

РОЗДІЛ 7

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ: ОСОБИСТІСНІ ТА СИТУАТИВНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

ПСИХОЛОГІЧНА ПЛОЩИНА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

*Власенко О.О.
к.економ.н., доцент,
докторант зі спеціальності 053 «Психологія»
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

Сучасні суспільні відносини відкривають новітні ролі психологічних аспектів комунікації особистості з оточуючим світом. Більшість професій вимагає взаємодії з іншими особистостями. Певні професії не можливі без співробітництва з іншими людьми. Саме до таких і відноситься професія – менеджер, де основу складає побудова ефективного комунікативного процесу між всіма учасниками діяльності організації. До основних професійних вмінь відноситься необхідність особистості володіти професійним мовленням, яке становить основу професійної діяльності. Розуміння психології розвитку опанування професійного мовлення завжди цікавила дослідників та носила прикладний характер застосування.

Менеджмент, як професійна сфера, є надзвичайно широкою та багатоаспектною категорією, яка відображає чисельні вимоги до управління з позиції науки та стилю ведення професійної діяльності.

Професійну діяльність з менеджменту зазвичай розглядають з позиції:

- стилю взаємодії із людьми;
- адміністративних навичок організації ефективного управління;
- психології управління людьми;

організації структурних елементів органів управління.

Всі ці підходи об'єднує основний інструмент – професійне мовлення, яке необхідно менеджеру для організації своєї професійної діяльності.

Грунтуємось на підході Л. Калмикової, яка визначила: «В мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси, схильності та ідеали». [7, с.9] На основі цього визначаємо, що у професійному мовленні менеджера відбивається його здатність доносити необхідну, професійну інформацію до співрозмовника, з тим щоб спонукати його на необхідні, відповідні дії, реакції, що надасть можливість досягти запланованих цілей впливу.

Складність дослідження психологічного феномену «професійно-мовленнєвої компетентності» обумовлюється змістовою варіативністю підходів до окреслення сутності категорії та психологічним дисонансом теоретичних і практичних навичок професійного мовлення майбутніх менеджерів.

Професійно-мовленнєва компетентність є категорією, що відображає рівень оволодіння професійною мовою. Як зазначала Л. Барановська «формування професійно-мовленнєвої компетентності — це складова формування особистості», при цьому «нова модель фахівця — високоінтелектуального, всебічно освіченого, з багатим духовним світом, зі ставленням до особистості іншої людини як до найбільшої цінності — передбачає формування мовної компетентності». [2, с.131-133]

На важливість професійного мовлення вказувала І. Бабій, яка вважала, що «це мовлення, пов'язане з професійними потребами, що уможливорює ефективну професійну комунікацію спеціалістів у певній галузі діяльності.» За її думкою професійне мовлення – це «різновид діяльності, що розкриває свої сутнісні ознаки в зіставленні з мовою як універсальною знаковою системою», при цьому «дає змогу звернутися до мови та її явищ як до певної системи орієнтирів, необхідної для діяльності людини, для створення певної мовної професійної картини світу». [1, с.16, 62]

Дуже влучно, з психологічної позиції, визначила професій-

но-мовленнєву компетентність А. Варданян - «професійно значуща якість фахівця, яка характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти і породжувати повідомлення, що містять інформацію, що відноситься до об'єкту його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті і обробляти її в ході розумових процесів». [5, с.32]

Як лінгвіст, Н. Колодій визнає змістом професійно-мовленнєвої компетентності: «знання про точність, влучність, адекватність, правильне використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови». [6, с.55]

З позиції педагогіки Н. Скибун розглядає цю компетентність як «інтегральну здатність студента та його готовність до засвоєння закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлювання під час фахової діяльності». Ця ситуація зумовлена тим, «що професійна мовленнєва компетентність є одним зі складників професійної компетентності сучасного фахівця й зумовлює його конкурентоспроможність і затребуваність». [8, с.19]

Як філолог, Л. Березовська вважає професійну мовленнєву компетентність - «засвоєння норм літературної мови, фахової термінології, оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками спілкування; міжособистісну, комунікативно-мовленнєву взаємодію, спрямовану на досягнення поставленої мети спілкування, використання мовних та позамовних засобів виразності (паузи, тембр, темп, мовлення, сила, швидкість, гучність та ін.) учасників ділової комунікації». [3, с.16]

Є. Бондаренко, визначає, що «компонентами, які репрезентують структуру професійно-мовленнєвої компетентності ..., є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний». [4, с.161]

Узагальнюючи наведений аналіз дефініцій вважаємо, що професійно-мовленнєва компетентність менеджера – невід'ємною частиною його професійної компетентності і відображають здатність

менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та здатність вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

Для її аналізу виокремлюємо наступні критерії та показники:

мотиваційний критерій (показники мотивації оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності та мотивації до афіліації);

когнітивно-функціональний критерій (показники професійно-мовної обізнаності та професійно-категорійної обізнаності);

дискурсивний (експресивний) критерій (показники: цілеутворювально-інтенційний, структурної обізнаності, фахово-інформаційної насиченості (змістовності) тексту, професійної ввічливості);

імпресивний критерій (показники аудіювання професійного висловлювання та читання і розуміння професійного тексту);

критерій рефлексивності (показники рефлексії та внутрішнього контролю).

Всі ці показники професійно-мовленнєвої компетентності корелюємо із відповідними факторами, що виокремлюємо у дві групи:

знаннєві фактори, що є основою когніції професійно-мовленнєвої компетентності;

психологічні фактори, які є основою для самодетермінації особистості в частині набуття професійно-мовленнєвої компетентності.

До знаннєвих факторів відносимо: професійно-мовну та категорійну обізнаність з менеджменту; структурну професійну обізнаність; формування фахово-інформаційно насиченого професійного повідомлення; застосування професійної ввічливості; засади розуміння професійного повідомлення.

До психологічних факторів впливу на розвиток особистості відносимо: мотивацію до афіліації та оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності; вибірковість та концентрацію при читанні професійної термінології; засади рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду та внутрішнього контролю.

Для визначення реального рівня професійно-мовленнєвої ком-

петентності абітурієнтів було проведено емпіричне дослідження всіх вище означених показників. Були визначені рівні знань і психологічних факторів, що впливають на розвиток цієї компетентності та виявлена необхідність їх підвищення. На основі цього була розроблена та впроваджена програма підвищення рівня професійно-мовленнєвої компетентності. Загальна кількість учасників склала 252 абітурієнта ВНЗ України, що навчалися на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації) за спеціальністю 073 «Менеджмент». Всі учасники були поділені на 2 групи, по 126 осіб у кожній, відповідно 63 бакалавра та 63 магістра. Одна група була експериментальна, яка брала участь в опануванні розвиваючої програми, а інша контрольна група – не брала. Оцінку відповідних показників було проведено в обох групах до початку участі у розвивальній програмі та після її закінчення.

В процесі впровадження цієї програми було використано наступні форми навчання: проблемну лекцію, лекцію дискусію, лекцію бесіду, семінар-диспут, семінар-практикум, практичні заняття та самостійну роботу абітурієнтів.

Формування психологічно сприятливої площини опанування навичок професійного мовлення є основним завданням цієї програми. Головне завдання психомотиваційного впливу - це перетворення зовнішньої мотивації особистості на внутрішню. «Внутрішня мотивація – це спонтанні спонування людей до цікавості та зацікавленості, пошук викликів, а також здійснення та розвиток їхніх навичок та знань, навіть за відсутності винагород». (Сердюк, 2018:151)

Наявність внутрішньої мотивації особистості надає можливість зв'язати його внутрішній потенціал з його інтересами та цінностями, а в нашому випадку – наявний внутрішній професійний потенціал, тобто знання обізнаність із внутрішніми особистісними потребами майбутнього менеджера в опануванні професійного мовлення.

Наявність відповідного внутрішнього настрою, бажання до саморозвитку веде до самодетермінації особистості, що надає їй спро-

можність до психологічної незалежності від суспільства, як цілісної психологічної системи, яка хоч і є частиною суспільних відносин, однак не знаходиться в хворобливій, емоційній залежності від них.

Для отримання високого рівня професійно-мовленнєвої компетентності необхідне психологічне підґрунтя самодермінації особистості, яке базується на систематичній інтроспекції індивіду с позиції його професійної діяльності.

Для отримання психологічно сприятливих обставин по формуванню стійких мотиваційних когніцій особистості, щодо опанування професійно-мовленнєвої компетентності на відповідних заняттях було застосовано психологічні методики та вправи. Так, для покращення мозкової активності у розвивальній програмі використали вправу тренування мозку на основі методу діагностики когнітивної ригідності та гнучкості пізнавального контролю - тесту Струпа. Для розвитку стійкості уваги використали таблиці «Шульте». За рахунок цієї вправи збільшується стійкість уваги та збільшується кут периферійного зору. Це допоможе абітурієнту у майбутній професійній збільшити швидкість знаходження інформації в письмовому документі. Крім того використали вправу диктора Левітана, яка полягала у читанні перевернутого тексту. Був використаний текст професійного напрямку (наказ, розпорядження, договір).

Для тренування уваги та пам'яті використали вправу «Штурм». Суть цієї вправи в тому, що абітурієнтам впродовж 3-5 секунд, 3 рази поспіль, демонструються 2 картки з символами та цифрами (на одній картці – один символ). Потім їм було необхідно виконати просту математичну дію (наприклад, $123+41$) і знову викладач демонструє дві картки. Після того абітурієнт повинен записати побачені символи у той послідовності, як було їх показано. Для формування та підвищення мотиваційного критерію професійно-мовленнєвої компетентності застосовували вправи: «Порозмовляй зі мною», «Перешкоди у комунікації», «Коло знайомства», «Емоція», «Аргументація». Підвищення рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду було забезпечено вправами: «Толерантність у мовленні», «Я – висловлювання, Ти – висловлювання». Для підви-

щення рівня самоконтролю використали вправу: «Релаксійне розслаблення».

В результаті проведеного емпіричного дослідження було отримано дані, що свідчать про підвищення рівня мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності у експериментальній групі після проходження розвиваючої програми. Як свідчать результати, у цій групі відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності. В результаті отримання нових знань та навичок зникла група абітурієнтів з дуже низьким рівнем мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності (14,3%), група з низьким рівнем мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності зменшилась з 63,5% до 12,7%. При цьому, група з середнім рівнем мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності збільшилась з 22,2% до 60,3% та з'явилися групи з високим рівнем мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності (22,2%) і група з дуже високим рівнем мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності (4,8%).

У контрольній групі зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, які б мали високий та дуже високий рівень мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності у бакалаврів не було виявлено. Результати проведеного експерименту у магістрів свідчать про аналогічні результати.

Аналіз даних експериментальної групи свідчить про значну зміну рівнів мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності у групах бакалаврів та магістрів.(рис. 1)

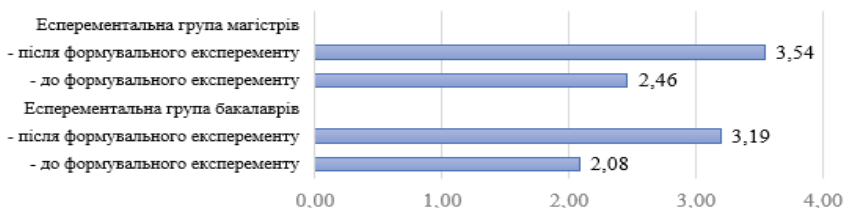


Рис.1. Зміна рівня мотивації експериментальної групи до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності

Рівень цього показника є вищим у магістрів. Однак тенденція змін є практично однаковою. Рівень мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвої компетентності у цих двох групах початково був різним. Темп зростання в експериментальній групі цього показника у магістрів склав 43,9%, а у бакалаврів 53,4%. У контрольній групі темп приросту цього показника у магістрів склав 3,3%, а у бакалаврів 5,4%.

В результаті проведеного дослідження отримуємо дані підвищення рівня показника мотивації до афіліації у бакалаврів, які брали участь у навчанні. Як свідчать дані дослідження, у експериментальній групі відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до афіліації. В результаті впливу навчальної програми зникла група абітурієнтів з низьким рівнем мотивації до афіліації (28,6%), на противагу контрольній групі, де 22,2% респондентів відноситься до цього рівня. Збільшилась кількість респондентів з високим рівнем цього показника (з 14,3% до 31,7%) та з'явилась група з дуже високим рівнем мотивації до афіліації (17,5%). (рис.2.)

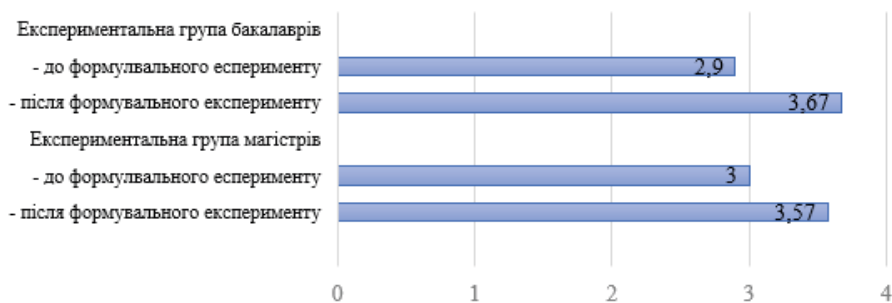


Рис.2. Зміна рівня мотивації до афіліації експериментальної групи

У контрольній групі, зміни рівня цього показника були незначні. До дуже високого рівня відноситься 3,2%, до високого рівня 11,1% респондентів. Результати проведеного дослідження у магістрів свідчать про аналогічні результати.

Порівняння рівня та темпу приросту показника мотивації до афіліації у бакалаврів і магістрів експериментальної та контрольної груп, свідчить про однаковість тенденцій. Середній бал цього

показника, після формувального експерименту, у магістрів 3,57, а у бакалаврів 3,7. При цьому, темп приросту мотивації до афіліації у бакалаврів експериментальної групи - 27,6%, а у магістрів експериментальної групи - 19%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів 2,1%, а у магістрів склав 1,7%.

Аналіз рівня вибірковості уваги до письмового професійного тексту свідчить, що рівень зростання цього показника у бакалаврів експериментальної групи є більшим ніж у бакалаврів контрольної групи. У експериментальній групі відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів вибірковості уваги до письмового професійного тексту у респондентів. В результаті участі в розвивальній програмі зникли абітурієнти з дуже низьким рівнем цього показника (22,2%), а з низьким рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту кількість респондентів знизилась з 33,6% до 20,6%. При цьому, збільшилась кількість респондентів з високим рівнем (з 4,8% до 41,3%) та з'явилися респонденти з дуже високим рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту (1,6%). (рис.2)

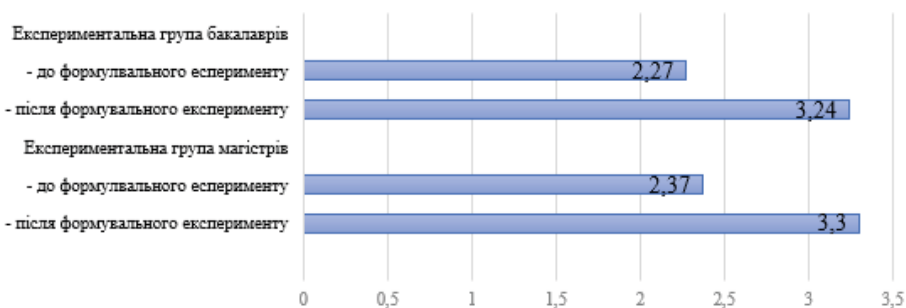


Рис.2. Зміна рівня рівня вибірковості уваги до письмового професійного тексту у експериментальній групі

У контрольній групі зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів з високим та середнім рівнем цього показника не змінилась. Лише зменшилась кількість респондентів з дуже низьким рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту (з 12,7% до 9,5%). Результати проведеного дослідження у магістрів свідчать про аналогічні результати.

У експериментальній групі відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів вибірковості уваги до письмового професійного тексту у респондентів. В результаті впливу цільової розвивальної програми зникли абітурієнти з дуже низьким рівнем цього показника (22,2%), а з низьким рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту кількість респондентів знизилась з 33,6% до 20,6%. При цьому, збільшилась кількість абітурієнтів з високим рівнем (з 4,8% до 41,3%) та з'явилися з дуже високим рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту (1,6%).

У контрольній групі зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів з високим та середнім рівнем цього показника не змінилась. Лише зменшилась кількість абітурієнтів з дуже низьким рівнем вибірковості уваги до письмового професійного тексту (з 12,7% до 9,5%). Результати проведеного експерименту у магістрів свідчать про аналогічні результати.

Порівняння темпів приросту показника вибірковості уваги до письмового професійного тексту у магістрів та бакалаврів експериментальної групи свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 42,7%, у магістрів – 38,8%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів – 1,3%, у магістрів – 1,9%.

Дослідження рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду свідчить, що рівень зростання цього показника у бакалаврів, які брали участь у програмі цілеспрямованого розвитку, є більшим ніж у респондентів, що не брали участь в ній. (рис.3)

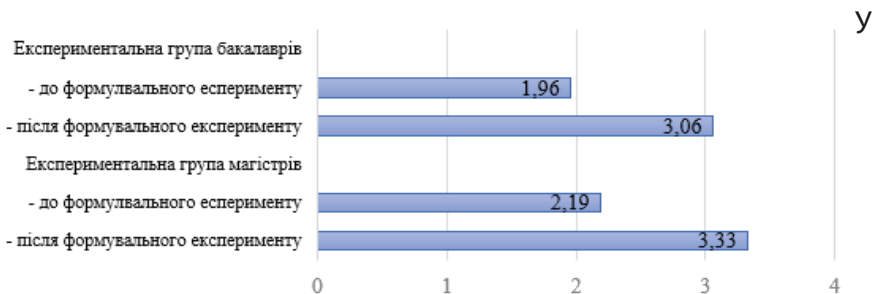


Рис.3. Зміна рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду експериментальної групи

експериментальній групі відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація, щодо рівнів рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду учасників. У результаті впливу навчальної програми, зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника. Зменшилась кількість абітурієнтів з низьким рівнем рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду з 71,4% до 23,8%. При цьому, кількість абітурієнтів, що відноситься до середнього рівня збільшилась з 19% до 50,8%, а також з'явилися респонденти з високим рівнем (20,6%) та з дуже високим рівнем рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (4,8%).

У контрольній групі зміни рівня цього показника були менш значимі. З'явилось 3,2% респондентів, що відносяться до високого рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду. За іншими рівнями цього показника зміна кількості респондентів була в межах 7,9%. Результати застосованої програми розвитку у магістрів свідчать про аналогічні результати.

Порівняння темпів приросту показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у магістрів та бакалаврів експериментальної групи свідчить, що вони практично однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 56,9%, а у магістрів – 52,1%. У контрольній групі темп приросту цього показника у бакалаврів – 6,6%, у магістрів – 2,2%.

Аналіз рівня показника внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності свідчить, що рівень зростання цього показника у бакалаврів, які брали участь у програмі розвитку професійно-мовленнєвої компетентності, є більшим ніж у респондентів, що не брали участь в ній.

У експериментальній групі відбулося підвищення рівня цього показника та зміна кількісного співвідношення абітурієнтів, щодо рівнів внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності у респондентів. У результаті впливу програми, зменшилась кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня з 57,1% до 28,6%, а також збільшилась кількість з дуже високим рівнем внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності з 3,2% до 34,9%.

У контрольній групі зміни рівня внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності були менш значимі. Кількість респондентів з дуже високим рівнем цього показника не змінилася. За іншими рівнями цього показника, зміна кількості абітурієнтів була не більше 6,4%. Результати апробованої програми розвитку у магістрів свідчать про аналогічні результати.

Порівняння темпів приросту показника внутрішнього контролю професійно-мовленнєвої діяльності у магістрів та бакалаврів експериментальної групи свідчить, що вони різні. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 17,3%, а у магістрів – 21,4%. У контрольній групі темп приросту цього показника у бакалаврів – 2%, у магістрів – 2,9%.

Підсумки аналізу всіх показників, що характеризують професійно-мовленнєву компетентність, свідчать, що результат впливу розвивальної програми є позитивним та відображається у підвищенні рівня цієї компетентності. Це підтверджують якісні та кількісні зміни показників, що характеризують професійно-мовленнєву компетентність, у порівнянні двох груп респондентів (контрольної та експериментальної груп). Розраховані рівні професійно-мовленнєвої компетентності експериментальної та контрольної груп магістрів та бакалаврів свідчить про значне підвищення рівня професійно-мовленнєвої компетентності в експериментальній групі після впровадження програми цілеспрямованого розвитку. (рис.4.)

Групи, що порівнювались, були однаковими за якісними та кількісними характеристиками до впровадження розвивальної програми: у них були однакові похідні дані (рівні показників професійно-мовленнєвої компетентності). Як свідчать дані, відхилення між експериментальною групою та контрольною групами до проведення розвивальної програми було не більше ніж 0,1 балів у бакалаврів та 0,1 бал у магістрів, в середньому, за кожним показником

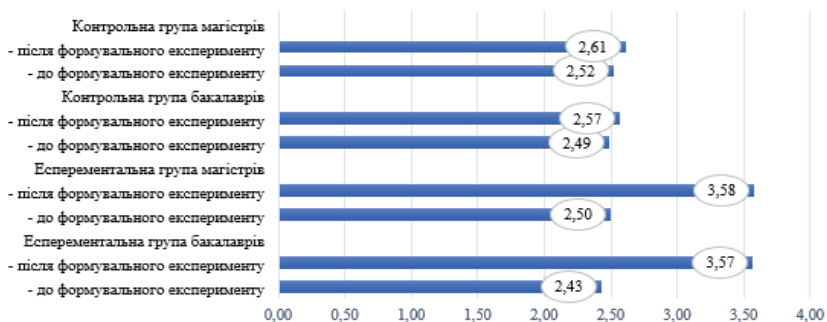


Рис.4. Рівень ПКМ до та після формувального експерименту

Під впливом застосованої цільової програми розвитку зміна середньоарифметичних балів за кожним показником між експериментальною групою та контрольною групами стала значно більшою. Необхідно відмітити, що рівень зростання рівня кожного показника у магістрів та бакалаврів різний. У бакалаврів середньоарифметичне відхилення окремих показників склало від 0,3 до 1,6 балів. У магістрів середньоарифметичне відхилення за окремими показниками склало від 0,2 до 1,7 балів.

Розрахунок рівня професійно-мовленнєвої компетентності за кожним респондентом після проведення розвивальної програми та порівняння цих показників з даними до впливу, дозволив підтвердити результативність запропонованої програми. Це свідчить про сформовану, за рахунок запропонованої програми, сприятливу психологічну площину для опанування професійно-мовленнєвої компетентності.

При цьому, необхідно відмітити, що динаміка підвищення рівня професійно-мовленнєвої компетентності у бакалаврів вища. Середньоарифметичний рівень приросту балів професійно-мовленнєвої компетентності у експериментальній групі бакалаврів складає 46,9%, а у магістрів 43,2%. У контрольній групі респондентів середньоарифметичний рівень приросту рівня професійно-мовленнєвої компетентності становив у бакалаврів - 3,6%, а у магістрів - 3,2%.

Аналіз структури респондентів за рівнями професійно-мовленнєвої компетентності

невої компетентності, до формувального та після формувального експерименту, свідчить про значну структурну перебудову та зміни обізнаності тих абітурієнтів, що проходили додаткове навчання.

В обох групах респондентів (магістри та бакалаври) експериментальної групи визначено зникнення абітурієнтів із недостатнім рівнем професійно-мовленнєвої компетентності та суттєве зменшення осіб із низьким рівнем цього показника (на 85% - магістри, на 71% - бакалаври). Відповідно збільшилась група респондентів із середнім рівнем професійно-мовленнєвої компетентності (76% - магістри, 60% - бакалаври). Відзначено появу нової групи респондентів – з високим рівнем професійно-мовленнєвої компетентності (бакалаври – 21%, магістри 13%).

Аналіз результатів дослідження свідчить про високу ефективність розробленої програми цілеспрямованого розвитку професійно-мовленнєвої компетентності у майбутніх менеджерів, що забезпечує опанування на належному рівні однієї з головних здібностей менеджера – професійного мовлення. Ця програма враховує підхід, що для отримання високого рівня професійно-мовленнєвої компетентності необхідне психологічне підґрунтя самодермінації особистості, яке базується на систематичній інтроспекції індивіду с позиції його професійної діяльності. Її реалізація підтвердила забезпечення підвищення рівня професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього менеджера, що є передумовою особистісного професійного розвитку сучасної людини.

ЛІТЕРАТУРА:

Бабій І.В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця: 2015. 245с.

Барановська Л., Саражинська І. Формування професійно-мовної особистості майбутнього фахівця правоохоронної сфери. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль, 2008. № 5. С. 131–136.

Березовська Л. Формування професійно-спрямованого мовлення у структурі фахової підготовки майбутніх соціальних

працівників. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, № 4 (67), 2019. С.15-20.

Бондаренко Є. В. Критерії та показники сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіння. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020 р., № 70, Т. 1 С. 157-162.

Варданян А. О. Професійно-мовленнєва компетентність як фактор підготовки студентів медичних вузів. Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Полтава, 11-12 травня 2016 р.). Полтава, 2016. С. 3134.

Колодій Н. В. Сутність професійної мовленнєвої компетентності бакалаврів соціальної роботи. Освітні обрії. 2018. Т. 47. № 2. С. 53-56

Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во "Фенікс", 2008. 245 с.

Скибун Н.Д. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 22 с.