

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

**на тему Педагогічні технології формування інтелектуальної активності
студентів на заняттях англійської мови**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. А. Гладка

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Гура О. І.

Рецензент професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., доцент Пономаренко О. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Гладкій Аліні Анатоліївні

1. Тема роботи Педагогічні технології формування інтелектуальної активності студентів на заняттях англійської мови

керівник роботи Гура Олександр Іванович, д.пед.н., професор

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз і узагальнення теоретичних джерел

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) вивчити стан досліджуємої проблеми в психологічній, педагогічній літературі; проаналізувати педагогічні умови формування інтелектуальної активності в студентському віці; розробити систему навчальних ділових ігор для початкового етапу навчання у закладі вищої освіти, обґрунтувавши її дидактично; перевірити експериментально ефективність використання навчальних ділових ігор у процесі формування інтелектуальної активності студентів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 9 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гура О.І., професор		
Розділ 1	Гура О.І., професор		
Розділ 2	Гура О.І., професор		
Висновки	Гура О.І., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	березень 2021 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел	квітень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	травень 2021 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	серпень 2021 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	листопад 2021 р.	Виконано
8	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
9	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ А. А. Гладка

Керівник роботи _____ О. І. Гура

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 77 сторінок, 9 таблиць, 78 джерел, 2 додатки

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати умови формування інтелектуальної активності студентів при вивченні англійської мови.

Об'єкт дослідження: педагогічні технології формування інтелектуальної сфери студента у вищій школі.

Предмет дослідження: формування інтелектуальної активності студентів на заняттях англійської мови.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і узагальнення теоретичних джерел з теми дослідження, кваліфікаційної характеристики й програм підготовки спеціалістів-менеджерів, методичних рекомендацій і навчальних посібників з використання ділових ігор та навчання менеджерів англійської мови; емпіричні – анкетування, спостереження, вивчення результатів діяльності педагогів; експериментальних – педагогічний експеримент.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й дослідницько-експериментальній перевірці ефективності формування установок особистості на розвиток інтелектуальної активності.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності застосування методу ділових ігор у цей період як засобу формування інтелектуальної активності і піднесення якості знань з урахуванням специфіки професії.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його положення й висновки, щодо формування інтелектуальної активності у студентів можна використовувати в практичній діяльності викладача.

Ключові слова: ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ, СТУДЕНТСТВО, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК, КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ.

SUMMARY

Hladka A. A. Pedagogical Technologies of Shaping Intellectual Activity of Students during English Classes.

The work is presented on 77 pages of printed text, contains 9 tables. The list of references includes 78 sources.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the conditions for the formation of intellectual activity of students in the study of English.

Object of research: pedagogical technologies of forming the intellectual sphere of a student in high school.

Subject of research: formation of intellectual activity of students in English classes.

The state of the researched problem in psychological, pedagogical literature is studied in the work; to analyze the pedagogical conditions for the formation of intellectual activity in student age; the system of educational business games for the initial stage of education in a higher education institution has been developed, it has been substantiated didactically; the efficiency of using educational business games in the process of forming students' intellectual activity was experimentally tested.

The practical significance of the study is determined by the fact that its main provisions and conclusions on the formation of intellectual activity in students can be used in the practical activities of the teacher.

Key words: pedagogical technology, students, intellectual development, communicative competence, professional orientation.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	10
1.1. Становлення й розвиток педагогічних технологій	10
1.2. Формування інтелектуальної активності студентів у вищій школі.....	19
1.3. Сучасні методи інтелектуального розвитку в студентському віці....	28
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	38
2.1. Аналіз рівня сформованості інтелектуальної активності студентів.....	38
2.2. Суть експерименту з формування інтелектуальної активності студентів.....	48
2.3. Аналіз результатів експерименту.....	57
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Навчання у вищій школі є визначальним у формуванні інтелектуальної активності студентів. Видатні педагоги і психологи в своїх роботах присвячених педагогічному й психологічному аспектам діяльності студентів, формуванню в них пізнавальної активності вказували на те, що необхідним чинником становлення особистості є процес навчання. Так С. Архангельський, М. Грищенко, С. Зинов'єв, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Г. Медведєв, Ю. Самарін, В. Сластьонін, Н. Тализіна вказували на необхідність організації і впровадження в навчальний процес елементів технологізації навчання і виховання [9; 38; 44; 46; 68]. Встановлено, що побудований на сучасних даних зміст навчальних предметів, цікавий проблемний виклад дидактичного матеріалу є необхідною, але не достатньою умовою формування професійного інтересу і інтелектуальної активності спеціаліста. Достатньою умовою, є формування педагогічних установок на досягнення поставленої мети в процесі навчальної діяльності, на сам процес навчання.

Особлива роль у формуванні інтелектуальної активності належить педагогічній ситуації, в якій студент навчається активно й самостійно включатися в різні види діяльності й спілкування, проявляти ініціативу й творчість. Для успішного вирішення проблеми виховання майбутніх педагогів необхідна активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом використання проблемних методів навчання. Обґрунтування доцільності їх застосування, можливостей кожного в арсеналі цього типу методів знайшли відображення в роботах таких науковців, як: П. Атутов, М. Аретанов, В. Беспалько, Ю. Татур, А. Вербицький, Л. Крюкова, П. Підкасистий, Ж. Хайдаров та інші [8; 17; 25; 61].

Як відомо, пізнавальна мотивація виникає в проблемній ситуації [8]. Високий виховний потенціал іноземної мови й навчальна ділова гра як метод активного навчання створюють можливості для формування у студентів

пізнавальної мотивації, а також реальні умови для її трансформації з пізнавальної у професійну і навпаки.

Проблемі виховання професіонала в процесі навчання іноземної мови присвячені роботи О. Бердичевського, Л. Гейхман, І. Клейман, О. Горбуненко, Є. Діанової, Л. Костіної, Г. Китайгородської, Н. Пуставалової [16; 31; 36; 40; 53]. Коло питань, порушене зазначеними авторами, досить широке, проте, не всі вони висвітлені з належною повнотою, що особливо стосується проблеми формування професійної спрямованості менеджерів.

Враховуючи викладене, **мету нашого дослідження** ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації умов формування інтелектуальної активності студентів при вивченні англійської мови.

Об'єкт дослідження: педагогічні технології формування інтелектуальної сфери студента у вищій школі.

Предмет дослідження: формування інтелектуальної активності студентів на заняттях англійської мови

Завдання дослідження.

1. Вивчити стан дослідженості проблеми в психологічній, педагогічній літературі.
2. Проаналізувати педагогічні умови формування інтелектуальної активності в студентському віці.
3. Розробити систему навчальних ділових ігор для початкового етапу навчання у закладі вищої освіти, обґрунтувавши її дидактично.
4. Перевірити експериментально ефективність використання навчальних ділових ігор у процесі формування інтелектуальної активності студентів.

Для здійснення програми дослідження передбачалося використання таких **методів**: теоретичних – аналіз і узагальнення теоретичних джерел з теми дослідження, кваліфікаційної характеристики й програм підготовки спеціалістів-менеджерів, методичних рекомендацій і навчальних посібників з використання ділових ігор та навчання менеджерів англійської мови; емпіричних – анкетування, спостереження, вивчення результатів діяльності

педагогів; експериментальних – педагогічний експеримент.

Методологічною й теоретичною основою дослідження є положення теорії пізнання про активну роль особистості у засвоєнні знань; теорія поетапного формування розумових дій; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; принцип загальної психології про єдність свідомості й діяльності; стратегія формування мотивації навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й дослідницько-експериментальній перевірці ефективності формування установок особистості на розвиток інтелектуальної активності.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності застосування методу ділових ігор у цей період як засобу формування інтелектуальної активності і піднесення якості знань з урахуванням специфіки професії.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його положення й висновки, щодо формування інтелектуальної активності у студентів можна використовувати в практичній діяльності викладача.

Вірогідність результатів дослідження забезпечувалася адекватністю застосованих методів, його мети й завдань, експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій, тривалістю експерименту.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Становлення й розвиток педагогічних технологій

Для визначення характерних рис технологічної парадигми в педагогічній освіті необхідно зазначити, що технологічні теорії (техносистемні, системні) в основному зосереджуються на поліпшенні технологій, засобів діяльності тощо. Протягом ХХ ст. в Західній Європі робилось чимало спроб «технологізувати» навчальний процес і таким чином підвищити його ефективність. Починаючи з середини 50-х років, у технологічному підході виокремлюються два напрями: використання технічних засобів у навчанні (генетично первісний) та особливий технологічний підхід до побудови навчання в цілому. В наступні роки вплив системного підходу поступово привів до загальної установки педагогічної технології: вирішувати педагогічні проблеми у руслі управління навчально-виховним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких повинно піддаватися чіткому опису і визначенню.

Живильним середовищем для започаткування та утвердження цього напрямку в педагогічній освіті були ті ціннісні орієнтації суспільства, які символізують діяльність і працю. Вчені виділяють їх в окрему систему цінностей з незалежними їй атрибутами: раціональність, продуктивність, ефективність, нові технології.

У світовому педагогічному просторі цей напрям органічно поєднується з позитивістсько-технократичними підходами до формування особистості, сцієнтистськими (від лат. – знання, наука) концепціями виховання та навчання, технократичною педагогікою, яка спирається на біхевіористську психологію. Біхевіористська теорія особистості та природи її поведінки базується на ідеї «машиноподібного індивіда». Стосовно процесу формування особистості це

означає, що за допомогою вмілого застосування засобів зовнішнього впливу (в основному, певних стимулів) людина залучається до визначених стандартів поведінки, паралельно здобуваючи ті чи інші знання, вміння та навички. У плані інтелектуального формування особистості технократична педагогіка базується на «поведінковому» визначенні пізнавальних цілей. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель – «виконавцем» закону і принципів ефективного навчання.

У дослідженнях західних учених цей напрям у педагогічній освіті оцінюється як «спеціальна вчительська підготовка, що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням засадовими педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри».

Стан підготовки фахівців у вищих закладах освіти вимагає нагального перегляду підходів до організації навчального процесу, пошуку нових, прогресивних шляхів активізації навчання. Як основний напрям подолання негативних тенденцій в освітніх процесах вчені одностійно зазначають упровадження інноваційних технологій навчання.

На думку дослідників поняття технологія навчання з'явилося у вищій школі США внаслідок спроб «технологізувати» навчальний процес. До середини 50-х років ці спроби в основному ґрунтувалися на використанні різноманітних технічних засобів навчання. Деякі педагоги пов'язували з «технізацією» надії на корінні зміни в практиці масового навчання. Фундатор улаштування для програмованого контролю знань С. Прессі вважав свої розробки серйозним внеском у майбутню «технічну революцію» в освіті [7].

Сучасне розуміння «педагогічної технології» відображує пошук способів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання та контролю усіх компонентів навчального процесу та їх взаємозв'язку [2]. За означенням ЮНЕСКО, це, в загальному розумінні, є системним методом створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізувати освіту [2]. Іншими словами, це проект

певної педагогічної системи, що реалізується на практиці

Слід зазначити, що «педагогічна технологія» – це сучасне бачення педагогічної системи, можливостей її удосконалення та модернізації, а не новий, революційний підхід в організації освіти.

Мають рацію І. Прокопенко та В. Євдокимов [6], які наголошували, що питання слід ставити так: чи є ефективною педагогічна технологія, що діє у навчальному закладі, чи є альтернативні варіанти?

Перший проект педагогічної технології був створений І. Коменським у 1638 році. У «Великій дидактиці» мислитель розробив систему, яка була «...універсальним мистецтвом вчити усіх всьому коротко, приємно, ґрунтовно і з гарантією успіху» [5, 627]. Його наука акумулює у собі комплекс найважливіших проблем: мету, завдання, зміст, психологічні фактори і передумови, методи та організаційні форми навчання особистості, становлення й удосконалення здібностей в поєднанні з «філософією виховання». Деякі позитивні аспекти цієї системи відбивала курсова лекційно-семінарська система навчання, яка була панівною і, фактично, єдиною у вищій школі України впродовж останніх десятиліть.

За А. Алексюком до вихідних позицій наголошеної технології навчання відносяться такі [1, 176-179]:

- стандартизовані навчальні плани, програми та підручники;
- державний характер вузів;
- плановий характер підготовки спеціалістів широкого профілю і водночас фактична відсутність навчання студентів за індивідуальними програмами;
- явна гіпертрофія значення однотипних для всіх семестрових екзаменів;
- обмеженість дії принципу вибору в навчанні і, як результат, превалювання однорідності академічної підготовки студентів з кожної даної спеціальності.

Учений справедливо підкреслює, що ця система була носієм як позитивних, так і негативних сторін запропонованої технології навчання.

В роботах українських вчених-педагогів (В. Коротяєв, І. Гришин, О. Устенко, А. Дьомін, І. Прокопенко, В. Зливков та ін.) підкреслюється, що педагогічна технологія, яка діє нині у вищих закладах освіти України, переважно зорієнтована на викладання наукових знань та на їх засвоєння. При цьому викладач виступає як інформатор і контролер, а студент – як слухач і відповідач. У такій системі провідне місце посідають інформаційні лекції, лабораторні заняття за методичним зразком, семінар по відтворенню завченої інформації тощо. На екзаменах та заліках відносини викладача та студента вкрай нерівноправні, оцінки часто необ'єктивні. Упродовж семестру студент одночасно вивчає близько 12-13 предметів, він заклопотаний тим, як одержати позитивну оцінку, «здати» екзамен, отримати залік. З іншого боку, викладачі змушують вивчати весь матеріал, бездоганно відтворювати його на іспитах, навперейми переконуючи, що якраз цей предмет найпотрібніший і найважливіший для майбутнього спеціаліста. Існуюча система навчання характеризується тричленим технологічним ланцюжком: подання інформації викладачем → сприймання, осмислення, конспектування, заучування інформації студентом → відтворення завченої інформації студентом для контролю та оцінювання викладачем.

Але ні перехід на ступеневу систему вищої освіти, ні наповнення аудиторій комп'ютерами, ні адаптування навчальних програм та планів до їх зарубіжних аналогів поки що ситуацію на краще не змінили. Світовий досвід засвідчує, що треба переходити на інноваційні, передові, гнучкі технології навчання. Для порівняння зупинимось на особливостях навчального процесу в Університеті штату Айова (США).

На систему освіти США значно вплинули ідеї відомого філософа ХХ ст. Дж. Дівея, який наголошував, що лише ті знання цінні, які можна практично використати, застосувати. Він переконував освітян, що не варто вимагати від студентів запам'ятовування непотрібних фактів. Навчальні заклади повинні вчити мислити, жити, працювати. До основних принципів прогресивної освіти Дью Дівея вносив такі положення:

а) процес здобуття знань повинен бути активним, осмисленим, мати практичний сенс;

б) найкращий спосіб навчання – практична дія.

У відповідності з поглядами вченого, в університеті діє правило: «вивчення музики передбачає створення власної музики». Починаючи зі школи, молодим американцям прищеплюється почуття самоповаги, особистої значущості, підкреслюється їхня гідність. Найостанніший двієчник користується такою самою повагою з боку вчителів, як і будь-який відмінник. Звітуючи про особливості навчального процесу в університеті, дослідник О. Синькова відзначає такі відмінності:

1) особиста зацікавленість студентів у результатах процесу навчання (здобутті ґрунтованих знань), їх максимальна самостійність у виборі предметів та способі їх вивчення. Складається враження, що студент сам себе вчить;

2) особиста зацікавленість викладачів в успішній підготовці кожного студента, їх постійна допомога, підтримка та контроль, викладачі спрямовують навчальну діяльність студентів, роблять її максимально продуктивною.

Контроль-виконання тестових завдань. Матеріал вважається засвоєним, якщо на 60% запитань тесту студент відповів правильно. В основному організацією проведення іспитів займається... служба безпеки. Відповіді кодуються, пересилаються у центральну організацію, де їх перевіряє комп'ютер. І лише через два місяці на домашню адресу студента надходить листівка з інформацією про оцінку. Якщо оцінка «незадовільно», то потрібно знову скласти іспит, знову фінансові витрати, відставання у навчанні. На наш погляд, в університеті діє добре продумана система стимулювання, яка вимагає постійної самостійної роботи студента, причому основна мета навчання – не «здати», а знати, уміти, практично застосовувати, готувати себе до життя. Відомий вчений і письменник Ю. Азаров у книзі «Педагогіка любові і свободи» справедливо застерігає: «Не можна відкрити чужим ключем свої двері, не можна бездумно переносити вальдорфські, тибетські, японські та інші системи на рідний ґрунт». Та викладачеві все-таки слід ознайомитися із кращими

зразками педагогічних технологій для того, щоб, перш за все, розробити і практично реалізувати власну систему, так, як це роблять добре відомі педагогічному загалу вчителі-майстри О. Захаренко, В. Гузик, Л. Волков, С. Лисенкова, Л. Нечволот, М. Щетинін, В. Хайруліна, Б. Шаталов та ін.

Має рацію І. Прокопенко, привертаючи увагу до гуманістичної педагогіки В. Шаталова, називаючи її «альтернативою авторитарній педагогіці» [6]. Окреслимо підходи, які відрізняють систему донецького вчителя від традиційної, усталеної технології:

1) до практичної діяльності слід переходити лише тоді, коли добре засвоєна теорія;

2) дидактично доцільно використовувати символічну наочність, яка є обов'язковим елементом системи навчання;

3) узагальнені, теоретичні знання можна формувати набагато ефективніше за умови, коли вони викладаються крупними блоками, з використанням «опорних сигналів»;

4) засвоювати знання треба на основі багаторазового варіативного повторення їх за постійного самоконтролю чи взаємоконтролю,

5) вчитель повинен допомогти учневі відчувати себе особистістю, перемогти себе, викликати в ньому почуття людської гідності, складовою якої є усвідомлення відповідальності за свої вчинки [6].

Доцільно навести відомий шаталівський алгоритм оволодіння новим матеріалом, який може бути творчо використаний викладачем:

- повне пояснення нового матеріалу;
- системний виклад за опорними сигналами;
- ознайомлення учнів з опорними сигналами на зменшених копіях;
- робота з опорними сигналами та підручниками вдома;
- письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці;
- усні відповіді учнів за теоретичним матеріалом біля дошки;
- практичні завдання.

Принципи інноваційної технології навчання В. Шаталова треба активніше впроваджувати в навчальний процес вищих аграрних навчальних закладів, оскільки вони створюють надійні стимули оволодіння студентами навчальним матеріалом. Нові організаційні форми взаємодій викладача і студента, нова система діагностики та контролю навчального процесу можна реалізувати на рівні відділення, факультету чи вузу. Своїми науковими доробками Б. Коротяєв, Є. Гришин, О. Устенко, В. Галузинський, М. Євтух концептуально обґрунтували принципові положення впровадження гнучких педагогічних технологій:

1) нова технологія повинна бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів;

2) за новою технологією усувається багатопредметність, багатопрофільність, тобто ситуація, коли студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 12-13 навчальних дисциплін. Протягом семестру слід вивчати не більше як 5-6 предметів, а за певні відрізки часу – лише 1-2 предмети;

3) конкретне співвідношення лекцій, семінарів, самостійні роботи, строки, логіку та послідовність вивчення курсу студенти вибирають за альтернативними варіантами, запропонованими викладачем.

До інтенсивних, інноваційних технологій навчання найперше слід віднести модульно-блокові технології. Окреслимо основні характеристичні ознаки цих інновацій, орієнтуючись на позитивний досвід аграрних університетів України.

Модульна форма організації навчання передбачає поділ матеріалу курсу на навчальні модулі – самостійні розділи або теми курсу з відповідною системою організації навчання, методичного забезпечення та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань та вмінь, які студент має отримати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, регламентація

навчального процесу – все це сприяє систематичній ритмічній роботі студентів, планомірному засвоєнню курсу.

Кожний модуль забезпечується методичними розробками – комплектом методичних розробок до самостійної роботи студентів; коментованим переліком літератури; банком завдань для індивідуальної роботи, що містить типові завдання для опрацювання окремих частин навчального матеріалу; підсумковими завданнями проблемного характеру. Педагогічне забезпечення курсу становить комплекс комп'ютерних засобів – пакети демонстраційних програм та програм-тренажерів, генератор індивідуальних завдань, а також пакети спеціальних програмних засобів (динамічні опорні комплекти). Невід'ємною складовою нової технології навчання виступає систематичний поетапний контроль: оцінювання самостійних робіт, колоквиуми, заліки тощо. Осмислюються і перебудовуються лекції, семінари, організація самостійної роботи, система контролю. За новою технологією лекції інформативного характеру втрачають те виняткове значення, яке вони мають за умов традиційного навчання. Перевага надається концептуально-аналітичним, проблемним, оглядовим, настановчим лекціям. Змінюється і методика семінарських. Провідне місце займають діалоги, дискусії, методи імітації майбутньої професійної діяльності.

Часто модульно-блокова організація навчання поєднується з рейтинговою системою контролю знань студентів. Наприклад, на кафедрі педагогіки та психології НАУ лекційний курс предмета «Основи педагогіки та психології» поділений на чотири модулі з максимальним рейтингом 100 балів на дисципліну. Рівень підготовки студента за кожним модулем оцінюється певною кількістю балів за різними формами контролю. Важливим є те, що до тестової картки включаються питання попереднього модуля. Таким чином, під час контролю знань після опанування матеріалу четвертого модуля фактично оцінюється підготовка студента за весь курс, що сприяє систематизації його знань, їх закріпленню та практичному застосуванню. Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що основна мета – здобути ґрунтовні знання – не повинна

підмінятися виборюванням вищого рейтингу. А тому орієнтація студента на «автоматичне» одержання відмінної оцінки на іспиті – і хибна, і шкідлива. Хибна тому, що при «автоматі» студента лишають можливостей поглибити, краще систематизувати знання в процесі підготовки до екзамену, в шкідлива через те, що природній інтерес до знань, потяг до невідомого, цікавого підмінюється, заступається гонитвою за тією самою оцінкою. Має рацію А. Алексюк, наголошуючи, що рейтингові методики оцінки міри просування студентів у навчанні інколи відзначаються надмірною жорсткістю. Вони мають творчо застосовуватися у навчальному процесі [7].

Зазначені думки вчених, власний теоретичний пошук дають, підстави для висновку про те, що для впровадження нової технології в навчальний процес мають бути забезпечені певні умови, які в комплексі відображують готовність студентів, науково-педагогічних працівників, всього вищого закладу освіти до переходу на інноваційну організацію підготовки фахівців. Тобто, передумовою переходу на нову технологію навчання є доведення якості навчально-виховного процесу до такого рівня, за якого до інноватики готові і студенти, і педагоги. За результатами нашого дослідження це можливо при системному формуванні навчально-пізнавальної активності студентів як інтегративного утворення особистості, як її якості, що забезпечує, ефективність навчання.

Функціонально-динамічна модель системи цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної активності студентів показана на рисунку. Наведена модель орієнтована на активізацію навчання поетапне формування активності студентів у напрямку розвитку продуктивних пізнавальних потреб. Система активізації навчання базується на загальнодидактичних принципах і конкретизується специфічними принципами: проблемності, педагогічного стимулювання, оптимальності, орієнтації на майбутню професійну діяльність. Керування процесом формування навчально-пізнавальної активності студентів відбувається за рахунок цілеспрямованих впливів таких факторів: оптимального застосування методів навчання; діагностики та розвитку пізнавальних здібностей студентів; удосконалення педагогічної майстерності

викладачів; формування товариських взаємин в академгрупах. Підсистема діагностики, оцінки процесу формування активності студентів у навчанні та прийняття рішень призначена для порівняння наперед заданих і дійсних результатів активізації та корекції процесу через певні напрямки.

Таким чином, технологія навчання як заздалегідь спроектована педагогічна система, що враховує технічні та людські ресурси у їх взаємодії і спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу може бути реалізована: на рівні вищого навчального закладу; на рівні організації роботи кафедри та у власному творчому пошуку викладача. Внаслідок запровадження інноваційних технологій навчання у сучасній вищій школі істотно змінюється процес підготовки майбутніх фахівців, створюються умови для самодостатнього особистісного їх розвитку. Водночас застосування нехай і найновіших педагогічних технологій має бути творчим, осмисленим, а не сліпим копіюванням: нові організаційні засади повинні враховувати специфіку навчального закладу, рівень педагогічної майстерності викладачів, соціально-демографічні характеристики студентів, особливості дисциплін тощо. І в цьому слід вбачати основний напрямок пошукової діяльності педагогічної громадськості за розв'язання суперечностей сучасного навчально-виховного процесу.

1.2. Формування інтелектуальної активності студентів у вищій школі

Студентство в якості окремої вікової й соціально-психологічної категорії виділено в науці відносно недавно – в 1960-х роках ленінградською психологічною школою під керівництвом Б. Анан'єва при дослідженні психофізіологічних функцій дорослих людей. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, являючи собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості» [1, 34] і визначається як пізня

юність – рання дорослість (18-25 років) [1]. Виділення студентства у межах епохи зрілості – дорослості засновано на соціально-психологічному підході.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти» [43, 5], И. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості. У плані загальпсихічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому. Якщо розглядати студентство, з огляду на лише біологічний вік, то його варто віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в закордонній психології цей період зв'язують із процесом дорослішання. Психологічний зміст юності пов'язане з розвитком самосвідомості, рішення завдань професійного самовизначення й вступу в доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні й професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, суспільна активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина затверджує себе в обраній справі, знаходить професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора. О. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні й психічні навантаження, найбільш здатна до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності. Легше всього здобуваються всіх необхідних в обраній професії знань, умінь й навичок, розвиваються необхідні спеціальні особистісні й функціональні якості (організаторські здатності, ініціативність, мужність, спритність, необхідні в ряді професій, чіткість і акуратність, швидкість реакцій і т.д.) [45]. Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися із трьох боків:

- 1) із психологічного, котра являє собою єдність психологічних процесів,

станів і властивостей особистості. Головне з психологічного боку - психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здатності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) із соціального, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) з біологічного, котрий включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлексії, інстинкти, фізичну силу, статуру й т.д. Цей бік в основному визначений спадкоємністю й природними здібностями, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя.

Хоч і не можливо розглядати які-небудь якості особистості у рафінованому вигляді, відокремлено від її єдності, насамперед, нас цікавить перша – психологічна, сторона, а саме – когнітивна сфера, яка входить до її складу.

Взагалі, розвиток пізнавальних функцій і інтелекту має дві сторони – кількісну і якісну. Кількісні зміни суть зміни в ступені, у рівні розвитку: суб'єкт студентського віку вирішує інтелектуальні завдання легше, швидше й ефективніше, ніж підліток і дитина молодшого шкільного віку. Якісні зміни характеризують зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які завдання вирішує людина, а яким чином він це робить.

Оволодіння певними розумовими операціями неможливо відокремити від процесу навчання: роботи радянських психологів П. Гальперина, В. Давидова й ін. показали, наприклад, що при відповідному навчанні вже третьокласники здатні вирішувати абстрактні алгебраїчні завдання. По-друге, існує широкий діапазон індивідуальних розходжень: одні люди мають гіпотетико-дедуктивне мислення вже в 10-11 років, інші не здатні до нього й у дорослому стані; майже половина дорослих не справляються із завданнями, правильне рішення яких, по Піаже, свідчить про наявність формально-операційного мислення. По-третє, ми не згодні з думкою Піаже про те, що якісний розвиток інтелекту завершується

вже до початку юності [20; 25; 40]. Ми вважаємо, що за стадією рішення проблем, який завершується модель Піаже, існує ще одна стадія, що характеризується здатністю знаходити й ставити проблеми. Перелічимо властивості цієї останньої фази розвитку інтелекту, на наш погляд властивій більшості осіб студентського віку: нестандартний підхід до вже відомих проблем, уміння включати приватні проблеми в більш загальна, родові, постановка плідних загальних питань навіть на основі погано сформульованих завдань і т.д. [6]. Варто враховувати також, що якщо навіть усі юнаки із середніми розумовими здатностями мають гіпотетико-дедуктивне мислення, вони неоднаково застосовують цю здатність до різних аспектів дійсності.

Ісходячи зі своєї теорії, Піаже вказує на сильну схильність юнацького стилю мислення до відверненого теоретизування, створенню абстрактних теорій, на захоплення філософськими побудовами й т.д. [40]. Про наявність такої тенденції свідчать і вітчизняні дослідження, зокрема роботи Н. Лейтеса [31].

Із цим пов'язана й зазначена вище зміна співвідношення категорій можливості й дійсності на користь сфери можливого, що неминуче народжує інтелектуальне експериментування, гру в поняття й формули. Причому інтелектуальні ігри володіють для юнаків великою цінністю, у силу чого ці універсальні теорії повинні скоріше підкоряти собі дійсність, ніж підкорятися їй.

Розвиток абстрактно-логічного мислення знаменує поява не тільки нової інтелектуальної якості, але й відповідної потреби. Юнаки готові годинниками сперечатися про абстрактні предмети, про які вони нічого не знають.

Ці відвернені міркування так само необхідні й корисні, як нескінченні «чому?» дошкільника. Це нова стадія розвитку інтелекту, коли абстрактна можливість здається цікавіше й важливіше дійсності (саме тому, що вона не знає ніяких обмежень, крім логічних), і винахід, а потім руйнування «універсальних» законів і теорій стає найулюбленішою розумовою грою.

Абстрактно-філософська спрямованість юнацького мислення зв'язана,

звичайно, не тільки з формально-логічними операціями, але й з особливостями емоційного світу юності. Однак ці властивості не варто перебільшувати.

Позначаються також внутрішні протиріччя розвитку уваги [21]. Обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і перемикати її з одного предмета на іншій з віком збільшуються. Разом з тим увага стає більше виборчею, залежною від спрямованості інтересів. Юнаки часто скаржаться на свою нездатність сконцентруватися на чомусь одному, неуважність і хронічну нудьгу. «Невихованість» уваги, невміння зосереджувати, перемикатися й відволікатися від якихось стимулів і подразників – одна з головних причин поганої успішності й деяких емоційних проблем юності, включаючи пияцтво, наркоманію й невтримну погоню за задоволеннями [47].

Розвиток інтелекту тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що припускають не просте засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи й створення чогось нового. Існують три підходи до вивчення вікових закономірностей творчості, «креативності».

Так, американські вчені Г. Леман і У. Деніс, вивчивши життєвий шлях багатьох видатних учених, художників і мислителів за кілька сторіч, знайшли, що найбільш продуктивним періодом їхнього життя був вік від 20 до 40 років, зі значними варіаціями за професією. На основі цих і інших даних прийнято вважати, що в математиків пік творчої активності доводиться на 23 року, у хіміків – на 29-30 років, у фізиків – на 32-33 роки, в астрономів – на 40-44 роки й т. д [17].

Розумовий розвиток студента полягає не стільки в накопиченні вмінь і зміні окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності, по визначенню психолога Е. Климова, є «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно прибігає людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності із предметними, зовнішніми умовами діяльності» [28, 67]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль

мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій, у способах сприйняття, запам'ятовування й мислення, за якими стоять різні шляхи придбання, накопичення, переробки й використання інформації [29].

Стиль мислення студента залежить від типу його нервової системи. За даними Н. Малкова, студенти з інертною нервовою системою в умовах перевантаження навчальними завданнями вчаться гірше, ніж власники рухливого типу нервової системи, тому що не встигають за швидким темпом викладання. Однак недоліки типу нервової системи можуть компенсуватися іншими її властивостями. Особи з інертними нервовими процесами компенсують запізнення, несвоєчасність своїх реакцій більш ретельним плануванням і контролем своєї діяльності [34].

Це переконливо свідчить про необхідність індивідуального підходу в навчанні, який би стимулював самостійність і творчість студентів.

Мислення, відображаючи предмети і явища дійсності, є вищим ступенем людського пізнання. При цьому, маючи своїм єдиним джерелом відчуття, воно розширяє границі безпосереднього відбиття, що дає можливість одержувати знання про такі властивості і явища, які не можуть бути безпосередньо сприйняті людиною.

Узагальнення результатів почуттєвого досвіду, що відбувається, коли людина пізнає світ, відображає загальні властивості речей. Для пізнання навколишнього світу недостатньо лише помітити зв'язок між явищами, необхідно встановити, що цей зв'язок є загальною властивістю речей. На цій узагальненій основі людина вирішує конкретні пізнавальні завдання.

Таке опосередковане відбиття можливо лише на основі узагальнення, на основі знань. Завдяки мисленню людина правильно орієнтується в навколишньому світі, використовуючи раніше отримані узагальнення в нових, конкретних обставинах.

Діяльність людини розумна завдяки знанню законів, взаємозв'язків об'єктивної дійсності. Мислення – опосередковане й узагальнене відбиття істотних, закономірних взаємозв'язків дійсності. Це узагальнена орієнтація в

конкретних ситуаціях дійсності [7].

Процеси мислення як би завершують ланцюг обробки інформації, але, у той же час, сприйняття, увага й пам'ять ближче до нервової діяльності і є фундаментальними процесами. Мислення – активний процес, у якому відбувається взаємодія збережених і відтворених ментальних репрезентацій для утворення нових репрезентацій.

Розрізняють наступні види мислення: словесно-логічне, наочно-образне, наочно-діюче. Виділяють також мислення теоретичне, практичне й емпіричне, логічне (аналітичне) і інтуїтивне, реалістичне й аутистичне (пов'язане з відходом від дійсності у внутрішні переживання), продуктивне (творче) і репродуктивне, мимовільне й довільне. Мислення часто розгортається як процес рішення завдання, у якому виділяють умови й вимоги. Завдання повинно бути не тільки зрозумілим суб'єкту, але й прийнято їм, тобто співвіднесено з потрібнесно-мотиваційною сферою особистості. Розумова діяльність спонукається мотивами, які є не тільки умовами її розгортання, але й факторами, що впливають на її продуктивність. Мислення людини характеризується єдністю усвідомленого й неусвідомленого. Велику роль у розумовій діяльності грають емоції, що забезпечують керування пошуком рішення завдання. Продуктом мислення можуть бути цілі наступних дій. Дослідження цілеутворення становлять важливий розділ психології мислення й особистості.

У цей час вважається доведеним, що словесно-логічне мислення є найбільш пізнім продуктом історичного розвитку. Наочно-діюче, наочно-образне й словесно-логічне мислення – послідовні стадії онтогенетичного розвитку мислення.

Саме на основі словесно-логічного типу мислення, що ще продовжує формуватися й ускладнюватися в юнацькому віці, у студентів формуються специфічні форми мислення, необхідні їм для успішного здійснення навчальної діяльності.

Науковий стиль мислення студентів являє собою інтегративне

психологічне утворення предметно-професійних знань, наукових методів дослідження, підпорядкованих принципам стильової єдності, інваріантності, принципам ієрархічності, кросситуативності, що виражається в стійких проявах наступних компонентів професійної готовності: змістовного, операційно-діяльного, мотиваційно-ціннісного. Науковий стиль мислення – це вищий рівень розвитку стилю мислення, у якому узгоджуються як науковий підхід до рішення професійних завдань, що проявляються через стійкість предметної вибірковості мислення, сформованість «операційних кодів», володіння здатностями переносу розумових операцій у рішення завдань, так і розвиток таких психологічних структур особистості майбутнього фахівця, як полenezалежність, мобільність, аналітичність, синтетичність, висока професійна рефлексія. Різний рівень розвиненості стилю мислення обумовлює різний ступінь професійної готовності. Показниками сформованості наукового стилю мислення служать: прояв індивідуальності, глибина наукових знань, обсяг знань, системність, свідомість, швидкість рішення завдань, коефіцієнт навченості як накопичувальний потенціал способів рішення завдань. Основним критерієм розвитку наукового стилю мислення є ступінь складності розв'язуваних студентом завдань (рішення завдань по заданому алгоритмі, проблемних завдань, висування й перевірка гіпотез, складання математичної моделі).

Як одна з найважливіших для даного віку і статусу форм мислення, творче мислення, активно продовжує своє формування у студентів.

Навчаючись у вузі, студент втягує в орбіту свого мислення різноманітні гуманітарні й спеціальні знання, якими треба вміти користуватися при рішенні конкретних практичних завдань. Творчий потенціал особистості майбутнього фахівця формують і розвивають у процесі навчання багато наук.

Творчість є людська діяльність, що розвивається і приводить до створення якісно нових соціально значимих матеріальних і духовних цінностей [46].

Потреба у творчості не дана людині від природи, а формується в

суспільстві в процесі життєдіяльності по перетворенню навколишнього середовища в предметний світ матеріальної й духовної культури.

Творче мислення студента не має бути сферою чистої думки, воно повинно містити в собі й практичні моменти у вигляді дій і операцій по розвитку ідеї в практиці. Так ідея – це не тільки образ продукту як результату творчої активності свідомості, але й образ самої активності, самого акту творення.

Культура мислення – це показник того, як діяльність інтелекту реалізує творчий потенціал особистості, її здатності й можливості. Культура мислення студента – показник того, наскільки адекватно його зміст відповідає вимогам і нормам творчого рішення навчального завдання.

Будучи насамперед поняттєво-логічним, включаючи постановку завдання, експериментальну перевірку, повний опис даних, строго теоретичний характер загальних законів і принципів, мислення студента не вільно від чуттєво-наочних моментів. Для студента надто важливо вміти побачити свій майбутній практичний результат у вигляді конкретного чуттєво-наочного образу, що багато в чому регулює, коригує й направляє творчий процес.

Творчість у навчальній діяльності детерміновано не тільки цілим рядом соціокультурних впливів і феноменів у вигляді науки, методології, практичних навчальних і професійних завдань, але також індивідуальними особливостями особистості студента, його творчими здатностями й можливостями. Розробка якісно нових технологій, моделей, алгоритмів опирається на нові наукові теорії й принципи, однак самі по собі наукові теорії й ЕОМ не творять. Необхідна творча особистість. Тому в ХХІ столітті суспільство гостро має потребу в особистості творчого типу.

Вища школа повинна надійно готувати своїх випускників до гармонічного й плавного включення в різноманітні суспільні відносини, а не тільки у виробничі. Головна мета такого включення – найбільш повне й всебічне розкриття в діяльності творчих здатностей, однак не у вигляді моменту соціального дарунка, а як грані справжнього людського відношення до світу.

1.3. Сучасні методи інтелектуального розвитку в студентському віці

Згідно з останніми дослідженням у галузі нейропсихології, для оптимального функціонування мислення студент повинен рухатися активно не менш 3 годин на день. Коли студент нерухомо сидить по годині на заняттях, то починається застій крові, а значить і мозок недоодржує повноцінного живлення. Тобто сама система навчання гальмує думку й створює труднощі для запам'ятовування. Коли людина посилено міркує, то вона рухається: ходить взад-вперед, виконує гімнастичні вправи. Саме тому стародавні філософи займалися гімнастичними вправами, брали участь у спортивних змаганнях, а уроки проходили у формі бесід-прогулянок по саду або вздовж берега моря, коли вчитель задавав учневі питання, на які вони разом шукали відповіді.

Фактори, що негативно впливають на пам'ять і швидкість думки: нецікаве навчання, нудьга, меланхолія на уроці, технічні шуми, духота в приміщенні, недружнє оточення, довге нерухоме сидіння за столами. Існуюча система навчання була прийнята лише в останні сто років. До цього всі філософи й поети вчилися безупинно рухаючись [51].

З іншого боку, з огляду на всі фактори, що сприяють або не сприяють оптимізації мислення, студенти можуть поліпшити якість і продуктивність мислення шляхом регулярних посилених занять. Студент повинен навмисно ставити себе в таке становище, при якому йому просто необхідно буде сконцентруватися на певний проміжок часу. Він повинен проявляти наполегливість, повинен направляти свій розум по бажаному шляху. У міру тренування його мозок звикає зосереджувати, мислення стає яснішим, продуктивнішим.

Рахування є добре відомим, випробуваним способом поліпшити мислення. Платон розумів необхідність тренування здатності до рахунку, він писав в «Республіці»: «Можна затверджувати: той, хто по своїй природі добре лічить, природно виявить розум і в будь-якій іншій науці, а той, хто лічить повільно, навчаючись цьому мистецтву й вправляючись у ньому, зможе

поліпшити свій розум, зробити його гостріше» [41, 24].

Приклади вправ із числами:

1. Перелічити наступні числові послідовності:

Зростаючу на 1: 1, 2, 3, 4, ..., 100.

Убутну на 1: 100, 99, 98, 97, ..., 1.

2. Перелічити зростаючі й убутні послідовності:

Зростаючу на 2: 2, 4, 6, 8, ..., 100.

Убутну на 2: 100, 98, 96, 94, ..., 2.

3. Перелічити попарно дві послідовності:

Зростаючі на 2 і на 3: 2 - 3, 4 - 6, 6 - 9, 8 - 12, ..., 66 - 99.

Убутні на 2 і на 3: 66 - 99, 64 - 96, 62 - 93, 60 - 90, ..., 2 - 3.

4. Уявити собі послідовності чисел:

Подумки уявити числову послідовність. Замість того щоб вимовляти числа вголос або про себе, необхідно побачити образи чисел в уяві, мов би вони написані на папері. Щоб зробити завдання складніше, можна уявити одночасно дві, три або навіть чотири послідовності.

5. Перераховувати одну послідовність чисел, виписуючи при цьому іншу:

6. Перераховуючи зростаючу послідовність чисел: 3, 6, 9, 12... виписувати іншу зростаючу послідовність: 4, 8, 12, 16... Можна ускладнювати цю вправу так, як потрібно.

Приклади вправ для розвитку образного мислення:

1. Уявні маніпуляції. Інструкція: «Подивіться на долоню вашої лівої руки. Ретельно вивчіть її. Зверніть увагу на лінії, тріщинки й родимки, на візерунки на шкірі. Помилуйтеся, як гра світла й тіні утворить невловимі зміни в кольорі. Приблизно через хвилину, коли ви будете мати ясне уявлення про те, як виглядає ваша долоня, закрийте очі й постарайтеся відтворити її вид у розумі, створіть чіткий уявний образ долоні. Через якийсь час розплющіть очі, подивіться на долоню й зрівняйте її з картиною, що ви намалювали в уяві. Відзначте, що було присутнє, а що було відсутнє в створеному вами відображенні. Потім, заплющте очі й знову уявіть вашу долоню. Уявіть, як вона

виглядала б, якби ви дивилися на неї відкритими очима. Ще через півхвилини розплющіть очі й подивитеся на долоню. Повторіть весь цикл не менш шести разів. З кожним разом намагайтеся додавати ще більше ясності до створеного вами відбиття» [51].

Уява відіграє важливу роль в інтелектуальному житті студентів. Крім фізичних об'єктів, в уявних образах можуть втілюватися також і абстрактні ідеї.

Мерешаков пропонує наступні вправи для розвитку уяви:

1. Уявний образ святкової вечері: за хвилину або дві треба подумки намалювати картину останньої святкової вечері, на якій був присутній суб'єкт: уявити людей, з якими він був, навколишнє оточення, оздоблення стола, смак їжі, слова й звуки, які доносилися. А потім відповісти на наступні питання:

- Створений образ вийшов чітким або розпливчастим?
- Картина вийшла більш тьмяною, чим реальна сцена, чи ні?
- Деталі обраної конкретної сцени видні чітко, всі як одна або ж деякі з них виділяються більше, ніж інші?
- Виникаюча в уяві картина кольорова або просто сірих відтінків?
- Якщо картина кольорова, чи точні колірні відтінки?
- Як були одягнені уявлювані люди?

Щоб додати життя уявлюваним картинам, необхідно паралельно підключити вербальне мислення, а також задіяти м'язи й структури аналізу зорових зображень. Для цього необхідно уявити кожний з перелічених нижче предметів. Якщо виникаючі уявлення не такі яскраві, як можуть бути, не потрібно намагатися насильно поліпшити їх. Замість цього необхідно зосередитися на самій ідеї споглядання образу: фокусування спочатку на формі, а потім занурення в деталі. Дати час образу стати стійким і різким.

- обличчя людини;
- друг дитинства;
- собака, що біжить;
- ваша спальня;

- захід сонця;
- орел, що летить;
- дзюркотливий струмок;
- крапля роси;
- пір'ясті хмари;
- клавіатура комп'ютера;
- ліс;
- сніжна вершина;
- зубна щітка;
- ваша улюблена пара взуття.

Той же автор пропонує вправи для розвитку уяви: «Не дуже реальний предмет» у ході виконання якого потрібно намалювати в розумі наступні картини:

- єдиноріг;
- шоколадна ріка;
- шестирукий бог;
- третя світова війна;
- хор янголів;
- чотирьохвимірна сфера;
- хоббіт;
- п'ятилисна конюшина.

Більша частина математичних операцій виконується з уявленими об'єктами. Необхідно уявити кожне з нижчеперелічених тривимірних тел. Не намагатися відразу ж створити образ: спочатку докладно вивчити просторове взаєморозташування плоских граней. Подумки маніпулювати тілами, розглядаючи їх з усіх боків, у тому числі й зсередини.

- сфера;
- куб;
- призма;
- тетраедр;

- піраміда;
- додекаедр;
- октаедр;
- ікосаедр.

Для розвитку вербального мислення Вячеслав Мерещаков пропонує використовувати наступні вправи:

1. Мовна вправа. Інструкція: «Уявіть собі, що ви персонаж роману. Відтворіть, що все, що відбувається навколо вас зараз, – це сцена із чергової глави. Спробуйте за кілька хвилин за допомогою слів описати те, що відбувається».

2. Вправа «Гами», у ході якого суб'єкт читає про себе складне речення, потім озвучує слова, ніби то їх грають на скрипці. Уважно прислухається до внутрішньої музики й повторює фразу кілька разів, домагаючись кращого звучання. Для цього необхідно:

- Вимовити фразу в розумі з різною швидкістю, потім програти думку на звичайній швидкості, повторити ті ж слова знову, тільки швидше. І ще раз – удвічі швидше. Установити, з якою максимальною швидкістю можна програти думку, щоб слова не зливалися одне з одним. Постаратися відтворити за 1-2 секунди. Потім сповільнити внутрішній ритм. Розтягти фразу до десяти – тридцяти секунд.

Ці дії тренують швидкість вербального мислення: з одного боку, підвищують її, а з іншого боку – роблять більше керованою.

- Програти фразу в розумі з різною гучністю: вимовити слова голосніше, зробити їх голосними, як звучання симфонічного оркестру або гудіння літака, вимовити ту ж фразу, але тихіше, потім, так тихо, щоб слова стали ледь чутні крізь фоновий шум свідомості.

Дана навичка дозволить студентові надалі більш якісно рефлексувати акти вербального мислення, які так чи інакше, протікають у ході щоденної активності кожного психічно здорового індивіда.

- Вимовляти слова, зосереджуючись на їхньому змісті, звертати увагу на

значення слів. З'єднати слова разом і постаратися зрозуміти саму суть ідеї. Потім, повторити думку, виділяючи в пропозиції тільки одне слово, і так з кожним словом [36].

Освоєння даного прийому дозволить студентові підвищити свідомість мислених вербалізацій, формулювати усну й письмову мову точніше, затрачаючи на цей менший час.

Для того щоб успішно вирішувати практичні завдання, необхідно розвинути базовий набір навичок, які можна застосовувати практично у всіх випадках життя, при рішенні проблем – абстрактних, міжособистісних, грошових, виникаючих на роботі. До цих навичок належать:

- Прямий підхід. Полягає в тім, щоб не намагатися уникнути проблеми.
- Організація. Для того щоб ефективно вирішити завдання, потрібно правильно організувати наявну інформацію, зосередитися на ключових моментах, відкидаючи все другорядне. Потрібно точно сформулювати виниклу проблему. Ейнштейн розумів значення ясності, він говорив: «Все потрібно робити так просто, як тільки можливо, але не більше того».

- Маніпуляції. Деякі завдання вирішуються досить ефективно за допомогою продуманої тактики послідовних кроків. Інші можна вирішити експериментальним шляхом – методом проб і помилок. Треті – тільки після довгого міркування, причому відповідь часто виникає як осяяння. У кожному разі потрібно оперувати інформацією, що є в наявності.

- Перевірка. Необхідно перевіряти правильність рішень. Знову аналізувати зроблені допущення, ланцюжки висновків.

Оскільки різні типи завдань вимагають різних типів мислення, не існує універсальної формули, що дозволяла б з гарантією вирішувати будь-які проблеми.

Приклад: «Якщо три дні назад був день, що передує понеділку, те який день буде післязавтра?»

Перший крок у рішенні завдання – з'ясувати, у чому ж, власне, вона складається. Якщо сформулювати те, що треба знайти, то відразу ж з'явиться й

кінцева мета, і якась вихідна точка. Отже, перед понеділком була неділя. Якщо три дні назад була неділя, то сьогодні – серeda. Якщо сьогодні – серeda, виходить, післязавтра буде п'ятниця.

Іноді завдання стає зовсім тривіальним, якщо правильно розсортувати інформацію.

Гарний спосіб вирішувати завдання – малювати до них ілюстрації. Малюнок – навіть проста схема або діаграма – дозволяє наочно відтворити завдання, а виходить, розширює можливості роботи над рішенням. За допомогою олівця й аркуша паперу можна записати всю інформацію, якою тільки оперує суб'єкт по даній проблемі, і представити цю інформацію в зручній для нього формі.

Аналіз – це одна з операцій, що входить до процесу мислення. Він полягає в відділенні простих елементів цілого один від одного. Проста вправа, що розвиває здатність до аналізу – опис власної зовнішності.

Описуючи власну зовнішність, суб'єкт подумки поділяє своє тіло на окремі частини й потім характеризує кожен з них. Можна почати з опису рис обличчя, з характеристики статури, потім можна зупинитися на таких деталях, як колір волосся, шкіри, очей, розмір кистей рук, округлість обличчя, ширина чола, припухлість губ, форма носа або підборіддя. Однак якщо заздалегідь не визначити послідовність опису, то він буде відбуватися хаотично й складатися з окремих незв'язаних зауважень.

Гарним прийомом для поліпшення аналітичних здатностей і розвитку спостережливості є експеримент із класифікацією одного й того ж самого об'єкта з різних позицій. Необхідно оглянутися в кімнаті й вибрати який-небудь предмет. Це може бути стілець, черевик або шкіряна сумка. Подивитися на обраний об'єкт і оцінити його з наступних точок зору:

- Походження.
- Матеріал.
- Історія.
- Поточне використання.

- Майбутнє.

Важливою особливістю інтелекту є здатність встановлювати взаємозв'язки, знаходити закономірності. Проаналізувавши статистику розподілу доміантних і рецесивних рис у гібридів першого й другого покоління, Грегор Мендель розробив основи генетики. Чарльз Дарвін побачив відповідність фізіології й поведінки живих істот умовам їхнього життя, що привело його до формулювання еволюційної теорії. Георг Хаббл виявив лінійну залежність між швидкостями видалення від Землі галактик і відстанями до них, і на підставі цього зробив висновок, що Всесвіт розширюється. Дмитро Менделєєв відкрив взаємозв'язок між атомною вагою елементів і їхніх хімічних властивостей і сформулював періодичний закон, що сприяв розвитку атомної теорії.

«Творче мислення – це просте розуміння того факту, що немає нічого особливо гарного в тім, щоб робити речі так, як їх завжди всі робили», - Роджер фон Ейх, консультант з розвитку творчих здібностей.

Творчі здібності є серцевиною інтелекту. І все-таки спроба дати визначення творчості подібна до спроби взяти й утримати пальцями краплю ртуті. Як тільки вам здасться, що ви нарешті схопили її, вона розсипається на безліч дрібних крапель, і вони розбігаються в різних напрямках.

Творчість не можлива без суб'єкта, який сам створює якусь ідею, а не запозичає її в когось. Сам спостерігає процес народження ідеї у власному психічному просторі. Це може відбутися в результаті наполегливих спроб вирішити завдання, наприклад, як наслідок застосування послідовності добре обміркованих кроків при роботі над проектом, або це може відбутися у вигляді інсайту, без будь-якого зусилля з боку суб'єкта, що моно було б побачити.

Творчий підхід може виявитися де завгодно: у рішенні проблеми, у новій ідеї, у задоволенні функціональної потреби. Однак акт творчості може зовсім і не служити практичним цілям, а заповнювати емоційні або естетичні потреби. У чому б не проявлялася творчість – у проектуванні моста, створенні нового рецепта, розписуванні стелі Сікстинської капели, складанні автобіографії, – для

створення нового добутку потрібне старанність і майстерність.

Творчий процес студента можна розділити на дві фази: дослідницьку й прикладну. У дослідницькій фазі студент генерує нові ідеї й маніпулює ними. З'єднує незв'язані до цієї пори матерії, створює нові відносини, шукає незвичні образи. Він пускає в хід уяву, відіграє несподівані варіанти, порушує правила, даючи можливість ідеям відкладатися в глибині свідомості.

У прикладній фазі студент оцінює й впроваджує свої ідеї. Він дивиться, наскільки ідея може застосовуватися, чи відповідає вона його вимогам. А потім втілює ідею в дію, переводячи її із площини «якщо» у площину «є» [51]. Обидві фази доповнюють один одного. У фазі генерації студент мислить широко, у прикладний – більш вузько.

Мерещаков пропонує наступну вправу для розвитку творчих здібностей: запропонувати варіанти відповіді на питання «Що вийде, якщо з'єднати лампочку з ручкою?» [51]

Багато творчих осяянь приходять саме тоді, коли людина намагається з'єднати дві очевидно різнорідні ідеї й на їхній основі утворити щось радикально нове. Йоганн Гутенберг об'єднав ідеї пресів для винограду й для карбування монет і створив переносний друкований верстат. Вільям Гарвей знайшов аналогію між насосом і серцем людини й розробив сучасну теорію кровообігу. Брати Райт встановили зв'язок між крилом птаха, велосипедом і двигуном внутрішнього згоряння й першими насолодилися керованим польотом.

У запропонованій вправі можна знайти кілька зв'язків. Наприклад, подумати про ручку з вбудованим джерелом світла для писання в темряві або представити спеціальну ручку, що пише на склі лампи так, щоб можна було проектувати різноманітні гарні візерунки. Можна уявити собі ручку, що вгвинчується в цоколь для заправлення й т.д.

«Необхідно велике вміння, щоб бути майстром метафор» [5, 107]

Порівняння й метафори, які є прямим корелятом абстрактного мислення, поєднують речі між собою, установлюють їхню подібність. Порівняння

розпізнаються більш легко, тому що вони містять ключові слова «як» або «подібно». Проте наша мова начинена метафорами. У стільців і крісел є ніжки й ручки, у пилки є зуби, у загадок – ключі, думки бувають ясними, комп'ютерні програми – дружніми.

Для розвитку абстрактного мислення, а так само операції порівняння той же автор пропонує наступну вправу: «Розгляньте наведені нижче порівняння й поясніть, чому вони правочинні: Творчість подібно готуванню торта. Творчість подібно падінню в бруд. Творчість подібно заточенню сокири» [51].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Аналіз рівня сформованості інтелектуальної активності студентів

На підставі теоретичного вивчення умов формування інтелектуальної активності у студентів ЗВО і виділених власноруч головних характеристик спеціаліста-менеджера нами розроблено експеримент по перевірці ефективності використання навчальних ділових ігор у процесі формування інтелектуальної активності на матеріалі англійської мови. Об'єктом дослідження став факультет менеджменту Запорізького національного університету. Вважаємо, що процес навчання англійської мови може бути базою формування інтелектуальної активності на початковому етапі навчання у ЗВО за умови використання активних методів навчання.

Експериментальна частина складається з трьох основних підрозділів:

- констатувального експерименту, який відображає ступінь сформованості інтелектуальної активності до проведення експерименту;
- формувального експерименту, що описує метод формування інтелектуальної активності в дії;
- контрольного експерименту, який дозволяє визначити рівень сформованості інтелектуальної активності, пізнавальної й комунікативної активності, мотивацію навчальної діяльності, досконалість основних професійних навичок.

Згідно з експериментальною програмою було проведено попередній (констатувальний) експеримент на факультеті менеджменту Запорізького національного університету. Експериментом були охоплені I-II курси факультету менеджменту. В експерименті брали участь також студенти IV курсу, що дозволило нам визначити ступінь сформованості інтелектуальної

активності на заключному етапі навчання для проведення порівняльного аналізу.

У ході констатувального етапу експерименту було використано такі методи.

1. Опитування, через яке визначалася мотивація вибору професії, рівень знань про професію, міра сформованості інтелектуальної активності та інтерес до англійської мови.

2. Спостереження за діяльністю студентів на заняттях з англійської мови в природних умовах.

3. Особисті бесіди зі студентами.

4. Тестування з метою виявлення прогалин у засвоєнні програмного матеріалу з англійської мови і підготовки завдань, що сприяють подоланню труднощів у оволодінні англійською мовою і формуванні інтелектуальної активності.

5. Бесіди з кураторами груп з метою вивчення індивідуальних можливостей студентів.

Опитування застосовувалося в нашому дослідженні як метод первісного орієнтування з метою виявлення первинної мотивації вступу на факультет менеджменту, рівня інформованості про професію та міру сформованості інтелектуальної активності. Опитуванням були охоплені студенти I-II курсів. Оціночним критерієм аналізу матеріалів опитування послужила міра відображення в мотивації до вступу провідних ціннісних мотивів, інтересу до сутності професійної діяльності і власної оцінки можливостей самореалізації в професійній діяльності.

Дані опитування показали, що одним з вирішальних факторів при виборі учнями професії менеджера стала її престижність (28% опитуваних), можливості, які може дати професія: високе становище в суспільстві (14%), високі прибутки (19%), упевненість в собі (8%). Поради батьків та друзів (7%) також виявилися важливими мотивами при виборі професії. Лише 15% опитаних визнали, що їх навчання цій спеціальності викликане, по суті, лише

прагненням отримати вищу освіту.

Інтерес до спеціальності, захоплення економічними науками, прагнення стати кваліфікованим керівником власної фірми фігурували серед мотивів вибору професії менеджера у 63% опитаних.

У структурі мотивів вибору професії ми виділили три їх основні групи:

- а) пізнавальні інтереси (інтерес до спеціальності);
- б) прагнення отримати вищу освіту (з міркувань престижу або якихось інших);
- в) спонукання, яке виникло як відгук на пораду чи приклад батьків, друзів, знайомих.

За ступенем відображення сформованості інтелектуальної активності рівні можна класифікувати таким чином:

- а) високий рівень сформованості інтелектуальної активності отримано у 32%;
- б) середній рівень – 63%;
- в) низькій рівень – 5%.

Поєднання таких характеристик досліджуваних студентів, як мотивація вибору професії, ціннісні орієнтири в професійному середовищі, уявлення про професію й соціальні установки на продовження освіти дозволили нам виявити три типи студентів з точки зору рівня сформованості в них професійної спрямованості.

1 тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю (приблизно 32%). Їх орієнтація в професійному середовищі пов'язана з привабливістю змісту професії і її соціальною значущістю. Для студентів цього типу характерний високий рівень активності.

2 тип – студенти з середнім рівнем сформованості інтелектуальної активності (приблизно 63%). Для них вибір професії не має яскраво вираженої професійної мотивації, вони не володіють достатньою інформацією про професію, їх ставлення до неї ще остаточно не склалося. Активність студентів цього типу характеризується непостійністю, тобто, в ній чергуються піднесення

і спади.

3 тип – студенти з низьким рівнем сформованості інтелектуальної активності(приблизно 5%). Мотивація їх вибору обумовлена загальною престижністю вищої освіти, а рівень уявлень про професію у них низький. Показники активності студентів цього типу не високі і вкрай не стійкі.

Класифікація студентів за рівнем сформованості інтелектуальної активності є першим діагностичним зрізом, що проводиться до початку формувального експерименту.

Запропонована класифікація дозволила нам відібрати експериментальні й контрольні групи за таким принципом:

- 1 група (КГ та ЕГ) – студенти з позитивною інтелектуальною активністю;
- 2 група (КГ та ЕГ) – студенти з середнім рівнем сформованості інтелектуальної активності;
- 3 група (КГ та ЕГ) – студенти з низьким рівнем сформованості інтелектуальної активності.

Другий діагностичний зріз призначався для визначення виділених нами якостей та вмінь, необхідних у професійній діяльності менеджера.

З метою забезпечення зручності при проведенні експерименту й отримання достовірних даних виділені характеристики особистості було згруповано таким чином.

1. Активність у навчально-пізнавальній діяльності.
2. Самостійність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань.
3. Уміння працювати в колективі.
4. Інтерес до англійської мови.

Кожна з виділених характеристик особистості тестованих оцінювалась за сумою балів чотирьох ознак прояву. Так, активність студентів визначалася за такими ознаками:

- готовність до навчання, засвоєння нових знань, прийомів роботи;
- систематичність участі в обговоренні навчально-пізнавальних проблем;

- цілеспрямованість в оволодінні знаннями, вміннями й навичками;
- наполегливість у подоланні виникаючих при навчанні труднощів.

Самостійність студентів у вирішенні навчально-пізнавальних задач визначалася нами за такими ознаками:

- вміння сприймати, аналізувати й систематизувати інформацію;
- здатність приймати власні рішення й пропонувати способи їх реалізації у навчально-пізнавальній діяльності;
- вміння планувати свою діяльність;
- спроможність продукувати нові ідеї.

Уміння працювати в колективі визначалося нами за такими ознаками:

- здатність бути лідером у колективі;
- емоційна врівноваженість;
- комунікативність;
- вміння переключатися на нову діяльність.

Інтерес до англійської мови визначався за такими ознаками:

- потреба у спілкуванні англійською мовою;
- прагнення до збагачення лексичного запасу;
- бажання поглибленого вивчення англійської мови;
- потреба вдосконалення логіки розумової діяльності англійською мовою.

При визначенні інтересу студентів до англійської мови й готовності засвоєння нових знань і прийомів роботи нами використовувалась анкета такого змісту:

Анкета 1.

Просимо Вас відповісти на кілька питань. Уважно прочитавши кожне з них, дайте схвальну відповідь словом «так», негативну – словом «ні», у разі затруднення зазначте – «не знаю».

1. Чи необхідне володіння англійською мовою майбутньому менеджеру?
2. Чи входить іноземна мова до Ваших улюблених предметів?
3. Чи задовольняють Вас методи навчання іноземної мови на

факультеті?

4. Чи хотіли б Ви вивчати іноземну мову на основі професійного економічного матеріалу з 1-го року навчання?

5. Чи буде, на Вашу думку, знання іноземної мови позитивно позначатися на оволодінні спеціальними дисциплінами?

6. Чи покращиться запам'ятовування спеціальної лексики?

7. Чи подобається Вам вивчення іноземної мови в університеті?

8. Чи хотіли б Ви вивчати 3-4 іноземні мови?

9. Чи читаете Ви газети й журнали англійською мовою?

10. Чи пов'язана тематика прочитуваного з Вашою майбутньою професією?

З метою виявлення особливостей процесу формування інтелектуальної активності на заняттях з англійської мови нами застосовувався метод спостереження.

Спостереження за діяльністю студентів на заняттях у природніх та експериментальних умовах дає нам переконливий матеріал про перебіг і характерні особливості процесу формування професійної спрямованості. Саме цей метод дає дослідникові можливість добирати факти у їх живому взаємозв'язку, простежити зародження й розвиток емоційного ставлення до професії, появу інтересу і вдосконалення схильностей до професійної діяльності у кожного студента зокрема і групи в цілому. Мета спостереження полягала у простеженні зародження й розвитку інтелектуальної активності на заняттях з англійської мови. За допомогою спостереження за реакціями та діями студентів ми виявляли сильні й слабкі сторони прийомів, якими користується викладач, характер пояснення матеріалу, ставлення до цього процесу студентів.

Ми фіксували прояви інтелектуальної активності досліджуваних студентів (емоційне позитивне ставлення до професії, інтерес) за допомогою таких показників.

1. Прояви, що характеризують розумову активність:

- а) кількість поставлених запитань (свідчення про орієнтацію в предметі);
- б) зосередженість при виконанні завдань;
- в) прагнення за власним бажанням, а не спонуканням чи примусом з боку викладача взяти участь у обговоренні питань, зробити доповнення чи виправлення відповіді товаришів;
- г) характер діяльності: готовність до неї чи байдужість; рівень виконання пізнавальних завдань – самостійно чи за зразком; ставлення до власної діяльності – уважне чи незосереджене, з захопленням чи байдуже.

2. Емоційні прояви студентів:

- а) мовленнєві реакції, обмін думками з іншими студентами;
- б) міміка, жести.

Спостереження за перебігом діяльності студентів на заняттях ми фіксували з допомогою спеціальних карток спостереження.

Нижче ми наводимо результати другого діагностичного зрізу у першій групі.

Таблиця 2.1

Результати другого діагностичного зрізу в групі 1

Експериментальна група 1					Контрольна група 1				
№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	3.3	2.3	3.4	3.9	1.	3.5	2.2	3.6	3.7
2.	3.2	2.2	3.6	4.0	2.	3.2	2.4	3.8	4.0
3.	3.0	2.4	2.9	3.9	3.	3.1	2.3	3.6	3.9
4.	3.3	2.6	3.2	4	4.	3.0	2.4	3.0	3.8
5.	3.4	2.0	3.0	3.6	5.	3.5	2.7	2.9	3.6
6.	3.0	2.7	3.4	3.5	6.	3.0	2.3	2.8	3.5
7.	2.9	2.2	2.7	3.0	7.	3.3	2.6	3.3	3.9
8.	3.4	2.7	2.9	3.6	8.	3.0	2.5	2.8	3.4
9.	3.0	2.4	2.9	3.5	9.	3.2	2.2	3.5	3.7
10.	3.2	2.3	3.6	3.9	10.	3.1	2.7	3.4	3.5
11.	3.1	2.5	3.5	3.9	11.	2.9	2.2	2.5	3.3
засоби діагностики									
спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета	спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета	спостереження, анкета	спостереження

Результати другого діагностичного зрізу у другій групі представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати другого діагностичного зрізу в групі 2

Експериментальна група 2					Контрольна група 2				
№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	3.0	2.0	2.9	3.3	1.	2.9	2.0	2.7	3.2
2.	2.9	2.0	2.9	3.2	2.	2.9	1.8	2.7	3.1
3.	2.8	1.7	2.7	3.0	3.	3.0	2.1	2.8	3.3
4.	3.1	1.7	2.8	3.1	4.	2.5	1.7	2.5	2.9
5.	3.0	1.8	2.9	3.2	5.	2.6	1.7	2.5	2.8
6.	2.6	1.7	2.6	2.9	6.	2.8	1.8	2.2	3.0
7.	2.6	1.8	2.6	2.8	7.	2.8	2.0	2.5	3.0
8.	2.7	1.9	2.5	3.1	8.	2.7	1.8	2.5	2.9
9.	2.8	2.0	2.6	3.0	9.	3.3	2.0	2.9	3.2
10.	2.8	2.1	2.5	3.2	10.	2.7	1.7	2.6	3.1
11.	2.7	1.8	2.2	3.0	11.	2.7	1.8	2.4	2.9
12.	2.6	1.8	2.3	2.9	12.	2.6	1.9	2.3	2.9
13.	2.9	1.9	2.6	3.0	12.	3.0	2.1	2.9	3.0
засоби діагностики									
спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета		спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета	

Результати другого діагностичного зрізу у третій групі (таблиця 2.3.).

Результати другого діагностичного зрізу дозволили нам виявити такі закономірності формування основних якостей та умінь, необхідних у професійній діяльності менеджера.

1. Активність студентів у навчально-пізнавальній діяльності залежить від ступеня сформованості інтересу до іноземної мови, усвідомлення потреби в оволодінні іноземною мовою як необхідною складовою частиною професійної кваліфікації менеджера.

2. Показники активності студентів у навчально-пізнавальній діяльності, як правило, нижчі показників прояву інтересу до іноземної мови, що

обумовлене недостатньою сформованістю мовних і мовленнєвих навичок та умінь в англійській мові.

3. Показники сформованості вмінь студентів працювати в колективі обумовлені як особистісними якостями студентів, так і розвиненістю в них навичок роботи з людьми.

4. Показники сформованості самостійності студентів при вирішенні навчально-пізнавальних задач в середньому на 0,9 бала нижчі від інших показників. Низький рівень самостійності студентів обумовлений недостатньою сформованістю навичок самостійної роботи через невисоку питому вагу цього виду діяльності в навчальному процесі.

Таблиця 2.3

Результати другого діагностичного зрізу в групі 3

Експериментальна група 3					Контрольна група 3				
№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	2.0	1.5	2.0	2.0	1.	2.1	1.6	1.9	2.2
2.	2.0	1.4	1.9	2.0	2.	2.1	1.5	1.8	2.2
3.	1.9	1.4	1.9	1.9	3.	1.9	1.3	1.9	2.0
4.	2.1	1.5	1.8	2.2	4.	1.5	1.3	1.5	1.8
5.	1.8	1.2	1.9	1.8	5.	1.9	1.5	1.7	2.0
6.	1.8	1.2	1.5	1.7	6.	1.8	1.6	1.5	1.8
7.	2.0	1.3	1.6	2.0	7.	1.8	1.4	1.4	1.9
8.	1.9	1.1	1.4	1.9	8.	1.7	1.4	1.9	2.0
9.	1.6	1.1	1.5	1.8	9.	1.7	1.2	1.5	1.9
10.	2.0	1.3	1.7	2.0	10.	1.8	1.1	1.7	2.1
11.	1.8	1.3	1.6	1.9	11.	2.0	1.2	1.5	2.0
12.	1.8	1.4	1.7	1.9	12.	1.7	1.4	1.7	1.8
засоби діагностики									
спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета	спостереження, анкета	спостереження	спостереження	анкета		

5. Найвищий рівень сформованості виділених характеристик був відмічений в першій та другій групах, тобто у студентів з позитивною професійною спрямованістю. Найнижчий показник властивий п'ятій та шостій

групам, тобто тим студентам, у яких відмічено низький рівень сформованості професійної спрямованості.

З метою визначення вихідного рівня та виявлення прогалин у засвоєнні матеріалу, а також розробки комплексу завдань, що сприяють формуванню інтелектуальної активності студентів, нами було проведено граматичний тест (дивиться Додаток А). Вибір саме граматичного аспекту при тестуванні був продиктований тим фактом, що 72% студентів визнали його найважчим моментом при вивченні англійської мови.

Результати граматичного тесту у першій, другій та третій групі подано нами в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати граматичного тесту в групах

Оцінка	ЕГ 1		КГ 1		ЕГ 2		КГ 2		ЕГ 3		КГ 3	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
відмінно	4	36,4	5	45,5	3	23,1	4	30,8	1	8,3	1	8,3
добре	4	36,4	4	36,4	5	38,5	5	38,5	3	25	4	33,3
задовільно.	2	18,2	1	9,1	4	30,8	4	30,8	4	33,3	4	33,3
незадов.	1	9,1	1	9,1	1	7,7	0	0	4	33,3	3	25
Всього	11	100	11	100	13	100	13	100	12	100	12	100

Аналіз результатів тесту з граматики англійської мови свідчить, що:

- сформованість граматичних навичок як у студентів експериментальної вибірки, так і у студентів контрольної вибірки до початку формувального експерименту була приблизно одного рівня;

- найбільшу складність у студентів викликали завдання, що мали модальні дієслова та граматичні мовленнєві зразки;

- найвищий відсоток позитивних оцінок було відмічено в експериментальній та контрольній групах студентів з позитивною професійною спрямованістю;

- найнижчий відсоток позитивних оцінок в експериментальній і, відповідно, у контрольній групі показали студенти з низьким рівнем

професійної спрямованості.

Третій (заключний) діагностичний зріз проводився нами після закінчення формувального експерименту, він ставив за мету визначити кінцевий стан у розвитку інтелектуальної активності студентів експериментальної та контрольної виборок.

2.2. Суть експерименту з формування інтелектуальної активності студентів

В описі принципів організації, етапів і змісту експерименту з формування інтелектуальної активності доцільно, на нашу думку, послідовно й докладно зупинитись на процедурах і конкретних діях, дякуючи яким були реалізовані поставлені в дослідженні завдання.

При обґрунтуванні доцільності реалізації процесу формування інтелектуальної активності засобами іноземної мови ми виходимо з того, що студенти мають бути постійно включеними в ситуацію професійно орієнтованої розумової діяльності, яка потребує концентрації їх інтелектуальної, емоційної та вольової активності в таких напрямках:

- зміцнення стійкого позитивного ставлення до професії менеджера;
- розширення обізнаності в сфері зовнішньоекономічної діяльності;
- посилення потреби в оволодінні іноземною мовою.

В основу формуючого експерименту було покладено такі принципи:

- діалогізація навчального процесу, що забезпечує рівність позицій всіх його учасників;
- проблематизація навчання, що передбачає збереження за всіма учасниками педагогічного процесу активної дослідницької позиції;
- персоналізація навчання, що дозволяє закріплення за кожним учасником педагогічного процесу особистої відповідальності та авторства в будь-якому висловлюванні, виступі, вчинку, дії, що здійснюються в межах

навчальних ситуацій формувального експерименту.

На формувальному етапі експерименту нами були використані ділові ігри як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, внаслідок якої виховується вибірне ставлення до майбутньої професії – установка на діяльність по оволодінню професією менеджера.

Будь-яка гра в її сутності являє собою діяльність, яка складається із системи організованих цілеспрямованих мотивованих дій [25].

У пізнавальних іграх на перший план виступає наявність знань, навчальних навичок. Саме тому навчальна гра має відповідати знанням, якими володіють гравці, бути доступною їм [3; 15; 32; 43; 54; 57; 58].

Організація й проведення такого типу ігор передбачає:

- а) пояснення цілі, змісту й правил гри всій групі;
- б) забезпечення учасників гри необхідними інструктивними матеріалами;
- в) організацію ігрових команд;
- г) проведення пробної гри з поясненням виконуваних дій;
- д) охоплення грою всієї групи;
- е) підведення підсумків, аналіз дій усіх учасників.

Пробна гра не є обов'язковою умовою цього типу ігор, проте ми вважаємо за необхідне пробне програвання на початковому етапі навчання. Проводячи пробний розіграш окремих ситуацій, студенти включаються в процес гри, розподіляють ролі.

В організації й проведенні ігор протягом початкового періоду навчання можна виділити такі етапи:

1. Підготовчий, який є основою формування ігрової ситуації. На цьому етапі провідна роль належить педагогу. В його функції входить:

- пояснення студентам змісту гри;
- створення відповідного емоційного настрою, невимушеної атмосфери;
- формулювання студентам проблемного питання стосовно ігрових завдань, інтересів учасників, їх професійних сподівань.

Аналіз педагогічних досліджень дає нам підставу стверджувати, що на

початковому етапі навчання у ЗВО в професійній спрямованості особистості переважають емоційні моменти, які проявляються у вигляді здивування чи цікавості й пов'язані з новою обстановкою та переживаннями, бажаннями реалізувати свою потребу в оволодінні професійними знаннями [32; 49; 50; 73; 75]. Цей ступень спрямованості, що проявляється у більшості студентів мимохіть, на жаль, не завжди підтримується й розвивається педагогами. Тому частина студентів, які спочатку виявляли значний інтерес до професії, поступово втрачають його. А. Сейтешев та О. Каганов у своїх дослідженнях доводять залежність успішного формування інтелектуальної активності особистості від емоційного забарвлення занять [49; 50; 65; 73]. У зв'язку з цим варто говорити про професійні й особистісні якості педагога як необхідні умови формування інтелектуальної активності на початковому етапі навчання у ЗВО.

Отже, найважливішою умовою досягнення ефективності всього навчально-виховного процесу є формування активного ставлення студентів до оволодіння професійною діяльністю, вироблення орієнтовної основи навчальних дій.

2. Етап побудови імітаційно-ігрової моделі і її реалізації. Під керівництвом викладача студенти – учасники гри виділяють системи професійних задач і знаходять способи їх розв'язання.

3. Етап підсумкового обговорення. Викладач виступає з коротким словом, нагадуючи студентам ціль гри, завдання її учасників, і пропонує останнім поділитися своїми враженнями та проаналізувати власні дії. Викладач керує обговоренням гри, регулюючи відносини між студентами. Після виступу всіх учасників гри викладач висловлює й пояснює власну точку зору, виражаючи згоду чи незгоду з думкою студентів, повертаючись до окремих епізодів гри, аналізуючи типові й індивідуальні помилки, що були допущені студентами.

Оцінка діяльності учасників гри виставляється в балах і повинна враховувати ефективність та якість цієї діяльності:

а) з точки зору досягнення дидактичних цілей, тобто формування

професійно важливих якостей і вмінь;

б) з точки зору ігрової поведінки, ігрової достовірності.

При оцінюванні ролевої гри, окрім граматично адекватного мовлення, нами враховувалась виразність і правильність мовної поведінки, а також ініціативність студентів під час гри.

Приклад 1.

Гра «Presenting a company».

Ціль гри: закріплення й тренування в мовленні граматичного матеріалу Present Simple; закріплення лексичного матеріалу з тем «Countries and nationalities», «About myself».

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «менеджери» й «партнери». Перша команда складається з менеджерів великих компаній, а друга – представників власників фірм, які шукають партнерів. Учасники першої команди вибирають картки з інформацією про компанії. Завданням представників команди «менеджери» є надання інформації про свою компанію з метою зацікавлення «партнерів» й отримання від них пропозицій щодо співробітництва. Гравцям пропонується кілька ситуацій на вибір: зустріч у літаку, випадкове знайомство у холі готелю або за ланчем

В ході підсумкового обговорення гри обирається «кращий менеджер». Це звання присуджується студентові, який під час гри зумів зацікавити найбільше «партнерів» і отримати найбільшу кількість пропозицій щодо співробітництва.

Приклад 2.

Гра «Ways of learning a language».

Ціль гри: закріплення й тренування в мовленні граматичного матеріалу Present Simple, Future Simple, Present Continuous; закріплення лексичного матеріалу з теми «My English Lesson».

Зміст гри: британська компанія щойно відкрила фабрику в Іспанії. Деякі менеджери цієї фабрики недостатньо володіють англійською мовою, їм потрібно протягом кількох місяців вивчити необхідний для роботи мовний мінімум.

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «керівники» і «учні». Члени першої команди розподіляють ролі: менеджера персоналу, фінансового директора, менеджерів відділів. Друга команда складається з менеджерів, яким потрібно вивчити англійську мову. Гра проходить у формі дискусії. В кожній команді обирається «спостерігач», функції якого полягають у фіксації способів, що пропонуються його командою, з метою запобігання повторів. Після того, як представники обох команд висловили свої пропозиції, вони повинні вибрати найоптимальніший, на їх думку, спосіб вивчення англійської мови.

Приклад 3.

Гра «Interview for a job».

Ціль гри: закріплення й тренування в мовленні граматичного матеріалу Past Simple; закріплення лексичного матеріалу з тем «My profession», «Character»; формування навичок монологічного й діалогічного мовлення; формування навичок писемного мовлення.

Зміст гри: Запорізький автомобільний завод набирає на роботу менеджерів, що володіють англійською мовою. З восьми претендентів буде відібрано лише п'ять кращих.

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «претенденти» і «менеджери». «Менеджери» вислуховують «претендентів» по черзі і в ході співбесіди роблять нотатки про їх професійні й особистісні якості. Записи заносяться до спеціальних карток, які роздаються «менеджерам» на початку гри. «Претендентам» повідомляють, що в ході інтерв'ю вони можуть користуватися рідною мовою, хоча це не бажано.

Після того, як усіх «претендентів» вислухано, «менеджерам» дають п'ять хвилин для обговорення кандидатур. Вони визначають п'ятеро найкращих і вітають їх з прийняттям на роботу.

Приклад 4.

Гра «Travellers»

Ціль гри: закріплення граматичного матеріалу «Modal Verbs (can)»; закріплення лексичного матеріалу з теми «Travelling».

Зміст гри: менеджери з різних країн збираються на конференцію, яка відбудеться у Нью-Йорку. Їм потрібно вибрати готелі, де б вони зупинились на час проведення конференції.

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «менеджери готелів» і «подорожуючі». Гравцям роздаються відповідні картки.

«Подорожуючі» розбиваються на групи. Кожна з них задає питання «менеджеру готелю», потім «подорожуючі» обмінюються інформацією й обирають готель, що відповідає їх вимогам. По закінченні гри представниками команди «подорожуючих» присуджується звання «кращий менеджер» найкращому, на їх думку, члену команди «менеджери готелів».

Приклад 5.

Гра «Bingo».

Ціль гри: закріплення й тренування граматичних конструкцій Present Simple, Present Continuous; формування навичок усної лічби; формування навичок аудіювання.

Зміст гри: менеджери з України збираються на конференцію, яка відбудеться у Нью-Йорку. Вони повинні прибути до Нью-Йорка через 2 дні на 10 годину ранку.

Хід гри: гравці діляться на три команди. У кожній команді розподіляються такі ролі: два менеджери, двоє службовців аеропорту і два гравці в бінго. Службовець аеропорту отримує картку з інформацією про рейси Київ – Амстердам – Нью-Йорк.

Завдання «менеджерів» дізнатися про час вильоту з Київського аеропорту й час прильоту до Нью-Йорка. «Менеджерам» надається інформація такого змісту: переліт займе 18 годин, різниця в часі між Києвом і Нью-Йорком – 7 годин (час у Нью-Йорку = час у Києві мінус 7 годин). Завдання «менеджерів» задати якомога більше питань стосовно вильоту з Києва й прибуття до Нью-Йорка.

Приклад 6.

Гра «The Restaurant Game».

Ціль гри: закріплення й тренування вживання в мовленні граматичного матеріалу з тем: «Imperative mood», «Modal Verbs (Can, Could)»; граматичних конструкцій *Would you mind...*, *Would you like...*; закріплення й тренування мовленнєвих зразків з теми «Meals».

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «менеджери» і «клієнти». У грі беруть участь три групи. У кожній з них розподіляються ролі двох «клієнтів» і «менеджера». Представник кожної групи вибирає картку, що містить назву ресторану.

Окрім того, кожна група отримує ігрове поле й фішки. «Клієнти» роблять ходи по черзі. Щоб зробити хід, один із «клієнтів» підкидає монету. Якщо випадає «решка», гравець пересуває фішку на наступне поле; якщо випадає «орел», гравець робить хід через поле. Поставивши фішку на поле, гравець повинен виконати завдання. Якщо гравець не в змозі впоратися з завданням, він пропускає хід, і в гру вступає інший «клієнт». Функції «менеджера» полягають у фіксації правильності виконання завдання: він фіксує лексичні та граматичні помилки в мовленні, а також відповідність речення чи питання мовній ситуації. «Клієнт», який першим закінчує гру, і є переможцем.

По закінченні гри «менеджери» груп обмінюються інформацією про помилки «клієнтів», одному представникові команди «клієнти» присуджується звання «кращий клієнт».

Приклад 7.

Гра « Making an appointment»

Ціль гри: тренування, закріплення й формування навичок використання граматичного матеріалу Present Simple, Present Continuous, Modal verbs (to be to, can, could) у монологічному мовленні; закріплення лексики з теми «My working day».

Хід гри: гравці розбиваються на три команди: «менеджери компанії «Sunlight», «менеджери компанії «Starlight» і «менеджери компанії «Moonlight». «Менеджери» компаній «Moonlight» і «Starlight» зацікавлені в співробітництві з компанією «Sunlight». Їх завдання – призначити зустріч з

«менеджером» цієї компанії у найближчі два дні. Гравці діляться на групи. «Менеджерам» компанії «Sunlight» роздають картки, що являють собою їх щоденники з записами на найближчі два дні.

«Менеджери» компаній «Moonlight» і «Starlight» задають питання про плани представнику компанії «Sunlight» і намагаються домовитися про зустріч. Якщо «менеджеру» однієї з компаній відмовляють, то хід переходить до «менеджера» іншої компанії. Виграє та команда, в якій більше «менеджерів» першими призначають зустріч.

Приклад 8.

Гра «Bargaining».

Ціль гри: закріплення граматичних конструкцій I would prefer, I would rather, I would like; тренування в уживанні модальних дієслів.

Хід гри: гравці розбиваються на дві команди: «менеджери» і «клієнти». Завдання «менеджерів» описати свій товар і провести торги таким чином, щоб залучити якомога більшу кількість «клієнтів» і заробити більше грошей. «Менеджери» вибирають картки з описом продукції.

«Клієнти» отримують картки, що імітують грошові купюри на суму 300 умовних одиниць. «Клієнти» задають питання про товар, а «менеджери» описують його, акцентуючи увагу на його перевагах. Метою «клієнтів» є купівля найбільшої кількості товарів за мінімальну ціну. Якщо «клієнтів» зацікавив товар, то вони починають торги по його придбанню, намагаючись знизити його ціну. «Менеджери» мають право знизити ціну на товар не більше, ніж на 10%, проте, викладач повинен нагадати гравцям, що кращим буде визнано того менеджера, який заробив найбільше грошей.

Приклад 9.

Гра «Professionals and Amateurs».

Ціль гри: закріплення й тренування в мовленні модальних дієслів can, need; граматичного матеріалу з тем Present Simple, Past Simple, Present Perfect; лексичного матеріалу з тем «Professions», «Character».

Хід гри: гравці діляться на дві команди: «професіонали» і «аматори».

«Професіоналам» роздаються картки з назвами різних професій. Гравці повідомляють один одному свої професії й добирають до кожної з них по п'ять якостей, необхідних спеціалісту. Завдання «аматорів» вгадати професію за описом. Потім «професіонали» повідомляють «аматорам» п'ять якостей. «Аматори» обговорюють можливі варіанти відповіді і вгадують назву професії. Якщо професію названо правильно, команда «аматорів» отримує п'ять балів, якщо відповідь неправильна, то «професіонали» дають ще й опис місць роботи спеціаліста або типових робочих ситуацій. Якщо після другої спроби «аматори» вгадують професію правильно, то команда отримує три бали. Якщо професію названо неправильно, «аматори» мають право задати три додаткові питання. Якщо після відповідей на задані питання «аматори» називають професію правильно, то команда отримує один бал. Якщо ж професію не вгадано, то «аматори» не отримують жодного бала. Потім «професіонали» й «аматори» обмінюються місцями. Виграє та команда, яка набирає більшу кількість балів.

Приклад 10.

Гра «The conference game»

Ціль гри: закріплення граматичного матеріалу Imperative Mood, конструкції Let somebody do something, Present Simple; закріплення лексичного матеріалу з тем: «Meeting people», «Countries and Nationalities», «My hobby»; формування навичок монологічного мовлення.

Хід гри: гравці діляться на команди з трьох осіб. Всі вони – учасники міжнародної конференції, про що свідчать одержані візитні картки.

Окрім того, кожна команда отримує ігрове поле й фішки. Щоб зробити хід, один з гравців підкидає монету. Якщо випадає «решка», гравець пересуває фішку на наступне поле. Якщо випадає «орел», гравець робить хід через поле. Поставивши фішку на поле, гравець повинен виконати завдання. Якщо він не в змозі впоратися з ним, то хід пропускається. Учасник команди, який першим закінчує гру, і є переможцем.

2.3. Аналіз результатів експерименту

Проведений аналіз результатів формувального експерименту довів, що одним із найважливіших факторів формування інтелектуальної активності студентів факультетів менеджменту може стати процес навчання іноземної мови.

Крім того, вивчення даних формуючого експерименту дозволило з'ясувати міру ефективності запропонованої методики формування інтелектуальної активності через застосування навчальних ділових ігор англійською мовою.

В кінці формувального експерименту нами було проведено тест (Додаток Б), який дозволив визначити сформованість граматичних умінь і навичок. Результати тесту відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати граматичного тесту в групах студентів

Оцінка	ЕГ 1		КГ 1		ЕГ 2		КГ 2		ЕГ 3		КГ 3	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
відмінно	6	54,5	6	54,5	5	38,5	5	38,5	3	25	2	16,7
добре	3	27,3	2	18,2	5	38,5	5	38,5	2	16,7	4	33,3
задовільно	2	18,2	3	27,3	3	23,1	3	23,1	5	41,7	3	25
незадов.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	16,7	3	25
Всього	11	100	11	100	13	100	13	100	12	100	12	100

Результати заключного граматичного тесту подають нам картину сформованості граматичних умінь і навичок після проведення експерименту. В таблиці 2.6 наводимо порівняльний аналіз результатів граматичного тесту, проведеного до початку експерименту і по його закінченні у експериментальній і контрольній групах.

Як бачимо з таблиці 2.6, кількість позитивних оцінок збільшилась в експериментальних групах на 13%, в той час як у контрольних групах вона зросла лише на 5%; кількість незадовільних оцінок в експериментальних групах знизилась на 14%, а у відповідних групах контрольної вибірки – на 4%. До того ж, покращення результатів діагностичного зрізу в експериментальній вибірці

притаманне всім типам студентів незалежно від рівня сформованості їх професійної спрямованості.

Таблиця 2.6

Зведена таблиця результатів граматичного тесту

Оцінка	До експерименту				Після експерименту			
	експериментальна група		контрольна група		експериментальна група		контрольна група	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
відмінно	17	23,9	20	28,2	30	42,3	24	33,8
добре	21	29,6	23	32,4	17	23,9	23	32,4
задовільно	20	28,2	19	26,8	20	28,2	18	25,4
незадовільно	13	18,3	9	12,7	4	5,6	6	8,5
Всього:	71	100	71	100	71	100	71	100

Рівень сформованості інтелектуальної активності, пізнавальної й комунікативної активності, а також мотивації навчальної діяльності й основних професійних якостей і навичок після проведення експерименту відображено в таблицях 2.7, 2.8, 2.9.

Таблиця 2.7

Результати третього діагностичного зрізу в групі 1

Експериментальна група 1					Контрольна група 1				
№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	3.7	3.0	4.0	4.2	1.	3.6	2.4	3.7	3.9
2.	3.7	2.7	4.3	4.3	2.	3.2	2.4	3.8	3.9
3.	3.6	3.2	3.3	4.2	3.	3.1	2.7	3.3	3.9
4.	3.9	3.2	4.0	4.0	4.	3.2	2.6	3.9	4.0
5.	3.7	2.5	3.3	3.9	5.	3.8	2.9	3.1	4.0
6.	3.6	3.5	3.9	3.8	6.	3.1	2.6	3.0	3.5
7.	3.2	2.8	3.1	3.9	7.	3.4	2.6	3.5	4.0
8.	3.8	3.3	3.2	4.0	8.	3.3	2.7	3.0	3.7
9.	3.6	3.0	3.2	3.9	9.	3.4	2.4	3.7	4.0
10.	3.8	2.8	3.8	4.2	10.	3.0	3.6	3.6	3.7
11.	4.0	2.8	3.8	4.1	11.	3.0	2.2	2.7	3.4

Рівень сформованості інтелектуальної активності, пізнавальної й комунікативної активності, а також мотивації навчальної діяльності й основних професійних якостей і навичок після проведення експерименту у другій групі відображено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати третього діагностичного зрізу в групі 2

Експериментальна група 2					Контрольна група 2				
№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активність	самостійність	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	3.6	2.7	3.5	3.6	1.	3.0	2.3	2.7	3.4
2.	3.4	2.5	3.6	3.5	2.	3.0	2.0	3.0	3.1
3.	3.4	2.3	3.3	3.4	3.	3.2	2.1	3.0	3.3
4.	3.7	2.3	3.6	3.5	4.	2.8	2.0	2.8	3.0
5.	3.3	2.3	3.3	3.6	5.	2.7	2.0	2.8	2.9
6.	2.9	2.5	3.1	3.2	6.	2.8	1.9	2.5	3.0
7.	2.9	2.5	3.0	3.3	7.	3.0	2.3	2.7	3.1
8.	3.1	2.5	2.9	3.4	8.	2.9	1.9	2.8	2.9
9.	3.4	2.6	2.9	3.3	9.	3.4	2.2	3.2	3.3
10.	3.2	2.6	2.7	3.6	10.	2.9	2.0	2.9	3.3
11.	3.1	2.4	2.5	3.4	11.	2.8	2.1	2.7	3.1
12.	2.9	2.3	2.7	3.1	12.	2.9	2.1	2.6	3.1
13.	3.0	2.2	2.8	3.3	13.	3.3	2.2	3.0	3.2

Рівень сформованості інтелектуальної активності, пізнавальної й комунікативної активності, а також мотивації навчальної діяльності й основних професійних якостей і навичок після проведення експерименту у третій групі відображено в таблиці 2.9.

Результати третього діагностичного зрізу дозволяють нам зробити такі висновки.

1. В експериментальних групах активність студентів зросла на 12%, самостійність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань – на 28%, навички

роботи в колективі покращились на 13%, інтерес до англійської мови збільшився на 11%.

В контрольних групах цей відсоток відповідно складає:

- активність – 4%;
- самостійність – 9%;
- уміння працювати в колективі – 5%;
- інтерес до іноземної мови – 4%.

Таблиця 2.9

Результати третього діагностичного зрізу в групі 3

Експериментальна група 3					Контрольна група 3				
№	активн ість	самостійн ість	робота в колективі	інтерес до англ. мови	№	активн ість	самостійн ість	робота в колективі	інтерес до англ. мови
1.	2.4	2.2	2.6	2.2	1.	2.2	1.8	2.1	2.3
2.	2.5	1.9	2.6	2.3	2.	2.2	1.7	2.0	2.2
3.	2.5	1.9	2.7	2.2	3.	1.9	1.5	1.9	2.1
4.	2.7	2.2	2.6	2.5	4.	1.8	1.6	1.7	2.0
5.	2.1	2.1	2.2	2.3	5.	1.9	1.2	1.9	2.1
6.	2.1	1.7	2.0	2.0	6.	2.0	1.6	1.7	1.8
7.	2.3	2.5	2.0	2.4	7.	1.9	1.4	1.7	2.0
8.	2.3	1.8	1.7	2.3	8.	1.9	1.4	1.9	2.1
9.	2.2	1.8	1.8	2.2	9.	1.8	1.2	1.6	2.1
10.	2.4	1.9	1.9	2.3	10.	2.0	1.3	1.8	2.4
11.	2.2	1.9	1.9	2.2	11.	2.0	1.5	1.6	2.2
12.	2.1	1.9	2.1	2.3	12.	1.9	1.7	1.9	2.0

2. Найвищий рівень сформованості виділених характеристик був відмічений в першій експериментальній групі студентів і складає: активність – 3.7 бала, самостійність – 3.1, уміння працювати в колективі – 4.0, інтерес до іноземної мови – 4.1 бала. В першій контрольній групі студентів цей бал відповідно складає: активність – 3.1, самостійність – 2.5, уміння працювати в колективі – 3.4, інтерес до іноземної мови – 3.8.

Найнижчий показник властивий 3 групі експериментальної вибірки й складає: активність 2.1 бала, самостійність – 1.7, уміння працювати в колективі – 1.9, інтерес до іноземної мови – 2.1 бала. В 3 групі контрольної вибірки цей бал відповідно складає: активність 1.6, самостійність – 1.2, уміння працювати в колективі – 1.0, інтерес до іноземної мови – 1.6.

3. Показники зростання виділених характеристик інтелектуальної активності приблизно однакові в усіх групах експериментальної вибірки не залежно від рівня сформованості інтелектуальної активності студентів до проведення формуючого експерименту.

4. Показники зростання виділених характеристик інтелектуальної активності в контрольній групі є найвищі в першій групі досліджуваних, тобто у студентів з позитивною інтелектуальною активністю. Третій групі досліджуваних, тобто тим студентам, у яких відмічено низький рівень сформованості інтелектуальної активності до проведення формувального експерименту, властиві найнижчі показники.

5. Зростання показників активності студентів контрольних груп у навчально-пізнавальній діяльності прямопропорційне зростанню рівня сформованості вмінь студентів працювати в колективі та поліпшенню показників прояву інтересу до іноземної мови, що обумовлене поступовим формуванням мовних і мовленнєвих навичок та вмінь в англійській мові, та одночасно навичок роботи в колективі.

6. Показники зростання рівня сформованості самостійності студентів при вирішенні навчально-пізнавальних задач в середньому на 0.6 бала вищі від інших показників.

7. Високий показник зростання самостійності студентів – майбутніх менеджерів у навчально-пізнавальній діяльності, на нашу думку, пов'язаний з процесом успішної адаптації студентів до нових прийомів і форм організації навчання у закладі вищої освіти.

При обґрунтуванні доцільності реалізації процесу формування інтелектуальної активності засобами іноземної мови ми виходимо з того, що

студенти мають бути постійно включеними в ситуацію професійно орієнтованої розумової діяльності, яка потребує концентрації їх інтелектуальної, емоційної та вольової активності в таких напрямках:

- зміцнення стійкого позитивного ставлення до професії менеджера;
- розширення обізнаності в сфері зовнішньоекономічної діяльності;
- посилення потреби в оволодінні іноземною мовою.

У формувальному експерименті нами були використані ділові ігри як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, внаслідок якої виховується вибірне ставлення до майбутньої професії – установка на діяльність по оволодінню професією менеджера.

Проведений аналіз результатів формувального експерименту показав, що одним із найважливіших факторів формування інтелектуальної активності студентів факультетів менеджменту може стати процес навчання іноземної мови.

За результатами проведеного дослідження було встановлено такі закономірності.

1. Інтелектуальна активність виконує відразу кілька функцій:

- є стрижневою якістю особистості, яка пов'язує інші особисті й професійно значущі властивості;
- виступає одночасно як мотив і регулятор професійних дій.

2. Формування інтелектуальної активності відбувається найбільш успішно, коли забезпечуються такі умови:

- професійно орієнтований контекст роботи;
- поступова трансформація навчально-пізнавальних мотивів виховуваних у професійні й особистісні значущі;
- моделювання професійних ситуацій при допомозі методу ділових навчальних ігор.

3. Реалізація запропонованого комплексу навчальних ділових ігор забезпечує становлення й розвиток інтелектуальної активності майбутніх менеджерів навчання не залежно від ступеня й характеру прояву в них таких

особистісних якостей, як активність, самостійність, уміння працювати в колективі й інтерес до англійської мови.

4. Експеримент підтвердив, що становлення інтелектуальної активності уможлиблюється факторами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Провідну роль при цьому все ж відіграють фактори об'єктивного характеру: зміст навчання й спосіб організації підготовки спеціалістів.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив встановити, що для визначення характерних рис технологічної парадигми в педагогічній освіті необхідно зазначити, що технологічні теорії (техносистемні, системні) в основному зосереджуються на поліпшенні технологій, засобів діяльності

Сучасне розуміння «педагогічної технології» відображує пошук способів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання та контролю усіх компонентів навчального процесу та їх взаємозв'язку

Автори концептуально обґрунтували принципові положення впровадження гнучких педагогічних технологій:

- нова технологія повинна бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів;

- за новою технологією усувається багатопредметність, багатопрофільність, тобто ситуація, коли студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 12-13 навчальних дисциплін. Протягом семестру слід вивчати не більше як 5-6 предметів, а за певні відрізки часу – лише 1-2 предмети;

- конкретне співвідношення лекцій, семінарів, самостійні роботи, строки, логіку та послідовність вивчення курсу студенти вибирають за альтернативними варіантами, запропонованими викладачем.

На підставі теоретичного вивчення умов формування інтелектуальної активності у студентів ЗВО і виділених власноруч головних характеристик спеціаліста-менеджера нами розроблено експеримент по перевірці ефективності використання навчальних ділових ігор у процесі формування інтелектуальної активності на матеріалі англійської мови.

Творчий процес студента можна розділити на дві фази: дослідницьку й

прикладну. У дослідницькій фазі студент генерує нові ідеї й маніпулює ними. З'єднує незв'язані до цієї пори матерії, створює нові відносини, шукає незвичні образи. Він пускає в хід уяву, відіграє несподівані варіанти, порушує правила, даючи можливість ідеям відкладатися в глибині свідомості.

При обґрунтуванні доцільності реалізації процесу формування інтелектуальної активності засобами іноземної мови ми виходимо з того, що студенти мають бути постійно включеними в ситуацію професійно орієнтованої розумової діяльності, яка потребує концентрації їх інтелектуальної, емоційної та вольової активності в таких напрямках:

- зміцнення стійкого позитивного ставлення до професії менеджера;
- розширення обізнаності в сфері зовнішньоекономічної діяльності;
- посилення потреби в оволодінні іноземною мовою.

У експериментальній частині ми досліджували формування інтелектуальної активності студентів факультету менеджменту на заняттях з англійської мови.

У формувальному експерименті нами були використані ділові ігри як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, внаслідок якої виховується вибірне ставлення до майбутньої професії – установка на діяльність по оволодінню професією менеджера.

Проведений аналіз результатів формувального експерименту дозволив встановити, що одним із найважливіших факторів формування інтелектуальної активності студентів факультетів менеджменту може стати процес навчання іноземної мови.

Отже, за результатами проведеного дослідження було встановлено такі закономірності.

1. Інтелектуальна активність виконує відразу кілька функцій:

- є стрижневою якістю особистості, яка пов'язує інші особисті й професійно значущі властивості;
- виступає одночасно як мотив і регулятор професійних дій.

2. Формування інтелектуальної активності відбувається найбільш

успішно, коли забезпечуються такі умови:

- професійно орієнтований контекст роботи;
- поступова трансформація навчально-пізнавальних мотивів виховуваних у професійні й особистісні значущі;
- моделювання професійних ситуацій при допомозі методу ділових навчальних ігор.

3. Реалізація запропонованого комплексу навчальних ділових ігор забезпечує становлення й розвиток інтелектуальної активності майбутніх менеджерів навчання не залежно від ступеня й характеру прояву в них таких особистісних якостей, як активність, самостійність, вміння працювати в колективі й інтерес до англійської мови.

4. Експеримент довів, що становлення інтелектуальної активності уможлиблюється факторами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Провідну роль при цьому все ж відіграють фактори об'єктивного характеру: зміст навчання й спосіб організації підготовки спеціалістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова А. И. Подготовка менеджеров. Київ : Укр. НИИНТИ Госплана УССР, 1990. 40 с.
2. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі : методичний огляд / уклад. Л. А. Якимова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с
3. Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей : сб. науч. тр. / под ред. Р. Ф. Жукова и др. Ленинград : Ленингр. инж.-экон. ин-т, 1989. 128 с.
4. Алексеева М.И. Мотивация обучения и профессиональные намерения учащихся VIII -X клас сов. *Профессиональная ориентация учащихся*. Київ : Радянська школа, 1971. С. 16-25.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
6. Андреева В. А. Проблема адаптации студента. *Молодежь и образование*. Москва, 1972. С. 194-203.
7. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Москва, 1981. С. 3-19.
8. Аретанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение. Алма-Ата, 1986. 207 с.
9. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1974. 384 с.
10. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 158 с.
11. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : Изд-во МГУ, 1984. 104 с.
12. Атутов П. Р. Политехническое образование школьников. Сближение общеобразовательной и профессиональной школы. Москва : Педагогика, 1986. 175 с.

13. Банков С. А. Методологические аспекты изучения профессиональной направленности личности. *Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи*. Новосибирск, 1988. С. 84-91.
14. Басов М. Я. Избранные психологические исследования. Москва : Педагогика, 1975. 429 с.
15. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. Москва : Высшая школа, 1980. 456 с.
16. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе : научно-теоретическое пособие. Москва : Высшая школа, 1989. 103 с.
17. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 298 с.
18. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва : Наука, 1978. 311 с.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
20. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов. Калининград : Книжное изд-во, 1985. 264 с.
21. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Педагогика, 1983. 231 с.
22. Ващенко В. Эстафета времени. *Вестник высшей школы*. 1997. № 6. С. 31-35.
23. Владимиров Ю. Обучение менеджеров в ФРГ. *Где и как учат управленцев*. Москва, 1990. С. 38-45.
24. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
25. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения. *Современная высшая школа*. 1981. № 3. С. 129-142.

26. Верещака А. И., Куклев Е. А. Как управлять качеством подготовки специалистов. *Вестник высшей школы*. 1988. № 9. С. 63-67.
27. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
28. Гез Н. И. Роль ситуативности в формировании речевой компетенции. *Труды МГПИИЯ им. М.Тореза*. 1998. Вып. 222. С. 6-22.
29. Гейхман Л. К., Клейман И. С. Дидактические основы профессиональной направленности обучения в вузе. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе. Пермь : Книжное изд-во, 1982. 224 с.
30. Гектина Г. А. Формирование профессиональной направленности студентов младших курсов в учебно-воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1994. 181 с.
31. Голомшток А. Е. Исследование мотивов поступления в вуз учащихся старших классов. *Преимственность в системе и методах коммунистического воспитания молодежи в общеобразовательной и высшей школе*. Одесса, 1975. С. 102-103.
32. Голубев Ю. Н. Рыночной экономике – профессионализм предпринимателей : методология подготовки менеджеров. Ленинград : Знание ЛДНГП, 1991. 32 с.
33. Горбуненко О. И. Формирование профессиональной готовности студентов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 1986. 191 с.
34. Грищенко М. М. Учбово-виховна робота з першокурсниками : учбово-виховна робота з першокурсниками / за ред. М. М. Грищенко. Київ : Вища школа, 1974. 129 с.
35. Деловые игры в учебном процессе / под ред. В. И. Выборнова и др. Минск : Высшая школа, 1985. 115 с.
36. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 320 с.

37. Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования. *Вестник высшей школы*. 1996. № 1. С. 21-27.
38. Єчкало Ю. В. Розвиток інтелектуальних здібностей старшокласників у процесі навчання фізики засобами комп'ютерного моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кіровоград, 2012. 18 с.
39. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах. *Освіта і управління*. 1999. № 2. С. 115-125.
40. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. 172 с.
41. Зюзин Д. И. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. Москва : Наука, 1978. 165 с.
42. Ильина Т. А. Актуальные вопросы вузовской педагогики. *Советская педагогика*. 1972. № 4. С. 48-59.
43. История русской экономической мысли : в 2 т. / под ред. А. И. Пашкова. Москва : Политиздат, 1955. Т. 1. 756 с.
44. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : Избранные статьи. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. 384 с.
45. Каганов А. Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1981. 16 с.
46. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Минск : Изд-во БГУ, 1983. 111 с.
47. Касьянова В. Г. Психологические основы формирования профессионально-коммуникативных иноязычных умений у студентов экономических специальностей вузов : дис. ... канд. пед. наук :13.00.02. Москва, 1989. 239 с.
48. Касьяненко М. Д., Недужий Н. А. Учебные игры в вузе. *Проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалистов* : сборник информационных материалов о передовом опыте / под ред. И. К.

- Трегуб. Киев, 1990. С. 88-92.
49. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения. Москва : Просвещение, 1982. 141 с.
 50. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. Москва : Знание, 1983. 95 с.
 51. Климов Е. А. Путь в профессию. Ленинград : Лениздат, 1974. 190 с.
 52. Ковалев А. Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 1970. 391 с.
 53. Колесова А. М. О факторах, влияющих на учебную успешность студентов младших курсов. *Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе*. Ленинград, 1973. С. 29-30.
 54. Конникова Т. Е. Нравственное воспитание школьников в коллективе. Ленинград : Изд-во Лен. пед. ин-та, 1970. 316 с.
 55. Корнилов К. Н. Психология. Москва : Учпедгиз, 1946. 152 с.
 56. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель... Москва : Дело, 1996. 384 с.
 57. Крюкова Л. И. Активные методы обучения или деловые игры : Обзор. *Вестник высшей школы*. 1988. № 1. С. 71-76.
 58. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 20-30.
 59. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. 116 с.
 60. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
 61. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 7-17.
 62. Лернер И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики. *Советская педагогика*. 1989. № 11. С. 34-41.
 63. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся* / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудиса. Москва, 1979. С. 36-44.
 64. Медведев Г. П., Рубин Б. Г., Колесников Ю. С. Адаптация – важная

- проблема педагогики высшей школы. *Советская педагогика*. 1969. № 3. С. 64-71.
65. Мельник С. И. Роль и место игры при обучении иностранному языку. *Труды МГПИИЯ им. М. Тореца*. 1998. Вып. 368. С. 94-103.
66. Мерлин В. С. Очерк психологии личности. Пермь : Книжное изд-во, 1959. 173 с.
67. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. Москва : Просвещение, 1964. 304 с.
68. Нікітюк О. Б., Євсюков О. Ф. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку творчої особистості в процесі навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*. 2010. Вип. 4. С. 237-241. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ZKhUPS_2010_4_55.pdf.
69. Орлов А. Б. Склонность и профессия. Москва : Знание, 1981. 96 с.
70. Основы вузовской педагогики : учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград : Изд-во Лен. ун-та, 1972. 311 с.
71. Основы педагогики и психологии высшей школы : учебное пособие / под ред. А. В. Петровского. Москва : Изд-во МГУ, 1986. 303 с.
72. Петренко М. М., Корнєєва Т. С. Развитие інтелектуального потенціалу студентів : навчальний посібник. Кропивницький : Видавництво ТОВ «КОД», 2018. 272 с. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/7455/5/Rozvytok%20intelektualnoho%20potentsialu%20studentiv.pdf>.
73. Пустовалова Н. В. Формирование профессиональной направленности студентов в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1991. 224 с.
74. Русинов Ф. Где готовить менеджеров-маркетологов. *Вестник высшей школы*. 1991. № 4. С. 40-42.
75. Смульсон М. Л., Лотоцька Ю. М., Назар М. М. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі.

Технології розвитку інтелекту. 2012. № 3. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/tri/2012_3/st04.pdf.

76. Чайка В., Петрова Н. Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 308 с.
77. Юріна О. А. Активізація пізнавальної діяльності шляхом впровадження інтерактивних технологій. URL: osvita.ua/school/method/technol/6618.
78. Янкович О. І. Розвиток технологій формування творчої особистості в педагогічній теорії та практиці України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Педагогіка, психологія і соціологія.* 2010. Вип. 8 (170). С. 45-52.

Додаток А

Граматичний тест (констатувальний експеримент)

Тест складається з двадцяти питань. На кожне з них запропоновано чотири варіанти відповідей, але правильна лише одна з них. Вибравши правильну відповідь, поставте відповідну йому букву після номера питання.

Наприклад: 1. I..... an examination at the moment.

(a.do; b.does; c. will do; d. am doing)

Вірна відповідь «d», тому ви ставите 1.d

1. Please, don't talk to me now. I.....to answer some questions.

(a. try; b. will try; c. am trying; d. have tried)

2. Does he smoke? Yes, he.....20 cigarettes a day.

(a. is smoking; b. smokes; c. has smoked; d. does smoke)

3. Did you have a quick journey? Yes, I.....to England by plane.

(a. was coming; b. came; c. had come; d. did come)

4. You have been to England for a long time. Yes, but.....home soon.

(a. going; b. will be gone; c. have gone; d. am going)

5. Have you written to him? Yes, I.....a letter to him last night.

(a. post; b. was posting; c. posted; d. posting)

6. Did you buy anything? No, I.....any money.

(a. hadn't had; b. haven't had; c. didn't have; d. hasn't)

7. My mother said: Please, write as soon as you

(a. are arriving; b. will arrive; c. arrive; d. arrived)

8. What a beautiful dress! I'll buy it if it.....too expensive.

(a. isn't; b. won't be; c. wouldn't be; d. weren't)

9. Did she do the exercise? No, she said sheunderstand it.

(a. isn't; b. can't; c. wouldn't; d. should)

10. Do you recognise him? Yes, but I can't remember.....

(a. what is his name; b. his name is; c. is his name; d. what his name is)

11. Is he coming to the meeting? Well, I asked him.....
(a. if he will come; b. will he come; c. if he was coming; d. would he come)
12. This is my father's car. Really? Does he let.....it?
(a. that you drive; b. you drive; c. you to drive; d. you driving)
13. What's the homework? She told.....a letter.
(a. we must write; b. us write; c. us to write; d. that we write)
14. This is my first visit to the doctor. Who.....to before?
(a. are you going; b. went you; c. you went; d. did you go)
15. It's hot in here, would you mind.....the window?
(a. opening; b. that you open; c. your opening; d. to open)
16. Everyone understood. The teacher.....to explain it again.
(a. may not; b. mustn't; c. didn't need; d. needn't)
17. Why did you bring your umbrella. I thought it.....rain.
(a. is going to; b. would; c. should; d. were to)
18. Shall we take a taxi? I'd rather.....a bus, if you don't mind.
(a. took; b. take; c. to take; d. taking)
19. Thank you. You've done it well. OK. What.....I do next?
(a. must; b. shall; c. would; d. can't)
20. I can hear a noise. Yes, there's someone.....at the door.
(a. who knocks; b. knocking; c. who knocked; d. whose knocking)

Додаток Б

Заключний граматичний тест

Тест складається з двадцяти питань. На кожне з них запропоновано чотири варіанти відповідей, але правильна лише одна з них. Вибравши правильну відповідь, поставте відповідну йому букву після номера питання.

1. Next week I.....for the conference in New York.
(a. leave; b. will leave; c. am leaving; d. left)
2. Where.....he from? He.....from Poland.
(a. does, is; b. does, did; c. do, does; d. do, is)
3. Did he buy that computer? No, he.....afford it.
(a. did; b. can't; c. wouldn't; d. won't)
4.you rather prefer tea or coffee?
(a. had; b. did; c. do; d. would)
5. He let my sonas a manager.
(a. worked; b. works; c. work; d. to work)
6. Hethe tickets to London.
(a. booked; b. has booked; c. will book; d. have booked)
7. I.....like to join you in the conference hall.
(a. could; b. can; c. need; d. would)
8. Is he coming to the airport to see the delegation off? I think he'll come as soon as he.....his work.
(a. finish; b. finished; c. has finished; d. will finish)
9. He..... to come at 7 p.m. We arranged the meeting yesterday.
(a. must; b. can; c. should; d. is)
10. How longit take me to get to the hotel?
(a. do; b. did; c. would; d. will)
11. Is there.....places of interest near the hotel?
(a. some; b. none; c. any; d. anyone)

12. Shall I give him a call later? No, you.....
(a. needn't; b. didn't; c. wouldn't; d. can't)
13.I help you, sir?
(a. must; b. can; c. had; d. would)
14. Yourather choose another course.
(a. must; b. can; c. had; d. would)
15. Will your partner let.....when he returns?
(a. you knew; b. you to know; c. you to have known; d. you know)
16. Everything is quite clear. The director.....to repeat.
(a. may not; b. mustn't; c. didn't need; d. needn't)
17. The hotel manager asked.....the fill-in form.
(a. we must put; b. us put; c. us to put; d. that we put)
18. The trainat 5.35 p.m.
(a. to leave; b. leave; c. leaves; d. is leaving)
19. How.....is this room a day?
(a. many; b. little; c. few; d. much)
20. Would you mind.....leaving you for a moment?
(a. my; b. me; c. I; d. you)