Be...?»

Преподаватель задает вопрос, студенты дают на него как можно больше ответов, состоящих из одного слова.

What can't be fine?

What can't be merry?

What can't be hazardous?

What can't be strong?

What can't be boring?

What can't be interesting?

What can't be usual?

What can't be empty?

What can't be light?

«How Many Words?»

Преподаватель предлагает студентам составить как можно больше слов, используя буквы из таблицы.

M	I	G
N	E	H
T	S	O

В одном слове нельзя использовать одну букву несколько раз. В каждом слове должно быть больше трех букв. Имена собственные и географические названия запрещены. На выполнение задания – 10 минут. Затем преподаватель проверяет правильность написания слов, вместе выясняют, у кого получилось больше правильных слов.

4. «The Cat, the Mouse and the Piece of Cheese»

Mr. Smith had been to the shops and bought a cat, a mouse and a large piece of cheese. Then he had to cross the road to his car. He could only carry one thing of the things he'd bought at a time. He couldn't leave the cat alone with the mouse, because it could eat it. And he couldn't leave the mouse alone with the cheese, because it could eat that.

If you put these seven sentences in the right order you will see what he did.

He came back with nothing in his hands.

He took the cat across and left it with the cheese.

He took the mouse across and put the cat, mouse and cheese in the car.

He returned empty-handed again.

He brought the mouse back.

He took the mouse across.

He took the cheese across.

«*Step by Step*»

1) In this example BOY changes into MAN.

Only one letter changes each time.

BOY
BAY
MAY
MAN

2) Now, can you change SEA into SKY?

SEA
SKY

3) Now change LAND into SEAS in the same way.

There are more steps in this line.

LAND
SEAS

«*Word Chains*»

Первый студент называет любое слово, переводит его. Второй студент называет слово, начинающееся на последнюю букву этого слова и т.д. Из игры выбывает тот, на ком порвалась цепочка.

«*Лишнее слово*»

Преподаватель записывает на доске группу слов, просит студентов найти «лишнее» слово в этом списке и объяснить, почему оно лишнее.

Suit, shoe, hat, pot, shirt, trousers

Cat, dog, fish, horse, cow, butterfly, tiger

Rain, take, like, autumn, break, hate, ask, show

Children, oxen, windows, men, boy, leaves, women

Read, tea, sweet, big, team, green, meet

«*One Sound*»

Преподаватель или один из студентов произносит любой звук, задача всех остальных называть по очереди слова, содержащие этот звук, и переводить их. Выигрывает тот, у кого в запасе остались слова.

«*Подбери антоним*»

Преподаватель предлагает студентам подобрать как можно больше антонимов к каждому из записанных на доске слов (напр. *ugly, boring, strong,*

broad, usual, serious, brave, good, cold). Затем составить предложения, используя пары антонимов.

«Подбери синоним»

Преподаватель предлагает студентам подобрать как можно больше синонимов к каждому из написанных на доске слов (напр. *ugly, boring, strong, broad, usual, serious, brave, good, cold*). Затем составить предложения, используя синонимичные пары.

Phonetic Exercises (фонетические упражнения)

1. Студенты несколько раз повторяют стихотворение за преподавателем хором, затем произносят его с заданной интонацией, пытаются запомнить наизусть.

Six Serving Men

(*Rudyard Kipling*)

*I have six honest serving men,
They taught me all I knew.
Their names are What and Why and When
Are How and Where and Who.*

*I send them over land and seas,
I send them East and West.
But after they have worked for me
I give them all a rest.*

2. Студенты повторяют за преподавателем скороговорку несколько раз подряд. Затем пытаются произнести ее с разной интонацией, выражающей удивление, зависть, гордость, испуг, неудовольствие, благодарность, радость, смущение, облегчение, ненависть, превосходство, отчаяние, нетерпение, бодрость, огорчение и т.д.

*Oh, no, don't go home alone, nobody knows how lonely the road is
Robert Rowley rolled a round roll round
The hammerman hammers the hammer on the hard highroad
Sister Suzie sits and sews sailor's shirts
She sells seashells by seashore of the Seychelles*

3. Студенты произносят новую скороговорку по очереди. Первый студент делает ударение на первом слове, второй, как будто поправляя его, делает ударение на втором слове и так далее.

*Soams never boast of what he knows.
But Rose never knows of what she boasts*

– *Where are you going, my little cat?*
– *I'm going to town buy a hat!*
– *What! A hat for cat? A cat in a hat!*
Who ever saw a cat in a hat?

Упражнения на аудирование

1. «Say in Your Own Words»

Преподаватель произносит текст, состоящий из сложных предложений. Предложения следуют по-одному. Студенты в паузы письменно передают услышанное своими словами на иностранном языке. В результате у каждого получается свой рассказ. В аудитории заслушивается несколько рассказов студентов, они сравниваются с прозвучавшим оригиналом.

A few years ago alcohol, fights, killings and kinds of violence were more problems for adults than for young people (пауза).

But now, as official reports admit, violence, AIDS, drugs and alcohol are more and more associated with youngsters (пауза).

For many children from poor families violence, drinking problems and all that are associated with poverty becomes more real than reality (пауза).

The Government surveys show that every fifth teenager who was arrested for criminal actions, was younger than fourteen and could not be sent to prison (пауза).

A lot of young people who have drug or alcohol addiction almost never believe that they are dependent (пауза).

What has gone wrong? Some specialists explain that the changes of our society, the system of our life force young people to choose their own style (пауза).

Our society agrees that young people are old enough to be responsible for what they do and give them quite a lot of freedom and rights (пауза).

But many of them get upset or depressed when they can't solve their problems (пауза).

As a result, it makes them believe that there is only one way out – to stop living and commit suicide (пауза).

No doubt, these problems will increase, and young people should feel that they are cared for (пауза).

2. «US History» (1)

Преподаватель предлагает студентам прослушать монолог, произнесенный американцем и записанный на аудионосителе (*темп речи – медленный, слова произносятся четко, большие паузы между фразами*). После двукратного прослушивания студентам необходимо письменно изложить услышанное.

THE MAN AND THE IDEA

It was history's most glorious mistake.

A young merchant from the Italian city-state of Genoa became convinced he could sail nonstop to legendary Japan and China by heading west across the "Sea of Darkness" – the Atlantic.

Educated man in late 15th – century Europe knew the Earth was round. But they knew, too, that wise explorers didn't sail west into the wind unknown sea, but south and east, hugging Africa's coast, in the search for a route to the Orient and its rumoured riches.

The western route obsessed Christopher Columbus, the Genoese seafarer. The very craft of navigation, he wrote, "incites the who devotes himself to it to want to know the secrets of this world".

Columbus' quest knowledge led him on history's most important voyage, a gamble bold and blind that in end united the earth, making two worlds one.

«US History» (2)

Преподаватель предлагает студентам прослушать монолог, произнесенный американцем и записанный на аудионосителе (*темп речи – средний, слова произносятся четко, без пауз между фразами*). После двукратного прослушивания студентам необходимо письменно изложить услышанное.

THE LANDING

At day break on Friday, August 3, 1492, the seamen saw naked people on the beach. Columbus and his captains went ashore in launches, planted the royal banner, claimed the island for the Spanish monarchs, and named it San Salvador – Holy Savior. The island's inhabitants looked on, uncomprehending.

The explorer, believing he was in the outer reaches of the Indies, called the natives Indians.

They were tall and handsome, with straight black hair. Some had painted their bare skin with black, white and red pigments. They carried spears tipped with fish teeth, and paddled large dugout canoes. They were friendly and curious about their visitors, who they apparently believed came from the heavens.

An instant trade sprang up: red bonnets and small glass beads in exchange for the Indian's parrots, cotton thread spears. Columbus decided that these intelligent people would be "good servants and of good skill".

Columbus left 39 men behind in a rough settlement built with the wood of Santa Maria, which had gone down, and boarded the Nina for the journey home. Diseases and hostilities with the natives would kill all 39 by the time Columbus returned on his second voyage 11 months later.

«US History» (3)

Преподаватель предлагает студентам прослушать монолог, произнесенный американцем и записанный на аудионосителе (*темп речи – естественный без артикуляции слов, большие паузы между фразами*). После однократного прослушивания студентам необходимо письменно изложить услышанное.

A NEW COURSE FOR MANKIND

The voyage home by the Nina and Pinta, through the terrifying ocean storms, took almost seven weeks. But finally, on March 15, 1493, the native sons of Palos sailed into their home port, heroes.

The triumphant explorer set out across Spain in an exotic procession, a road show exhibiting green and yellow parrots, Indian masks, bits of gold ornaments and, best of all, a half-dozen loincloth-clad Tainos, brought home by Columbus as trophies.

Reaching the royal palace in Barcelona on April 20, Columbus was given the rare privilege of sitting beside Ferdinand and Isabella to report on his success.

Columbus's four voyages, ending in 1504, introduced Europe to maize, tobacco, sweet potatoes and other discoveries and devices of the native Americans. But to Columbus, the Indians themselves were the "great treasure".

To the end, when he died in 1506 at age 55, Columbus clung to the notion that had reached "the Indies". It was the great navigator's greatest mistake. But in making it he charted a new course for mankind.

«US History» (4)

Преподаватель предлагает студентам прослушать монолог, произнесенный американцем и записанный на аудионосителе (*темп речи – естественный без артикуляции слов, без пауз между фразами*). После однократного прослушивания студентам необходимо письменно изложить услышанное.

WHY WASHINGTON?

After the War of Independence, the United States needed a capital city. Choosing the site for the capital was a difficult task because different cities in different parts of the country wanted to be the nation's capital.

In the end it was decided to build a new city. In 1791 George Washington, the first president, chose the place where the city now stands. He thought it was a good place because the Potomac River was large enough for ships to come as far as the site of the city. The land round the city was called the District of Columbia, after Christopher Columbus; and the city on it was named Washington, in honour of the country's first president.

The architect of the new city planned straight streets with trees on sides, beautiful buildings, and monuments to honour great men.

By 1800 the president's house was almost finished.

The buildings for Congress of the United States and some other buildings were built on a hill. These buildings were called the Capitol. Then the hill was renamed Capitol Hill.

In 1800 President John Adams, the second president, and other members of the government moved to the new city of Washington, D.C. (District of Columbia).

«US History» (5)

Преподаватель предлагает студентам прослушать монолог, произнесенный американцем и записанный на аудионосителе (*темп речи – естественный без артикуляции слов, без пауз между фразами*). После однократного прослушивания студентам необходимо письменно изложить услышанное.

US PRESIDENT'S POWER

The United States of America is a presidential republic. So, the President is the head of state. The President is elected directly by the people and he is not a member of the American parliament, Congress.

Congress, the legislative branch of the federal government, is made up of the Senate and the House of Representatives.

There are 100 senators, two for each state. The House has 435 members, the number of Representatives from each state depends on its population. Congress makes all laws and each house of Congress can introduce new project. Each can vote against the project passed by the other. If both houses agree the project becomes law.

The President and his Administration represent the executive branch of the federal government. The Administration includes the Secretaries who are heads of the executive departments. Each department is responsible for a specific area. The President appoints the Secretaries but the Senate must approve his appointments.

Преподаватель предлагает студентам прослушать фрагмент новостной программы (радио- или теле-) англоязычных каналов. Запись сделана преподавателем накануне занятия, касается какой-либо актуальной темы и может быть интересна студентам.

Запись прослушивается несколько раз. После первого прослушивания идет обсуждение основной мысли услышанного. После второго прослушивания студенты детально излагают понятое в процессе аудирования. *Во время выполнения этого задания возможна помощь преподавателя и использование словаря.*

Role-Plays (коммуникативные игры)

1. «Snow Ball»

Преподаватель предлагает студентам послушать аудиозапись текста на иностранном языке. После двукратного прослушивания студенты по очереди называют детали прозвучавшего рассказа: первый в цепочке студент называет одну из запомнившихся ему деталей, второй студент повторяет сказанное первым и добавляет свою деталь, третий последовательно повторяет сказанное предыдущим людям в цепочке, добавляет свое и т.д.

Студент, назвавший неверный факт, ошибившийся при повторении, или тот, которому нечего добавить, выбывает из игры. Выигрывает последний студент, оставшийся в цепи, не ошибившийся ни разу и понявший наибольшее количество информации в процессе аудирования.

2. «Press Conference»

Один из студентов заранее получает задание подготовить публичную речь на иностранном языке на актуальную тему.

На занятии создаются условия, приближенные к условиям реальной пресс-конференции: представляется трибуна для выступающего, в «зале» работают «корреспонденты», «фото-» и «видеооператоры» и т.д.

«Оператор» произносит заранее подготовленный монолог, «корреспонденты» начинают свою работу – задают вопросы и т.п.

В конце занятия происходит групповая дискуссия по подведению итогов. Рассматриваются не языковые ошибки (фонетические, лексические, грамматические и др.), а поведение каждого человека во время публичного выступления перед аудиторией. Делаем совместные выводы, что понравилось в поведении выступающих, а как себя вести нежелательно.

3. «Teacher»

Один из студентов заранее получает задание подготовить небольшой фрагмент урока (*презентация новой темы по грамматике, новой лексики, проведение аудирования и т.д.*) и пробует себя в роли преподавателя иностранного языка.

Все остальные студенты тоже распределяют между собой роли типичных студентов (*отличник, двоечник, тихоня и т.д.*) и следуют выбранной линии поведения в течение «урока».

В конце занятия происходит групповая дискуссия по поведению итогов. Рассматриваются не языковые ошибки (фонетические, лексические, грамматические и др.), а поведение каждого человека во время публичного выступления перед аудиторией. Делаем совместные выводы, что понравилось в поведении выступающих, а как себя вести нежелательно.

4. «*At the Exam*»

Студенты заранее готовят эту коммуникативную игру, сами определяют предмет, распределяют роли («преподаватель», «двоечник», «отличник», «трусика» и т.д.), продумывают ход проведения «экзамена», пишут тексты на английском языке.

В конце занятия совместно подводятся итоги, что получилось, что не получилось; что понравилось, а как вести себя нежелательно.

5. «*Interpreter*»

Два студента заранее подготавливают задание: один студент – «актер, не владеющий английским языком, за границей», второй – сопровождающей его в поездке «переводчик». Студенты вместе готовят текст публичного выступления.

На занятии «актер» выступает с заранее подготовленным текстом, а «переводчик синхронно переводит его с русского на английский».

В конце занятия происходит дискуссия, в ходе которой студенты коллективно обсуждают итоги. Рассматриваются не языковые ошибки (фонетические, лексические, морфологические, грамматические и иные), а поведение каждого человека во время публичного выступления перед аудиторией. Делаются совместные выводы, как вести себя нежелательно.

Conversation (обучение говорению)

1. «*Comments*»

Преподаватель записывает на доске ряд высказываний и предлагает прокомментировать их, выразить свое отношение: одобрение, согласие, несогласие и т.д.. Например,

You never know what you can do till you try.

Girls are better organizers than boys.

Computers can teach better than teachers.

Keep your mouth shut and ears open.

Childhood is a happy time free from worry and responsibilities.

All people are selfish.

Нужно вспомнить короткую историю из своей жизни, иллюстрирующую одно из высказываний по выбору, и рассказать ее.

2. «За фасадом мнение»

Один из студентов пишет на листке бумаги свои положительные качества (по числу студентов в группе). Затем по очереди все перечисляют положительные черты характера этого студента. В конце смотрят, совпадают ли эти характеристики с мнением самого студента.

3. «*Misinterpretation*» («Испорченный телефон»)

Все садятся в круг. Ведущий шепчет на ухо сидящему справа от него какую-нибудь фразу. Потом фраза по цепочке передается следующему, сидящему справа, потом следующему и т.д. Так фраза передается по кругу, пока не достигнет последнего игрока, который произносит ее громко (например, *He is a good friend that speaks well of us behind our backs*).