

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського**

На правах рукопису

**Логутіна Наталія Володимирівна**

УДК 378.147.61/811.111

**Формування готовності до професійного  
іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів  
зовнішньоекономічної діяльності**

13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
доктор педагогічних наук,  
професор Сметанський М.І.

Вінниця – 2006

## ПЛАН

<b>ВСТУП.</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1.</b> Теоретичні основи формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.	
1.1. Професійне іншомовне спілкування майбутніх менеджерів як соціальна та педагогічна проблема. ....	13
1.2. Структура і функції професійного іншомовного спілкування менеджера.	29
Висновки до I розділу. ....	45
<b>РОЗДІЛ 2.</b> Характеристика готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування.	
2.1. Зміст, структура, показники та рівні готовності до професійного іншомовного спілкування менеджерів. ....	48
2.2. Аналіз сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. ....	70
Висновки до II розділу. ....	83
<b>РОЗДІЛ 3.</b> Експериментальне дослідження процесу формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.	
3.1. Педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. ....	87
3.2. Організація і методика проведення формувального етапу експерименту.	112
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження. ....	129
Висновки до III розділу. ....	151
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.</b> .....	153
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.</b> .....	157
<b>ДОДАТКИ.</b> .....	174

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Перехід до ринкових відносин, нові соціально-економічні умови розвитку Української держави, її входження до світового співтовариства спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя, зокрема, в системі освіти, яка становить основу відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу, слугує потужним засобом розв'язання проблем розвитку науки й техніки, культури й національного відродження, становлення державності, утвердження принципів демократії, професіоналізації життя країни.

У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні проблеми розбудови демократичної держави. Особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – дещо специфічного соціального прошарку людей, які мають значний вплив на економічне життя суспільства.

Тривалий час цій проблемі в нашій країні, з певних об'єктивних причин, не приділялась належна увага, оскільки це потребує активних пошуків у визначенні змісту й методів у її розв'язанні. Майбутнім менеджерам потрібна не тільки солідна професійна база знань, набутих у вищому навчальному закладі, але й обов'язкове володіння іноземними мовами – щонайбільше в професійному аспекті.

Володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями розглядається нині як атрибут інтелектуального розвитку людини з вищою освітою, і умова успішної діяльності у сфері виробництва й менеджменту. Адже менеджер зовнішньоекономічної діяльності повинен не тільки досконало володіти знаннями професійного напрямку, але також і вільно спілкуватися з представниками інших держав у різних галузях їхньої майбутньої діяльності.

Актуальність досліджуваної нами проблеми пояснюється ще й тим, що професія менеджера є однією з найбільш популярних, престижних серед

сучасної молоді. Тому не випадковим є те, що значна кількість навчальних закладів як державної, так і недержавної форм власності виявили бажання проводити підготовку майбутніх менеджерів.

Проблема готовності майбутніх фахівців з економіки й менеджменту до професійного іншомовного спілкування тепер активно досліджується педагогами, психологами, лінгвістами тощо.

Особливо активізувались пошуки розв'язання згаданої проблеми у 90-х роках ХХ століття. Окремі аспекти іншомовного спілкування майбутніх менеджерів знайшли часткове висвітлення в працях І.Бермана, В.Борщовецької, Ю.Гапона, О.Деркача, Л.Жукова, С.Козака, В.Локшина, О.Романовського, С.Селівестрова, С.Старовойта та ін.

У ракурсі розв'язання нашої проблеми викликають інтерес дослідження О.Бойка, Н.Бориско, В.Бухбиндера, Т.Ваколюк, В.Євтушка, Г.Китайгородської, С.Кожушко, Л.Морської, В.Стасюк, О.Тарнопольського, оскільки вони проводилися у процесі інтенсивного вивчення іноземної мови (Н.Бориско, Т.Ваколюк, Г.Китайгородська, Л.Морська), під час підготовки студентів військового вищого навчального закладу (О.Бойко, В.Євтушок) та економічного ВНЗ (С.Кожушко, В.Стасюк, О.Тарнопольський). У дослідженнях названих учених простежується тенденція до зміни парадигми іншомовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах немовного профілю.

Якщо, наприклад, у 80-тих роках минулого століття метою навчання іноземної мови було формування комунікативної компетенції (праці І.Бім, І.Зимньої, О.Леонтьєва, В.Скалкіна, Д.Нумес та ін.), то нині метою навчання іноземної мови є також розвиток професійної іншомовної компетенції, формування „цілісної культурно-мовної особистості” (М.Гордієнко, Ю.Долматовська, С.Коломієць). Це вважається невід'ємною складовою активної професійної діяльності майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності. Саме тому обов'язковою умовою в структурі підготовки майбутніх

менеджерів є знання логічних основ різних видів спілкування, володіння діловою та професійною іноземною мовою.

Усвідомлюючи актуальність означеної проблеми, дослідники (Г.Боярко, Н.Винокурова, О.Гладишева, С.Мусейчук, В.Пермінова, С.Шеремет та ін.) пропонують різноманітні педагогічні технології формування професійного мовлення студентів у вищих навчальних закладах України.

Водночас, як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, аспекти врахування теоретичних основ формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців сфери менеджменту, їхньої специфіки дотепер ще не набули належного відображення в науково-педагогічній літературі.

У загальному огляді літературних джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню проблеми формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Важливу роль у розв'язанні цієї проблеми у вищих навчальних закладах економічного профілю покликаний відіграти курс „Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Його завдання полягає у підготовці фахівців, які вільно володіють іноземною мовою, вміло користуються нею в усіх сферах спілкування, особливо у професійній. Проте, поки що цей курс через відсутність чіткого визначення педагогічних умов і технології його реалізації не відіграє суттєвої ролі у розв'язанні досліджуваної проблеми.

Аналіз практики роботи вищих навчальних закладів засвідчує відсутність науково обґрунтованої технології розвитку професійного іншомовного спілкування, що негативно позначається на якості підготовки майбутніх менеджерів. До цього часу залишається недостатньо висвітленим і обґрунтованим поняття „готовність до іншомовного спілкування”. І хоча ця реалія порівняно часто коментується у педагогічній літературі, все ж і донині не з'явилося спеціальних робіт, присвячених дослідженню суті та умов становлення цього феномена.

Недостатня наукова й методична розробка означеної проблеми і нагальна потреба в теорії і практиці професійної освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **„Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського „Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти” (державний реєстраційний номер 0105U0000942) і кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет” з такої проблеми, як „Науково-методичне забезпечення викладання циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі економічного напрямку” (протокол № 1 від 02.09.2003 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 26 березня 2003 року) й узгоджено з Радою по координації наукових досліджень при АПН України (протокол № 10 від 23 грудня 2003 року).

**Об'єкт дослідження** – підготовка майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що ефективно формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності можливе, з таких умов:

- студенти усвідомлюватимуть роль професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера;
- навчальний процес матиме контекстний характер;
- використовуватимуться форми і методи інтерактивного навчання;
- буде забезпечений рефлексивний аналіз майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

**Реалізація мети дослідження і перевірка гіпотези передбачала розв'язання таких завдань:**

1. З'ясувати сутність поняття „готовність” до професійного іншомовного спілкування менеджера зовнішньоекономічної діяльності.
2. Визначити структуру, показники й рівні готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.
3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови цілеспрямованої підготовки до професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності майбутніх менеджерів.
4. Розробити методичні рекомендації щодо ефективної організації процесу формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** стали наукові праці педагогів з проблем професійного іншомовного спілкування (у тому числі ділового) Н.Бориско, В.Борщовецької, В.Бухбиндера, Ю.Гапона, Л.Губенка, М.Дороніної, Г.Китайгородської, С.Козака, С.Коломійця, І.Комарової, Л.Морської, С.Ніколаєвої, М.Озерової, Т.Олійник, Л.Палюк, М.Пашенко, С.Селівестрова, В.Скалкіна, О.Тарнопольського, психологів – Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Леонтьєва, О.Лурія, С.Рубінштейна, Д.Узнадзе.

Законодавчу базу дослідження становили закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про зовнішньоекономічну діяльність”, „Про режим іноземного інвестування” і Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті.

У роботі над темою дослідження ми спирались на такі, зокрема, положення:

– концепцію розбудови освіти на основі гуманізації й демократизації, інтенсифікації та індивідуалізації навчання (Ю.Бабанський, С.Гончаренко, О.Леонтєв, К.Ушинський);

– теорію особистісно орієнтованого навчання (В.Серіков, І.Якиманська);

– теорію і практику формування фахівця як особистості і як професіонала (С.Кожушко, О.Тарнопольський);

– про формування вмінь професійного спілкування (Ю.Долматовська, Л.Морська, О.Мусницька).

Для досягнення поставленої мети, розв’язання завдань і перевірки гіпотези ми користувалися комплексом таких взаємопов’язаних теоретичних, емпіричних та експериментальних **методів дослідження**, як:

– теоретичний аналіз педагогічної й лінгвістичної літератури, узагальнення передового педагогічного досвіду у процесі визначення структури, функцій та особливостей професійного навчання іноземної мови майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, також і в обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності до професійного іншомовного спілкування студентів-менеджерів;

– спостереження, бесіда, тестові методики, анкетування, експертне опитування – у визначенні рівнів готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування;

– педагогічний експеримент, методи перевірки статистичних гіпотез (критерій Вілкоксона) – під час аналізу результативності педагогічних умов формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.



**Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі** Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет”, Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, Вінницького фінансово-економічного університету, Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.

Дослідження проводилось у **три етапи**.

На **першому етапі** – пошуковому (2001 – 2002 рр.) вивчався й аналізувався досвід педагогів-практиків, який стосується специфіки підготовки до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності; конкретизувалися об’єкт, предмет і завдання дослідження; розроблялася робоча гіпотеза; уточнювалися педагогічні умови з визначеної підготовки студентів-менеджерів, компоненти готовності з виявленням їхніх ознак, показників та рівнів; опрацьовувалася структурно-функціональна модель підготовки до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

На **другому етапі** – констатувально-формульовальному (2003 – 2004 рр.) проводився констатувальний етап експерименту, в процесі якого виявлено рівневі характеристики готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів; апробувалася методика її діагностики, визначалася логіка формульовального етапу експерименту, впродовж якого використовувалися інтерактивні методи навчання, забезпечувалися міжпредметні зв’язки; реалізувалася структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

На **третьому етапі** – кінцевому (2005 – 2006 рр.) аналізувалися й узагальнювалися результати, одержані в процесі формульовального етапу експерименту; апробувалися рекомендації, розроблялись методичні вказівки із формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності; формулювалися висновки дослідження, забезпечувалось графічне й стилістичне оформлення нашого дослідження.

**Наукова новизна роботи полягає у тому, що:**

– вперше обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: усвідомлення студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера, контекстний характер навчального процесу, використання форм і методів інтерактивного навчання, забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей;

– уточнено показники та рівні готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів;

– подальшого розвитку набули уявлення про сутність і структуру готовності до професійного іншомовного спілкування менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

**Практична значущість дослідження:**

– адаптовано зміст, форми і методи цілеспрямованої підготовки майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності, котрі втілено в практику навчально-виховного процесу в деяких вищих навчальних закладах;

– запропоновані методичні рекомендації стосовно ефективної організації процесу формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів можуть використовуватися викладачами вищих навчальних закладів у процесі підготовки до професійного іншомовного спілкування;

– обґрунтовано й експериментально підтверджено висновки і методичні рекомендації стосовно ефективної організації процесу формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, які використовуватимуться для подальших досліджень проблеми професійного іншомовного спілкування.

**Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський**

університет” (довідка про впровадження № 7 від 8.02.2006 р), Вінницького фінансово-економічного університету (довідка про впровадження № 278 від 20.12.2005 р.), Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (довідка про впровадження № 23/01 – 188 від 03.03.2006 р.), Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” (довідка про впровадження № 55/1 від 7.04.2006 р.).

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його меті та завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних за допомогою методів математичної статистики; дослідницько-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; репрезентативністю вибору досліджуваних.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися на Шостій міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (м. Вінниця, 2004 р.), на Міжнародній науково-практичній конференції „Гуманізм та освіта” (м. Вінниця, 2004 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Профільне навчання: історія, теорія, практика” (м. Вінниця, 2004 р.), на Першій міжнародній конференції „Управління організаційними змінами в контексті формування економіки знань” (м. Хмельницький, 2005 р.), на II міжнародній науково-практичній конференції „Інновації у вищій освіті” (м. Ніжин, 2005 р.), на Міжнародному форумі „Мовна освіта: шлях до євроінтеграції” (м. Київ, 2005 р.), на Сьомій міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” (м. Вінниця, 2006 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Вища освіта України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу” (м. Черкаси, 2006 р.), на засіданнях кафедри соціально-

гуманітарних дисциплін Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет” (2004 р., 2005 р.), та кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2005 р.).

**Публікації.** Основні положення й результати дослідження відображено у 16 публікаціях. Усі праці одноосібні, 12 з них вміщено у провідних фахових виданнях, 2 статті – в збірнику наукових праць, одні тези доповіді, одна брошура з методичними рекомендаціями.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи становить 200 сторінок, з них основного тексту 156 сторінок. У тексті розміщено 13 таблиць, 6 рисунків на 10 сторінках. У списку використаних джерел – 200 найменувань, з яких 13 – англомовних.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### 1.1. Професійне іншомовне спілкування майбутніх менеджерів як соціальна та педагогічна проблема

Входження України в Європейську співдружність вимагає адаптації української національної економіки до нових умов господарювання, нових економічних відносин, розширення міжнародних зв'язків у різних галузях. Вихід країни на передові рубежі прогресу людської цивілізації залежатиме від того, наскільки швидко та успішно державна система вищої освіти зможе підготувати фахівців нової формації – економістів, менеджерів, які будуть спроможні творчо мислити, орієнтуватися та пристосовуватися до швидких змін у сучасних ринкових відносинах, застосовувати інформаційні технології.

На сучасному етапі пошук шляхів удосконалення професійної підготовки в галузі економічної освіти, їх практичне використання в середовищі, що швидко змінюється, є головною умовою забезпечення потреби України у висококваліфікованих фахівцях – економістах, менеджерах, які будуть здатні до професійно спрямованого спілкування із зарубіжними колегами в сфері економічної діяльності. Таке соціальне замовлення знаходить пряме відображення у програмних вимогах щодо рівня володіння іноземною мовою студентів вищого закладу освіти, що передбачає досягнення студентами економічного вищого навчального закладу такого рівня розвитку іншомовних навичок та вмінь, який дозволив би здійснювати безпосереднє спілкування із зарубіжними партнерами у професійній діяльності як в усній, так і в письмовій формі [171].

Сфера освіти найбільшою мірою визначає рівень розвитку суспільства та стає загальнонаціональним пріоритетом в більшості країн світу. Тому Національна Доктрина розвитку освіти в Україні ключовим завданням ставить модернізацію освіти у відповідності до вимог української державності ХХІ століття, національного розвитку і національної безпеки, поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Цей перехід є необхідним наслідком глибинних процесів, які зумовлені суспільними змінами – переходом від індустріального до інформаційного суспільства [113].

Радикальні зміни, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які були започатковані процесом інтеграції країни у європейський простір вищої освіти, зумовили розробку нової типової програми викладання англійської мови для професійного спілкування. На основі принципів інтернаціоналізму, демократії, рівноправності та інновацій дана програма покликана сприяти мобільності студентів та їхній конкурентоздатності на ринку праці, посилити привабливість вищої освіти в Україні шляхом надання прозорої та гнучкої системи викладання та вивчення мов [192, с. viii]. Цілі та завдання програми є сумісними з цілями, які викладені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЕР), та з цілями, що визначені в Українських кваліфікаційних стандартах, а саме необхідність подальшої інтенсифікації процесів вивчення мов в інтересах зростання мобільності, більш ефективного міжнародного спілкування [60].

Сучасний зміст освіти – багатокомпонентний. Він включає в себе не лише знання, але й способи практичної діяльності, творчий підхід, ціннісні орієнтації особистості. Зберігаючи досягнення у фундаментальності вищої професійної освіти, виникає необхідність переорієнтувати навчальний процес на формування у студентів бажання і вміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації. Тому важливим є застосування особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Їх ознаками є навчання та виховання особистості з максимально можливим використанням індивідуалізації

(врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей студентів у всіх його формах і методах).

У „Педагогічній енциклопедії” індивідуалізація визначається як „організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання”), створенням умов для саморозвитку та самонавчання, критичного та осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цілей [131]. Такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, аналізі успіхів чи помилок.

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх менеджерів (під професійним навчанням розуміється навчання, спрямоване, на придбання й удосконалення персоналом компаній професійних та управлінських знань, а також знань особливостей корпоративної структури фірми), дозволяє зробити висновок, що більшість закордонних компаній вже давно усвідомили важливість належного рівня професійної освіти свого персоналу. Про це свідчать бюджети компаній: у них витрати на навчання – найбільша стаття після заробітної плати, що складає 2 – 5 % усього бюджету або 2 – 10 % фонду заробітної плати.

Подібні статистичні дані отримані в Англії, Японії, Німеччині. Особливо яскравим свідченням зростання витрат на процес навчання є дії японських фірм. Тут витрачають на професійне навчання в розрахунку на одного зайнятого у 3 – 4 рази більше, ніж в Америці [195].

Багато організацій Західної Європи мають власні постійно діючі університети, інститути, навчальні центри. Університет компанії „Siemens” навіть приносить їй чималий прибуток: більше 11 млн. доларів за перші десять місяців 1999 року. Практично усі великі промислові компанії 75 % фінансових, транспортних, зв'язку, комунальних фірм США мають у своїх штатах викладачів відповідного профілю, загальна чисельність яких досягає 45 тис. чоловік.

Ще один показовий приклад – компанія „АйТі”, де 200 з 800 співробітників уже мають сертифікати, у тому числі й міжнародні, у різних галузях інформаційних технологій. У даний час 40 менеджерів середньої ланки у вихідні дні вивчають практичний маркетинг, фінансовий менеджмент і керування ресурсами на шестимісячних курсах підвищення кваліфікації у Міжнародному інституті менеджменту ЛННК за програмами Відкритого університету Великобританії. Головна мета цієї програми – формування у фахівців комплексу знань у галузі управлінської, правової, фінансової, економічної діяльності; прищеплювання навичок оцінки ділового потенціалу, технологій для керування інноваціями на ранній стадії їхньої діяльності; розвиток нових напрямків фінансово-господарської діяльності в умовах ринкової економіки; керування дослідженнями і проектами.

Що стосується російських фірм, то останнім часом деякі з них теж починають приділяти професійному, у тому числі й іншомовному, навчанню належну увагу. Так, великі й найбільш успішні компанії, й ті, що розвиваються, витрачають на підвищення кваліфікації персоналу близько 1 млн. крб. щорічно. Як правило, це – російські відділення європейських і американських компаній, де вже давно визнали роль розвитку персоналу і на ньому не заощаджують. Так, наприклад, у компанії „Motorola” у 2000 році 328 співробітників пройшли тренінги по роботі з клієнтами і по роботі в команді, 290 – курси підвищення кваліфікації (менеджерські курси, курси маркетологів), 25 – закордонне стажування. У компанії „Вімм-Білл-Данн” для 110 співробітників були організовані тренінги по менеджменту, для 704 – тренінги по фінансах і маркетингу, на стажування на підприємства США і Швеції направлені 20 співробітників [194].

Виявити потреби в професійному навчанні допомагає збір і аналіз такої інформації: бізнес-планів, планів робочих операцій, планів підготовки кадрового резерву, передбачуваних змін у штатному розкладі та інших фінансових показників діяльності співробітників, відкликаних замовників та покупців.



Точно визначені потреби в професійному навчанні дозволяють більш повно враховувати розходження в рівні підготовки співробітників і домогтися зниження матеріальних і тимчасових витрат організації, а отже, і підвищити ефективність навчання. Ефективність таких дій визначається не лише сумою виділених коштів, але й чіткістю визначення факторів, які впливають на цей процес, головними з яких є: адекватність програм навчання сьогоденним і майбутнім потребам організації, мотивація персоналу до навчання, правильне формулювання цілей навчання.

Саме тому і в нашій країні вища освіта стає не просто засобом підготовки фахівців для різних сфер діяльності, але й обов'язковим етапом розвитку висококваліфікованої особистості. Як зауважив Василь Кремень, якомога більше громадян України зможуть здобути кваліфіковану вищу освіту, бо саме від рівня інтелектуалізації залежить майбутнє нашої країни. Вища освіта повинна стати обов'язковим етапом у житті людини [23].

Перехід до 12-річної шкільної освіти вимагає від викладачів вищої школи оновлення змісту і методик, що формують світогляд, вміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером (розвиток медіа-освіти), здатність до самопізнання і самовираження, необхідне для соціальної адаптації, свідомого вибору способу життя.

Реалізація державної політики у галузі професійно-технічної освіти сприяє удосконаленню професійної підготовки спеціалістів, відкриттю нових типів вищих навчальних закладів, їх входженню до навчальних науково-виробничих комплексів, розширенню спектра освітніх послуг [87].

Водночас, згідно з перспективами розвитку економіки і соціальної сфери, зростає потреба у підготовці кваліфікованих спеціалістів з нових напрямів інтегрованих професій – менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Поняття „менеджмент зовнішньоекономічної діяльності” (ЗЕД) для вітчизняної науки порівняно нове, складне та багатогранне, хоча в світовій практиці менеджмент як практична діяльність, наука і навчальна дисципліна

існує більше 100 років. За цей час він набув широкого розповсюдження, особливо у країнах з розвинутою економікою.

Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, міжнародний менеджмент виникли дещо пізніше, приблизно у 60-х роках, під впливом бурхливого розвитку міжнародної і комерційної діяльності, поглиблення міжнародного розподілу праці, розвитку міжнародної економічної інтеграції.

В Україні можливість використання менеджменту, у тому числі у зовнішній сфері, з'явилася у роки перебудови, в період переходу до ринкової економіки, з початком економічної реформи, у 1987 році. Одним з центральних напрямків цієї реформи було надання підприємствам права безпосереднього виходу на зовнішній ринок і стимулювання розвитку зовнішньоекономічної діяльності на рівні господарських суб'єктів [132].

Це був період прийняття ряду важливих законодавчих актів, зокрема Закон України „Про зовнішньоекономічну діяльність”, „Про режим іноземного інвестування” [63, 64]. За ці роки значно збільшилася кількість суб'єктів, що здійснюють зовнішньоекономічну діяльність, зріс обсяг зовнішньоторгового обігу, розширилася географія зовнішньоекономічних зв'язків. Тому особливої уваги вимагає підготовка спеціалістів для сфери зовнішньоекономічної діяльності.

У результаті проведення економічних реформ поняття „зовнішньоекономічна діяльність” (ЗЕД) набуло більш широкого змісту та висвітлює зовнішньоекономічну діяльність на рівні виробничих структур (фірм, організацій, підприємств, об'єднань і т.п.).

Разом з тим, аналіз економічних праць Г.Дроздової, О.Кузьміна, Г.Маховікової з даного питання дав можливість визначити зовнішньоекономічну діяльність як сукупність організаційно-економічних функцій підприємства, пов'язаних з його виходом на зовнішній ринок та участю в зовнішньоекономічних операціях, що являє собою таку частину його діяльності, котра здійснюється на іншому, міжнародному рівні [40, 51, 88].

Розглянувши поняття „зовнішньоекономічна діяльність”, можна дати визначення терміну „менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”. У самому загальному вигляді воно являє собою управління виробничо-господарською і комерційною діяльністю підприємства, пов’язаною з його виходом на зовнішній ринок, в зовнішнє міжнародне середовище з метою більш повного використання зовнішніх (міжнародних) факторів економічного росту.

Роль зовнішньоекономічної діяльності як зовнішнього фактора економічного росту в сучасних умовах постійно зростає. Низка спеціалістів в економічній галузі (Л.Гребнев, Г.Дроздова, А.Кредісов, Р.Пушкар, Н.Тарнавська та ін.) стверджують, що зовнішньоекономічна діяльність – поняття багатогранне, тому що включає в себе такі види діяльності як: зовнішню торгівлю, міжнародне виробниче кооперування, міжнародне науково-технічне співробітництво, валютні фінансові та кредитні операції.

На даному етапі зовнішньоекономічній діяльності надається ще більшого значення. Вона розглядається не тільки як складова частина господарської діяльності підприємства, але й як важливий фактор економічного росту, створення передумов більш інтенсивного розвитку інтеграційних процесів.

Сучасна система підготовки студентів-менеджерів у вищих закладах освіти України базується на галузевих стандартах вищої освіти Міністерства освіти і науки України (ГСВО – галузевий стандарт вищої освіти). Саме вони визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників відповідних напрямів підготовки (ОКХ – освітня кваліфікаційна характеристика).

Повний обсяг умінь (згідно з ГСВО), яким необхідно оволодіти майбутньому менеджеру зовнішньоекономічної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, поділено на 5 компонентів професійних якостей: планово-змістові, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні. Вони включають такі вміння як:

1. Планово-змістові: аналізувати ринкову ситуацію, стан та динаміку попиту, розробляти проекти бізнес-планів, планувати розвиток організації та її конкурентноспроможність, планувати ресурси (матеріальні, фінансові, трудові),

розробляти тактичні та оперативні плани поточної діяльності, користуватися офісною технікою та засобами Всесвітньої Мережі Інтернет.

2. Організаційні вміння: поєднувати усі види ресурсів, організовувати колективну працю для досягнення мети діяльності організації, обирати та здійснювати раціональні форми організації управління, забезпечувати достатній рівень якості та конкурентноспроможності продукції, посилювати міжнародні зв'язки, брати участь у зовнішньоекономічній діяльності, працювати з кадрами, формувати колектив і керувати ним, підтримувати організаційну культуру.

3. Мотиваційні вміння: використовувати ефективні системи мотивації формування та оплати праці, реалізовувати управлінські рішення, розподіляти повноваження, підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, впливати на підлеглих.

4. Контролюючі вміння: оперативно контролювати забезпеченість ресурсами, дотримуватись технологій, контролювати розрахунки з постачальниками та споживачами, контролювати виконання рішень і підтримувати дисципліну, готувати звіти про діяльність, контролювати охорону праці та техніку безпеки.

5. Координаційні вміння: встановлювати та підтримувати взаємовідносини із зовнішнім середовищем, вести діловодство, регулювати поведінку персоналу в процесі діяльності підприємства [165].

Не зменшуючи значення засвоєння майбутніми фахівцями перерахованих функціональних умінь, сучасна вища освіта ставить за мету:

- удосконалення методології формування інтелектуальної культури, навичок самоорганізації мислення, змістових комунікації;
- значне підвищення якості загальної економічної освіти, орієнтованої на ефективну економічну поведінку (оцінювання цінних паперів, послуги банків та їх надійність, права акціонерів), елементарні ділові навички (права споживачів, договірні відносини, ділове спілкування, менеджмент);

- підвищення рівня професійної економічної підготовки студентів до світового рівня;
- знайомство студентів з основами підприємницької діяльності, враховуючи специфіку культурно-історичних реалій українського менталітету [86].

Але оволодіння економічною спеціальністю на професійному рівні неможливе без іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей і є одним із найважливіших компонентів вищої освіти, який у даний час реалізується в рамках дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Донедавна поняття „іноземна мова” як навчальна дисципліна було загальноприйнятим для всієї системи освіти в нашій країні, незалежно від специфіки цілей іншомовної підготовки. Таке уніфіковане призначення цієї дисципліни, на думку дидактиків, передавало ідею наступності у системі середньої і вищої освіти. Разом з тим, аналіз типових програм з іноземних мов для немовних спеціальностей свідчить, що в період з початку 60-х аж до кінця 90-х років ХХ ст. навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) фактично велося у контексті професійної підготовки студентів та відповідно мало специфічний зміст і передбачало відмінні від шкільних методи навчання.

До висновку про те, що зміст навчання іноземної мови студентів економічних навчальних закладів повинен бути різним, також прийшли і закордонні колеги. На початку 60-х років у західних країнах з'являються практичні розробки курсів англійської мови для студентів різних немовних спеціальностей, а в навчально-методичній літературі вводиться термін „англійська мова для спеціальних цілей” (English for Special Purposes), що, включило в себе такі поняття, як „англійська мова для професійних цілей” (English for Occupational Purposes), „англійська мова для ділового спілкування” (Business English) і „англійська мова для освітніх цілей” (English for Academic Purposes).

Починаючи із середини 60-х років, практичний досвід вітчизняних і зарубіжних викладачів, накопичений у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей, став предметом активних наукових досліджень. Результатом цієї роботи є новий науковий напрямок – методика навчання іноземних мов у немовних ВНЗ, основоположником якого став відомий український вчений І.Берман. Сформульовані ним теоретичні основи і методичні розробки даного напрямку узагальнили світовий практичний досвід і майже на десятиліття випередили початок подібних теоретичних досліджень учених західних країн [10].

На кінець 80-х років методика накопичила достатній потенціал для проведення ряду сучасних теоретичних досліджень та підготовки практичних розробок у галузі навчання іноземних мов у немовних вищих закладах освіти. Головним підсумком розвитку цього напрямку є поява теорії оптимізації навчання іноземних мов у немовному ВНЗ. Сформульована тут специфіка цілей, змісту, форм, методів і прийомів навчання іноземної мови переконувала в необхідності закріпити ці відмінності в найменуванні дисципліни. У вітчизняній науковій літературі в той час вже активно використовувався термін „іноземна мова для немовних спеціальностей” [170].

Спроба сформулювати у нормативних документах адекватну назву дисципліни була зроблена у 1998 році: для всіх немовних спеціальностей вищих навчальних закладів України Міністерство освіти і науки України вводить назву „ділова іноземна мова” (ДІМ). На жаль, ця спроба виявилася невдалою, оскільки запропоноване визначення фактично не відображало ні соціальне замовлення, ні результати науково-практичних розробок у галузі методики навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей.

Введення нової дисципліни співпало за часом із прийняттям керівними органами вітчизняної освіти Рекомендацій Британської ради щодо змісту дисципліни „Ділова іноземна мова” (ДІМ).

Але нововведення лише частково вирішило проблему відповідності назви дисципліни її соціально необхідному цільовому призначенню – навчити

студентську молодь практичному і, насамперед, – професійно значущому володінню іноземною мовою.

Неадекватність змісту дисципліни „ділова іноземна мова” меті навчання професійно орієнтованої іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі характеризується таким чином:

1) професійна спрямованість тем, які рекомендувалися, лише частково вирішувала завдання іномовної підготовки студентів економічних спеціальностей;

2) стосовно до неекономічних спеціальностей дисципліна „Ділова іноземна мова” зовсім не розв’язувала завдання іншомовної підготовки професійної спрямованості.

Розглянувши це явище докладніше, фахівці прийшли до такого висновку: перший пункт програми обґрунтований переліком тем, запропонованих Міністерством освіти і науки в рамках Проекту програми курсу „Ділова англійська мова для ВНЗ України”, розробленого за підтримки Комітету з питань освіти Британської Ради. Розподілення тем, які у ній рекомендуються, відбувається за двома напрямками:

а) власне діловий аспект мовленнєвої діяльності (розмова по телефону, ділове листування, ділове знайомство, нарада, переговори, контракти та ін.), що у сучасних умовах, без сумніву, є актуальним для спеціалістів не лише економічного, але й будь-якого іншого профілю;

б) професійний, тобто економічний аспект (банківська справа, фінансування, маркетинг, менеджмент, страхування та ін.) [35].

При такій номенклатурі тем навчання ділового іншомовного спілкування могло здійснюватися на матеріалі професійно орієнтованого змісту, що у контексті підготовки, наприклад, менеджерів зовнішньоекономічної діяльності дозволяло визнати дисципліну „Ділова іноземна мова” як предмет, що відповідає професійно орієнтованій меті навчання іноземної мови. У даному випадку йшлося про навчання не ділової мови у чистому вигляді, а мови

професійного спілкування в економічних галузях, яка включає в себе також і спілкування ділове (ділову іноземну мову).

Такі теми з числа рекомендованих Британською Радою, як, наприклад, розподіл і доставка товару, реклама, страхування, імпорт і експорт для майбутніх фахівців у галузі, скажімо, маркетингу є професійно орієнтованими (студенти спеціально їх вивчають, у майбутньому вони складуть предмет їхньої професійної діяльності та джерело засобів існування).

Стосовно неекономічних напрямків професійної підготовки запропонована тематика закріплена згаданим Проектом за дисципліною „Ділова іноземна мова,” не підходить. Для програмістів, юристів або, наприклад, технологів наведена тематика відноситься вже не до професійного, а до ділового спілкування, що обслуговує діловий (організаційний / адміністративний / комерційний) аспект професійної сфери і виступає як компонент, який доповнює професійну діяльність і є необхідним для здійснення обміну результатами своєї праці на еквівалент, що забезпечує його життєдіяльність у цілому і подальшу трудову активність зокрема.

Таким чином, ділове спілкування обслуговує трудову активність, безпосередньо пов'язану з виробничою, освітньою, науковою або творчою діяльністю; професійне ж спілкування забезпечує трудову активність, пов'язану із організацією професійної діяльності та обміном її результатів.

Введення ділової іноземної мови як обов'язкової дисципліни для всіх немовних спеціальностей викликало у викладачів ряд питань, на які складно було знайти однозначну відповідь.

Запровадження у 2002 році нової назви дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” (ІМПС) було, ймовірно, спробою прояснити ситуацію, що склалася. Адже однозначна відповідь на питання щодо сфер, ситуацій, тематики та відповідного їм змісту мовленнєвого матеріалу, здавалося б, випливає із самої назви дисципліни. Однак на практиці така відповідь так і не була знайдена багатьма науковцями.



Досвід 2002 – 2003 років роботи за новими навчальними планами, в яких дисципліна „Ділова іноземна мова” замінена на „Іноземну мову за професійним спрямуванням”, переконує в необхідності конкретизувати ці поняття, тому що укладачі нових робочих планів нерідко ототожнюють їх і, як правило, залишають практично без зміни зміст навчання. У результаті нові робочі плани відрізняються від попередніх змістом титульного листа, де змінені лише дати складання документа й назва дисципліни.

В „епоху” загальної ділової іншомовної освіти у цих питаннях виникли непорозуміння не тільки у викладачів-практиків, але й у деяких дослідників. Так, у статті, присвяченій навчанню студентів фінансово-економічних спеціальностей професійного писемного мовлення англійською мовою, Г.Скуратівська стверджує, що „типи вправ за жанровими різновидами писемного ділового мовлення безпосередньо спрямовані на формування навичок професійного писемного мовлення...” [156, с. 28]. Автор ілюструє цю тезу прикладами вправ на формування навичок ділового листування, в яких більшість завдань, а також лексичний склад навчальних текстів орієнтований на формування іномовних навичок і умінь професійно значущих для фахівця в галузі діловодства, ніж для фінансиста. Усе це автор називає „системою вправ, що мають на меті формування професійної культури англомовного ділового писемного спілкування...” [156, с. 31].

Очевидно, що в умовах нечіткого розмежування цих понять, яке існує у вітчизняній теорії та практиці викладання, проблема науково обґрунтованого змісту навчання дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” (ІМПС) є вкрай складною.

Причиною такої ситуації є той факт, що у науковій літературі дотепер відсутні визначення понять „ділове спілкування” і „професійне спілкування”, в яких відбивалися б їхні принципові відмінності та риси подібності. Водночас, як справедливо вважають російські вчені (Ю.Долматовська, О.Мусницька, М.Озерова), чітке розмежування означених термінів дозволило б конкретизувати сфери спілкування і, на цій основі, однозначно визначити

тематику дисципліни „Ділова іноземна мова”, що є фундаментальною базою відбору змісту професійно орієнтованого навчання іноземних мов: мовних особливостей спеціальних текстів, їхньої логіко-значеннєвої і логіко-композиційної структури, особливостей складання та інтерпретації текстів, номенклатури навичок і умінь, характерних для професійного спілкування. Тому розмежування понять „ділове спілкування” і „професійне спілкування” дозволило б сформулювати адекватні методичні висновки щодо змісту професійно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній немовній вищій школі [48, 110, 119].

Аналіз існуючих наукових праць, присвячених навчанню іноземних мов у вищих навчальних закладах немовного профілю, а також вивчення практичного досвіду викладання дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” дозволило науковцям уточнити зміст понять „ділове спілкування” і „професійне спілкування”, і на цій основі конкретизувати сучасний зміст навчальної дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Мова професійного спілкування розглядається сьогодні як лінгвістично організована система мовлення, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, котрі безпосередньо пов’язані з винятково професійними (навчально-, науково-виробничими, виробничими, науковими) аспектами трудової діяльності [35, с. 45].

Мова для ділового спілкування – це лінгвістично організована система мовлення, що використовується фахівцями різних галузей для спілкування у ситуаціях, котрі безпосередньо чи опосередковано, через соціально-побутові стосунки пов’язані з діловою (організаційною, фінансовою, комерційною) активністю, зумовленою потребами професійної діяльності [35, с. 46].

Як стверджують самі автори, запропоновані визначення, звичайно, не претендують на вичерпний характер, оскільки поняття, що розкриваються в них, потребують серйозного теоретичного дослідження фахівців у галузях стилістики й лінгводидактики. Однак уже навіть таке узагальнене розмежування цих понять дозволяє стверджувати, що ділова іноземна мова не

може розглядатися як окрема навчальна дисципліна, вона є лише необхідним комунікативно значущим компонентом дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Сформульовані визначення узгоджуються із запропонованою в Загальноєвропейських Рекомендаціях структурою поняття „Англійська мова для спеціальних цілей” („English for Special Purposes”) і припускають адекватну (професійно спрямовану) реалізацію дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” у всіх прийнятих в Україні сферах іншомовної підготовки студентів: у сфері технічних спеціальностей, у сфері бізнесу й економіки, у соціальній та інших сферах, а також є продуктивними у процесі конкретизації факторів, які визначають зміст професійно орієнтованого навчання іноземної мови. До таких факторів належать:

1) сфери професійно орієнтованого спілкування (власне виробнича, виробничо-комерційна, науково-виробнича, власне наукова, а також професійно детерміновані соціально-політична, соціально-культурна і побутова сфери спілкування фахівця);

2) ситуації і теми професійно орієнтованого спілкування [35, с. 46].

Для визначення компонентів змісту іншомовної підготовки дуже важливо докладніше розглянути проблему визначення змістовної сторони такого фактора, як номенклатура ситуацій і тем, оскільки саме вони відображають не тільки специфіку тієї чи іншої сфери професійного спілкування, але й готують студентів до виконання певних соціальних ролей. Крім того, ситуації і теми, відібрані для дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”, поряд з дидактичною функцією виконують соціально-політичне замовлення суспільства – підготовку висококваліфікованих громадян незалежної держави, здатних до повноцінного спілкування (як у мовному, так і в професійному напрямку), рівноправного співробітництва з колегами економічно розвинених країн.

На жаль, схвалені Міністерством освіти і науки України рекомендації Британської Ради щодо навчання студентів вищих навчальних закладів

економічного напрямку професійного спілкування не відповідають останній з названих альтернатив.

Для запобігання можливих негативних наслідків необхідно, мабуть, поряд із ситуаціями і темами, пов'язаними з працевлаштуванням за кордоном, також передбачати ситуації і теми, в яких українські студенти могли б вчитися розуміти іншомовну лекцію за своєю спеціальністю, виступати з доповідями, знаходити освітню та професійно значущу інформацію з друкованих джерел, написати діловий лист професійно орієнтованого характеру тощо, тобто готувати себе до ролі повноправного партнера у професійних контактах із закордонними колегами.

Будучи інструментом людської діяльності, мова у всіх її аспектах, як відомо, неминуче несе на собі відбиток впливу тих, хто нею користується. У цьому контексті іншомовне спілкування професійної спрямованості також не є винятком. Тут відбиток впливу виявляється у лексичних, граматичних, синтаксичних, психолінгвістичних особливостях професійного спілкування, що і складає зміст дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” (ІМПС). Це можна представити у вигляді:

- а) професійно значущих текстів;
- б) країнознавчих знань, які забезпечують необхідний фон, на якому реалізується професійно обумовлена мовленнєва поведінка;
- в) іншомовних знань і мовних автоматизмів (навичок), здатних до переносу в умови професійно значущої тематики і ситуацій спілкування;
- г) комунікативних умінь мовного спілкування, які відповідають мотивам і цілям виробничої діяльності фахівця й адекватні поведінковим нормам, прийнятим у професійно детермінованім соціумі користувачів іноземною мовою.

Таким чином, можна зробити висновок, що навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є одним із найважливіших компонентів підготовки фахівців нової формації у вищому навчальному закладі економічного напрямку і являє собою

соціально та педагогічну проблему. Важливу роль у її розв'язанні покликана відіграти навчальна дисципліна „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

## **1.2. Структура і функції професійного іншомовного спілкування менеджера**

Навчання іншомовної форми вербального спілкування як поняття зайняло вагоме місце в науковій літературі. Предмет навчання іншомовного професійного спілкування дотепер ще не досліджено належним чином, хоча ми знайомі із достатньо багатим досвідом методичної організації комунікативно орієнтованого навчання іншомовного спілкування (В.Борщовецька, М.Гордієнко, Г.Китайгородська, С.Козак, С.Ніколаєва, М.Соловей та ін.).

Важливість принципу комунікативної направленості як одного із основних при побудові методичної системи навчання професійного іншомовного спілкування у немовних вищих навчальних закладах не викликає сумніву. Проте повне розкриття його змісту та формування відповідних рекомендацій неможливі без адекватного уявлення про структуру усної професійної комунікації, її основних компонентів, категорій та механізмів її реалізації.

Аналіз наявної наукової літератури свідчить, що багато педагогів та психологів досліджували дану проблему (С.Батишев, В.Каширін, В.Локшин, Л.Ляшенко, Н.Ничкало, О.Тарнопольський), що дозволяє визначити загальні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутніх менеджерів та фахівців сфери бізнесу до професійного іншомовного спілкування.

Але у дослідженнях згаданих науковців розглядалися головним чином соціально-психологічні аспекти комунікативної підготовки особистості. Значно менше досліджені структура та педагогічні шляхи формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів. Раціональне навчання спілкуванню повинно опиратися на достатньо повне дослідження його особливостей.

У даному параграфі ми розглянули категорії, уточнили структуру професійного іншомовного спілкування, а також з'ясували його функції.

„Категорію” можна визначити як найбільш загальне й фундаментальне поняття, що відображає універсальні, суттєві властивості й відношення об'єктів дійсності й пізнання, загальні закономірності розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ [131, с. 17].

До категорій професійного іншомовного спілкування відносяться: ситуація, роль, позиція, спільність, вид і сфера комунікації. Розглянемо кожне із перелічених понять більш детально.

Першим і найважливішим з них є комунікативна ситуація. Ситуація, згідно із словниковим тлумаченням, це сукупність обставин, умов, які створюють ті чи інші відносини, обставини чи положення. Але далеко не в усіх умовах виникає та протікає іншомовне спілкування між людьми. Мова йде не про обставини чи ситуацію взагалі, а лише про таку ситуацію, яка спонукає до спілкування або супроводжує його.

Комунікативну ситуацію слід розуміти як динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного та суб'єктивного плану (включаючи і мовлення), які залучають людину до іншомовної комунікації. Вона включає 4 групи факторів:

- 1) обставини дійсності, при яких відбувається комунікація;
- 2) відношення між комунікантами (суб'єктивно – особистість співрозмовника);
- 3) мовне спонукання;
- 4) реалізація акту спілкування (створення нового положення, стимули до спілкування) [155, с. 174].

Під час спілкування студенти виступають не як абстрактні особистості в якомусь соціальному вакуумі, а як носії перш за все соціальних відносин. Тобто у будь-якій комунікативній ситуації особистість завжди виступає в певній соціально-комунікативній ролі, яка представлена дуже важливим поняттям усної комунікації.

Разом з тим для методики навчання іноземних мов мають значення не комунікативні, а лише ті, які повторюються та найбільш типові, або нестандартні ситуації.

Під терміном „типова комунікативна ситуація” (ТКС) науковці розуміють певну побудову або модель реального контакту, в якому реалізується мовна поведінка співрозмовників в їх типових соціально-комунікативних ролях.

Сума соціально-комунікативних ролей однієї особистості утворює соціально-комунікативну позицію. Вона не є постійною, але зміни в її змісті відбуваються поступово. Оволодіння професійним іншомовним спілкуванням можна розуміти як в притаманній нам соціально-комунікативній позиції, але в іншомовному коді.

Для усвідомлення іншомовної комунікації велике значення має комунікативна спільність. Це – специфічні інформаційні зв'язки між співрозмовниками, які виникають у результаті досвіду їх спільного спілкування в минулому, а також опори на загальнодоступні, циркулюючі в мовному колективі відомості, які стосуються повсякденного життя та побуту людей. Комунікативна спільність визначає вибір тематики розмови, ступінь удосконалення мовних засобів та їх специфічний відбір. Вона визначає лаконічність мовного контакту. В ситуаціях професійного спілкування, описаних вище, комунікативна спільність полегшує ведення бесіди та не створює труднощів у досягненні взаєморозуміння між співрозмовниками.

Іншим важливим поняттям іншомовної комунікації є вид спілкування. Мовні контакти людей відбуваються в умовах, які різняться кількістю учасників спілкування, характером відносин між ними, наявністю зміни ролей тих, хто говорить і слухає в межах одного акту комунікації. Тому В.Скалкін виділяє 3 види спілкування: індивідуальне, групове та публічне.

В індивідуальному спілкуванні беруть участь 2 особи. Воно характеризується безпосередністю, конфіденційністю і т.п. У даному випадку учасники комунікації „рівноправні” в долі своєї участі у загальному „мовному продукті”, комунікація залежить як від одного, так і від іншого співрозмовника.

Кожний з них може підтримувати запропоновану тему або замінити її іншою. Якщо один із партнерів індивідуального спілкування припиняє розмову, комунікативний акт закінчується.

При груповому спілкуванні в одному комунікативному акті беруть участь кілька осіб. Комунікативне положення учасника групового спілкування суттєво відрізняється від індивідуального. Він може, наприклад, „взяти участь” в довгій бесіді чи нараді, не промовивши а ні слова. У такому спілкуванні зацікавити своїм виступом слухаючих іноді важко і вимагає від учасника групового спілкування додаткових якостей. Роль пасивного учасника групового спілкування простіша, ніж в індивідуальному, хоча „керувати” прийомом інформації в таких умовах набагато важче.

Публічне спілкування відбувається при порівняно великій кількості індивідів. З цієї причини комунікативні ролі учасників публічного спілкування зазвичай визначені: значна кількість їх виступає у якості (у ролі) ораторів, решта – у фіксованих ролях слухачів (для порівняння: збори, мітинги, диспути).

За характером стосунків між комунікантами спілкування може бути офіційним та неофіційним.

Офіційне спілкування виникає між людьми, відношення між якими визначаються виконанням ними певних соціальних функцій (викладач – студент, керівник – підлеглий). Сюди можуть бути віднесені наради, переговори. Офіційний характер притаманний публічному спілкуванню у будь-якій його формі.

Неофіційне спілкування характеризується невимушеністю, розкутістю, нерідко фамільярністю, як у поведінці індивідів, так і в тоні їх мовлення, вільний вибір мовних засобів. При неофіційному спілкуванні зміст висловлювань індивідів, як правило, раніше не продумується, їм властивий непередбачуваний характер. На відміну від офіційного спілкування, в умовах якого використовується офіційно-діловий стиль усної мови, при неофіційному спілкуванні широке застосування знаходять розмовна мова у різних варіантах, у тому числі й професійний жаргон.



В.Скалкін розрізняє 2 види неофіційного спілкування – ділова розмова та вільна бесіда. Перший можна розглядати як необхідну ланку немовної діяльності, як засіб вирішення проблем, які виникають у результаті невербальних дій (наприклад, обговорення між керівництвом фірми способу відправки товару) [155, с. 177].

Вільна бесіда є самостійною діяльністю спілкування чи такою, мета якої, за висловлюванням О.Леонтьєва, – встановлення контакту, взаєморозуміння, вплив на систему соціальних цінностей (переконань), емоційний стан іншої людини [92, 93].

У такій сфері усної комунікації, як соціально-культурна, вільна бесіда виступає в якості основного, найбільш поширеного виду спілкування.

Тематика вільної бесіди відрізняється виключно широтою діапазону і в принципі не залежить від будь-якої немовної діяльності або „місця дій”.

Будучи єдиним комунікативним актом, вільна бесіда характеризується великою різноманітністю мовних стимулів, спонукаючи до спілкування її учасників. Вільна бесіда широко використовується для встановлення контактів між співрозмовниками тимчасової групи. На жаль, у практиці навчання усного спілкування, розвитку уміння вести вільну бесіду приділяється дуже мало уваги.

У межах єдиного акту спілкування ролі комунікантів можуть змінюватися або залишатися постійними. На цій підставі розрізняють монологічну та діалогічну форми спілкування.

У монологічному спілкуванні відсутня будь-яка зміна комунікативних ролей між учасниками (наприклад, лекція), при цьому довжина мовного твору для характеристики монологічної форми спілкування принципового значення не має.

Зовнішня форма діалогу та характер його протікання дозволяють виділити ряд різновидів діалогічного спілкування: бесіду, дискусію тощо.

Бесіда – це збалансована форма спілкування, при якій відбувається двосторонній обмін інформацією. Вона не будується на моделі „питання –

відповідь”, хоч вони займають в ній не останнє місце. Під час бесіди важливу роль відіграють оцінки та репліки, які здатні змінювати хід розмови.

Суть дискусії в тому, що співрозмовники дотримуються різних точок зору з певного питання. Мовний стимул комуніканта визначається прагненням довести, аргументувати свою точку зору, переконати в ній свого опонента. Залежно від характеру спілкування, дискусія також приймає різні форми (диспут, дебати).

Різні поєднання виділених вище ознак спілкування дозволяють визначити такі види усної комунікації: неофіційне індивідуальне спілкування діалогічної форми, офіційне групове спілкування діалогічної форми та ін.

Однак для методики навчання іноземних мов значення мають не дедуктивно виділені форми спілкування, а його типові види. Методична модель комунікації може бути представлена, за переконанням В.Скалкіна, такими її типовими видами:

- 1) офіційний індивідуальний контакт;
- 2) ділова (неофіційна) розмова;
- 3) вільна неофіційна бесіда;
- 4) групова офіційна бесіда;
- 5) монолог у груповій бесіді;
- 6) публічне спілкування [155, с. 178].

Спостереження за комунікацією в різних умовах дозволили визначити досить велику номенклатуру комунікативних ситуацій. Порівняння виділених ситуацій виявило не тільки їх різноманітність, але й можливість поєднання їх у групи за принципом подібності. Для цього ми застосовуємо поняття сфери усного спілкування, які можна визначити як сукупність мовного спонукання людини, відносин між співрозмовниками та обставини спілкування. Виходячи із даного визначення, розрізняють 8 сфер усного спілкування, які притаманні будь-якому мовному колективу:

- 1) сервісна (соціально-комунікативні ролі покупця, абонента і т.п.);
- 2) сімейна (соціально-комунікативні ролі матері, батька, доньки і т.п.);

- 3) професійно-трудова (роль керівника, підлеглого, колеги і т.п.);
- 4) соціально-культурна (ролі друга, співробітника і т.п.);
- 5) соціальної діяльності (ролі члена суспільної організації, публіцистична і т.п.);
- 6) адміністративно-правова (ролі відвідувача державної установи і т.п.);
- 7) ігор та розваг (ролі колекціонера, садівника і т.п.);
- 8) видовищно-масова робота (телеглядач і т.п.).

Усі контакти в описаних вище сферах спілкування людина здійснює у своїй країні рідною мовою.

Наступним завданням даного параграфу є визначення структури професійного іншомовного спілкування й характеристика його компонентів.

Аналіз наявної наукової бази дає підстави стверджувати, що на сьогоднішній день накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо формування іншомовної компетенції у студентів вищих навчальних закладів економічного напрямку. Науковці по-різному підходять до вирішення розглядуваної проблеми, пропонуючи систему різноманітних завдань, педагогічні технології, розробляючи шляхи формування іншомовної мовленнєвої компетенції (З.Кличнікова, Л.Морська, Г.Сагач, С.Старовойт та ін.). Усе ж і дотепер відсутній загальноприйнятий погляд на сутність поняття „професійне іншомовне спілкування” із виявленням його структурних компонентів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження структури спілкування вказує на те, що в одних випадках спілкування розглядається як комунікативний процес, який передбачає обмін інформацією між комунікантами, окремі акти передачі і прийому інформації. Центром уваги дослідників тут виступають процеси вербальної та невербальної комунікації, механізми лінгвістичного та семіотичного зв'язку. Інший підхід характеризує спілкування як психічний контакт, що передбачає сприйняття та пізнання людьми один одного.

Важлива роль комунікації у процесі спільної діяльності зумовила особливу увагу науковців до цього аспекту спілкування. Так, Г.Андреева, розглядаючи

інтерактивну сторону спілкування, зауважує, що воно пов'язане із взаємодією людей, з безпосередньою організацією їх спільної діяльності. Ця сторона спілкування фіксує не лише обмін знаками, але й організацію спільних дій [5].

О.Леонтьєв також підкреслює не лише передачу інформації, але й взаємодію з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, використання спілкування в діяльності групи, його механізми та засоби як частини діяльності спілкування [92, 93].

Найчастіше у наукових джерелах виділяються три сторони спілкування: комунікативна, інтерактивна і перцептивна. Комунікативна сторона описує обмін інформацією між суб'єктами діяльності, співробітниками в групах і організаціях, а також між групами. Інтерактивна сторона характеризує процес визначення спільної стратегії діяльності, в яку включені суб'єкти спілкування. Перцептивна сторона розкриває процеси сприйняття та розуміння людьми один одного у процесі вирішення спільних завдань.

М.Дороніна, розглядаючи структуру ділового спілкування, виділяє в ній початкову, основну та завершальну фази. Протягом початкової фази відбувається встановлення вихідних контактів, під час основної реалізуються такі дії як встановлення проміжної та кінцевої мети спілкування, безпосередні мовні та документальні контакти, взаємний аналіз вихідних та проміжних позицій, пошук узгоджених рішень та визначення перспективи спілкування, і на завершальному етапі формулюються підсумки ділової взаємодії. Кожна з фаз поділяється на три процеси, які переплітаються та взаємодоповнюються. Це – процеси сприйняття та взаємної оцінки партнерами один одного, обміну інформацією та організації взаємодії [49].

С.Козак у структурі іншомовної комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів морського флоту виділяє такі компоненти:

- 1) лінгвістичний (передбачає блок знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, розуміння окремих мовних одиниць, їх значення, форму і структуру, зв'язки між ними);

2) соціокультурний (знання, уміння та навички, за допомогою яких відбувається розуміння лінгвокраїнознавчих реалій);

3) стратегічний (розуміння методу викладу та способу з'єднання речень, логічного зв'язку між частинами, порядку деталізації логічного взаємозв'язку частин тексту);

4) професійний (розуміння конкретних професійних проблем, адекватність висновків, оцінка значущості з позицій професійної діяльності) [79].

Отже, на основі аналізу педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури у структурі професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності ми виділили такі компоненти:

1. Когнітивний – знання норм сучасної іноземної мови (лексичних, граматичних тощо), фахової термінології.

2. Комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування, володіння базовими професійно мовленнєвими уміннями, необхідними для галузі зовнішньоекономічної діяльності.

3. Комунікативно-експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (темпом мовлення, інтонація).

Не викликає сумнівів той факт, що професійне іншомовне спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності повинно відповідати нормам сучасної іноземної мови (лексичним, граматичним тощо). Адже мова з багатьма її функціями (номінативною, комунікативною та ін.) забезпечує належний рівень грамотності носіїв певної професії, формує їхнє вміння спілкуватися в усіх сферах спілкування – у ділових відносинах, економіці, науці тощо. Особливо це стосується менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, іншомовне професійно значуще мовлення яких має бути якісним. Рівень їхнього професійного мовлення залежить від змісту й послідовності, точності й доречності висловлювання, багатства словникового запасу, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні граматичні структури.

Отже, для того, щоб задовольнити потреби функціонування, іноземне мовлення майбутніх менеджерів повинно мати певні комунікативні якості – правильність, точність, логічність, лаконічність, доречність.

Правильним є професійне мовлення спеціаліста, який володіє фаховою термінологією на різних рівнях мовної системи. Економічна термінологія – одна з найскладніших підсистем сучасної іноземної мови. Знання фахової термінології є обов'язковою умовою сформованості професійного іншомовного спілкування майбутнього фахівця сфери економіки, менеджменту та зовнішньоекономічної діяльності.

Сучасний стан теорії навчання іноземних мов вимагає повернення до концепції комунікативного навчання. Принцип комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов означає формування у студентів комунікативної компетенції, а це передбачає розвиток у суб'єктів навчання умінь користуватися мовним матеріалом, що вивчається у конкретних ситуаціях спілкування, який вимагає від студентів знань, прийнятих норм мовленнєвої поведінки і особливостей усного спілкування [76, 77].

Але все ж таки дотепер відсутнє єдине визначення терміна „комунікативна компетенція”, оскільки представники різних галузей знань підходять до цього поняття з різних позицій.

Термін „комунікативна компетенція” (від лат. *competentis* – здатний) був визначений М.Вятютневим як здатність людини спілкуватися у трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити. Науковець наголошує на здатності обирати й реалізувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в умовах спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установ, а також до бесіди в процесі адаптації; знання країнознавчого характеру [30].

У західній дидактиці під комунікативною компетенцією розуміють здатність суб'єкта навчання адекватно спілкуватися у конкретних комунікативних ситуаціях і його вміння організувати мовленнєве спілку-

вання із урахуванням соціокультурних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання.

Д.Хаймс (D.Hymes) поєднував у цьому понятті граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискусивну (правила побудови змісту висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетенції [180].

Інші автори включали у це поняття правила етикету спілкування, зумовлені культурними нормами. Так, Л.Бахман (L.Bachman) відносив до комунікативної – мовну, дискурсивну, розмовну, прагматичну (практичну), соціально-лінгвістичну, стратегічну, мислительну компетенції [187].

І.Зимняя вважає, що комунікативна компетенція – це сформована здатність особистості виступати суб'єктом комунікативної діяльності спілкування [68].

На сучасному етапі розвитку науки цей термін пов'язується багатьма дослідниками із здатністю особистості до вивчення іноземної мови і до спілкування з носіями інших культур, проте донині не існує єдиної точки зору щодо компонентного складу комунікативної компетенції.

Так, М.Canale, M.Swain компонентами комунікативної компетенції вважають граматичну, стратегічну, соціолінгвістичну компетенції [189].

У свою чергу Van Ek J. A., L.Trim до складу комунікативної компетенції відносять лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, дискурсивну, соціальну, соціолінгвістичну компетенції [197].

Складовими комунікативної компетенції І.Бім вважає лінгвістичну, соціокультурну, тематичну, компенсаторну, навчальну [12].

Комунікативний підхід концентрує навчання іноземній мові на комунікації (спілкуванні). Це означає навчити студента спілкуватися іноземною мовою тобто набути комунікативну компетенцію.

Є.Верещагін і В.Костомаров виділяють мовну і комунікативну компетенції. Під мовною компетенцією науковці розуміють здібність мовця утворити на основі правил граматично правильні фрази, а під комунікативною – сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей,

котрі визначають прийняту форму і допустимий зміст під час спілкування мовою, що вивчається [26].

У своєму дослідженні до компонентів комунікативної компетенції ми відносимо граматичну й мовленнєву.

Граматична компетенція розглядається як здатність розуміти й висловлювати зміст (значення), породжувати й розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати й відтворювати їх як готові формули. Формування лише граматичної компетенції є недостатнім для здійснення професійного іншомовного спілкування.

Ми поділяємо точку зору тих сучасних дослідників, котрі вважають, що формування й удосконалення мовної компетенції має відбуватися у логічному поєднанні з мовленнєвою.

Мовленнєва компетенція передбачає володіння способами формування й формулювання думок за допомогою мови та вміння користуватися такими способами у процесі сприймання й породження мовлення.

У сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу, а оволодіння іноземною мовою – як оволодіння іншомовною культурою, засвоєння світових духовних цінностей. Отже, соціальне замовлення передбачає не тільки формування у студентів необхідних навичок і вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, мова якої вивчається, з її традиціями та звичаями, історією та сучасністю.

Проблеми взаємопов'язаного оволодіння іноземною мовою і відповідною культурою вивчаються лінгвокраїнознавством. Організувавши навчальний процес таким чином, щоб іноземна мова також вивчалась як феномен національної культури, і як „мовна модель” світу даного народу і даної культури, сформувався особливий вид компетенції – лінгвосоціокультурна (ЛСКК). Цим можна забезпечити повноцінне спілкування та взаєморозуміння між партнерами різних країн.

Але володіння цими вміннями забезпечує реалізацію однієї з основних комунікативних якостей мовлення – правильності.



Проте, правильність мовлення ще не засвідчує справжнього опанування мови. Можна говорити або писати правильно, але надто одноманітно. Такому мовленню бракує творчого підходу, стилістичної виразності. А живомовне мистецтво досягається багатством інтонацій.

Інтонацію вважають одним із джерел збагачення мови засобами виразності, що посилює вплив мовлення на свідомість людей і є структурним компонентом професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Таким чином, майбутній менеджер, розмовляючи з колегами, повинен звертати увагу не тільки на зміст своїх слів, але й на форму, інтонацію.

Аналіз педагогічного фонду з проблеми дослідження функцій спілкування вказує на те, що існують різні підходи до їх виокремлення.

Деякі науковці дійшли до висновку про необхідність виявлення системи соціальних функцій спілкування, а не якоїсь однієї з них. Проте вирішення цього завдання перетворилося у декларативне виокремлення певної групи функцій – комунікативно-інформаційної, організаційної, нормативної, пізнавальної, виховної.

Досліджуючи спілкування у контексті культурологічного підходу, Л.Губенко, В.Немцов розрізняють чотири основні функції спілкування, які у сукупності надають процесам спілкування конкретної специфіки: знакова (семантична) функція – виступає засобом спілкування людини; ціннісна (аксіологічна) функція – відображає якісний стан культури, формує в людини потреби і орієнтації, за якими можна судити про рівень культури людини і суспільства; нормативна – організовує культурні норми, їх різновиди (норми-табу, норми-принципи, норми-цінності); трансляційна функція – передача соціального досвіду і культурних традицій [43].

Узявши за основу зміст діяльності спеціаліста, Л.Палюк виділяє такі функції ділового спілкування: задоволення соціальних потреб суспільства чи окремих його груп (наприклад, забезпечення міжгрупового спілкування людей); задоволення індивідуальних потреб людини у процесі праці; координація та планування колективної та індивідуальної праці; управління і соціальний контроль праці, її оцінка, що є необхідною психологічною умовою прийняття управлінських рішень;

зняття психологічного напруження, викликаного виробничою ситуацією; професійна соціалізація особистості [126].

З позицій діяльності керівника, менеджера О.Кузьмін, О.Мельник виділяють такі функції ділового спілкування: інформаційна – керівник перш за все отримує інформацію, необхідну для прийняття управлінського рішення; функція впливу – начальник змінює мотиви, наміри, установки підлеглих; організаційна – керівник організовує виконання прийнятих рішень; функція контролю – дає можливість перевіряти виконання наказу чи розпорядження; адаптуюча або соціалізуюча; виховна – засвоюються норми спілкування і правила поведінки [88].

Г.Андреева пропонує характеризувати структуру спілкування шляхом виокремлення у ній трьох взаємопов'язаних сторін: комунікативної (полягає в обміні інформацією між індивідуумами), інтерактивної (обмін не тільки знаннями, ідеями, але й діями) та перцептивної (процес сприйняття один одного як партнерів по спілкуванню та встановлення на цій основі взаєморозуміння) [5].

Аналогічні функції спілкування виділяє Б.Ломов: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну [98].

Варто зауважити, що більшість авторів використовує декілька підходів у визначенні особливостей функціонування ділового спілкування, що значно ускладнює аналіз структури ділової та професійної іншомовної комунікації.

Враховуючи багатогранність діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності і взявши за основу типологічний критерій „мета професійного іншомовного спілкування”, ми виділяємо три функції професійного іншомовного спілкування спеціаліста цього профілю:

1. Інформаційну (обмін, передача і прийом інформації, що виступає у формі повідомлень думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування).

2. Організаційну (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом, взаємне орієнтування і узгодження дій при організації спільної діяльності).

3. Експресивну (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння

партнерами один одного, зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій, визначення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

Кожна з виділених функцій має самостійне значення, але залежно від змістового контексту професійного іншомовного спілкування, будь-яка з них може стати домінуючою, адже предметна діяльність та спілкування взаємопереплетені та взаємозумовлені. Від того, як протікає спілкування, залежить результат практичної діяльності і навпаки. Без спілкування як особливого різновиду діяльності неможливий розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності та як індивідуальності.

Спілкування має велике виховне значення, оскільки воно розширює загальний світогляд людини, сприяє розвитку нових психічних утворень, є обов'язковою умовою формування загального інтелекту, мислення, пам'яті, сприймання та уваги.

Результат спілкування – налагодження певних стосунків з іншими людьми. Завдяки спілкуванню здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії. Спілкування тісно пов'язане з діяльністю.

У психології діяльність визначається як активність людини, що регулюється усвідомленою метою. А будь-яка форма спілкування виступає як форма спільної діяльності, адже люди завжди спілкуються у процесі певної діяльності. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються та утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми.

Поняття „спілкування” вживається у психологічній літературі в різних значеннях :

- як обмін думками, почуттями, переживаннями (С.Рубінштейн);
- як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г.Андрєєва);
- як один з різновидів людської діяльності (Б.Ананьєв, О.Леонтьєв).

Трактування мовлення як діяльності вперше було запропоноване Л.Виготським. У 70-ті роки проблеми породження і сприйняття мовлення досліджували М.Жинкін, А.Залевська, Б.Ломов, О.Лурія, А.Маркова.

Учені визначили, що мовленнєва діяльність пов'язана з психічною діяльністю людини, розвитком її інтелекту та емоцій. Це сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовуються на сприйняття та розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формі. Мовленнєва діяльність психологічно організована, як і інші види діяльності, тобто, з одного боку, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, з іншого – складається з кількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізації та контролю.

Щоб повноцінно спілкуватися, стверджує О.Леонт'єв, людина повинна у принципі володіти цілим рядом умінь. Вона повинна, по-перше, вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування..., по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування ..., по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту..., по-четверте, вміти забезпечити зворотній зв'язок. Якщо будь-яка з ланок акту спілкування буде порушеною, то мовцеві не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективним [92].

Психологічна трансформація, точне врахування специфіки спілкування країни, мова якої вивчається, широке застосування послідовних серій вигаданих навчальних ситуацій, підкріплених певним інвентарем матеріально-технічних засобів, – ось далеко не весь перелік шляхів, які можуть забезпечити успіх у навчанні професійного іншомовного спілкування.

У реальних умовах усне мовлення завжди пов'язане з конкретною ситуацією спілкування. Моделювання іноземної мови в навчальних цілях є по суті відповіддю на запитання: хто, з ким і про що говорить; де, в якому вигляді та в якій сфері спілкування, якою є соціально-комунікативна роль та позиція співрозмовників; якими є межі їх комунікативної спільності.

Таким чином, можна зробити висновок, що навчання професійного іншомовного спілкування є невід'ємною важливою частиною вищої економічної освіти. Проведений аналіз загальної структури професійної іншомовної комунікації та її основних категорій дозволяє стверджувати, що за сучасних соціально-економічних умов професійному іншомовному спілкуванню відведено особливу роль, сутність якої полягає у формуванні належної, комунікативно вмотивованої готовності до спілкування. Розгляду даного питання присвячений наступний розділ дисертаційного дослідження.

### **Висновки до I розділу**

1. Концептуальні положення відродження та розбудови системи економічної освіти України поставили важливі й актуальні завдання щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішнь-економічної діяльності, більш орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинутих особистостей. Під професійним навчанням слід розуміти підготовку студентів до оволодіння ними системою знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду трудової діяльності. З цих позицій особливого значення набуває проблема професійного іншомовного спілкування.

Аналіз існуючих наукових праць, присвячених навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах немовного профілю, як і вивчення практичного досвіду в цій сфері, дозволило уточнити зміст понять „ділове спілкування” і „професійне спілкування”, конкретизувати на такій основі сучасний зміст навчальної дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Мова професійного спілкування розглядається як лінгвістично організована система мовлення, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, котрі безпосередньо пов'язані із виключно професійними аспектами трудової діяльності.

Мова для ділового спілкування – лінгвістично організована система мовлення, що використовується фахівцями різних галузей для спілкування у ситуаціях, котрі безпосередньо чи опосередковано, через соціально-побутові стосунки пов'язані з діловою активністю, зумовленою потребами професійної діяльності.

Дослідницька увага вчених до визначення структури й функцій професійного іншомовного спілкування не дає можливості стверджувати про достатньо повну вивченість досліджуваної проблеми. Саме тому ми уточнили структуру, а також з'ясували функції професійного іншомовного спілкування.

2. На основі аналізу педагогічної, методичної, лінгвістичної літератури в структурі професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності ми виділили такі її компоненти:

- когнітивний – знання норм сучасної іноземної мови (лексичних, граматичних тощо), фахової термінології;
- комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування, володіння базовими професійно мовленнєвими вміннями, які зумовлені потребами зовнішньоекономічної діяльності;
- комунікативно-експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (темп мовлення, інтонація).

Ураховуючи багатогранність діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності і взявши за основу типологічний критерій „мета професійного іншомовного спілкування”, ми виділили три функції професійного іншомовного спілкування фахівця цього профілю:

- Інформаційну (обмін, передача і прийом інформації у формах повідомлень, думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування);
- Організаційну (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом, взаємне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності);

- Експресивну (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного, зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій, визначення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

3. Проведений аналіз загальної структури іншомовного професійного спілкування та його основних функцій дозволяє стверджувати, що за сучасних соціально-економічних умов професійному іншомовному спілкуванню відведено особливу роль, сутність якої полягає у формуванні належної комунікативно вмотивованої готовності до спілкування. Тільки за умов сформованості означеної якості у майбутнього менеджера його професійна праця стає можливою, а головне – продуктивною.

## РОЗДІЛ 2

### ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

#### 2.1. Зміст, структура, показники та рівні готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування

XXI століття, на думку аналітиків ЮНЕСКО, повинно стати століттям високо кваліфікованої професіоналізації. Взаємозалежний світ, який постійно оновлюється, призводить до змін системи освіти, адекватних тим, які відбуваються у науковій дійсності, передбачає збагачення існуючого змісту освіти професіоналізацією, що існує поряд із зазначеними освітніми тенденціями: фундаменталізацією, інформатизацією, диференціацією, інтеграцією, плюралізацією світової спільноти.

Проблему, яка пов'язана із професійною підготовкою майбутніх менеджерів, досліджували І.Герасімова, С.Кожушко, С.Коломієць, О.Леонтьєв, Є.Пассов, О.Тарнопольський та багато інших.

У своїх працях вони наголошували, що дотепер немає жодного вітчизняного дослідження, у якому б детально розглядалися теоретичні та практичні підвалини професійної іншомовної підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю. Водночас потреба в її розробці набуває особливої актуальності сьогодні, коли прагнення України увійти до міжнародної економічної спільноти вимагає наявності великої кількості професійно підготовлених фахівців.

Розробка системи засобів формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у вищих навчальних закладах вимагає розгляду таких питань:



- виявлення структурних компонентів зазначеної готовності;
- визначення показників і рівнів сформованості кожного структурного компонента готовності до професійного іншомовного спілкування;
- розробка завдань для контрольних зрізів;
- проведення контрольних зрізів;
- аналіз одержаних результатів.

Аналіз наукових праць з розглядуваної проблеми засвідчив, що на сьогоднішній день накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо формування готовності особистості до різних видів діяльності (О.Бикова, О.Бойко, С.Воробйова, В.Івашковський, К.Макагон, П.Матвієнко, Н.Мойсеюк, С.Радченко, О.Томас та ін.). Науковці використовують різні підходи до вирішення даної проблеми, пропонуючи систему різноманітних завдань, розробляючи лінгводидактичні напрямки формування готовності до того чи іншого виду діяльності. Проте не у кожному науковому дослідженні розглядаються компоненти, показники та рівні сформованості згаданої готовності.

Адже, перш ніж формувати ті чи інші уміння та навички, готовність до професійного іншомовного спілкування зокрема, необхідно виявити та проаналізувати зміст даного поняття, його структурних компонентів та їхніх ознак, виявити у студентів рівень володіння мовними знаннями, мовленнєвими уміннями та навичками.

Саме тому метою даного розділу є характеристика змісту поняття „готовність”, розгляд структури, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців сфери бізнесу та менеджменту зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування.

Дослідження у галузі психолінгвістики (М.Жинкін, О.Леонтьєв, О.Лурія) дозволяють стверджувати, що для повноцінного спілкування людина повинна мати певні вміння: швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати своє мовлення, знайти адекватні засоби для передачі його

змісту. Сам мовленнєвий процес науковці визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному.

У процесі навчання іноземної мови елементи майбутньої професійної діяльності поєднуються з мовленнєвими явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але й як спосіб ознайомлення студентів з новою для них реальністю. У результаті цього поряд із оволодінням іноземною мовою відбувається засвоєння професійних знань та формування здібностей розуміти менталітет носіїв іншої мови. З соціально-психологічної точки зору особистість студента повинна бути готова до засвоєння нової інформації й міжкультурного спілкування та взаєморозуміння. Ця готовність виявляється у таких якостях майбутнього фахівця:

- усвідомлення власної ідентичності та презентація її, тобто це здатність індивіда зрозуміти, що власне сприйняття колег по бізнесу зумовлене професійно значущими факторами і колективним менталітетом; це також означає здатність індивіда показати свій світ представникам іншої країни іноземною мовою;

- рольова дистанція: це здатність особистості абстрагуватися від власної позиції (ролі), подивитися на неї збоку, розуміючи при цьому, що є й інші сприйняття світу і що стереотипи іншого світу відносно до нього такі ж природні, як і його власні;

- емпатія: здатність індивіда ввійти в ситуацію іншої особи (у нашому випадку представника іншої професійної спільноти), намагання зрозуміти його; у розвитку цієї якості велику роль відіграють афективні, а не пізнавальні процеси, оскільки поза мовним середовищем це відбувається через тексти, фільми, картини;

- здатність особистості не боятися зустрічі з представником іншої країни, не уникати її, а вступати в контакт, витримуючи суперечливі очікування та вимоги. Тому саме на заняттях з іноземної мови необхідно давати студентам таку можливість зустрічі з представником іншої культури і розвивати здатність аналізувати й обговорювати своє сприйняття.

Проблему готовності до будь-якої дії досліджували педагоги і психологи. При цьому перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних і виховних засобів, які забезпечують можливість цілеспрямовано керувати процесом становлення даної якості. Праці психологів в основному присвячені встановленню характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності особистості.

На сьогоднішній день накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо структури готовності особистості до різних видів діяльності, сформульовано поняття готовності до праці, визначено його зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на її динаміку і стійкість (О.Бикова, Р.Ваврик, Л.Григорчук, М.Дяченко, Л.Кандибович).

Аналіз згаданих наукових праць дозволяє виділити основні етапи розвитку поглядів на проблему готовності до певного виду діяльності.

I-й етап – кінець XIX – початок XX століття. У цей час розроблялися питання готовності з позиції теорії рефлексів (І.Павлов) та установки (Д.Узнадзе).

II-й етап – 1918 – 1940 роки XX століття. У цей період інтенсивно розробляються питання нейрофізіологічних механізмів регуляції, саморегуляції поведінки і місця психічної готовності як одного з механізмів професійної поведінки.

III-й етап – у 40 – 60-ті роки XX ст. відбувається активізація досліджень готовності з позицій теорії діяльності. Готовність розглядається у світлі когнітивної концепції діяльності людини і саморегуляції на рівні фізіологічних і психологічних механізмів (потреб, установок, мотивів). Здійснюється застосування теорії психічної готовності до визначених видів діяльності людини.

Інтенсифікація вирішення проблеми професійної готовності пов'язана з іменами Дж.Брунера, Ф.Мілета (США), К.Трончера (Франція), В.Хепера (Німеччина), Дж.Габріеля, Г.Доу (Великобританія). Різні аспекти готовності людини до діяльності взагалі і професійної зокрема стали об'єктом наукових

пошуків і в нашій країні (40 – 60-ті роки – М.Левітов, Д.Узнадзе; 70 – 80-ті роки – М.Дяченко, Л.Кандибович).

IV-й етап – починаючи з 70-х років і до сьогодні розроблена психологами теорія психологічної готовності застосовується в дослідженнях з проблем економічної діяльності.

Однак, незважаючи на це, і донині відсутній загальноприйнятий погляд на сутність поняття „готовність”. Ця обставина змусила нас проаналізувати сучасні науково-педагогічні праці вчених, у яких розглядається дане поняття.

Аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень з даної проблеми засвідчив, що в сучасній теоретичній базі існують різні підходи до визначення даного поняття. В основному поняття „готовність” визначається як результат професійної підготовки. Так, у словнику С.Ожегова даний термін визначається як стан, при якому все зроблено, все готове для чого-небудь [118].

Педагогічна енциклопедія, філософський і психологічний словники розкривають значення даного поняття, на наш погляд, недостатньо, хоча воно досить часто вживається в психолого-педагогічній літературі. Наприклад, С.Радченко вважає, що готовність до праці – це результат трудового виховання, професійного навчання і психологічної підготовки [141].

О.Алексахіна розглядає готовність до діяльності як активний стан особистості, що викликає діяльність, якість, що визначає установки на професійні ситуації і завдання, передумови до професійної діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності [3].

За переконанням Н.Мойсеюк, готовність особистості до праці розглядається як інтегральна соціально-психологічна якість суб'єкта діяльності, яка відрізняється стійкими, динамічними проявами, виконує багатопланові само регулятивні функції, котрі забезпечують включення особистості у суспільно корисну працю та її результативність [107, с. 19].

Отже, досліджуючи в різних аспектах природу змісту феномена готовності, всі науковці погоджуються з тим, що готовність – це один із

психічних станів людини, що виражає суть спрямованості особистості на діяльність.

У дослідженнях М.Левітова, В.Мясіщева готовність трактується, як цілісний прояв особистості, яка займає проміжне місце між психічними процесами та її властивостями. На думку М.Левітова, такі стани утворюють найважливішу сферу внутрішнього світу людини. Вони характеризують психічну діяльність в цілому на конкретний період часу. Їх немає і не може бути поза психічними процесами. Однією з найважливіших заслуг М.Левітова є визначення **психологічної готовності до діяльності** як стану, який може бути довготривалим і короткочасним. Науковець акцентував увагу на залежності такого стану від індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов протікання її трудової активності [91].

Як відзначають М.Дяченко та Л.Кандибович, готовність є активнодіючим станом особистості, установкою на визначену поведінку, змобілізованістю сил виконувати завдання [54].

Для повного розуміння сутності психологічної готовності до діяльності вагомим значення набувають дослідження, присвячені феномену установки.

Найбільш досконалою серед теоретичних психолого-педагогічних праць даного напрямку є теорія Д.Узнадзе та його послідовників, в якій відпрацьовано твердження, що фіксована установка – це тільки окремий випадок більш загального явища. Останнє визначено як універсальний стан готовності до зазначеної активності. Установку в такому разі слід розуміти як стан цілісного суб'єкта. Дослідники звертають увагу на чинник, який породжує її актуалізацію, тобто реалізацію в діяльності. Таким чинником, на думку науковців, вважається воля [174].

Отже, установка як наукове поняття може бути віднесена до компонентів структури цілеспрямованої дії. Установка, як готовність до певної форми реагування формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов сприйняття інформації, її усвідомлення або ж неусвідомлення. Готовність є формою діяльності суб'єкта, який включається у спільний потік його дій та актів

поведінки. Тому установки можуть характеризувати суспільні дії, а отже, і поведінку особистості.

Аналіз існуючої наукової бази з розглядуваної проблеми переконує, що установка та психологічна готовність є станами, які відрізняються один від одного власною психологічною природою. У першому випадку, на думку В.Стасюк, має місце актуалізація сформованих на підставі попереднього досвіду психічних явищ, у другому – психологічне утворення виникає під впливом завдання, вимог, обставин [165].

Слід зазначити, що готовність включає в себе не тільки різні усвідомлені та неусвідомлені установки до певних форм реагування, але усвідомлені завдання, моделі поведінки. Саме тому, як справедливо зауважують М.Дяченко і Л.Кандибович, тільки у деяких випадках стани установки та готовності збігаються, готовність вважається більш складним структурним утворенням. Стан готовності тут головним чином обумовлений стійкими психічними особливостями, характерними для конкретної людини. Однак технологічно, це не є перенесенням якостей людини в нову ситуацію, вона тільки актуалізує їх. На стан психічної готовності впливають певні конкретні умови, в яких виконується діяльність. Такими умовами можуть виступати:

- зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер, обставини для здійснення;
- особливості стимулювання дій та кінцевих результатів;
- мотивація, прагнення досягнути тих чи інших результатів;
- оцінка можливостей їх досягнення;
- самооцінка особистої підготовки;
- попередній психічний стан;
- здоров'я та фізичне самопочуття;
- особистий досвід мобілізації сил для вирішення складних завдань.

Вони також містять уміння контролювати та регулювати рівень готовності самонастрою, складати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності. Важливим кроком є віднесення динамічної структури станів психічної

готовності до складних видів діяльності, структурними елементами якої, за переконанням В.Стасюк, можуть бути:

- усвідомлення іншими людьми своїх потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання, а також цілей;
- осмислення та оцінка вимог, відносно яких відбуватимуться наступні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного з попереднім виконанням завдань подібного роду та визначення на підставі цього найбільш імовірних та додаткових способів розв'язання завдань;
- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових здібностей, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня вимог та необхідності досягнення визначеного результату;
- мобілізація сил відповідно до умов та завдань, самоорганізація в досягненні мети [165].

Усе сказане дає змогу зробити висновок, що стан психологічної готовності – це складна діалектична структура, яка є якістю особистості й характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових складових психіки людини в її співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми завданнями.

Однак, окрім даного визначення, існують й інші не менш вагомні аспекти означеного поняття. До того ж, як вважає В.Стасюк, психологічна готовність функціонує як усталена характеристика особистості, тобто діє постійно, а тому немає необхідності постійно її формувати у зв'язку із кожним новим завданням. Попередньо сформована готовність є суттєвою передумовою успішного виконання будь-якої діяльності.

Як особистісне утворення у загальному вигляді готовність має таку структуру:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні їй риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- необхідні знання, вміння та навички;

- усталені професійно значущі особистісні якості: сприйняття, увага, мислення, емоційні та вольові процеси [165].

Прийнято розрізняти досліджувану готовність як реалію психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну (Р.Сафін), попередню й тимчасову, тобто інтуїтивну (М.Дяченко, Л.Кандибович), психологічну й практичну (М.Лєвітов, В.Мясіщев, В.Сластьонін), загальну і спеціальну (Б.Ананьєв). Але особлива увага в науковій літературі приділяється усвідомленню конкретних форм готовності.

Як стверджують О.Бикова, К.Макагон, П.Матвієнко, готовність має декілька назв – тривала або усталена готовність. На відміну від тимчасової, яка відображає особливості й вимоги до особистості в конкретній педагогічній ситуації, усталена готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивного ставлення до професії, організованість, уважність тощо), її досвід, знання, навички, уміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [11, 102, 105].

Ми підтримуємо точку зору згаданих науковців та вважаємо, що для готовності майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування важливим є як тимчасова, так і усталена готовність, позитивними сторонами котрих можуть бути:

- 1) рисами усталеної готовності є відповідність структурного складу професійних якостей особистості до змісту та умов роботи за фахом, актуалізація й включення до процесу виконання завдань, поєднання стійкості та динамізму;

- 2) до позитивних рис тимчасової готовності належать відносна усталеність, здатність переключати та зосереджувати увагу, миттєво приймати професійно доцільні рішення стосовно досягнення поставленої мети.

Тимчасова та усталена готовності знаходяться у певній єдності. Тимчасова готовність становить прояв усталеної в конкретній ситуації, а усталена готовність розвивається впродовж тривалого часу.



Розробка та включення у процес діяльності двох зазначених різновидів готовності – процес не автоматичний, який призводить до підвищення продуктивності мислення, уявлення, пам'яті, навичок, знань, взагалі праці менеджера. Вони стають ефективними тільки при створенні відповідних умов впливу на свідомість та підсвідомість майбутнього фахівця сфери бізнесу та менеджменту у процесі його професійної підготовки.

Що стосується поняття професійної готовності, то, починаючи з 70-х років ХХ ст., ця реалія вивчається в різних аспектах, як вплив властивостей особистості на майбутню професійну діяльність зокрема.

Отже, професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності. Професійна підготовка включає знання, уміння, навички і відносини, які відповідають профілю діяльності та розглядаються на особистісному або професійному рівнях.

Аналіз наукових досліджень з розглядуваної проблеми дав змогу визначити, що **готовність майбутнього менеджера до професійного іншомовного спілкування** становить важливий компонент загальної фахової компетентності, інтегративну особистісну якість, якою визначається здатність налагоджувати продуктивні комунікативні контакти з партнерами за їхньою спільною діяльністю, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби іншомовного спілкування.

Це визначення виступило теоретичною платформою нашої дослідницької позиції.

Наступним етапом нашого дослідження є розгляд структури готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Розглядаючи підготовку студента-менеджера до професійного іншомовного спілкування, О.Алексахіна акцентує увагу на таких його ознаках: цілісність, диференційованість, поетапна організація. На її думку, підготовка як і будь-яка діяльність, має програмно-цільове призначення. Серед цілей підгото-

вки як діяльності дослідниця виділяє: розвиток мотиваційної готовності, змістовий напрям підготовки (визначається за її предметом) і розвиток умінь [3].

Л.Нечаєв у своїх дослідженнях розглядає лише результат підготовки – готовність, яку слід розуміти як систему інтегральних перемінних, які включають професійну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, наявність професійно-значущих умінь, необхідних для того чи іншого виду діяльності [115].

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив нам прийти до висновку, що їх автори в основному диференціюють поняття „готовність” і „підготовка”, розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу (на визначеному етапі).

Підготовка студента вищого навчального закладу немовного профілю до професійного іншомовного спілкування здійснюється у процесі загальної підготовки майбутнього економіста й менеджера і має спільні компоненти. Водночас тут існують специфічні особливості, зумовлені характером зовнішньоекономічної діяльності і вимогами до особистості, яка здійснює її.

У своєму дослідженні ми спиралися на концепцію В.Сластьоніна, котрий передбачає формування майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі як особистості в процесі підготовки у тісному зв'язку із іншомовною підготовкою на професійному рівні. Основні положення його праць ми взяли як вихідні для побудови моделі, що відображає особливості структурної організації феномена „готовності” до професійного іншомовного спілкування.

При розробці моделі готовності автор обґрунтував правомірність професіограми фахівця, у структурі якої він виділяє такі аспекти:

- **психологічна** готовність, тобто сформована й яскраво виражена спрямованість на економічну діяльність, установка на роботу з іноземними партнерами у зовнішньоекономічній діяльності;
- **науково-теоретична** готовність, що передбачає оволодіння необхідним обсягом суспільно-політичних, психологічних і спеціальних знань;

– **практична** готовність, що припускає наявність відповідних передумов для оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками на необхідному рівні [158]. Розглянемо ці аспекти більш детально.

Під поняттям „**психологічна готовність**” розуміється наявність у студентів відповідної психологічної установки на діяльність в ситуації вибору мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій, високого почуття відповідальності за виконання своїх професійних обов’язків, цілеспрямованості, активності й самостійності у прийнятті рішень.

„**Теоретична готовність**” передбачає знання дисципліни, пов’язане зі сприйняттям, освоєнням, аналізом та оцінкою обраного шляху.

До поняття „**практичної готовності**” належать уміння майбутнього фахівця сфери бізнесу і менеджера зовнішньоекономічної діяльності, зокрема володіння різними професійними технологіями, а також застосування їх на практиці.

У цілому готовність майбутнього менеджера й економіста до професійного іншомовного спілкування можна оцінити за такими параметрами: наявність або відсутність професійної спрямованості, мотиви професійної діяльності, рівень сформованості найважливіших професійно значущих умінь і якостей особистості, якість теоретичної та організаційно-практичної підготовки, час адаптації до умов професійної діяльності, стійкість ціннісних орієнтацій. Підготовка студента немовного вищого навчального закладу економічного профілю до професійного іншомовного спілкування має враховувати особливості студентського віку, що характеризується значним ростом самосвідомості, самостійності у виборі рішень, поглибленням інтересів до діяльності, пов’язаною з їх професійною спрямованістю. Ми погоджуємося із науковцями (А.Нісімчук, О.Падалка, І.Смолук, О.Шпак), які вважають, що важливою ознакою готовності до професійного іншомовного спілкування є стійкий інтерес студентів до творчої економічної діяльності, до роботи в нових умовах із використанням сучасних інформаційних технологій [125].

Питанню про структуру готовності особистості до будь-якої діяльності присвячені наукові праці багатьох вчених (О.Бойка, С.Воробйової, Л.Григорчука, М.Дяченко, Л.Кандибович, П.Матвієнка, Н.Мойсеюк та ін.).

Загально визнано, що розглядати структуру готовності до професійної діяльності у сфері іншомовного спілкування зокрема потрібно в єдності трьох компонентів: когнітивного, операційного, мотиваційного.

Але С.Воробйова розглядає структуру готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач у єдності чотирьох компонентів:

- мотиваційного (переконавання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку);
- особистісного (почуття, вольові й інтелектуальні якості);
- змістового (знання);
- професійного (уміння і навички) [29, с. 43].

У структурі готовності майбутніх магістрів до управлінської діяльності О.Бойко виділяє п'ять компонентів:

- мотиваційний (задоволення особистісних потреб);
- ціннісний (сукупність ціннісних орієнтацій);
- пізнавальний (забезпечення системою професійних та управлінських знань, умінь і навичок);
- діяльнісний (формування і вдосконалення творчих і гуманних методів, прийомів і форм майбутньої діяльності);
- особистісний (самопізнання себе як творчої особистості) [15, с. 416].

Вивчаючи готовність особистості до праці, Н.Мойсеюк виокремила шість компонентів цієї якості: мотиваційний, цільовий, інформаційний, операційний, оціночний та корегуючий, які моделюються відносно вектору „мотив – мета”. Даний підхід, на думку дослідниці, забезпечує максимальне урахування значущих для даного феномена об'єктивних умов діяльності [107, с. 19].

Ми вважаємо, що готовність до професійного іншомовного спілкування – це є не тільки стан особистості, але й динамічна і водночас стійка характеристика майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності. Це

визначає і наш підхід до проблеми підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів до професійного іншомовного спілкування. Виходячи з цього, ми пропонуємо вести таку підготовку у напрямках, що відповідають структурі готовності.

Отже, аналіз лінгвістичної, методичної, педагогічної літератури вказує на те, що готовність тісно пов'язана з усіма структурними елементами підготовки, вивченням всебічно обґрунтованої концепції формування особистості менеджера як фахівця, що дозволяє нам розглядати готовність до професійного іншомовного спілкування як систему взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів:

- мотиваційного (переконавання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку);
- змістового (забезпечення системою професійних знань, умінь і навичок);
- операційного (вміння використовувати професійні знання, уміння і навички).

Отже, першим і одним із обов'язкових компонентів у структурі готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності вважається **мотиваційний компонент**, функція якого полягає в усвідомленні комунікативних цінностей, пробудження у студентів інтересу до осмислення потреби оволодіння комунікативними технологіями, оскільки вони дають можливість майбутньому менеджеру глибше осмислити основи зовнішньоекономічної діяльності, психологічні механізми її здійснення, а також позитивно впливають на формування особистісних якостей майбутніх фахівців, сприяють оволодінню культурою іншомовного спілкування, допомагають розширити зовнішньоекономічні зв'язки України. До мотивації належить все, що спонукає реально діючу активність, узагальнені й більш конкретні життєві цілі, заради яких людина діє. А.Сафін визначає мотив як вербалізацію мети і програми, що дає можливість даній особистості почати визначену діяльність [145].

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях під мотиваційним утворенням розуміють потреби, інтереси, зміст, цінності, спрямовані на визначення мети, розглядаються нами як попередня умова мотиваційної спрямованості. Тобто, оскільки мотиваційний компонент готовності до професійного іншомовного спілкування виконує регулятивну функцію, він є тією основою, навколо якої конструюються основні властивості і якості особистості менеджера як професіонала.

**Функція змістового компонента** готовності полягає у забезпеченні орієнтації менеджера зовнішньоекономічної діяльності у сфері власних професійних зусиль. Завдяки цій особливості дія змістового компонента спрямована на збагачення подальших економічних знань та інформації про сутність готовності студента до спілкування з іноземними партнерами у майбутній зовнішньоекономічній діяльності.

Дію операційного компонента цієї готовності ми вбачаємо у здійсненні конструктивної функції, спрямованої на моделювання проектів економічних завдань самими студентами з урахуванням ситуацій. Тому основна **функція операційного компонента** готовності до професійного іншомовного спілкування полягає в умінні майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності використовувати певний вантаж спеціальних знань і умінь, володіти евристичними методами технології рішення економічних завдань, порівнювати й аналізувати вибір рішень таких завдань та емоційно-ціннісне ставлення до них, проведення творчих актів спілкування з іноземними партнерами у сферах професійної діяльності.

Наступним завданням є виявлення ознак прояву функцій компонентів професійного іншомовного спілкування.

Так, **показником мотиваційного компонента** виступає інтерес до роботи в умовах альтернативних варіантів утворення з використанням сучасних інформаційних технологій. Це передбачає відповідальне ставлення студентів до оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням.

Як **показник змістового компонента** готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування ми виділили інформаційну обізнаність у вигляді системи понять про сутність і специфіку іншомовного спілкування у сфері професійної діяльності.

**Показником операційного компонента** виступає блок, що передбачає операції цілепередбачення, пов'язані з моделюванням студентами своєї діяльності для вирішення завдань їх майбутньої діяльності, які пов'язані з вибором технологій щодо аналізу і вибору шляхів рішення певних економічних завдань, творче використання сучасних інформаційних технологій, оригінальність рішення завдань зовнішньоекономічної діяльності, варіативність вибору шляхів рішення.

Таким чином, під **готовністю студента до професійного іншомовного спілкування** слід розуміти особливу інтегративну якість особистості майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності, сутність якого становить взаємодію мотиваційного, змістового й операційного компонентів, функції яких забезпечують інтерес та інформаційну поінформованість, а також психологічну професійну озброєність.

Наступний етап нашого дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні критеріїв та рівнів готовності до професійного іншомовного спілкування студентів-менеджерів.

Характеристики найбільш типологічних груп за рівнями підготовленості можна виявити лише на основі орієнтирів, в якості яких виступають **критерії**.

Критерій, на думку М.Монахова, є сукупністю основних показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Отже, будучи компонентом критерію, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна „визнати” наявність якості, судити про рівень її розвитку. Для того, щоб показник відповідав своєму призначенню, він повинен по кожному критерію розкривати сутність відповідної якості [108].

Критеріями готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування можуть бути такі:

– мотиваційний (спрямованість мотивації на удосконалення професійної діяльності, інтерес до іноземної мови, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами й уміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування);

– змістовий (наукова компетентність і доцільність дій щодо пошуку шляхів творчого вирішення завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, обізнаність із сутністю, специфікою, правилами і нормами професійного іншомовного спілкування);

– операційний (поетапне оволодіння методами вирішення економічних завдань, дії з моделювання, проектування, порівняння, аналізу й оцінки рішення практичних завдань, варіативність вибору, аналіз як зарубіжного, так і вітчизняного досвіду, альтернативність мислення).

Таким чином, згадані критерії розглядаються нами як ознаки сформованості готовності і є вихідними моментами для виявлення рівнів готовності до професійного іншомовного спілкування майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності.

Питанню про рівні розвитку визначених властивостей і якостей особистості присвячені дослідження О.Бойка, В.Галузяка, В.Івашковського, С.Рубінштейна, Г.Щукіної, Н.Мойсеюк, М.Сметанського та ін.

Проаналізувавши даний науковий потенціал, а також спираючись на дослідження С.Рубінштейна про поетапне формування готовності до діяльності, ми прийшли до висновку, що:

– готовність формується у процесі діяльності, акумулюючи усе нагромаджене на попередньому етапі, тобто перехід на більш високий рівень, дотримуючись закону філософії заперечення;

– попередній рівень є основою для формування наступних;

– своєчасне визначення рівня готовності у конкретної особистості дає можливість визначити план компенсації недоліків;



– готовність майбутнього менеджера до професійного іншомовного спілкування розглядається як складова частина загальної професійної готовності.

Отже, науковці (В.Івашковський, Н.Мойсеюк, С.Рубінштейн, Г.Щукіна та ін.) небезпідставно вважають, що, визначаючи рівні свідомого засвоєння знань, важливо виявити наявність таких умінь: формулювати визначення понять; застосовувати знання в різних ситуаціях; самостійно знаходити потрібну інформацію; порівнювати факти, явища, події; здобувати знання на основі аналогій, асоціацій, самостійно виявляти причинні зв'язки [70, 107, 143, 183].

Залежно від активності студентів у навчанні знання можуть засвоюватися на різних рівнях. Так, В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов виділяють п'ять рівнів засвоєння знань – від найнижчого до найвищого:

1) рівень впізнання – відтворення нової інформації при повторному її сприйманні;

2) репродуктивний рівень виявляється у точному чи близькому до точного відтворенні засвоєної інформації;

3) рівень розуміння виявляється у здатності пояснити сутність понять, законів, правил, принципів діяльності;

4) реконструктивний рівень – застосування знань, умінь, навичок за зразком чи в подібній ситуації;

5) творчий рівень виявляється у здатності застосовувати засвоєні знання та уміння в новій незнайомій ситуації [130, с. 116].

Для визначення сформованості готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти Л.Григорчук виділив чотири рівні:

1) перший – виконавча самостійність. Характеризується готовністю до дії за інструкцією, алгоритмом під контролем і за допомогою педагога;

2) другий – самостійність у звичних умовах. Готовність до діяльності за завченим правилом в типових умовах під постійним керівництвом педагога;

3) третій – самостійність в нетипових умовах. Характеризується готовністю виконувати завчену діяльність у нових нетипових умовах, звертаючись за порадою до викладача;

4) четвертий – творча навчальна самостійність. Готовність самостійно оцінювати ситуацію, правильно визначати метод і самостійно організувати діяльність [42, с. 9].

Для визначення сформованості готовності студентів до навчання у вищому закладі освіти С.Вітвицька пропонує чотири рівні:

1) низький (фрагментарний) – ознайомлення і відтворення навчального матеріалу на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину змісту навчальної дисципліни;

2) елементарний (репродуктивний) – володіння навчальним матеріалом на даному рівні демонструє початкові вміння його зіставлення та узагальнення;

3) достатній (частково-пошуковий) – обізнаність із сучасними науковими роботами, теоретичними підходами і концепціями, виявлення творчого інтересу до вивчення іноземної мови;

4) високий (науково-дослідницький) – визначається високим рівнем самостійності, постійним самовдосконаленням, досягненнями в науковій роботі [28, с. 120].

Досліджуючи професійну підготовку економістів у комплексі „школа, – вищий навчальний заклад освіти”, В.Стасюк виокремлює таких чотири рівні готовності майбутніх фахівців економічної галузі: низький, середній, достатній і високий. При цьому, у кожного студента ознаки цих компонентів стосовно один одного виявлялися по-різному: так, слабкий прояв одних компенсувався більш сильним проявом інших [165, с. 103].

Вивчаючи самовиховання, А.Калініченко стверджує, що найповніше його ефективність характеризується трьома рівнями: пасивним (низьким), ситуативно-активним (середнім) і стабільно-активним (високим) [73, с. 12].

Отже, розвиток визначених якостей особистості здійснюється послідовно: від низького до високого рівнів, тобто поетапно.

Для визначення сформованості готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування нами було виділено три рівні: емпіричний (низький), репродуктивний (середній) та творчий (високий).

Емпіричний (низький), рівень характеризується слабким інтересом студентів до іноземної мови, неповним усвідомленням її важливості для майбутньої професійної діяльності, поверховими уявленнями про специфіку й норми професійного іншомовного спілкування, незначним прагненням студентів зрозуміти нове явище (мова, що вивчається), доповнити свої знання, оволодіти способом їх вживання за прикладом. Для цього рівня характерний розвиток елементарних умінь основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма та говоріння на основі мовних та професійних знань і навичок та володіння навчально-мовленнєвими одиницями (НМО) I рівня – реаліями.

Репродуктивний (середній) рівень визначається тим, що студенти усвідомлюють важливе значення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, володіють базовими комунікативними вміннями, здатні здійснювати усно мовленнєве спілкування з носіями мови, що вивчається, в найбільш поширених стандартних ситуаціях, використовуючи при цьому НМО II рівня, тобто техніко-комунікативні кліше. Майбутній менеджер або економіст на цьому рівні здатен користуватися письмом в обмеженому обсязі, а також читати і розуміти нескладні автентичні тексти.

Творчий (високий). На цьому рівні майбутні менеджери усвідомлюють професійну важливість іноземної мови, прагнуть до вдосконалення знань, умінь і навичок іншомовного мовлення, намагаються застосувати знання у новій, нетиповій ситуації, тобто перенести знання та способи діяльності у нові умови. Характерною особливістю цього рівня є те, що студенти проявляють високі вольові якості, завзятість, ініціативу та наполегливість у досягненні мети, широкі та стійкі пізнавальні інтереси. Така активність забезпечується, на думку психологів, збудженням високого ступеня розбіжностей між тим, що суб'єкт

навчання знав, що зустрічалось у його досвіді, та новою інформацією, новим явищем.

На цьому рівні студент повинен розуміти та критично інтерпретувати практично всю письмову та усну інформацію, спонтанно та вільно висловлювати свої думки, володіти великим лексичним репертуаром, який дає можливість коректувати своє мовлення практично непомітно для співрозмовника, бути ініціатором інтеракції, а також володіти знаннями професійного контексту. У спілкуванні студент використовує реалії, техніко-комунікативні кліше (під техніко-комунікативним кліше ми розуміємо цілісно оформлені мовленнєві одиниці різного обсягу (слово, речення), що співвідносяться з типовими комунікативними ситуаціями і регулярно вживаються широким колом носіїв мови), а також професійні знання.

Таким чином, готовність майбутнього менеджера до професійного іншомовного спілкування – є активним станом особистості, що викликає діяльність, якість, що визначає установки на професійні ситуації і завдання, передумови до професійної діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності, яка проявляється у формах активності та визначає здатність ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, контролювати цей процес, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному економічному напрямку.

Структуру готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців сфери бізнесу та менеджменту слід розглядати у єдності таких компонентів:

- мотиваційного (усвідомлення комунікативних цінностей, пробудження у студентів інтересу до осмислення потреби оволодіння професійно значущим іншомовним спілкуванням);
- змістового (забезпечення орієнтації менеджера зовнішньоекономічної діяльності у сфері власних професійних зусиль);
- операційного (вміння майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності використовувати певний вантаж спеціальних знань, умінь і навичок,

володіти евристичними методами технології розв'язання економічних завдань, порівнювати й аналізувати вибір рішень таких завдань, емоційно-ціннісне ставлення до них, проведення творчих актів спілкування з іноземними партнерами у сферах професійної діяльності).

Розвиток структурних компонентів готовності особистості здійснюється послідовно: від низького до високого рівнів, тобто поетапно. Тому, ми пропонуємо визначити такі рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування: емпіричний (низький), репродуктивний (середній) та творчий (високий).

Показниками готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування ми пропонуємо визначити такі:

- мотиваційний (спрямованість мотивації на удосконалення професійної діяльності, інтерес до іноземної мови, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами і вміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування);

- змістовий (наукова компетентність і доцільність дій щодо пошуку шляхів творчого вирішення завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, обізнаність із сутністю, специфікою, правилами і нормами професійного іншомовного спілкування);

- операційний (поетапне оволодіння методами вирішення економічних завдань, дії з моделювання, проектування, порівняння, аналізу й оцінки рішення практичних завдань, варіативність вибору, аналіз як зарубіжного так і вітчизняного досвіду, альтернативність мислення).

Окреслені компоненти, показники та рівні дають нам можливість проаналізувати стан сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, що є метою наступного параграфу.

## **2.2. Аналіз сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності**

Оскільки готовність студента до професійного іншомовного спілкування – це взаємодія мотиваційного, змістового та операційного компонентів, рівень сформованості даної готовності потрібно визначати відповідно до рівня сформованості кожного компонента, який входить до структури досліджуваної готовності. Саме для цього ми визначили показники сформованості для кожного компонента, який є складовою досліджуваної нами готовності.

Так, показником мотиваційного компонента виступає інтерес до роботи в умовах альтернативних варіантів утворення з використанням сучасних інформаційних технологій, інтерес до іноземної мови, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами й уміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

З метою визначення рівнів сформованості мотиваційного компонента ми застосовували анкетування, перегляд відеофільмів професійно значущої тематики.

Як показник змістового компонента готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування ми виділили інформаційну обізнаність у вигляді системи понять про сутність, специфіку, правила і норми іншомовного спілкування у сфері професійної діяльності.

Для того, щоб визначити змістовий компонент готовності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування, ми використовували читання фахової літератури, переклад текстів.

Показником операційного компонента виступає цілепередбачення та моделювання студентами своєї діяльності для вирішення завдань їх майбутньої діяльності, які пов'язані з вибором технологій щодо аналізу і вибору шляхів розв'язання певних економічних завдань, використання сучасних інформаційних технологій, оригінальність рішення завдань зовнішньоекономічної діяльності, варіативність вибору шляхів рішення.

Для визначення операційного компоненту готовності ми пропонували систему вправ, тести, тексти професійно значущої тематики для читання та аудіювання, написання диктантів, рольові ігри, комп'ютерні програми, написання творів та переклад фахових текстів.

Для одержання даних про рівень готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх фахівців галузі зовнішньоекономічної діяльності було проведено діагностичне дослідження на першому курсі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет”.

Констатувальний етап експерименту проводився наприкінці II семестру 2003 – 2004 навчального року та на початку I семестру 2004 – 2005 навчального року та охопив чотири підгрупи I та II курсів (контрольні – 216 особи та експериментальні – 204 особи; загальною кількістю – 420 чоловік).

Ставилися такі завдання діагностичного дослідження:

- виявити у студентів рівень готовності до професійного іншомовного спілкування;
- перевірити уміння майбутніх менеджерів сприймати, відтворювати готові та створювати нові фахові тексти; з'ясувати навички написання й виголошення професійно спрямованого виступу;
- визначити вплив професійного іншомовного мовлення на формування особистості студента економічного вищого навчального закладу та розвиток його інтелектуальних і моральних якостей.

Оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості відбувається лише за умови прояву її високої активності у навчально-пізнавальній діяльності. Організована діяльність, у якій студент бере участь без бажання, практично не розвиває її.

Тому ми намагалися підібрати цікаві з пізнавальної точки зору тексти, тексти-коментарі, які б містили відомості про реалії повсякденного життя звичайного іноземця-менеджера і водночас відбивали національно-економічну специфіку народу, особливості традиційного ведення бізнесу, а також побуту,

способу життя тощо, тобто все те, на чому необхідно було б зосередити увагу студентів, розширюючи їхній кругозір.

Для того, щоб мати уявлення про складність запропонованого професійно значущого тексту для читання, наводимо його уривок (див. Додаток А).

Ставлення майбутніх фахівців зовнішньоекономічної галузі до проблеми професійного іншомовного мовлення, їхня самооцінка рівня володіння нормами сучасної іноземної мови, прагнення удосконалити професійне мовлення (тобто рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності) перевірялися за допомогою анкети.

Рівень володіння студентами граматичними й лексичними навичками (змістовий компонент готовності) встановлювався за допомогою диктанту.

Щоб з'ясувати уміння студентів сприймати, відтворювати готові й створювати нові фахові тексти, виявити змістовий та початковий рівень для операційного компоненту формування розглядуваної готовності, використовувалися завдання з аудіювання речень і текстів, вправи з англо-українського та українсько-англійського перекладу, граматичні тести, пропонувалися теми для складання й виголошення в аудиторії публічного виступу, рольові ігри з імітацією майбутньої професійної діяльності.

Анкетування показало, що із 420 студентів 410 (98 %) вважають професійне іншомовне спілкування необхідним складником майбутньої професійної діяльності, ознакою освіченості людини. На думку 315 студентів (75 %), професійне іншомовне спілкування займає важливе місце в професійній діяльності майбутнього менеджера, 55 (13 %) – першорядне, 46 (11 %) – другорядне, 4 (1%) – не дуже важливе.

Майбутнім менеджерам було запропоновано оцінити свій рівень володіння іноземною мовою. Із 420 студентів тільки 46 (11 %) оцінили його як відмінний, 369 (88 %) – як задовільний, 38 (9 %) – як незадовільний.

Найгірше студенти володіють, на їхню думку, граматичними (це було відзначено в 264 анкетах – 63 %) і лексичними нормами (у 226 – 54 %).



Найкраще володіють фонетичними нормами сучасної іноземної мови (у 134 анкетах – 32 %).

Майбутні менеджери вважають, що у професійній діяльності їм стануть потрібними знання усіх норм сучасної іноземної мови. Це зазначили 398 (95%) респондентів.

Цікавою була відповідь на останнє питання, яке виявило, що 76 респондентів (18 %) дуже прагнуть, 344 (82 %) опитаних прагнуть удосконалити професійне іншомовне мовлення під час навчання у вищому навчальному закладі.

Щоб виявити у студентів-менеджерів рівень володіння писемними нормами сучасної іноземної мови, проводилися такі види робіт: диктанти, написання творів, письмовий переклад контрактів, ділових листів тощо.

Орфографічна й лексична грамотність майбутніх менеджерів перевірялася під час проведення контрольного диктанту без граматичного завдання. Текст диктанту відповідав нормам сучасної англійської мови, був доступним для студентів I курсу вищого навчального закладу економічного профілю.

Рівень складності тексту та його обсяг (100 слів) відповідали типовій програмі англійської мови для професійного спілкування та проекту програми з курсу ділової англійської мови для вищих навчальних закладів України.

Для того, щоб мати уявлення про ступінь складності цього завдання, наводимо приклад тексту диктанту (див. Додаток Б).

Орфографічна грамотність студентів-менеджерів відображена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

#### Аналіз результатів контрольного диктанту

Оцінка	Загальна кількість			Відносна кількість (%)		
	ЕГ 204	КГ 216	Усього 420	ЕГ	КГ	Усього
„5”	-	-	-	-	-	-
„4”	86	94	180	20,5	22,4	42,8
„3”	104	98	202	24,8	23,3	48,1
„2”	16	22	38	3,8	5,2	9,05

Найтиповішими помилками в диктанті виявилися порушення правил:

- правопису слів (management and business);
- вживання великої літери (University, English);
- подвоєння приголосних та голосних (usually);
- правопису власних імен;
- вживання артиклів;
- написання дефісу в словах.

Отже, як видно з вище зазначеного, жоден із 420 студентів не написав диктант на „відмінно”. На „добре” написали 180 студентів (43 %): контрольної групи – 94 (22,4 %), експериментальної – 86 (20,5 %). 202 студента (48 %) отримали задовільну оцінку: контрольної групи – 98 (23,3 %), експериментальної – 104 (24,8 %). На „незадовільно” написали 38 осіб (9 %): контрольної групи – 22 (5,2 %), експериментальної – 16 (3,8 %).

Загальні результати контрольного диктанту свідчать про досить низький рівень грамотності майбутніх менеджерів, що пояснюється, на нашу думку, недосконалістю шкільної програми з іноземної мови.

Наступним завданням було аудіювання тексту професійно значущої тематики.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття / рецепція / перцепція; розумова – бо пов’язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу й впізнавання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається у пам’яті.

Аудіювання й говоріння – це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння.

Разом з тим аудіювання, як вид мовленнєвої діяльності, є відносно автономним (наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіопередач і т.п.) й

базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини, дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичували її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями.

Важливими факторами формування такої здатності є:

- перцептивна та мовленнєвомоторні передумови;
- загальні інтелектуальні передумови;
- фактичні знання;
- знання та вміння в рідній мові;
- іншомовні знання та вміння;
- мотивація.

Ці фактори є основою для розвитку специфічних навичок і вмінь; на ній базується навчання аудіюванню згідно з вимогами Європейського освітнього стандарту з іноземної мови [196].

Для того, щоб перевірити стан готовності майбутніх менеджерів до аудіювання текстів професійно значущої тематики, ми запропонували студентам текст.

Перед опрацюванням тексту викладач називає проблему, яка розглядається.

На етапі підготовчої роботи до аудіювання тексту необхідно виконати передтекстові вправи. Наприклад, підготовка до сприймання речень, які містять незнайомі слова, що не впливають на розуміння основного змісту тексту.

Наступний етап – аудіювання тексту з метою розуміння основного або повного і точного змісту.

На останньому етапі роботи над текстом відбувається контроль розуміння прослуханого (виконання післятекстових вправ та переказ).

Оволодіння мовленнєвою діяльністю передбачає поетапне формування мовленнєвих навичок та вмінь.

Сформованість мовленнєвих навичок – це неодмінна умова розвитку мовленнєвого вміння, його основа.

Відомо, що усі навички формуються у процесі багаторазового виконання мовленнєвих дій. Дія стає навичкою, якщо відповідає якостям, основними з яких є автоматизованість, гнучкість, стійкість, відсутність помилок, швидкість виконання, відсутність напруги.

Значення автоматизованих компонентів діяльності дуже велике, оскільки вони звільняють свідомість людини від регуляції окремих дій для здійснення творчої діяльності. Якби людина при говорінні могла свідомо регулювати процесом вимовлення звуків, то вона не була б спроможна нормально користуватися мовленням як засобом комунікації.

Одним із важливих моментів у методиці визначення сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є удосконалення системи вправ, за допомогою якої студенти оволодівають основними видами іншомовної мовленнєвої діяльності.

Вправа, визначає В.Лозниця, – це метод навчання, що полягає у повторенні певних дій, під час яких студенти виробляють уміння й навички застосування вже набутих знань.

Отже, метою вправи є формування, вдосконалення та розвиток навичок і умінь у різних видах мовленнєвої діяльності [96].

На сучасному етапі виокремлюються такі загальнометодичні вимоги, яким повинна відповідати система вправ:

- урахування мети при визначенні обов'язкового набору вправ;
- урахування етапів формування навичок і розвитку вміння під час підбору адекватних вправ при визначенні їх послідовності;
- урахування конкретних умов навчання при визначенні співвідношення різних видів вправ;
- урахування рідної мови студентів;
- урахування поступового зростання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу;
- відповідність характеру вправ виду мовленнєвої діяльності.

Ще К.Ушинський зазначав, що систематичність вправ є першою і головною основою їх успіху, а брак цієї систематичності – головна причина того, чому довготривалі та численні вправи дають погані результати. Важливо, щоб система вправ була узгодженою з дидактичними цілями заняття, вправи повинні добиратись таким чином, щоб студенти постійно змушені були вести пошук [176].

Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного спілкування.

Система вправ – поняття складне, розробкою якого займалося багато вчених (Н.Бориско, В.Борщовецька, О.Кміть, Л.Морська, М.Пашенко, Ю.Пассов, В.Скалкін, О.Тарнопольський та багато інших).

Як зауважують О.Бігич, С.Гапонова, С.Ніколаєва важливість системи вправ полягає в тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання [106].

З точки зору організації процесу засвоєння система вправ має забезпечити:

- 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння;
- 2) визначення необхідності послідовності вправ;
- 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів;
- 4) систематичність / регулярність виконання певних вправ;
- 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності (Ю.Пассов) [127,128].

Для того, щоб підібрати необхідні вправи для визначення готовності до аудіювання іншомовних професійно значущих текстів, потрібно визначити типи і види вправ за певними критеріями, охарактеризувати та виявити їх відповідність для формування навичок аудіювання у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Основні та додаткові критерії й відповідні їм типи вправ наведені у поданій нижче таблиці 2.2.

## Типи вправ для навчання іноземної мови

Критерії		Типи вправ
Основні	Спрямованість вправи на прийом або передачу інформації	Рецептивні Репродуктивні Рецептивно-репродуктивні Продуктивні Рецептивно-продуктивні
	Комунікативність	Комунікативні (або мовленнєві) Умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) Некомунікативні (або мовні)
Додаткові	Характер виконання	Усні Письмові
	Участь рідної мови	Одномовні Двомовні (перекладні)
	Функція у навчальному процесі	Тренувальні Контрольні
	Місце виконання	Класні Домашні Лабораторні

Для визначення рівня готовності майбутніх менеджерів до аудіювання текстів професійно значущої тематики ми використовували рецептивні, репродуктивні, комунікативні, умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) та комунікативні (або мовленнєві), перекладні вправи.

Наведемо приклад тексту „Choosing a profession” разом із вправами для перевірки розуміння його змісту (див. Додаток В).

При оцінюванні рівня сформованості навичок та умінь аудіювання професійно значущого тексту нами було використано такі критерії: точність та глибина розуміння, обсяг та репродукція тексту.

Високим вважався рівень, коли студент правильно розумів 100 % фактів змісту: осмислення зв'язків, які впливають із змісту, але не виражених у тексті; розуміння характеру дійових осіб; виділення головної думки та її

переказ з використанням синонімічних слів та зворотів; вміння відповісти на поставлені викладачем питання та висловити власну думку.

До середнього рівня відносяться студенти із правильним розумінням 75% фактів з елементами, що характеризують глибину розуміння (вміння узагальнити зміст, зробити висновки, зрозуміти головну ідею) або за 100 % розуміння змісту без елементів глибини розуміння; на питання студент відповідає, використовуючи фрази з тексту, часом просить повторити запитання, але вміє висловити власну думку.

Низький рівень властивий студентам, які розуміють менш ніж 75 % фактів, але без елементів глибини розуміння. Майбутній менеджер відповідає на питання викладача короткими фразами або реченнями, використовуючи уривки вивчених тем.

Аудіювання тексту показало, що лише 21,5 % (90 студентів) справилися із поставленим завданням, тобто лише четверта частина від загальної кількості майбутніх менеджерів зрозуміла повний і точний зміст прочитаного (високий рівень).

На жаль, 35 % (147 студентів) не зрозуміли взагалі змісту прочитаного (виявили низький рівень сформованості розглядуваної готовності). 44 % (185 осіб) зрозуміли прочитаний текст частково (тобто мають середній рівень.)

Рівень володіння граматичними нормами сучасної іноземної мови (змістовий компонент) перевірявся за допомогою тестових завдань та англо-українського й українсько-англійського перекладу. При цьому враховувались граматична правильність, логічність та завершеність.

Студентам пропонувалося розкрити дужки і поставити дієслова в реченні у відповідному часі.

Для того, щоб мати уявлення про ступінь складності запропонованого завдання, наводимо зразки речень (див. Додаток Г).

Результати граматичного завдання відображені в таблиці 2.3.

## Результати граматичного завдання

Оцінка	I курс		II курс	
	ЕГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	КГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	ЕГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	КГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб
„5”	10 2,4 %	12 2,9 %	20 4,7 %	24 5,7 %
„4”	24 5,7 %	28 6,7 %	28 6,7 %	38 9 %
„3”	48 11,4 %	42 10 %	40 9,5 %	36 8,6 %
„2”	18 4,3 %	20 4,7 %	14 3,3 %	16 3,8 %

Отже, як видно з таблиці, 66 студентів виконали граматичні завдання на „відмінно” – 30 студентів експериментальної групи (7,1 %), 36 (8,6 %) – контрольної групи; на „добре” виконали завдання 118 студентів (28,1 %) – 52 (12,4 %) експериментальної групи, 70 (15,7 %) контрольної групи; на „задовільно” – 166 особи (39,5 %) – 88 (21 %) експериментальної групи, 78 (18,6 %) контрольної групи; на „незадовільно” – 32 (7,6 %) експериментальної групи, 36 (8,5 %) – контрольної групи.

Констатувальний етап експерименту було продовжено під час українсько-англійського перекладу речень економічної тематики.

Для того, щоб мати уявлення про ступінь складності запропонованих речень, наводимо приклад кількох з них (див. Додаток Д).

Переклад таких речень дозволив виявити не тільки граматичні уміння студентів, але й з’ясувати рівень сформованості у них умінь і навичок сприймати речення професійної спрямованості, добирати за пропонованим міні-словником фахову термінологію й професійну лексику.

У роботах студентів найчастотнішими є помилки, що стосуються правильного написання (спелінгу) слів. Багатьом студентам бракує уваги.



Результати виконання завдання з перекладу речень наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

## Результати перекладу речень

Оцінка	I курс		II курс	
	ЕГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	КГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	ЕГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб	КГ Абсолютна й відносна (%) кількість осіб
„5”	12 2,9 %	12 2,9 %	18 4,3 %	20 4,8 %
„4”	36 8,6 %	32 7,6 %	28 6,7 %	24 5,7 %
„3”	44 10,5 %	44 10,5 %	38 9 %	48 11,4 %
„2”	16 3,8 %	18 4,3 %	12 2,9 %	18 4,3 %

Дані результати перекладу свідчать не тільки про низьку граматичну грамотність майбутніх менеджерів, але й про невміння оформлювати висловлювання професійного спрямування.

Такий самий висновок ми зробили після написання студентами й виголошення в аудиторії публічного виступу на запропоновану тему (Looking for a job).

Необхідно зазначити, що суттєвих відмінностей у результатах анкетування, тестування, виконання письмових робіт, написання й виголошення публічного виступу на різних факультетах (економіки підприємств, менеджменту зовнішньоекономічної діяльності, обліку та аудиту, маркетингу) не виявлено.

Отже, здійснений аналіз фактичних даних, одержаних під час проведення констатуючих зрізів, свідчить про недостатній рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкуванні у майбутніх фахівців сфери менеджменту.

Узагальненими кількісними показниками рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування студентів можна вважати середнє арифметичне показників рівнів усного і писемного мовлення, володіння мовними конструкціями, необхідними для майбутнього фахівця – менеджера у галузі зовнішньоекономічної діяльності.

Відповідні кількісні дані наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Узагальнені кількісні дані про рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування студентів-менеджерів

Р і в н і	Групи			
	Експериментальна		Контрольна	
	абсолютна кількість осіб	відносна (%) кількість осіб	абсолютна кількість осіб	відносна (%) кількість осіб
низький	55	27	61	28
середній	122	59,8	133	61,6
високий	27	13,2	22	10,4

Як ілюструють дані таблиці, обидві групи майже однакові за рівнем мовної підготовки: показники кількості осіб з низьким рівнем сформованості готовності відрізняються лише на 1 % (в експериментальній групі – 27 %, у контрольній – 28 %); показники середнього рівня – на 1,8 % (в експериментальній групі – 59,8 %, у контрольній – 61,6 %); показники творчого (високого) рівня – на 3 % (в експериментальній групі – 13,2 %, у контрольній – 10,2 %).

Результати контрольних зрізів засвідчили, що в експериментальній і контрольній групах переважає репродуктивний (середній) і емпіричний (низький) рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу нам зробити висновок, що рівень готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності та економістів недостатній. Потрібно не тільки удосконалювати мовні знання й мовленнєві уміння студентів, але й дбати про ліквідацію прогалин у засвоєнні

іноземної мови, адже досконале знання норм сучасної фахової іноземної мови є тією базою, на яку нанизуються професійні знання в сфері їх майбутньої діяльності. Складний процес формування готовності до професійного іншомовного мовлення не може бути забезпечений якимось єдиним методом. Цього можливо досягти лише створивши відповідні педагогічні умови для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, що є метою наступного розділу.

### **Висновки до II розділу**

1. У процесі навчання іноземної мови елементи майбутньої професійної діяльності поєднуються з мовленнєвими явищами, які виступають не тільки як засіб спілкування, але й як спосіб ознайомлення студентів з новою для них реальністю. У результаті цього поряд із оволодінням іноземною мовою відбувається засвоєння професійних знань та формування здібностей розуміти менталітет носіїв іншої мови. З соціально-психологічної точки зору особистість студента повинна бути готова до засвоєння нової інформації й міжкультурного спілкування та взаєморозуміння.

2. Досліджуючи проблему готовності до будь-якої дії, було встановлено, що накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо готовності особистості до різних видів діяльності, сформульовано поняття готовності до праці, визначено його зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на її динаміку і стійкість. Однак, незважаючи на це, і донині відсутній загальноприйнятий погляд на сутність поняття „готовність”, визначення її структури, показників та рівнів сформованості досліджуваної готовності.

3. Готовність до професійного іншомовного спілкування є не тільки станом особистості, але й динамічною і водночас стійкою характеристикою майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що готовність тісно пов'язана з усіма

структурними елементами готовності особистості менеджера як фахівця, і тому дозволяє нам розглядати готовність до іншомовного саме професійного спілкування як систему взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів:

– мотиваційного (усвідомлення комунікативних цінностей, пробудження у студентів інтересу до осмислення необхідності оволодіння комунікативними технологіями),

– змістового (здійснення орієнтації менеджера зовнішньоекономічної діяльності в сфері своєї професійної діяльності),

– операційного (уміння майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності використовувати певний багаж спеціальних знань і умінь, володіти евристичними методами технології вирішення економічних завдань, порівнювати та аналізувати вибір рішень цих завдань та емоційно-ціннісне ставлення до них, здійснення творчих актів спілкування з іноземними партнерами у сферах професійної діяльності).

4. Показниками сформованості мотиваційного компонента готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є інтерес до роботи в умовах альтернативних варіантів утворення з використанням сучасних інформаційних технологій, інтерес до іноземної мови, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами й уміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування; змістового – інформаційна обізнаність у вигляді системи понять про сутність і специфіку професійного іншомовного спілкування, обізнаність з сутністю, специфікою, правилами і нормами професійного іншомовного спілкування, операційного – цілепередбачання, пов'язаного з моделюванням студентами своєї діяльності для вирішення завдань їх майбутньої діяльності, використання сучасних інформаційних технологій, оригінальність та варіативність вибору шляхів рішення завдань зовнішньоекономічної діяльності).

Таким чином, під готовністю студента до професійного іншомовного спілкування слід розуміти особливу інтегративну якість особистості майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності, сутність якого

становить взаємодію мотиваційного, змістового та операційного компонентів, функції яких забезпечують інтерес, поінформованість, а також психологічну озброєність.

5. На основі визначених показників нами були виділені три рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: емпіричний (низький), репродуктивний (середній) та творчий (високий).

Емпіричний (низький) рівень характеризується прагненням студентів зрозуміти нове явище (мова, що вивчається), доповнити свої знання, оволодіти способом їх вживання за прикладом. Для цього рівня характерний розвиток елементарних умінь основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, письма та говоріння.

Репродуктивний (середній) характеризується тим, що студент здатен здійснювати усно мовленнєве спілкування з носіями мови, що вивчається, в найбільш поширених стандартних ситуаціях, використовуючи техніко-комунікативні кліше. Майбутній менеджер або економіст на цьому рівні здатен користуватися письмом в обмеженому обсязі, а також читати і розуміти нескладні автентичні тексти.

Творчий (високий) передбачає застосування знань у новій, нетиповій ситуації, тобто перенести знання та способи діяльності у нові умови. Характерною особливістю цього рівня є те, що студенти проявляють високі вольові якості, завзятість, ініціативу та наполегливість у досягненні мети, широкі та стійкі пізнавальні інтереси. На цьому рівні студент повинен розуміти та критично інтерпретувати практично всю письмову та усну інформацію, спонтанно та вільно висловлювати свої думки, мати багатий словниковий запас, який дає можливість коректувати своє мовлення практично непомітно для співрозмовника, бути ініціатором інтеракції, а також володіти знаннями професійного контексту. У спілкуванні студент використовує реалії, техніко-комуні-кативні кліше, а також професійні знання.

6. Результати перевірки на констатувальному етапі експерименту дали змогу зробити висновок, що 85 % майбутніх менеджерів мають середній і низький рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування, творчий (високий) рівень властивий лише 15 % майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Складний процес формування готовності до професійного іншомовного мовлення може бути забезпечений шляхом створення відповідних педагогічних умов для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, що є метою наступного розділу.

## РОЗДІЛ III

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### 3.1. Педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності

Важливі завдання щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених та аналіз психолого-педагогічної і професійно-економічної літератури засвідчили, що особливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов щодо підготовки майбутніх спеціалістів сфери менеджменту до професійного іншомовного спілкування.

Перш ніж з'ясувати умови, які впливають на процес формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, необхідно чітко визначити поняття „умова”.

Тлумачний словник С.Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [118].

Ю.Бабанський стверджує, що „ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить” [6].

З точки зору філософії умова тлумачиться як фактор (латинське factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть

перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він з матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [177].

У психології „умову” розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за Н.Конюховим) [85, с. 206].

Як підкреслює З.Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [89].

Аналіз науково-педагогічної літератури з розглядуваного питання дав змогу нам зробити висновок, що багато вчених досліджували проблему визначення поняття „педагогічні умови” до того чи іншого виду діяльності.

Так, Р.Серьожникова під „педагогічними умовами” розуміє сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [151, с. 40].

Згідно психолого-педагогічних досліджень, педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групою людей та, на думку С.Висоцького, є сукупністю об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [33]. У цьому контексті умови виступають в ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання.

Дійсно, умова – поняття складне, що існує за допомогою встановлення зв’язків між усіма складовими навчання; фактор є дискретна (перервна)



одиниця. Саме сукупність таких одиниць і становить зміст поняття „умови”, що зумовлені педагогічною специфікою.

Ураховуючи творчу зорієнтованість нашого дослідження, ми звертали увагу на доцільність взаємодії між мотиваційними, інтелектуальними та емоційними структурами особистості, межею якої є набуття нового знання та утворення продуктів власної творчості.

Зауважимо, що останнє підпорядковується певній меті, яка забезпечує схему перетворень та вдосконалення особистості. Схема може включати такі компоненти: потреба – мотив – мета, коли доцільно визначити мету як педагогічну умову.

Підготовка менеджерів у системі вищої освіти України буде більш продуктивною, якщо враховувати певні педагогічні умови, що в повній мірі дозволять готувати високо кваліфікованих економістів та менеджерів сфери зовнішньоекономічної діяльності, здатних працювати в комп'ютерних мережах, які володіють навичками електронного бізнесу, вміють самостійно мислити, вільно оперувати законами ринку, прогнозувати його розвиток, приймати ефективні рішення відповідно до реальної економічної ситуації, обґрунтовувати їх, вільно володіти хоча б однією іноземною мовою.

Виходячи з викладеного, вважаємо, що однією з головних умов у формуванні готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є **усвідомлення студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера**. Усвідомлення необхідності згаданого виду спілкування ми вбачаємо у вихованні потреб та мотивів.

Як свідчать дослідження психологів, позитивне ставлення студентів до процесу навчання є результатом інтегративного впливу потреб та цілей, мотивів і стимулів, пізнавальних інтересів.

Початок процесу засвоєння знань завжди знаходиться в прямій залежності від наявності пізнавальної потреби. Потреба – це спрямованість, активність суб'єкта навчання, психічний стан, що створює передумову діяльності.

Пізнавальна потреба – це поєднання потреби нових знань та потреби інтелектуальної активності. При відсутності потреби знань процес засвоєння неможливий. Тому перед викладачем постає завдання створити умови, що викликають пізнавальну потребу у студентів.

На думку психологів, провідне місце у структурі особистості належить мотивації, яка є одним із основних понять, що використовуються для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності та поведінки.

Мотивація як психологічна категорія була всебічно досліджена і розкрита у працях М.Алексєєвої, Л.Божович, О.Леонтєєва, С.Рубінштейна.

На думку Л.Божович, сутністю мотивації є сукупність мотивів, які визначають певну діяльність. Поняття „мотивація” синтезує всі види стимулів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки тощо. Мотивація трактується як властивість, якість особистості та розглядається як сукупність усвідомлених прагнень, системо утворюючими компонентами яких є потреби, мотиви і цілі. Це – стрижень особистості, який визначає цілісний опис людини, її активність [13].

Для кожної особистості навчання має свій смисл, свої вікові характеристики й відіграє свою роль в її житті. Смисл переживається як емоційне ставлення особистості до тих чи інших подій, дій, об'єктів і усвідомлюється як їх „значення для мене.” Смисл навчання – це складне особистісне утворення, що проявляється у внутрішньому ставленні до навчання, усвідомленні його суб'єктивної та об'єктивної значущості. Мотив не лише спонукає і спрямовує діяльність, але й виконує смислоутворюючу функцію. Мотивація навчання залежить від цілого ряду факторів, специфічних для діяльності, до якої вона включена. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом. По-друге, організацією навчального процесу. По-третє, психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка та ін.). По-четверте, суб'єктивними особливостями викладача. По-п'яте, специфікою навчального предмету.

А.Маркова підкреслює, що „мотивація навчання складається з ряду спонукань (потреби і смисл навчання, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв'язки один з одним. Тому становлення мотивації – це не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними.” У зв'язку з цим аналіз мотивації навчальної діяльності вимагає не лише визначення домінуючого мотиву, але й урахування всієї структури мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу в контексті діяльності навчання, А.Маркова наголошує на ієрархічності її будови. До неї входять: потреба в навчанні, особистісний смисл навчання, мотиви навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес [104].

У психолого-педагогічній літературі найчастіше виділяють два основних типи мотивів навчання: внутрішні та зовнішні.

Внутрішні мотиви змістовно пов'язані з процесом і результатами навчання: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом навчання тощо. Ця мотивація закладена в самому процесі навчальної діяльності, коли навчання, пізнання має самостійну цінність, надає безпосереднього задоволення. В основі прагнення набути знання лежить допитливість, нестримне бажання пізнавати нове. У ході навчання індивід відчуває радість і задоволення від пізнання нового, усвідомлення розширення власних перспектив в плані знайомства з дійсністю, відкриття невідомих сторін оточуючої дійсності. Стійкі пізнавальні інтереси спонукають не лише до того, щоб переборювати перешкоди, витратити зусилля там, де це необхідно, але і до того, щоб переборювати труднощі інтелектуального характеру, братися за складні справи, які вимагають творчого підходу, самостійності.

Навчальна діяльність спонукається не лише внутрішніми, але й зовнішніми мотивами (прагнення отримати бажану професію, підтвердити батьківські очікування, авторитет серед ровесників тощо). У цьому випадку навчання

виконує функцію засобу, інструменту для досягнення змістовно з ним не пов'язаних, але значущих для особистості цілей. Одних лише внутрішніх мотивів може не вистачати для енергетичного забезпечення систематичного успішного навчання. До зовнішніх мотивів навчання належать ті, що тематично не пов'язані з процесом і прямими результатами навчальної діяльності, для яких вона є одним із можливих засобів реалізації. Серед них окремо виділяють широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності), вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати схвалення, посісти гідне місце в соціальній групі, підтвердити свій статус), мотиви соціального співробітництва, спілкування з іншими людьми в процесі навчання та ін.

Зовнішні мотиви перебувають поза навчальною діяльністю в тому розумінні, що визначаються не процесом і безпосередніми результатами навчання, а змістовно іншими соціальними цілями. І все ж саме такі спонукання серйозно впливають на ефективність навчальної діяльності. Мотивація цього типу має широкий характер. Це означає, що вона визначається вагомими для особистості соціальними орієнтаціями. Ці орієнтації, які посідають важливе місце в структурі особистості і відповідають їй провідним спонуканням, стають досить сильним мотивуючим фактором навчання, організації зусиль індивіда в складних ситуаціях.

Така мотивація навчання пов'язана із почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед рідними, близькими людьми, з уявленням про навчання як шлях засвоєння великих професійних якостей, як засіб, який дозволяє в більш розумній формі робити людям добре і корисне, з уявленням про навчання як шлях до здійснення свого призначення у житті.

Співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів у структурі навчальної мотивації студентів значною мірою залежить від загального рівня їх особистісного розвитку, сформованих потреб і ціннісних орієнтацій, а також від організації навчального процесу. Переважна орієнтація викладачів на підтримання контролю над поведінкою студентів за допомогою різних видів заохочень та покарань призводить, як свідчать результати психологічних

досліджень, до посилення зовнішньої і значного зниження внутрішньої мотивації навчання, деформації самосвідомості, погіршення самооцінки і саморегуляції суб'єктів навчання, зниження їх творчого потенціалу.

Творчий характер діяльності сам по собі є потужним стимулом до пізнання не лише в навчальному процесі, але й у будь-якій професійній сфері. Реалізація принципів проблемного навчання дозволяла пробудити у майбутніх фахівців сфери менеджменту творчий інтерес, а це в свою чергу спонукало їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Творчий пошук захоплював, спонукав до заглиблення досліджуваних проблем, що забезпечувало самостійне відкриття нового, викликало радість пізнання. Студент немовби відтворював у своїй діяльності процес наукового відкриття, що призводило до продуктивних результатів і водночас створювало потужний стимул пізнавальної активності.

Дослідження психологів доводять, що навіть спеціально спрямовані на особистість виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише у тому випадку, якщо вони опосередковуються самою особистістю. Якщо ж інтереси та потреби особистості враховуються недостатньо, то відбувається відчуження особистості від діяльності, яку вона виконує. Важливою педагогічною умовою виховання у студентів мотивації навчальної діяльності є створення запропонованої М.Сметанським ситуації реальної зацікавленості особистості процесами і результатами своєї діяльності. Найважливішими компонентами такої ситуації виступають:

- 1) вимоги, що висуваються до об'єктів навчання;
- 2) пізнавальний інтерес;
- 3) усвідомлення студентами значущості навчальної діяльності для їх професійного становлення;
- 4) створення у процесі навчання умов для прояву ініціативи та самостійності, реалізації своїх можливостей;
- 5) відносини взаємної поваги, довір'я та доброзичливості між викладачами і студентами [130].

Однією з умов розвитку інтересу студентів до процесу та результатів навчальної діяльності є демократизація всієї системи його професійної підготовки. Розширення прав особистості, надання їй можливостей для творчого пошуку, вибору змісту, форми і методів роботи сприяє формуванню внутрішньої мотивації.

Дослідження О.Леонт'єва, А.Маркової, С.Рубінштейна, Г.Щукіної та багатьох інших підтверджують наявність безпосереднього зв'язку й обумовленість результатів навчальної роботи від характеру мотивації. Пізнавальні інтереси й потреби, як складові мотивації, виникають за умови, якщо навчальний процес має особистісний зміст, що передбачає для кожного студента у майбутньому перспективи професійного росту, імпровізації й самодіяльності при розігруванні навчальних ролей. Завдяки моделюванню ситуацій можна домогтися оптимального поєднання теорії і практики, суб'єктивного й об'єктивного знання й досвіду, усвідомити причини навчальних труднощів і знайти способи розв'язання безвихідних ситуацій. Внутрішньо спонукання зважуються та зіставляються з обставинами, що стимулюють чи навпаки гальмують сформованість готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування.

Потреби і мотиви навчальної діяльності суттєво впливають на активність студентів, їх ставлення до навчання і зрештою на результати навчання. Мотиви формуються у процесі навчання, залежать від його організації, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу.

Другою умовою формування готовності є **реалізація контекстного підходу до навчального процесу.**

Сучасна концепція досягнення оптимального рівня активізації пізнавальної діяльності студентів вищої школи, як стверджує А.Вербицький, „потребує переходу до системної організації навчання, основаної на принципах проблемності, динамічності та ін., створення умов для творчості; підтримки та стимулювання пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, педагогіки співробітництва.” Він називає такий вид навчання контекстним. Науковець

вважає, що найбільш ефективною є організація пізнавальної діяльності, під час якої використовується зміст навчального матеріалу на основі пізнавальної потреби, яка визначається рівнем оволодіння знаннями та сформованості професіональних умінь, а також виконання ряду послідовних та взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення певного пізнавального результату. Цей рівень активності, як правило, забезпечується творчими, зокрема ігровими методами навчання [25].

Ігровий характер проведення занять активізує як професійні інтереси, так і фактор змагальності (змагальність – потужний фактор активізації пізнавальної діяльності, оскільки активізує такий фундаментальний мотив поведінки як самоствердження), однак поряд з цим він сам по собі є ефективним фактором мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вдало організоване ігрове заняття містить у собі стимули для саморозвитку. Дидактична гра має внутрішній конфлікт, свою драматургію, що само по собі спонукає її учасників до активної діяльності. Це характерно для будь-якої гри, у тому числі розважальної, і повинно бути властивим навчальному ігровому заняттю. Тільки в цьому випадку ігровий механізм може виступати фактором, який активізує навчально-пізнавальну діяльність.

В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування розширює спектр мотивів навчання, стимулює спільний пошук рішень, виявляє позиційні переваги того чи іншого учасника гри в міжрольовому спілкуванні. Творча активність особистості в діловій грі спонукається тим, що гра додає змогу відчувати значущість свого „Я”, особливо в тих випадках, коли студент знаходить оригінальне рішення ситуації, яке відповідним чином оцінюється викладачем або іншими учасниками гри. Важливе значення має те, що під час гри відбувається поступове зниження демобілізуючої напруженості, нерішучості і підвищення активності студента на основі посилення інтересу до ігрового процесу. Саме інтерес виявляється найбільш сильним стимулом дій учасників гри, задає творчу спрямованість особистості, викликає позитивні емоції, які,

супроводжуючи процес пошуку, прискорюють його, прискорюючи евристичність мислення.

Для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів-менеджерів необхідно в процесі навчання створити такі умови спілкування, які б виступали у якості механізму соціальної взаємодії і сприяли б засвоєнню норм і моделей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, обумовлених соціумом країни, мова якої вивчається. Під час навчальних занять професійне спілкування забезпечується насамперед використанням автентичних текстів для читання та аудіювання й автентичних відеоматеріалів, які дають можливість представити фон країни, мова якої вивчається.

У відповідності з принципом рольової організації навчального матеріалу та навчального процесу організована навчальна діяльність відбувається у формі рольового спілкування і рольової гри, а навчальні матеріали створюють комунікативно-ситуативну, професійно мовну та мотиваційну основу. При цьому відтворення дійсності в навчальних умовах повинно відбуватися так, щоб запропоновані ситуації не були занадто формалізованими, віддаленими від особистісних прагнень. Важливим у цьому випадку має бути забезпечення того, щоб студенти здобували професійно значущу для них інформацію іноземною мовою.

Професійна спрямованість навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі економічного профілю взаємопов'язана з гносеологічною й пізнавальною спрямованістю підготовки фахівця, створюючи, таким чином, цілісність, динамічність освітнього процесу. Дана спрямованість також має забезпечити сформованість психологічної готовності студентів до усвідомленого, самостійного оволодіння майбутньою професією. У системі вищої школи успішне вирішення цього завдання є цілком можливим завдяки рольовій (діловій) грі – спонтанній поведінці студента, його реакції на поведінку інших людей, що беруть участь у гіпотетичних ситуаціях. В ігровій ситуації виявляються індивідуальні здатності студентів до прийняття відповідних рішень у напружених обставинах, ефективно використовуються



можливі посади. У діловій грі головним результатом є не тільки вирішення проблеми, але й розвиток рефлексивного мислення, здатності розуміння лінії своєї поведінки в ігровій групі, своєї логіки вирішення проблеми і своїх недоліків в організації розумового процесу.

У навчанні іноземної мови навчально-рольова гра виступає, перш за все, як комунікативно-мовленнєва діяльність студентів, у ході якої вони виконують різні соціальні та міжособистісні ролі, використовуючи при цьому не тільки вербальні, але й невербальні засоби спілкування (жести, міміку і т.п.).

З позиції викладача рольова гра є методом організації навчального процесу, зокрема при навчанні діалогічного мовлення. Її метою є формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок. Навчальний характер гри, як правило, не усвідомлюється студентами, а дидактична мета реалізується у завуальованій формі.

У процесі вивчення іноземної мови рольова гра може виконувати такі функції: навчальну, мотиваційно-збуджувальну, орієнтувальну, компенсаторну, виховну та евристичну.

Рольова гра виконує навчальну функцію, оскільки вона виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування. Рольова гра реалізує мотиваційно-збуджувальну функцію, тому що вона приводить у дію механізм мотивації. Як модель міжособистісного спілкування, вона викликає потребу в ньому, стимулюючи інтерес студентів до участі в іншомовному спілкуванні. Орієнтувальна функція рольової гри виявляється у тому, що вона орієнтує майбутніх фахівців на планування власної мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки (свої та інших). Компенсаторна функція означає, що рольова гра дає змогу розв'язувати протиріччя, що виникають між потребою студента виконати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, що їх вимагає дія. Виховна функція реалізується завдяки тому, що через рольову гру забезпечується всебічний вплив на суб'єктів. Рольова гра сприяє формуванню позитивних

якостей особистості, активної життєвої позиції майбутнього менеджера в колективі та суспільстві. Рольова гра може виступати засобом педагогічної евристики. Евристика – поняття багатозначне. Воно походить від грецького „heurēca” – еврика. Евристика передбачає організацію творчого мислення студентів на основі інноваційних методів навчання, які протиставляються формальним методам. Сутність педагогічної евристики зводиться практично до розробки методів цілеспрямованого керування розумовою діяльністю майбутніх фахівців.

Навчально-рольова гра, як зазначає І. Драгомирецький, дозволяє задати у навчанні предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні у порівнянні з традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням умови формування готовності особистості фахівця до іншомовного спілкування [50].

Як форма квазіпрофесійної діяльності, рольова гра дозволяє суттєвим чином активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, оскільки їй притаманні такі особливості:

- 1) системне представлення змісту навчального матеріалу в імітаційній моделі;
- 2) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі;
- 3) наближення студентів до реальних умов породження потреб у знаннях та їхньому практичному застосуванні, що забезпечує свідомість навчання, особистісну активність, перехід від пізнавальної мотивації до професійної;
- 4) комплексний навчально-виховний вплив на особистісний та професійний розвиток студентів;
- 5) забезпечення переходу від організації та регуляції діяльності викладачем до саморегуляції та самоорганізації діяльності самими студентами;
- 6) широкі можливості використання навчальної інформації як засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності.

Завдяки цим особливостям навчально-рольова гра дозволяє формувати у майбутніх фахівців цілісне уявлення про майбутню діяльність і професійну спрямованість, виробляти у них як предметно-професійний, так і соціальний досвід, у тому числі досвід прийняття індивідуальних та колективних рішень, а також активізувати навчальну діяльність, формувати пізнавальну та професійну мотивацію.

У навчально-рольовій грі студент виконує квазіпрофесійну діяльність, що несе у собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Засвоєння знань, формування умінь і навичок мовби накладаються на канву професійної діяльності в її предметному і соціальному аспектах. Знання засвоюються не для майбутнього застосування, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у динаміці розвитку сюжету гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації. Крім того, у навчально-рольовій грі в умовах спільної діяльності кожен студент набуває навичок соціальної взаємодії, засвоює прийоми спілкування, ціннісні орієнтації й установки, властиві фахівцю сфери менеджменту зовнішньоекономічної діяльності. Очевидно, що для реалізації таких цілей навчання і виховання навчально-рольова гра має великі можливості. Розвиток професійних якостей студентів у навчально-рольовій грі здійснюється внаслідок дотримання норм, які регулюють предметні дії, соціальні відносини у колективі. За таких умов дії набувають значення вчинків, що формують соціальні риси, ціннісні орієнтації об'єктів навчання. Реалізація дидактичних і виховних цілей відбувається в єдиному потоці соціальної за своєю суттю активності студентів, реалізований у формі ігрової діяльності [173].

Творча активність особистості у рольовій грі обумовлюється тим, що гра дає можливість відчувати значущість свого „Я”, особливо в тих випадках, коли студент знаходить те чи інше оригінальне рішення, що впливає на хід гри і відповідним чином оцінюється викладачем та іншими учасниками. Відбувається поступове зменшення демобілізуючої напруги, скутості та нерішучості. Натомість зростає пізнавальна активність на основі посилення

інтересу до ігрового процесу. Саме інтерес виступає найбільш сильною спонукою діяльності гравців, задає творчу спрямованість, викликає позитивні емоції, що, супроводжуючи процес пошуку, активізують його, стимулюють евристичне мислення.

Виконуючи ігрову роль, вступаючи в умовно реальні стосунки з іншими гравцями, студент набуває досвіду пізнавальної та професійної діяльності, а також соціальних відносин. Це збагачує його новими знаннями, вміннями, навичками, досвідом ділових і міжособистісних контактів. В ігровій діяльності найбільш повно реалізується один із найважливіших дидактичних принципів – принцип зв'язку навчання з життям, теорії з практикою [46].

Взаємозв'язок між знаннями і практичним досвідом, який забезпечується у грі, дає можливість студентам більш чітко усвідомити цілісність майбутньої професійної діяльності, відкрити особистісний сенс навчання, побачити помилки й оцінити досягнення. Наочність пошуку й одержання кінцевого результату приводить до більш глибокого розуміння навчального матеріалу, дає можливість відчувати впевненість у своїх силах, розкріпачує інтелектуальні можливості студентів. У рольовій грі формуються такі взаємини, що сприяють організації ділового співробітництва, насичують міжрольове спілкування морально-психо-логічним змістом, налаштовують гравців на спільне розв'язання проблем, які виникають у процесі гри.

Однією із педагогічних умов застосування рольової гри, що сприяє активізації пізнавальної діяльності об'єктів навчання й удосконаленню їх професійної підготовки, є відповідність рольових ігор рівню підготовки студентів: емпіричному, репродуктивному і творчому. На початковому етапі навчання доцільно використовувати тренувальні ігри та ігрові етюди. В їх основі лежать знакові моделі на рівні ігрової пізнавальної діяльності. Ігри цього типу обмежуються однією ігровою ситуацією і передбачають використання таких методичних прийомів як драматизація, робота в парах, трійках тощо. На репродуктивному етапі навчальної діяльності доцільно використовувати ситуативні та професійно-діяльнісні ігри. Головним структурним компонентом

цих ігор виступає динамічна професійна ситуація або каскад ситуацій, об'єднаних однією фабулою. Для студентів ігрові дії набувають особистісного змісту, оскільки в них явно простежуються контури їхньої майбутньої професійної діяльності. На творчому етапі, коли вже студенти володіють прийомами драматизації та імпрровізації, доцільним є проведення інструментально-змагальних ігор. Вони несуть у собі дух змагальності, активізують пізнавальну діяльність об'єктів навчання, сприяють розвитку їх творчої уяви, забезпечують комфортний емоційний мікроклімат.

У концепції контекстного навчання виділяють три базові форми діяльності: навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних професійних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми), навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика). У формах навчальної діяльності здійснюється, головним чином, передача і засвоєння інформації: квазіпрофесійної – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний зміст; у формах навчально-професійної діяльності здійснюються дії і вчинки, які відповідають нормам майбутньої діяльності фахівців.

Формам активності студентів (власне навчальної діяльності, квазіпрофесійної та навчально-професійної), послідовна зміна яких відображає основні етапи переходу від навчальної діяльності в її знаковій формі до професійної діяльності, що регулюється за допомогою засвоєних знань, відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна, соціальна. Семіотична містить завдання і проблемні ситуації, що передбачають роботу з текстом як семіотичною системою. Одиницею діяльності у цьому випадку є мовленнєва дія – читання, аудіювання, говоріння, письмо. Це типова навчальна модель, коли засвоєння знань і умінь відбувається поза зв'язком із професійною діяльністю студентів. Імітаційна модель забезпечує вихід навчальних завдань на майбутню діяльність. У ній моделюються професійні ситуації, завдяки чому навчальна інформація виступає засобом виконання професійної діяльності. У соціальній моделі навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій

і завдань, що імітують різні випадки професійної взаємодії. Вони розгортаються у парних та колективних формах діяльності, внаслідок чого студенти набувають умінь і навичок міжособистісної взаємодії, необхідних для ефективного виконання майбутньої діяльності. Більшою мірою такий ефект досягається під час проведення навчально-рольових ігор. Соціальна модель найбільш точно репрезентує предметний і соціальний контексти майбутньої професії.

Щоб рольова гра сприймалася студентами як природна форма навчання, необхідне психологічне обґрунтування здійснюваних ними дій – професійних, навчальних, ігрових.

У випадку переваги професійного аспекту навчально-рольова гра стає одноплановою і перетворюється у тренажер – складний, але принципово нічим не відмінний від інших неігрових тренажерів. Якісна своєрідність гри і, відповідно, її навчальні можливості втрачаються ще й у тому випадку, коли викладач акцентує увагу на виключно навчальних діях учасників і будує гру так, щоб спонукати їх головним чином щось запам'ятовувати, вивчати, засвоювати, перевіряти (групова). Засвоєння знань необхідне, але воно повинно здійснюватись у контексті виконання тих чи інших ігрових дій, а не бути прямою метою діяльності студентів. Для цього можна використовувати інші методи навчання, наприклад лекції чи практичні заняття, які готують учасників до ігрової діяльності, що вимагає певного рівня знань, комплексу практичних умінь і навичок.

Ще одним видом групової навчальної діяльності, методом засвоєння знань, їх закріплення, вироблення вмінь і навичок, розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей майбутніх фахівців є дебати [72].

Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій взагалі і дебатів зокрема як видів групової навчальної діяльності. Вони сприяють глибокому розумінню проблеми, формуванню самостійної позиції, оперуванню аргументами, розвитку критичного мислення, вмінню зважати на думки інших, визнавати доречні аргументи, краще розуміти іншого, а також

уточненню переконань і формуванню власного погляду на світ. Крім розвитку комунікативних навичок студентів, дебати вчать організовувати та логічно викладати думки, бачити декілька сторін одного питання, а також сильні і слабкі сторони будь-якого судження. Використання дебатів допомагає студентам не лише глибинно розібратися в проблемі, зрозуміти її, вони вимагають від майбутніх менеджерів вираження думок іноземною мовою, цим самим мотивуючи їх до кращого оволодіння мовним матеріалом теми. До того ж почуття відповідальності перед товаришами по команді стимулюють ще ретельнішу підготовку до гри.

Під час самої гри дебати, а також у процесі підготовки до неї (на етапі збору, аналізу та синтезу матеріалу) суб'єкти навчання обмінюються інформацією, допомагають товаришам і приймають допомогу від них, взаємно перевіряють результати роботи. Дебати мають бути видом діяльності, у якому задіяні всі студенти, а не лише „обрані”. Особи, які не є провідними гравцями, можуть бути активними учасниками розвитку дебатів [75]. Дебати є згуртовуючим фактором. Підготовка до дебатного турніру спричиняє обмін ідеями під час дискусії. Із викладачем постійного контакту немає. Він стежить за процесом роботи і у разі необхідності допомагає окремим групам.

Дебати як групова форма навчальної діяльності мають багато суттєвих переваг: розвивають комунікативні уміння суб'єктів навчання, забезпечують обмін знаннями, сприяють формуванню навчальної мотивації, зміцнюють міжособистісні стосунки в колективі [185]. Крім того, в умовах дебатного турніру у студентів з'являються можливості отримувати знання не лише з підручників або від викладача, але й один від одного: кожний навчає всіх, усі навчають кожного. Майбутні менеджери надають допомогу один одному, спільно працюють над виконанням завдань і вправ, перевіряють та оцінюють результати кожного члена групи. Дебати стимулюють мовленнєву та пізнавальну активність, що сприяє удосконаленню мовлення і розвитку критичного мислення.

У дебатах як груповій формі навчальної діяльності безпосереднє спілкування є одночасно й умовою, і результатом їх ефективного здійснення. Дебати не ізолюють учасників один від одного, а навпаки, дозволяють реалізувати їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва.

До того ж дебати розвивають уміння критично мислити, знаходити логічні помилки під час аналізу доказів опонентів, уміння досліджувати, виокремлювати необхідний матеріал з усього, що є в наявності, вміння впорядковувати отриманий матеріал, а також, що є дуже важливим, дебати вчать слухати опонента та робити нотатки. В дебатах вміння слухати є особливо важливим, оскільки, якщо гравець не почує або не зрозуміє аргументи опонентів, він не зможе його спростувати.

Потрібно зауважити, що дебати як вид діяльності потрібно застосовувати на кінцевих, підсумкових етапах вивчення тієї чи іншої теми. Дебати повинні показати результат аналізу та синтезу всієї інформації, отриманої впродовж вивчення теми, демонструючи вміння застосовувати мовні структури, характерні для публічних виступів, а також знання спеціальної лексики з даної тематики. З огляду на це, підготовка до дебатів повинна відбуватися з самого початку вивчення теми, а сама гра має бути завершальним етапом цього довгого процесу.

Суть дебатів полягає у тому, що групи працюють разом протягом вивчення теми за такою схемою:

- 1) викладач пояснює нову тему, її лінгвістичні та професійні аспекти, пропонує студентам у групах осмислити і закріпити її. Саме на цьому етапі в основному засвоюється новий матеріал. Майбутні менеджери висловлюють своє розуміння теми, порівнюють відповіді, розглядають розбіжності в поглядах, виробляють підходи для розв'язання наявних проблем, ставлять один одному запитання, аналізують те, що може бути використано як аргументи „за” і „проти” заданої на початку вивчення теми дебатів;

- 2) перевірка, наскільки кожен студент зрозумів матеріал. З цією метою може використовуватись невелика самотійна робота або тест успішності. Завдання



виконуються індивідуально, самостійно. Кожен студент отримує бал, який характеризує рівень його особистих досягнень порівняно з попередніми успіхами;

3) усі студенти діляться на дві групи, кожна з яких самостійно готується до гри на задану тему. Групи комплектують так, щоб у кожній з них були студенти із високим рівнем володіння іноземною мовою, із середнім та низьким. Групи як команди беруть участь у грі з вивченої теми. Причому у підготовці мають брати участь усі студенти, а не лише провідні гравці. Дуже часто так трапляється, що особи, які є посередніми гравцями під час дебатів, – через те, що вони не можуть швидко мислити в спонтанній ситуації, що вимагає швидкої реакції, – є активними учасниками під час вироблення аргументів у відносно розслабленій атмосфері. При цьому кожна група повинна самостійно обрати тих, хто власне гратиме дебати. Всі ж інші беруть участь у підготовці гри, причому обговорення, аналіз джерел та синтез інформації відбувається іноземною мовою. Таким чином, відбувається покращення професійно значущих комунікативних навичок іноземною мовою;

4) індивідуальні бали викладач додає з метою визначення загальногрупових навчальних показників. Команда може виграти лише за умови вдалої, ґрунтовної та добре підготовленої гри, тому що загальна оцінка команди є сумою балів, отриманих кожним гравцем. У результаті кожна група отримує спільну оцінку; студентів оцінюють як за їхніми індивідуальними, так і за груповими показниками. Завдяки цьому кожен з них має змогу зробити посильний внесок у підсумкову оцінку групи. Кожний студент забезпечує своїй команді стільки балів, скільки дозволяють його здібності. Кожен в групі за такої умови виконує якусь певну функцію, при цьому закріплюючи, а іноді й засвоюючи новий матеріал. Прагнучи якнайкраще виконати завдання, учасники гри немовби змагаються самі з собою, із раніше досягнутими результатами.

Отже, реалізація контекстного підходу у навчальному процесі забезпечує, по-перше, професійну спрямованість функціонування всієї педагогічної системи у немовному вищому навчальному закладі, що гарантуватиме створення необхідних передумов для творчого вияву особистості студента і

викладача в цілях, змісті, формах, методах і результатах спільної діяльності; по-друге, професійну спрямованість діяльності студентів, викладачів, наукових і навчальних підрозділів, що виявляється у навчальній, науковій, методичній, виховній і морально-психологічній діяльності; по-третє, досягнення оптимального рівня активізації пізнавальної діяльності студентів вищої школи.

Ще однією педагогічною умовою формування готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування є **використання форм і методів інтерактивного навчання**. Для цього ми пропонуємо застосування аудіо- та відеоматеріалів, а також комп'ютерних технологій.

Значення аудіовізуальних засобів докладно досліджувалось багатьма авторами (Н.Бориско, А.Горчев, П.Сердюков). Використання відеоматеріалів з країни, мова якої вивчається, на заняттях несе в собі додаткове навантаження, оскільки в них представлена у комплексі мовна, соціальна та культурна інформація. Зв'язок зображення та вербального тексту дають можливість спостерігати комунікативну подію в усій її повноті. У цьому зв'язку представлені: аудіовізуальна інформація, ситуативне використання мови, країнознавча інформація, інформація про промовця та слухача, інформація про соціальну та предметну ситуацію спілкування, інформація про почуття та настрої комунікантів, інформація про мову рухів тіла, міміки та жестикуляції.

Як відомо, використання відеофільму допомагає розвитку різних сторін психічної діяльності майбутніх фахівців сфери менеджменту і насамперед пам'яті та уваги. Під час перегляду в аудиторії постає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. В цих умовах навіть неуважний студент стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, потрібно докласти деяких зусиль. Так, невимушена увага переходить у довільну увагу, її інтенсивність впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слухове, зорове, моторне сприйняття) позитивно впливає на тривалість збереження мовного матеріалу.

Основні переваги відеовізуального подання навчального матеріалу і його використання у процесі формування готовності до професійного іншомовного спілкування:

1. Використовується зоровий, більш ємний канал сприйняття, який характеризується більшою пропускнуою спроможністю.

2. Актуалізуються резерви чуттєвого відображення, що забезпечує більш повний та цілісний образ предмету або явища дійсності, більш яскраве та стійке уявлення про нього.

3. Використання відеофонограми підключає до перцептивно-розумово-мнемічної діяльності зорову пам'ять, яка має значні переваги у тривалості та вірності запам'ятовування в порівнянні з вербально-слуховою.

4. Аудіовізуальний спосіб пред'явлення ситуації має значні переваги в порівнянні з вербально-логічним, тому що він підкреслює реальність модельованої ситуації, створює у суб'єктів навчання ефект присутності та співучасті, підтримує зацікавлення заняттям, робить навчальний процес емоційно насиченим.

Експерименти, які провела Н.Бориско, підтвердили високий навчальний потенціал відеофонограми у створенні навчальних ситуацій, подібних до природніх [17].

5. Використання відеофонограми до пред'явлення інформації, важливої у професійному плані, є умовою для:

- полегшення сприйняття історично-, соціо- та етнокультурного фону;
- розуміння і сприйняття професійно-обумовлених сценаріїв та національно-специфічних моделей поведінки;
- полегшення аналізу і порівняння з аналогічними явищами в рідній мові;
- закріплення норм і стандартів мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у стандартизованих ситуаціях спілкування;
- знайомства і засвоєння невербальних форм комунікації;
- формування динамічного стереотипу професійних умінь та навичок.

Отже, одна із функцій відеофонограми – моделювання природної ситуації іншомовного середовища і створення ефекту присутності – є ефективним засобом, який забезпечує можливість засвоєння нового плану змісту вже існуючих у свідомості суб'єктів навчання понять та уявлень, тобто ефективним засобом формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. При цьому необхідно звернути увагу на вимоги до відеофонограм: сучасність, типовість і достовірність.

Таким чином, психологічні особливості дії навчальних відеофільмів на студентів (здатність керувати увагою кожного з них і аудиторією в цілому; впливати на обсяг тривалої пам'яті та на тривалість запам'ятовування; виявляти емоційний вплив на студентів та підвищувати мотивацію навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Однією із умов формування готовності до згаданого виду діяльності є використання сучасних технічних засобів, насамперед комп'ютера. Кваліфіковане й раціональне застосування персонального комп'ютера (ПК) дає можливість інтенсифікувати навчальний процес і підвищити якість засвоєння матеріалу. У викладанні іноземної мови ПК розглядається як засіб навчання, який дає змогу організувати керовану, самостійну роботу студентів. Новий матеріал, викладений на аудиторному занятті, потребує повторення і закріплення під час індивідуальної підготовки з використанням комп'ютерних класів. Комп'ютер, моделюючи умови комунікативної діяльності, пропонує різні вправи, виконуючи їх студенти реалізують свої мовні можливості. ПК дає можливість диференціювати та індивідуалізувати навчання. Навіть під час заняття у групі комп'ютер працює з кожним студентом індивідуально у тому темпі, з таким обсягом матеріалу, який під силу саме цьому студентові. Під час роботи з комп'ютером можна налагодити зворотній зв'язок: комп'ютер реагує на мовленнєву дію студента, вказуючи на його помилки, друкуючи правильний

варіант, ставлячи запитання, підказуючи, даючи переклад, відсилаючи до відповідного розділу навчального посібника. ПК дає змогу викладачу запропонувати кожному студентові творчу навчальну діяльність. Студент отримує чудову можливість багаторазово виконувати стереотипні тренувальні операції і дії з мовними формами. В умовах роботи з комп'ютерною навчальною програмою досягається активізуючий вплив на першому етапі формування готовності до інтенсивного навчання іншомовної професійно значущої мовленнєвої діяльності, тобто на етапі формування окремих фазових стереотипів і практичного використання їх у мовленні.

Одне з призначень ПК – допомогти викладачеві розв'язати найважливіші завдання під час вивчення іноземної мови: використовувати різні способи самостійної роботи з усіх видів мовленнєвої діяльності над мовним матеріалом. За допомогою комп'ютера, на думку З.Жовнірук та Г.Ісаївої, можна спрямувати самостійні заняття студентів за програмою, яка, формуючи навчальні завдання та вказуючи шляхи їх виконання, забезпечує планомірне засвоєння мовного матеріалу, його активізацію, безперервний контроль і корекцію відповідних завдань. Це особливо важливо для немовних ВНЗ, де на вивчення іноземної мови відводиться порівняно невелика кількість навчальних годин [59].

Під час оволодіння лексичним матеріалом найдоцільніше організувати роботу з комп'ютером у спеціально розроблених ігрових вправах, оскільки гра налаштовує студентів на мовне спілкування, забезпечує природню потребу у багаторазовому повторенні мовного матеріалу, вчить вибирати потрібний мовний варіант, тобто готує студентів до ситуативного спонтанного мовлення. На відміну від повторення за викладачем, перевага даного виду завдання в умовах акустичної ізоляваності полягає в тому, що дозволяє уникнути хорového та мимовільного повторення інтонації товаришів по групі. Крім того, робота з ПК дає студентові унікальну можливість послухати свій голос, порівняти свою вимову із вимовою диктора і, в разі потреби, повторити окремі фрази.

Дослідники (Ю.Гапон, Р.Гуревич, І.Попко) виділяють два функціональні рівні розробки комп'ютерних навчальних засобів для системи дистанційного навчання: комп'ютерні електронні підручники (КЕП) і комп'ютерні навчальні програми (КНП) [34, 45, 134].

Функції КЕП в основному обмежуються представленням студенту на екрані монітора навчальних матеріалів. У порівнянні з друкованими матеріалами в КЕП можуть бути легко внесені зміни, які відбуваються у певній галузі. Вони мають велику графічну наочність і зручний інтерфейс (меню, довідки) для користувача. У кінці кожної теми можуть бути визначені завдання для контролю і самоконтролю. Поряд із цим слід зазначити, що діалог КЕП зі студентами має пасивний характер у той час, як комп'ютерні навчальні програми широко використовують діалог і алгоритм роботи програми може залежати від відповіді студента. Наприклад, залежно від поставленого перед студентом завдання, програма повинна видати йому ті чи інші рекомендації, пояснення, підказки, відіграючи роль викладача.

Отже, одночасно з представленням навчального матеріалу КНП здійснюється взаємодія зі студентом, мета якої – забезпечити ґрунтовніше розуміння матеріалу та самоконтроль його засвоєння. Безумовно, ніяка навчальна програма не може повністю замінити викладача. Необхідність взаємодії студента і викладача обов'язково залишається. Так, результати виконання студентом контрольних завдань передаються викладачу електронною поштою або на дискеті. При цьому передбачається також наявність „живого” зворотнього зв'язку між викладачем і студентом шляхом особистого спілкування (консультації, співбесіди), що вносить додатковий елемент реального діалогу між ними.

Але у будь-якому випадку основою навчального процесу в умовах дистанційного навчання є цілеспрямована й чітко контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може вчитись у зручному для себе місці й у зручний час, маючи при собі набір (кейс) засобів навчання (методичні вказівки, аудіокасети з лекціями).

Таким чином, психологічні особливості дії сучасних технічних засобів, насамперед комп'ютера на студентів (здатність забезпечити краще розуміння матеріалу та самоконтроль його засвоєння, наявність „живого” зворотнього зв'язку між викладачем і студентом шляхом особистого спілкування (консультації, співбесіди) сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Умовою, що забезпечує динаміку формування готовності до іншомовного спілкування, можна вважати **забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей**, що трактується як здатність особистості до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності.

Успіх формування досліджуваної готовності визначається тим, наскільки засвоєння знань та набуття практичного досвіду під час занять з іноземної мови носить рефлексивний характер. Важливо не стільки модернізувати застарілий зміст і методи засвоєння навчальної дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”, скільки забезпечувати студентам можливість розвивати рефлексивні здібності, від рівня та якості яких багато в чому залежить стійкість сформованості готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування. Навчальна діяльність, побудована на принципах рефлексії, значною мірою відображає специфіку майбутньої професійної діяльності та її можливості у формуванні згаданої готовності. Рефлексія – це не певна сукупність знань, її не можна передати, її можна лише стимулювати, розвивати.

Зацікавленість можлива лише у тому випадку, якщо в процесі професійної підготовки має місце активна взаємодія та інтеграція теоретичних знань та практичного досвіду. І навпаки, її рівень знижується, якщо в навчальному процесі має місце прагнення викладача передати студентам вихоплені з потоку реальності готові зразки вирішення завдань, перевага репродуктивних методів пізнання, простого відтворення раніше отриманої інформації.

Таким чином, процес формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності буде протікати успішно, якщо створити відповідні педагогічні умови щодо готовності майбутніх спеціалістів сфери менеджменту до професійного іншомовного спілкування. Такими умовами можуть слугувати:

- сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера;
- реалізація контекстного підходу до навчального процесу;
- використання форм і методів інтерактивного навчання;
- забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

На основі зазначених педагогічних умов була розроблена методика проведення формувального етапу експерименту, що є матеріалом наступного параграфу.

### **3.2. Організація і методика проведення формувального етапу експерименту**

При організації формувального етапу експерименту ми виходили з того, що формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності значно поліпшиться при впровадженні у навчальний процес виокремлених нами педагогічних умов.

Тому метою експериментального дослідження стала розробка і перевірка висунутої гіпотези щодо можливості ефективного формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Під формуванням Н.Мойсеюк розуміє активні дії, які надають процесу цілеспрямований характер [107, с. 16].

Враховувалось також й те, що педагогічний експеримент – це багатокомпонентний ієрархічно організований системний процес, основу якого



складає достатньо контрольоване навчання дисципліні „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

У педагогічному експерименті було чітко визначено 3 етапи:

- 1) підготовчий (відбір дидактичних матеріалів, визначення завдань, підготовка тестів для визначення рівнів сформованості готовності);
- 2) основний (проведення експерименту);
- 3) підсумковий (опрацювання одержаних результатів, їх інтерпретація, підготовка методичних рекомендацій і впровадження їх у практику викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі).

В основу перевірки результативності методики формування готовності покладено такі методи педагогічного дослідження: педагогічний констатувальний та формувальний етапи експерименту, бесіда, спостереження; а також логіко-математичні методи, що дають можливість кількісно описати у вигляді математичних моделей закономірності за емпіричними статистичними даними.

Формувальний етап експерименту проводився поетапно на базі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет” упродовж 2003 – 2006 навчальних років.

Для експерименту було відібрано контрольні та експериментальні групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем знань іноземної мови. Загалом у дослідженні на різних його етапах взяли участь 420 студентів 1 – 3 курсів вищих економічних навчальних закладів.

Що стосується підбору експериментальних та контрольних груп, то ми дотримувалися думки тих методистів, які вважають недоцільним проводити спеціальне комплектування таких груп. Це дає можливість отримати точні та цінні результати дослідження для практики викладання іноземних мов у ВНЗ економічного профілю та формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх фахівців такого профілю.

Організаційна схема експериментального дослідження передбачала послідовне здійснення трьох етапів: констатувального, формувального й підсумкового.

Під час проведення педагогічного експерименту ставилося за мету вирішення таких завдань:

- визначення методики експериментального навчання, якою передбачалося використання активних форм, методів, прийомів та видів навчальної діяльності студентів, що забезпечило б формування готовності до іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності;

- посилення професійної спрямованості вивчення іноземної мови засобами автентичних матеріалів професійно значущого характеру, розв'язання комунікативних завдань;

- формування сприятливого психологічного клімату шляхом розвитку у студентів інтересу до іноземної мови й автентичних матеріалів на основі особистісно орієнтованого підходу до досягнення комунікативних завдань.

Організація формувального етапу експерименту базувалась на психолого-педагогічних положеннях і досягненнях передового педагогічного досвіду, які засвідчують, що провідним напрямком формування готовності до даного виду діяльності є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент може зайняти активну особистісну позицію і в найбільшій мірі проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності та майбутній фахівець.

В експериментальних групах у процесі вивчення іноземної мови застосовувалась експериментальна методика з використанням автентичних матеріалів професійно значущого характеру, навчально-рольових ігор та комплексу вправ, спрямованого на розвиток умінь та навичок, необхідних для професійного спілкування, що особливо важливо для зовнішньоекономічної діяльності. У контрольних групах навчання здійснювалося за традиційними методиками. Всі інші умови, які могли впливати на результати навчальної діяльності студентів, ми намагалися врівноважити.

У ході експерименту в експериментальних та контрольних групах заняття проводив один і той самий викладач, що забезпечило єдність вимог до учасників експерименту, а також дозволило цілеспрямовано керувати навчальним процесом. До участі в експерименті залучались також інші викладачі кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет” (з педагогічним стажем роботи від 5 до 15 років) у ролі компетентних арбітрів, що забезпечило об’єктивність оцінки знань, навичок і умінь студентів.

У ході педагогічного експерименту використовувався навчальний матеріал та види навчальної діяльності, передбачені програмою. Контрольна група I курсу навчалася на основі матеріалів підручників І.Богацького та Н.Дюканової „Бізнес курс іноземної мови” та Л.Верби, Г.Верби „Граматика сучасної англійської мови”, II курс навчався за підручником О.Верховцової „Making a New Start”. В експериментальних групах – додатково застосовувалися спеціальні підбірки автентичних матеріалів та системи мовленнєвих вправ для формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Очевидно, що вибрані параметри для порівняння знань, умінь і навичок студентів експериментальних та контрольних груп повинні змінюватися з часом. Не викликає сумніву той факт, що якість знань, умінь і навичок покращується під час навчання. З педагогічної точки зору кращим є підхід, при якому динаміка зростання умінь, знань та навичок найвища.

Для проведення формувального етапу експерименту було підібрано ряд автентичних матеріалів професійно значущого характеру, на підставі яких був розроблений комплекс занять з практичного курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням”, використання яких сприяє формуванню готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Дуже важливо було підготувати передекспериментальні та постекспериментальні тести. Ми дотримувались думки тих науковців (Т.Ваколук,

С.Козака, С.Ніколаєвої, Н.Мойсеюк, М.Пащенко, В.Стасюк), котрі справедливо вважають, що їхній зміст та види повинні бути одними і тими ж як на початку, так і в кінці експерименту. Тільки у цьому випадку можна було об'єктивно порівняти отримані результати. Тестові завдання пропонувались у друкованому вигляді і виконувалися кожним студентом окремо на експериментальних картках. Перед проведенням тестування у кожній експериментальній групі проводився усний інструктаж.

Оскільки основним видом діяльності студентів економічного вищого навчального закладу є навчання, то особлива увага зосереджувалась на проблемі формування мотивації навчання студентів, тому що від того, як сформована мотивація, залежить результативність навчання, активність їх пізнавальної діяльності. Отже, одне з найважливіших завдань формувального етапу дослідження полягало в розвитку у студентів мотивів, що надають навчальній діяльності позитивного особистісного змісту, і зменшення питомої ваги негативних мотивів, які спонукають до навчання заради уникнення певних неприємностей. Спонукальною основою активної навчальної діяльності є прагнення студентів вирішити проблему, пізнати істину, довести, заперечити, проявити себе тощо. Лише за цих умов їх активність буде вмотивованою і продуктивною.

Враховуючи те, що рівень засвоєння навчального матеріалу – це показник пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, то для підвищення якості засвоєння необхідно, передусім, спрямовувати роботу студентів на використання знань, якими вони вже володіють на практиці, та усвідомити необхідність набуття нових знань.

Як свідчить практичний досвід, найбільш яскраво комунікативні властивості проявляються у діалогічному мовленні. Адже діалог – це непідготовлене, ситуативно обумовлене мовлення. Відомі дослідники проблеми діалогу вважають його основою творчого мислення. Вони підкреслюють необхідність розвитку та зміцнення практики навчання і виховання з активним використанням діалогу. Саме тому, у нашому дослідженні при організації

роботи з формування готовності до професійного іншомовного спілкування ми враховували, що діалог є одним з найефективніших засобів навчання усного мовлення й одночасно однією з найпродуктивніших його форм. Цілеспрямоване введення його у процес навчання ефективно сприяє формуванню згаданої готовності.

У загальному вигляді діалог як форма професійно значущої мовленнєвої комунікації є спілкуванням двох суб'єктів за допомогою мови. За змістом діалоги суттєво відрізняються залежно від цілей і завдань, яких прагнуть досягти учасники, від мовної організації (структури й характеру чергування реплік), мовного „наповнення” (вибір лексики, стилю мовлення) та інших факторів.

Важливою умовою діалогу є потреба у спілкуванні, що виникає в ситуації, коли наявні у суб'єкта знання про предмет спілкування виявляються недостатніми. Саме тематика для висловлювань є однією з важливих передумов створення в аудиторії атмосфери живого спілкування. Тип завдання, характер вправи, що пропонується, певною мірою вирішує завдання створення ситуацій живого спілкування. За переконанням М.Жинкіна, для розвитку усного мовлення необхідно поставити суб'єкт навчання в такі умови, в яких запропонований йому матеріал був би перероблений настільки глибоко, що на ту саму тему він зміг би говорити не чужими словами, а своїми власними. Для цього треба давати завдання, які вимагають посиленої самостійності щодо того чи іншого питання. У таких випадках і виникає ситуація реального і потрібного кожному живого спілкування. Наближення реальної і навчальної діяльності повинно знайти своє застосування у створенні комунікативних ситуацій. Цей прийом ми використовували як для розвитку діалогічного, так і монологічного мовлення [57].

Ситуативні вправи, які передбачали складання тексту, містять задані умови спілкування, опис мовленнєвої ситуації. Вони включають три компоненти: завдання (його значення в тому, щоб студент відреагував на мовленнєву ситуацію), опис мовленнєвої ситуації й, нарешті, саму мовленнєву ситуацію

(включення студентів у професійно значущу комунікативну діяльність). До цих компонентів також включаються правила та норми поведінки в конкретній ситуації, моделі та сценарії взаємодій, вербальні та невербальні форми участі комунікантів і навіть ознаки їх професійного фону і модусу. Змодельовані таким чином ситуації дають студентам чіткі знання і виробляють навички використання професійно значущих норм і стереотипів у стандартних мовленнєвих ситуаціях, в яких вербальна поведінка чітко регламентується і повністю вказує, що людині робити і що належить при цьому говорити. Це були стандартні ситуації типу: звернення у довідкове бюро на вокзалі, купівля продуктів, звернення до перехожого на вулиці тощо.

Так, наприклад, під час вивчення теми „Introductions and Greetings” для ознайомлення студентів із формами привітання та прощання з діловими партнерами у ситуаціях майбутньої професійної діяльності ми використовували поведінковий коментар з підручника Т.Кобрінської „English and Economics” (Для студентів економічних спеціальностей). Після опрацювання матеріалу студенти були ознайомлені з техніко-комунікативним кліше, які використовуються носіями мови при привітанні та прощанні (Introductions and Greetings, Saying Good-bye), при цьому ми звернули увагу на офіційний та неофіційний стилі спілкування.

Для того, щоб мати уявлення про складність запропонованого завдання, наводимо приклад діалогів (див. Додаток Е).

Далі з метою закріплення нових навчальних одиниць студентам пропонувалось розіграти ситуації типу:

1. Ви зустріли давнього друга на вулиці – привітайтеся з ним, поцікавтеся, як у нього справи.

2. Ви – студент і прийшли за результатами іспиту до свого професора. Дізнайтесь про результати, подякуйте йому за надану інформацію та попрощайтесь.

Доречно зважати на вимоги чинної програми щодо навичок та вмінь діалогічного мовлення студентів у кінці початкового курсу. Вони є такими:

„Студенти повинні вміти на основі засвоєного матеріалу вести бесіду відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку зі змістом побаченого, почутого або прочитаного, вживаючи формули поздоровлення, запрошення, вибачення, згоди, заперечення, співчуття тощо, запитання різних типів, прохання, короткі й розгорнуті репліки, доповнюючи й уточнюючи сказане співрозмовником. Обсяг висловлювання кожного співрозмовника – не менше п'яти реплік, правильно оформлених. Головним показником володіння лінгвістичним кодом мови, що вивчається, є за сучасними даними, мовна правильність (фонетична, лексична, граматична), темп мовлення, а також обсяг висловлювання. Важливо також при цьому врахувати загальну кількість фраз, оскільки репліка може складатися з кількох речень, а також швидкість мовлення. Якщо під час розмови студент зупиняється, щоб знайти потрібне слово або граматичну конструкцію, то це свідчить про спрямованість його свідомості на форму виконання мовленнєвої дії. Присутність у мовленні пауз, що породжуються труднощами вибору мовних одиниць, є показником того, що мовлення студента знаходиться у донавичковому стані. Мовленнєва взаємодія студентів повинна відображати соціальний, стратегічний та професійний компоненти іншомовної комунікативної компетенції. Соціальний аспект передбачає знання правил спілкування, тобто як розпочати та закінчити розмову, звернутися до співрозмовника, висловити згоду, заперечення, поздоровлення та співчуття тощо. Головною якістю мовленнєвої поведінки в цьому плані має бути співпраця у спілкуванні: вміння допомогти своєму співрозмовнику при нагоді, наприклад, повторити фразу, перефразувати її та перепитати. Проявом стратегічної компетенції є відсутність боязні помилок, самокорекції та володіння паралінгвістичними засобами.”

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог випускник ВНЗ (за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти) має володіти вміннями швидко й вільно висловлюватися іноземною мовою без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вирішення у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей [192].

Навчання іншомовного спілкування на професійному рівні сприяє тому, що студенти оволодівають певним мінімумом автентичності, тобто вони починають розмовляти як носії мови. Засвоєнню цієї важливої якості допомагає опора на принцип автентичності навчальних матеріалів. Йдеться про використання на заняттях з іноземної мови автентичних текстів, аудіо- та відеозаписів, різних засобів прагматичного професійно значущого унаочнення. Так, під час формувального етапу експерименту ми використовували різні автентичні матеріали, а саме: тексти, аудіо- та відеозаписи, реклами, білети, конверти, вітальні листівки, фото, телефонні картки тощо.

У моделюванні нормативних типових ситуацій велика роль належить технічним засобам навчання, а саме відеофонограмі.

Основні переваги відео візуального представлення навчального матеріалу і його використання у процесі формування професійного іншомовного спілкування такі:

1) використовується зоровий, більш ємний канал сприйняття, який має більшу пропускну спроможність;

2) актуалізуються резерви чуттєвого відображення, що забезпечує більш повний та цілісний образ предмету або явища дійсності, більш яскраве та стійке уявлення про нього [2]. Це приводить також до створення „інтегральних сенсомоторних моделей об'єктивного світу“, наявність яких є неодмінною умовою подальшого успішного протікання мовленнєво-розумової діяльності і процесу професіоналізації взагалі [124];

3) використання відеофонограми підключає до перцептивно-розумово-мнемічної діяльності зорову пам'ять, яка має значні переваги у тривалості та вірності запам'ятовування у порівнянні з вербально-слуховою;

4) аудіовізуальний спосіб пред'явлення ситуації має значні переваги в порівнянні з вербально-логічним, тому що він підкреслює реальність модельованої ситуації, створює у студентів ефект присутності та співучасті, підтримує зацікавлення заняттям, робить навчальний процес емоційно насиченим. Експерименти, які провела Н.Бориско, підтвердили високий



навчальний потенціал відеофонограми у створенні навчальних ситуацій, наближених до реальних [17];

5) використання відеофонограми до пред'явлення інформації, важливої у професійному плані є умовою для: полегшення сприйняття історично-, соціо- та економічного фону; розуміння і сприйняття соціально-обумовлених сценаріїв та національно-специфічних моделей поведінки; полегшення аналізу і порівняння з аналогічними явищами в рідній мові; закріплення норм і стандартів мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у стандартизованих ситуаціях спілкування; знайомства і засвоєння невербальних форм комунікації; формування динамічного стереотипу професійних умінь та навичок.

Отже, одна із функцій відеофонограми – моделювання натуральної ситуації іншомовного середовища і створення ефекту присутності – є ефективним засобом, який забезпечує можливість засвоєння нового плану, змісту вже існуючих у свідомості майбутніх менеджерів понять та уявлень, тобто ефективним засобом формування професійної іншомовної компетенції. При цьому необхідно звернути увагу на вимоги до відеофонограм: сучасність, типовість і достовірність.

Відеоматеріал дає можливість спостерігати мовленнєве спілкування і поведінку комунікантів. Є наявною перевага поєднання мовленнєвого та візуального каналів, оскільки, якщо хтось говорить, то сприймається краще, якщо бачимо тих, які розмовляють, і сприймаємо контекст мовленнєвого спілкування. По-друге – на основі відеоматеріалу можливі аналіз та інтерпретація використання мови в конкретній комунікативній ситуації, осмислення фрагментів мовленнєвої та соціальної поведінки у єдності їх сторін, розвиток навичок розуміння мовлення на слух. Відеозаписи є комплексним навчальним матеріалом, завдяки якому студент отримує велику кількість різноманітної інформації.

З практичного досвіду можемо стверджувати, що використання на заняттях відеофонограм забезпечує більш швидке, точне і правильне сприйняття, осмислювання і запам'ятовування нової професійно значущої

інформації і ділової поведінки носіїв мови. Корисно періодично використовувати анематичні фільми, в яких активний мовний матеріал зустрічається в нових, часто несподіваних ситуаціях.

Під час дослідного навчання ми використовували відео матеріали. Студентам було запропоновано перегляд відеофільму „Social Setting. Meet New People” (Перегляд фільму триває 40 хвилин).

Як засвідчує практика, використання аудіовізуальних засобів підвищує рівень мовленнєвої практики, і таким чином, ефективність навчального процесу в цілому; за допомогою екранних посібників моделюється безліч ситуацій, що імітують умови природнього професійно значущого спілкування; при озвученні відеофільмів у студентів розвивається ситуативне мовлення.

Для удосконалення навичок діалогічного та монологічного мовлення на заняттях з іноземної мови ми використовували вправи такого типу: опис кадру, складання оповідання і діалогу на підставі певної кіноситуації, її логічне завершення, підготовка письмового переказу за темою фільму тощо.

Після перегляду художнього фільму ми пропонували студентам такі види вправ: обговорення сюжету фільму, проблематики та інших переваг фільму; характеристика дійових осіб і оцінка їхньої поведінки; дискусія на одну із проблем, порушених у фільмі і т.п.

Тексти для читання та аудіювання є джерелом отримання професійно значущої інформації. Для того, щоб текст безпосередньо впливав на формування готовності менеджерів до зазначеного виду діяльності на будь-якому етапі, необхідно, щоб він був насичений професійно значущою інформацією за темами, проблемами та ситуаціями, які пропонуються у ВНЗ економічного профілю. Всі ці типи текстів повинні представляти в цілому різні функціональні стилі: художній, науково-технічний, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний та розмовно-побутовий. Але найбільш цінними для формування готовності до професійного іншомовного спілкування є художні та офіційно-ділові тексти.

Оскільки професійно значуща інформація в них закладена імпліцитно, закодовано, то саме завдяки цьому дані тексти збуджують у студентів зацікавленість, бажання дізнатися і зрозуміти дійсність, якій притаманна інша культура ділових відносин. Вони не тільки інформують, але й активізують життєвий досвід, фантазію, знання й емоції майбутніх фахівців, спонукають їх до уважного вивчення іншого світу, прийняття або неприйняття інших ідеалів, цінностей і норм, порівняння з власним світом та культурою.

Загальновідомо, що вміння читати сприяє розширенню лексичного запасу, закріпленню граматичного матеріалу, міцному засвоєнню структурних форм мови; воно відкриває великі можливості для подальшого самостійного вивчення мови та вдосконалення мовленнєвих умінь. Читання іноземною мовою є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності, яким має оволодіти студент. Читання є рецептивним видом діяльності, що включає в себе техніку читання (ТЧ) і розуміння того, що читається, і належить до письмової форми мовлення. Психофізіологічною основою читання є операції зорового сприймання друкованого тексту і розуміння закодованої в ньому інформації. Розуміння досягається завдяки сформульованим психофізіологічним механізмам читання (техніки читання), які включають операції зорового сприймання друкованого чи рукописного тексту, розпізнавання та ідентифікації графічних знаків з тими еталонами, що зберігаються в пам'яті, знаходження орієнтирів для розуміння тексту, адекватної швидкості сприймання та декодування сприйнятої інформації. У процесі зрілого читання розпізнаються слова, словоформи та словосполучення, встановлюються смислові зв'язки в реченні та між реченнями і, таким чином, досягається розуміння змісту тексту. Отже, читання як рецептивний мовленнєвий процес вимагає від об'єктів навчання активної розумової діяльності з метою отримання з тексту необхідної, у нашому випадку професійно значущої, інформації.

Однією з основних проблем навчання читання є відбір текстів і чітка організація роботи з ними. При цьому не менш важливим є і сам зміст текстів, новизна та практичне значення наявної в них інформації. Навчання іншомовної

комунікації у наш час є метою формування професійної іншомовної комунікації. Як показує практика, цілі й завдання оволодіння іноземною мовою і як певним лінгвістичним феноменом не можуть бути здійснені, бо відбір текстів для вирішення вказаних завдань здійснюється не інакше як в обмежених масштабах, і тому ми вважаємо можливим признати автентичні тексти основою для формування професійної іншомовної компетенції.

Як відомо, на початковому етапі навчання іноземної мови досить поширеним є використання спеціально складених / адаптованих текстів. У реальній комунікації такі тексти не існують, вони призначені для навчального процесу і складені авторами посібників.

При створенні таких текстів викладач керується навчальними цілями, які мають бути досягнені при навчанні іноземної мови. Відомо, що у спеціально складених текстах зберігається принцип поступового ускладнення, що забезпечує їх доступність. Як показує практика, через певний час після початку навчання спеціально складені тексти перестають задовольняти як викладача, так і студентів. Дійсно, тексти часто є бідними та штучними за змістом, в них відсутня більшість рис природнього існуючого мовлення.

Отже, використовувати адаптовані тексти доцільно лише на початковому етапі вивчення іноземної мови, коли мовний запас студентів ще незначний і не сформовані основні навички мовлення та читання. При цьому ж тексти, незважаючи на простоту та деяку примітивність, повинні мати комунікативну спрямованість, тобто містити певну інформацію, цікаву для майбутніх фахівців сфери бізнесу.

Наступна група – автентичні тексти, які підлягають тому чи іншому опрацюванню (адаптації) з певною навчальною метою. Ці тексти неоднорідні. Серед них виділяється великий діапазон текстів: від текстів, що підлягли переробці у значній мірі до серії текстів, близьких до автентичних.

Особливістю перероблених текстів, що відрізняє їх від адаптованих, є те, що вони створюються у процесі реального спілкування для реалізації певного комунікативного наміру, тобто містять усі риси автентичних текстів. Однак при

їх використанні у навчальному процесі викладач перероблює їх у певній мірі, відповідно з певними навчальними завданнями, робить їх доступними для суб'єктів навчання, дотримуючись принципу поступового ускладнення. При цьому вид і ступінь опрацювання текстів залежить від мовних знань і досвіду аудиторії, для якої вони призначені, враховується рівень володіння мовою, беруться до уваги інтереси суб'єктів навчання, а також умови навчання.

Адаптовані тексти доцільно включати у процес невдовзі після початку навчання. Причому спочатку це мають бути тексти з більшим ступенем переробки, для студентів, у яких ще недостатньо розвинуті навички читання і небагатий мовний досвід. Поступово ступінь адаптації повинен зменшуватись. Закінчувати цю групу мають автентичні тексти, які не підлягали переробці.

Автентичний текст (англ. “природний,” ”натуральний”) – це невід’ємний компонент ситуації, теми і комунікативного наміру. Автентичним традиційно прийнято називати текст, який не був спочатку призначений для навчальних цілей. Правомірність звернення до такого типу текстів пояснюється тим, що вони краще сприймаються суб'єктами навчання, з більшим ентузіазмом та зацікавленням.

Про переваги використання автентичних, неадаптованих текстів, призначених для носіїв мови, свідчать такі аргументи:

1. Використання штучних, спрощених текстів може надалі ускладнити перехід до розуміння текстів, що взяті з „реального життя.”
2. „Препаровані” навчальні тексти втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки.
3. Автентичні тексти різноманітні за стилем та тематикою, робота над ними викликає зацікавлення у суб'єктів навчання.
4. Автентичні тексти являють собою оптимальні засоби навчання економіки країни, мова якої вивчається.
5. Автентичні тексти ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій її носіями, й у природньому соціальному контексті.

Вимоги, яким повинен відповідати навчальний матеріал, призначений для формування готовності до професійної іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності:

- 1) використання автентичної лексики, фразеології;
- 2) адекватність мовленнєвих засобів, що використовуються у запропонованій ситуації;
- 3) природність пропонувананих ситуацій;
- 4) відображення особливостей культури та національної ментальності носіїв мови;
- 5) інформаційна та емоційна насиченість;

а також:

- функціональність, яка припускає співвіднесення тексту з визначеною сферою спілкування, для якої він є досить репрезентативним;
- ситуативність, яка означає потенційну кореляцію тексту з конкретною ситуацією спілкування, котра імітується у процесі навчання;
- тематичність, яка означає адекватність тексту змістовним аспектам програми;
- відображення сучасного етапу розвитку мови, що означає необхідність використання автентичних текстів, які функціонують в умовах реальної комунікації;
- насичення професійно значущими фактами, що передбачає наявність економічних реалій в автентичному тексті та відображає характерні особливості мовленнєвої поведінки, без знання яких неможлива комунікативна діяльність суб'єктів навчання [133].

Необхідно також підкреслити, що текст сприймається студентами як звичайний, якщо він є аналогом будь-якого реально існуючого типу тексту (листа, реклами, інструкції і т.п.). Важливу роль в досягненні автентичності сприйняття тексту відіграє його оформлення. Так, наприклад, текст вітальної картки написаний від руки і т.п. Це створює у студентів враження автентичності тексту.

Автентичність структури, змісту та оформлення текстів сприяє підвищенню мотивації у майбутніх фахівців сфери бізнесу і створює умови для більш ефективного занурення у мовне середовище на занятті. Існують різні точки зору щодо обсягу текстів для читання. Але більшість методистів вважає, що обсяг тексту залежить від виду читання та від місця роботи з цим текстом. Так, Є.Верещагін, З.Кличнікова, В.Костомаров вважають, що для роботи в аудиторії слід використовувати тексти малого та середнього обсягу (відповідно 0,5 сторінки і до 1 – 1,5 сторінки) [28, 82]. Це переважно тексти, призначені для ознайомлювального читання з виділенням економічної інформації та груповим обговоренням її з опорою на коментар або під керівництвом викладача. Така реалізація принципу колективної взаємодії у вигляді колективного обговорення економічної інформації приводить до того, що пояснення та засвоєння відомостей виграють у інтенсивності вражень та запам'ятовування.

Для самостійного позааудиторного читання тексти мають значно більший обсяг, приблизно 3 – 4 сторінки (художні та економічні тексти можуть мати і більший обсяг). Що стосується насиченості текстів економічно значущою інформацією, то про це свідчить тип тексту, що використовується. Публіцистичні тексти насичені такою інформацією значно більше, ніж художні.

Читання, орієнтоване на економіку країни, мова якої вивчається, сприяє створенню умов не тільки для активізації пізнавальної діяльності, але і для виховання таких якостей, як почуття поваги до іншомовної економіки, розвиває при цьому почуття гордості і любові до власної. Читаючи, студенти не тільки залучаються до нового для них світу, але й починають орієнтуватися у ньому, вчать визначати загальнолюдські цінності й отримують моральне задоволення від самого процесу читання.

Так, під час вивчення теми „Економічна система” ми запропонували студентам, які брали участь в експерименті, уривок тексту „The Influence of Economics Today” із Principles of Microeconomics, by Edwin Mansfield для читання (див. Додаток Є).

Основна увага приділялась таким аспектам:

- за визначений час прочитати текст і передати зміст рідною мовою;
- після прочитання тексту студентам були видані детальні інструкції та завдання у друкованому вигляді.

Під час дослідження контроль аудитивних навичок ми провели таким чином: спочатку студентам було запропоновано прослухати двічі текст, потім викладач роздав бланк для відповідей, на якому проти кожного речення треба було у потрібній рубриці (вірно; невірно; брак інформації) поставити знак „+”. Заповнені бланки збирались викладачем.

Потім викладач задавав питання по тексту, а студенти письмово відповідали на них. Останнє завдання контролю навичок аудіювання полягало у письмовому переказі головної думки прослуханого тексту.

Для того, щоб мати уявлення про складність цього завдання, пропонуємо текст для аудіювання „You and the Economic System” (див. Додаток Ж).

Перевірка розуміння прочитаного тексту оцінювалася за кількістю фактів правильно відтвореної інформації (за кожен факт – 2 бали), аудитивного тексту – за кількістю правильних відповідей (за кожен вірну відповідь – 2 бали).

Результати, отримані в ході цього контролю, дозволили простежити за ефективністю процесу навчання і своєчасно коригувати недоліки.

Таким чином, можна зробити висновок, що формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності значно поліпшиться за визначених нами педагогічних умов:

- сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера;
- реалізація контекстного підходу до навчального процесу;
- використання форм і методів інтерактивного навчання;
- забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

Аналізу результатів формувального етапу експерименту присвячено наступний параграф дисертаційного дослідження.



### 3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Дієвість основних шляхів формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності було перевірено під час педагогічного експерименту, котрий проводився на першому та другому курсах факультету економіки та менеджменту Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет” у другому семестрі 2003 – 2004 навчального року та у першому та другому семестрах 2004 – 2005 навчального року.

У ньому взяли участь 420 студентів. Їх було розподілено по контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) групах таким чином:

II семестр 2003 – 2004 навчального року – дві експериментальні групи (104 осіб), дві контрольні групи (112 осіб) II курсу;

I та II семестри 2004 – 2005 навчального року – дві експериментальні групи (100 осіб), дві контрольні групи (104 особи) I та II курсу.

У контрольних групах заняття проводилося за робочою програмою курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням”, що викладається на всіх факультетах Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу „Європейський університет”.

В експериментальних групах навчання здійснювалося за пропонованою нами методикою, що передбачала опрацювання студентами навчальної літератури, самостійне вивчення певного теоретичного матеріалу, виконання різноманітних вправ і завдань, спрямованих на поетапне формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів, засвоєння норм сучасної іноземної мови, складання ділових паперів, що використовуються у зовнішньоекономічній галузі, систематизацію знань з орфографії, підготовку й виголошення публічних виступів.

Щоб перевірити ефективність і доцільність розробленої технології з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів-менеджерів, необхідно було порівняти результати навчання в експери-

ментальних і контрольних групах до початку проведення формувального етапу експерименту і після його завершення.

Контрольний експеримент складався із двох поетапних зрізів і мав за мету перевірити рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів галузі зовнішньоекономічної діяльності, який визначався за такими показниками:

- ставлення майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до необхідності професійного іншомовного спілкування;
- усвідомлення комунікативних цінностей, пробудження у студентів інтересу до осмислення потреби оволодіння іншомовним професійно значущим спілкуванням;
- уміння створювати власні висловлювання з використанням професійної лексики;
- уміння правильно застосовувати граматичні конструкції;
- уміння добирати за міні-словником фахову термінологію й професійно значущу лексику;
- уміння складати ділові папери, що використовуються в професійній галузі;
- орфографічна грамотність студентів;
- володіння евристичними технологіями розв'язання економічних завдань;
- підготовку й виголошення публічних виступів;
- проведення творчих актів спілкування.

Перед проведенням контрольних зрізів, як і на початку експериментального навчання, ми запропонували студентам відповісти на питання: „Чи отримуєте Ви задоволення від вивчення дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням?“

Результати опитування наведені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Задоволення студентів від процесу вивчення навчальної дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”

(у % по курсах)

до експерименту

№ з/п	Відповідь	I курс		II курс	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Так	16	15	14	12
2	Швидше так, ніж ні	10	9	10	9
3	Швидше ні, ніж так	2	3	2	1
4	Ні	-	2	-	-
5	Не знаю	-	1	1	1

Як показали результати опитування, незадоволення від вивчення іноземної мови студенти пов'язують з такими причинами:

- вивчення іноземної мови не повинно нав'язуватися;
- мала кількість навчальних годин, відведених на вивчення дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”;
- відсутність систематичності у плануванні занять;
- спрямованість тренувальних вправ на закріплення граматичного матеріалу, а не на розвиток мовлення.

Результати, одержані внаслідок спостереження, дають підстави стверджувати, що за умов експериментального навчання вже на перших заняттях починає виявлятися інтерес студентів до навчального матеріалу та способів його засвоєння. Про це свідчить їх активна участь у навчальній діяльності, високий рівень зосередженості, позитивні емоційні реакції на етапі постановки завдань, у процесі їх виконання та обговорення. Свідченням підвищення пізнавальної мотивації стало також збільшення кількості питань з боку студентів до викладача, почав проявлятися пошук власних варіантів розв'язання тих чи інших проблем.

Протягом усього навчального періоду активність студентів була досить високою, вони пропонували різні варіанти розв'язання навчальних проблем. Допомога викладача сприймалася позитивно, студенти ставились до неї як до форми взаємного консультивання, підхоплювали та розвивали пропозиції викладача. Під час заняття майбутні фахівці почали самі пропонувати теми та проблеми для колективного обговорення.

Вплив експериментальної програми навчання, побудованої у відповідності з принципами проблемності, професійної спрямованості і творчого співробітництва на динаміку почуття задоволення студентів від навчальної діяльності представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Задоволення студентів від процесу вивчення дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням” (у % по курсах)

після експерименту

№ з/п	Відповідь	I курс		II курс	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Так	20	12	20	15
2	Швидше так, ніж ні	10	5	10	5
3	Швидше ні, ніж так	1	-	-	-
4	Ні	-	-	-	-
5	Не знаю	1	1	-	-

Як видно з таблиці, в експериментальній групі суттєво зросло задоволення від занять з іноземної мови. На відміну від експериментальної в контрольній групі задоволення студентів від іноземної мови практично не змінилося.

Наведені факти свідчать, що за відносно короткий проміжок часу можлива цілеспрямована зміна показників у ставленні студентів до занять з іноземної мови завдяки: усвідомленню необхідності професійного іншомовного спілкування менеджерами зовнішньоекономічної діяльності; реалізації контекстного підходу до навчального процесу; використанню форм і методів інтерактивного навчання; забезпеченню рефлексивного аналізу майбутніми

менеджерами власних комунікативних можливостей. Збільшення кількості продуктивних, проблемних занять одночасно з використанням різноманітних форм організації навчальної взаємодії учасників педагогічного процесу дозволило розширити можливості самоактуалізації студентів, прояву їхніх професійних здібностей.

Щоб простежити, як вплинула експериментальна методика навчання на динаміку мотивів навчальної діяльності студентів економічного вищого навчального закладу, у нашому дослідженні ми використовували анкету вивчення мотивації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Завдання було ускладнено тим, що анкета пропонувалася іноземною мовою.

Запропонована анкета містить перелік зовнішніх та внутрішніх мотивів, що визначають спрямованість та особистісний смисл пізнавальної діяльності студентів ВНЗ економічного профілю.

До зовнішніх мотивів належать спонукання, які безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним спеціалістом, вимоги викладачів, почуття обов'язку, бажання уникнути неприємностей, покарань і дорікань з боку викладачів, бажання продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, бажання отримувати високі оцінки, розуміння значення навчання для майбутнього життя, бажання заслужити авторитет серед викладачів. Серед зовнішніх мотивів навчання відокремлюються широкі соціальні мотиви (мотиви обов'язку і відповідальності), мотиви самовдосконалення, мотиви соціального співробітництва тощо.

До внутрішніх мотивів навчальної діяльності належать спонукання, які ґрунтуються на задоволенні від процесу та безпосередніх результатів пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується станом радості, задоволення від самого процесу навчально-пізнавальної діяльності.

На відміну від зовнішніх внутрішні мотиви ніколи не існують до або поза самою діяльністю. Вони завжди виникають під час навчальної діяльності, якщо

остання супроводжується позитивними емоційними переживаннями. До цього типу мотивів належать: прагнення до компетентності, задоволення від засвоєння нових умінь та знань, прагнення випробувати себе, свої можливості, бажання розвинути свої здібності, прагнення пізнати нове.

Студентам експериментальних і контрольних груп пропонувалося за п'ятибальною шкалою оцінити, якою мірою кожен із перерахованих в анкеті мотивів спонукає їхню навчальну діяльність.

У процесі аналізу результатів анкетування використовувались методи математичної обробки даних (визначення середнього арифметичного). Первинна обробка результатів полягала у побудові матриці оцінок і підрахунку суми балів по кожному мотиву. На основі побудованих матриць визначався середній ранг кожного мотиву в цілому по групі студентів.

Динаміку мотивів навчальної діяльності студентів експериментальної та контрольної груп представлено на рис. 3.1.

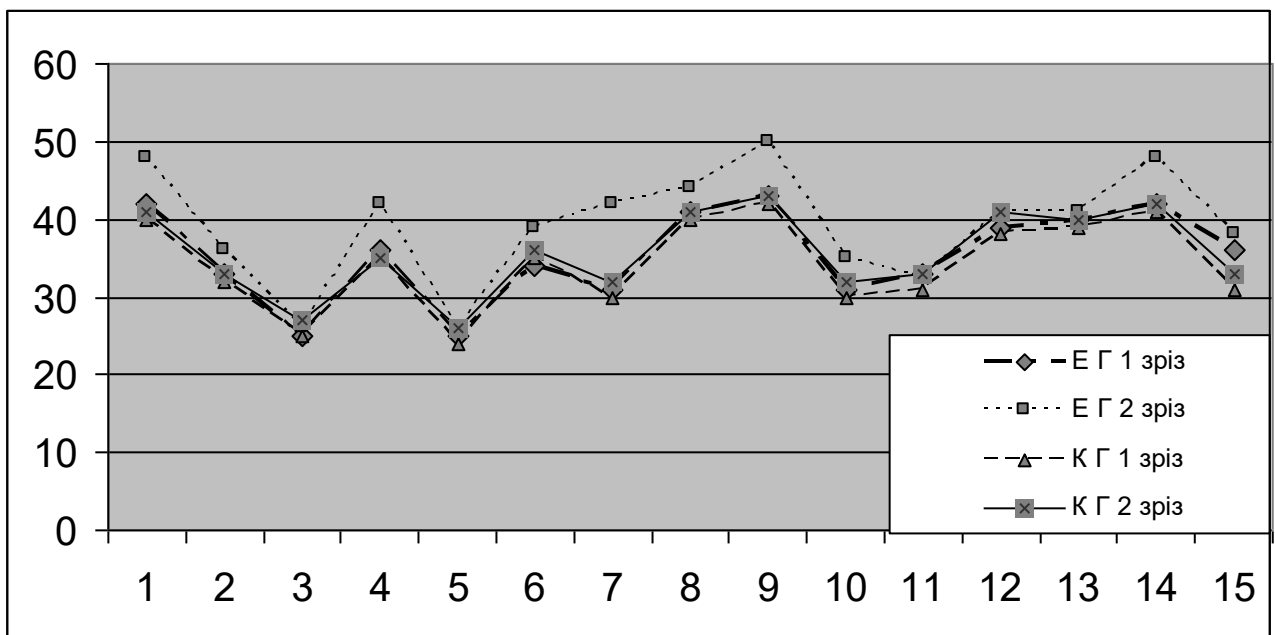


Рис. 3.1. Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів експериментальної і контрольної груп (мотиваційний компонент готовності до професійного іншомовного спілкування)

1) професійний мотив; 2) почуття обов'язку; 3) мотив самоствердження; 4) інтерес до знань; 5) мотив уникнення неприємностей; 6) мотив

самовипробування; 7) демонстрація власних можливостей; 8) почуття власної гідності; 9) мотив самовдосконалення; 10) вимоги викладачів; 11) мотив досягнення; 12) мотив уникнення осуду; 13) мотив уникнення невдачі; 14) пізнавальний мотив; 15) прагматичний мотив.

Отже, в експериментальній групі суттєво зросло значення пізнавальної мотивації, а також мотивів самовдосконалення, самовипробування, почуття власної гідності і розуміння важливості навчання для майбутньої професійної діяльності.

Якщо на початку формувального етапу експерименту професійний мотив був лише четвертим в ієрархії мотивів навчальної діяльності, то на завершальному етапі він перемістився на друге місце. Усвідомлення студентами значущості набуття теоретичних знань та практичних умінь для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності стало одним із провідних стимулів навчання.

Також були зафіксовані статистично достовірні зрушення у пізнавальній мотивації навчання. Зростання виразності професійних мотивів спостерігається на фоні посилення пізнавальної мотивації.

Це свідчить насамперед про те, що, по-перше, професійні мотиви розвиваються на основі пізнавальних і навпаки, по-друге, свідчить про відносну незалежність цих мотивів і їх взаємопов'язаний розвиток у навчальній діяльності.

Практично не змінилися за час проведення експерименту такі мотиви, як почуття обов'язку, прагнення уникати негативних оцінок, прагнення не виглядати гіршим від інших.

Такі мотиви як прагнення уникнути неприємностей і нарікань, вимоги викладачів належать до негативних і надають навчальній діяльності вимушеного, відчуженого характеру, а зниження їх ролі на фоні підвищення дієвості професійного, пізнавального мотиву, почуття власної гідності і мотиву самовдосконалення свідчить про позитивну динаміку мотиваційної сфери

студентів, збільшення питомої ваги внутрішніх і позитивних зовнішніх мотивів, які надають навчанню особистісного ставлення.

Наведені факти свідчать про те, що за відносно короткий проміжок часу можлива цілеспрямована перебудова структури мотивів навчальної діяльності студентів вищого навчального закладу економічного профілю.

Розвиток пізнавальної мотивації у процесі формувального етапу експерименту забезпечувався шляхом послідовної реалізації у викладанні іноземної мови принципу проблемності.

Шляхом постановки завдань, які поступово ускладнювалися, у свідомості студентів створювались такі проблемні ситуації, для виходу з яких (для прийняття рішення або знаходження відповіді) їм не вистачало певних знань, і вони змушені були самі за допомогою викладача відкривати нові знання і способи діяльності.

Отже, майбутні менеджери отримували нові знання не в готовій формі, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності.

Внаслідок проведеного формувального етапу експерименту було виявлено вплив експериментальної методики на розвиток мовленнєвих умінь та мовних навичок студентів, пов'язаних із професійним іншомовним спілкуванням.

Для визначення змін, що відбулися під час експериментальної роботи щодо сформованості готовності майбутніх менеджерів до професійного іншомовного спілкування, було запропоновано підготувати діалог-домовленість (студентам була запропонована певна ситуація, кінцевою метою якої була домовленість між двома сторонами) і монолог на задану тематику.

Ставилось за мету перевірити правильність (лексичну, граматичну, фонетичну), послідовність, повноту, змістовність, клішованість, ситуативність, комунікативну достатність.

Порівняльну характеристику діалогічного та монологічного мовлення у майбутніх менеджерів представлено в таблиці 3.3.



Порівняльна характеристика діалогічного та монологічного мовлення студентів-менеджерів (у %)

Характеристика	Групи					
	Експериментальна			Контрольна		
	I	II	*	I	II	*
Обсяг (кількість реплік)	6	11	5	7	8	1
Використання техніко-комунікативних кліше	2,8	3,6	0,8	3	3,1	0,1
Правильність	6,8	7	0,2	6,4	6,4	0

I – до експерименту; II – після експерименту; \* – зміна показників.

Динаміку змін у рівнях унормованості діалогічного та монологічного мовлення студентів контрольної та експериментальної груп унаочнює подана нижче діаграма 3.2.

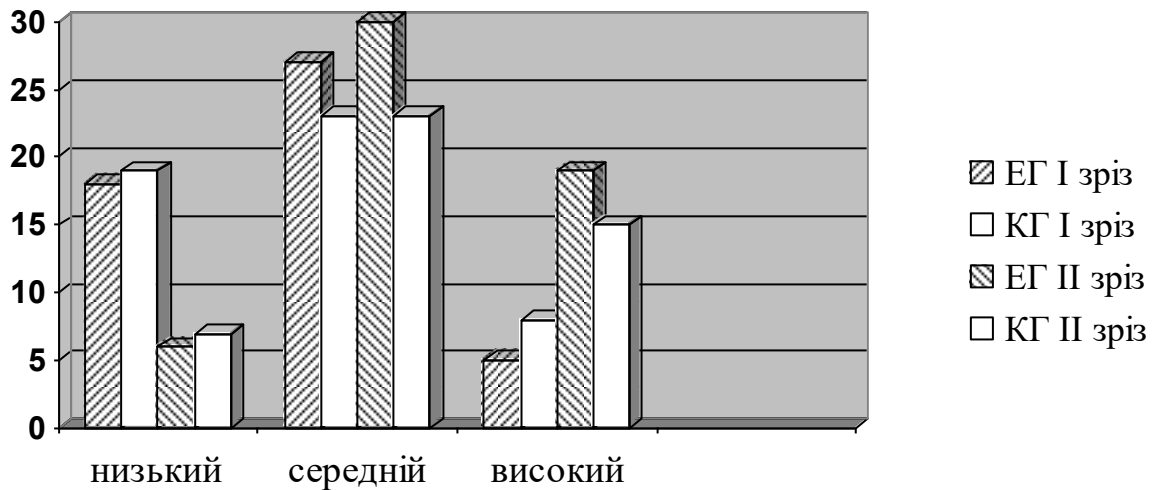


Рис. 3.2. Рівні унормованості діалогічного та монологічного мовлення студентів контрольної та експериментальної груп (змістовий компонент готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів)

Порівняння показників діалогічного мовлення свідчить про наявність таких ознак: в експериментальних групах кількість реплік значно перевищувала кількість реплік в контрольних групах.

В експериментальних групах спостерігалось частотніше використання техніко-комунікативних кліше, висловлювання студентів були насичені реаліями професійно значущого характеру (що було взагалі відсутнє у відповідях студентів контрольних груп), вони частіше використовують правильні лексико-граматичні конструкції. Майже однакова кількість помилок у вимові свідчить про те, що студенти звертають більше увагу на засвоєння лексичного матеріалу, використання його під час спілкування, а не на правильну вимову. Вирішення цієї проблеми вбачається нами у створенні лінгафонного кабінету.

Аудіювання є основою спілкування, з нього починається оволодіння усною іншомовною комунікацією. Воно складається з уміння диференціювати звуки, що сприймаються, інтегрувати їх у пам'яті під час слухання, здійснювати ймовірне прогнозування і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти звукову інформацію.

При цьому процес сприйняття відбувається у нормальному, природньому темпі, притаманному для даної мови, з різних джерел, при натуральних перешкодах мовленнєвого та немовленнєвого характеру (не розчув слова, щось у когось впало і т.п.).

У ході експерименту встановлено, що завдяки великій кількості вправ на аудіювання, використання великої кількості аудіо- та відеофонограм, навчально-рольових ігор в експериментальній групі зросли показники сформованості досліджуваної готовності у студентів-менеджерів на 4,2 %, тоді як в контрольній лише на 0,6 %. Отже, відмінності між студентами експериментальної та контрольної груп у аудіюванні достовірні.

Після навчання за експериментальною методикою для визначення умінь свідомого читання майбутнім менеджерам пропонувалося прочитати і перекласти уривок автентичного англомовного тексту.

Контролювалася правильна вимова іншомовних слів професійно значущого характеру, глибина розуміння прочитаного та інтонація.

Результати контрольних зрізів наведені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати читання (змістовий компонент готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів)

Рівні (кількість прочитаних слів)	Групи							
	Експериментальна				Контрольна			
	до експер.		після експер.		до експер.		після експер.	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
низький (10 – 25 сл.)	56	27,5	24	11,8	64	29,6	58	26,7
середній (26 – 40 сл.)	124	60,7	144	70,6	136	63	138	64
високий (41 – 55 сл.)	24	11,8	36	17,6	16	7,4	20	9,3

Як видно з таблиці, після проведення формувального етапу експерименту зросла кількість студентів, які прочитали 41 – 55 слів. Якщо на початку експерименту в експериментальній групі таких було 24 особи, що становило 11,8 %, то тепер у 36 студентів (17,6 %) виявлено високий (творчий) рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування. Кількість майбутніх менеджерів, котрі прочитали 41 – 55 слів, зросла на 5,8 %, незважаючи на ускладнення завдання.

Привертає увагу істотне зменшення кількості осіб, які показали найнижчі результати (прочитали 10 – 25 слів). Їхня кількість, як це засвідчується даними таблиці, зменшилася вдвічі. Якщо до початку експерименту їх було 56 (27,5 %), то після – 24 (11,8 %).

Отже, 15,7 % досліджуваних підвищили свій рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування.

Якщо в експериментальній групі до проведення формувального етапу експерименту переважав середній (60,8 %) і низький (27,5 %) рівні сформованості розглядуваної нами готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, то після експерименту переважає середній (70,6 %) і високий (17,6 %).

Цю динаміку унаочнює подана нижче діаграма 3.3.

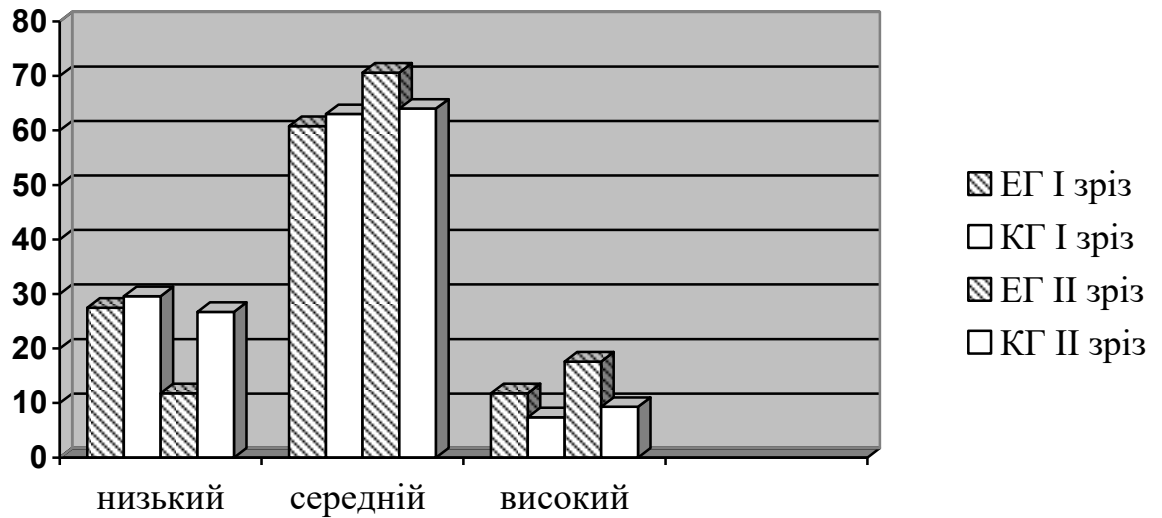


Рис. 3.3. Рівні унормованості читання студентів контрольної та експериментальної груп (змістовий компонент готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів).

Такі відмінності у зростанні рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування студентів в експериментальній і контрольній групах, на нашу думку, пояснюється тим, що в експериментальній групі відпрацювання умінь вимови відбувалося протягом усього навчання через систему комунікативних вправ і завдань, тоді як у контрольній групі ми обмежилися лише кількома вправами під час вивчення теми „The Nature of Economic System”. План-схема заняття подається у Додатку 3.

Метою другого контрольного зрізу була перевірка рівня знань професійної термінології, навичок сприймати на слух англомовне мовлення й відтворювати його на письмі. Як і на констатувальному етапі експерименту, для виявлення рівня сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування ми використовували переклад тексту.

Даний текст, відповідаючи дидактичній меті перевірки, насичений різноманітними мовними елементами, які становлять певну складність для майбутніх менеджерів.

Щоб уявити ступінь складності тексту, наводимо його уривок (див. Додаток И).

В таблиці 3.5 наведено узагальнені дані про результати перекладу.

Таблиця 3.5

## Результати перекладу

Рівні (зробили помилки)	Групи							
	Експериментальна				Контрольна			
	до експер.		після експер.		до експер.		після експер.	
	осіб	%	Осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький (6 – 10)	64	31,4	19	18,6	80	37	34	31,5
середній (до 5)	122	59,8	110	53,9	124	57,4	122	56,5
високий (1 – 2)	18	8,8	28	27,5	12	5,6	13	12,04

Наведені дані свідчать, що після навчання за експериментальною методикою студенти менше припускаються помилок у писемному мовленні. Якщо до експерименту до 10 помилок зроблено в 32 роботах (31,4 %), то після експерименту таких робіт виявлено 19 (18,6 %). На 12,8 % збільшилась кількість осіб, які допустили в роботі до 10 помилок. Привертає увагу те, що значно збільшилась кількість робіт, в яких допущено 1 – 2 помилки: 28 студентів (27,5 %) упоралися із завданням на „відмінно”, а до початку формувального етапу експерименту таких було 9 робіт, що становило лише 8,8 %.

Помітні позитивні зміни і в контрольній групі, хоч не такі істотні, як в експериментальній. На „відмінно” написали 13 осіб (12,04 %). На 0,9 % збільшилась кількість робіт, у яких студенти припустилися до 5 помилок (з 57,4 % до 56,5 %). До 10 помилок допущено 34 особами (31,5 %) після експерименту, в той час, коли до експерименту їх кількість становила 40 студент (37 %).

Отже, систематичне виконання в експериментальних групах завдань для перекладу професійної лексики, наукових текстів, ділових паперів засвідчило важливу роль перекладу у формуванні готовності до професійного

іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Інформацію про еволюцію рівнів сформованості операційного компоненту готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів відображає подана нижче діаграма 3.4.

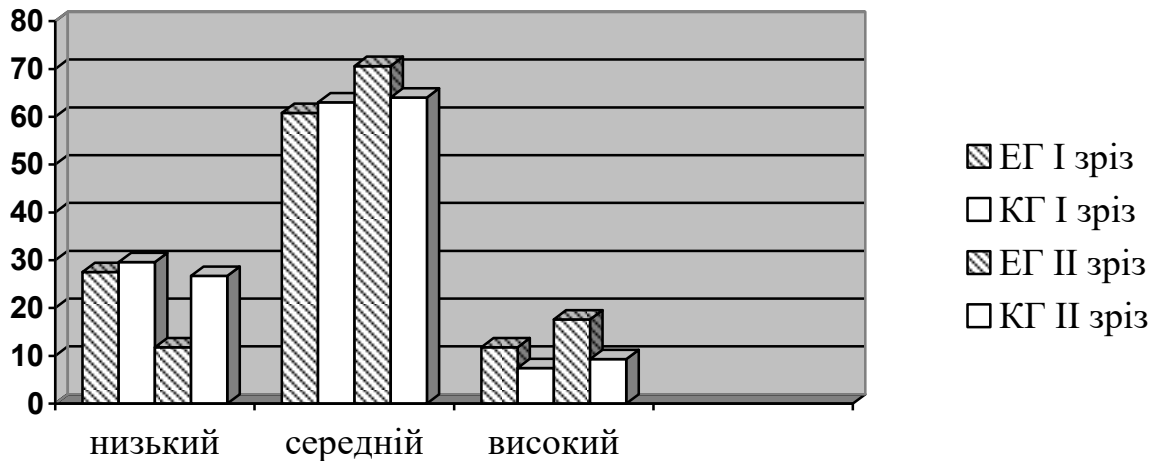


Рис. 3.4. Рівні унормованості писемного мовлення студентів контрольної та експериментальної груп (операційний компонент готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів).

Як ілюструє діаграма, після навчання в експериментальній групі переважає середній та високий рівні унормованості писемного мовлення майбутніх фахівців сфери менеджменту. У той час, коли до експерименту переважали низький та середній рівні. Це можна пояснити тим, що в експериментальній групі переклад як один із засобів формування готовності до професійного іншомовного спілкування використовувався систематично, більше уваги приділялося фаховій термінології, продуктивнішими виявилися завдання для самостійної роботи.

Результати перекладу свідчать про доцільність уведення до програми експериментального навчання питань, пов'язаних з особливостями українсько-англійського перекладу, міжмовною полісемією, синонімією у професійному мовленні, з особливостями усного й писемного мовлення. Це не тільки сприятиме підвищенню рівня грамотності студентів, але й засвоєнню фахової

термінології, стандартизованих конструкцій наукового та офіційно-ділового стилю.

Щоб перевірити рівень володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями, характерними для галузі менеджменту та бізнесу, ми провели наступний контрольний зріз. Студентам було запропоновано сформулювати репліки майбутнього менеджера, речення подавалися українською мовою (див. Додаток І).

Під час оцінювання даного завдання враховувалось вміння зафіксувати необхідну інформацію, знання професійно значущої термінології.

Рівні сформованості мовленнєвих умінь, необхідних для фахівців галузі менеджменту, визначалися, як і раніше, за кількістю відхилень. Роботи, в яких допущено 0 – 4 помилки віднесено до високого рівня, 5 – 9 помилок – до середнього, понад 10 помилок – до низького рівня.

Кількісні дані про рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності подані в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

## Результати перекладу реплік

Р і в н і	Групи							
	Експериментальна				Контрольна			
	до експер.		після експер.		до експер.		після експер.	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	54	25	22	11	58	27	42	19
середній	120	60	134	65	130	60	138	64
високий	30	15	48	24	28	13	36	17

Систематична, цілеспрямована робота з формування мовленнєвих умінь, необхідних для фахівців сфери менеджменту, дала позитивні результати. Студенти експериментальної групи продемонстрували непогані знання економічної термінології, вміння чітко, конкретно сформулювати свої думки, питання. Якщо до експериментального навчання високий рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування було виявлено у 30

студентів (15 %), то після навчання – 48 (24 %). Середній рівень притаманий 120 особам (60 %) до навчання за експериментальною методикою і 134 (65 %) після проведення експерименту. Допустили понад 10 помилок, тобто мають низький рівень сформованості відповідної готовності 54 студенти (25 %) до навчання і 22 (11 %) після проведення експерименту. Цей показник зріс майже на 14 %.

У контрольній групі також помітно позитивну динаміку, хоч не таку істотну, як в експериментальній. Якщо в експериментальній групі переважають високий і середній рівні сформованості готовності, то в контрольній – середній і високий. Студенти контрольної групи мають нижчий рівень, ніж однокурсники, що навчаються в експериментальній групі, на 4 – 10 % за різними показниками. Це пояснюється іншим змістом програми курсу „Іноземна мова за професійним спрямуванням” і несистематичною роботою у данному напрямку.

Динаміку змін у рівнях сформованості згаданої готовності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності унаочнює подана діаграма 3.5.

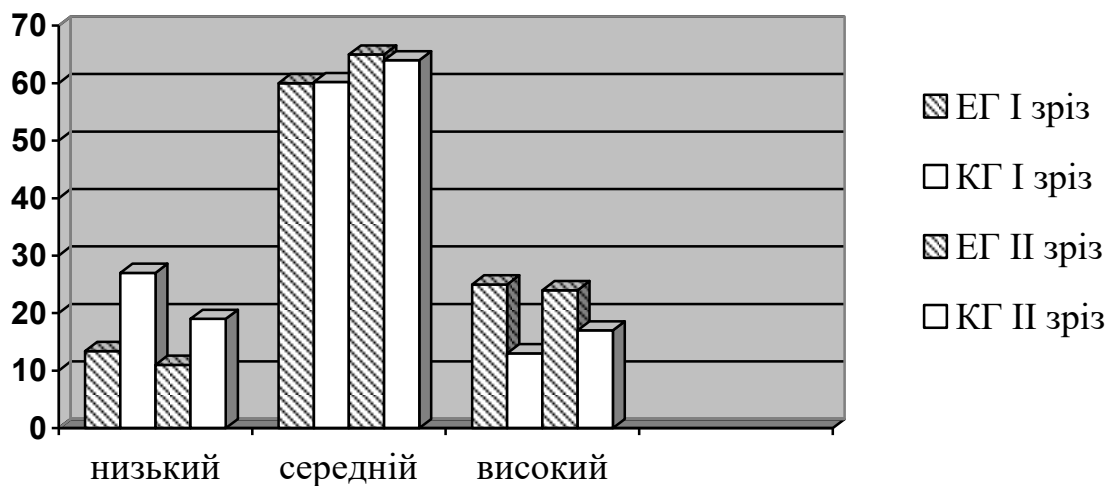


Рис. 3.5. Рівні унормованості перекладу реплік студентів контрольної та експериментальної груп (операційний компонент готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів).



Для більшості студентів в обох групах характерним був середній та низький рівні. Високий рівень виявляли лише 24 % майбутніх менеджерів експериментальної групи і 17 % – контрольної. Для незначної кількості студентів був властивий середній (репродуктивний) рівень. Після формувального етапу експерименту в експериментальній групі суттєво збільшився відсоток студентів із високим, творчим (з 15 % до 24 %) та зменшилася кількість студентів з низьким, емпіричним рівнем (з 25 % до 11 %).

У контрольних групах теж відбулася незначна природна динаміка рівнів сформованості згаданої готовності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, однак ці зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Таким чином, отримані результати дають підставу стверджувати, що застосування автентичних матеріалів з професійно значущим потенціалом, рольових ігор, комплексу вправ у процесі викладання іноземної мови сприяє підвищенню рівня сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів – майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Статистичний аналіз одержаних результатів свідчить про істотність розходження рівнів сформованості згаданої готовності студентів в експериментальних та контрольних групах.

Здійснений порівняльний аналіз фактичних даних, одержаних під час проведення констатувальних зрізів на початку та в кінці експерименту, свідчить про певні якісні зміни у рівнях сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх фахівців сфери зовнішньоекономічної діяльності.

Узагальненими кількісними показниками рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування студентів ми вважали суму балів, отриману кожним студентом за виконання усіх завдань. Оскільки завдань було чотири, тому в залежності від якості їхнього виконання вони оцінювалися 50 – 0 балами, то, як і на констатувальному етапі експерименту, високим вважався

рівень, якщо студент набрав 200 – 150 балів, середнім – 149 – 100 балів, низьким – 99 і менше балів.

Відповідні кількісні дані наведені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Узагальнені кількісні дані про рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів-менеджерів

Р і в н і	Групи							
	Експериментальна				Контрольна			
	до експер.		після експер.		до експер.		після експер.	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	27	13,2	42	21	22	10,4	28	13
середній	122	59,8	139	68	133	61,6	138	64
високий	55	27	23	11	61	28	50	23

Як це засвідчується показниками таблиці, до навчання за експериментальною методикою в експериментальній і контрольній групах переважав репродуктивний (середній) і емпіричний (низький) рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування. Причому обидві групи виявились майже однаковими за рівнем стартової мовної підготовки: показники кількості осіб з низьким рівнем сформованості готовності відрізнялись лише на 1% (в експериментальній групі – 27 %, у контрольній – 28 %); показники середнього рівня – на 1,8 % (в експериментальній групі – 59,8 %, у контрольній – 61,6 %); показники високого рівня – на 3 % (в експериментальній групі – 13,2 %, у контрольній – 10,2 %).

Після навчання за експериментальною методикою рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування залишається емпіричним (низьким) лише у 11,3 % студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній групі цей показник становить 23 %. Репродуктивний (середній) рівень сформованості такої готовності виявлено у 68 % студентів з експериментальної групи і 63,9 % з контрольної групи. Показник творчого (високого) рівня на 6,4 % вищий в експериментальній групі (20,6 % проти 13 %). Після проведення експерименту готовність до професійного іншомовного

спілкування студентів експериментальної групи характеризується репродуктивним (середнім) і творчим (високим) рівнем сформованості.

Динаміку цих змін унаочнюють подана нижче діаграма 3.6.

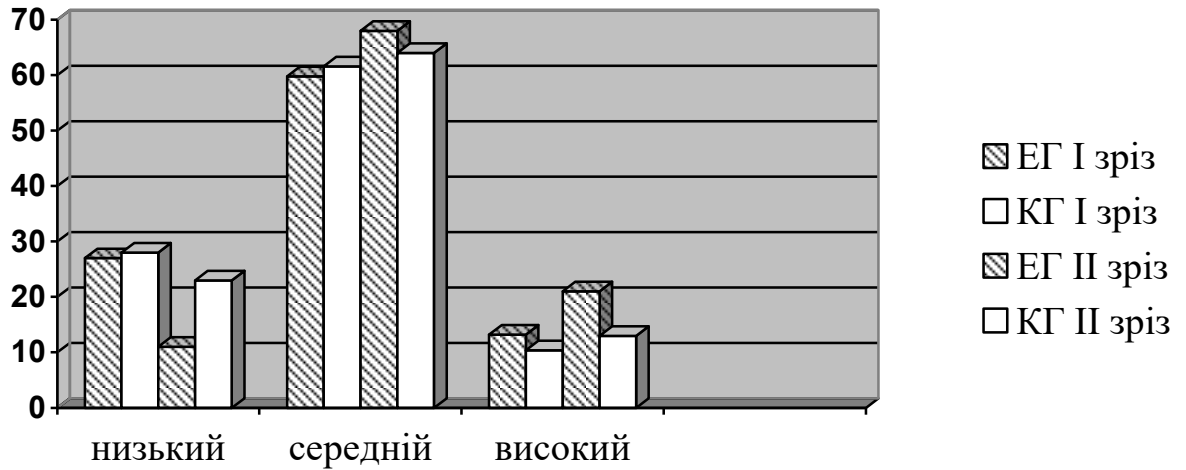


Рис. 3.6. Динаміка змін рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності

Для перевірки ефективності розробленої нами методики з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності було проведено тестування на констатувальному та формувальному етапах експерименту ( див. Додаток І). З цією метою було обрано одну експериментальну групу чисельністю 12 чоловік, оскільки статистично значущі показники в інших ЕГ різняться незначним відхиленням. Для контролю динаміки у рівнях сформованості досліджуваної готовності відповіді на кожне завдання оцінювалося за п'ятибальною системою, після чого розраховувався середній бал для кожного студента.

Результати тестування (середні бали):

Констатувальний етап експерименту ( $x_i$ ):

2,8; 3,1; 3,5; 2,9; 2,7; 3,1; 3,2; 3,3; 3,5; 2,7; 2,5; 3,0.

Формувальний етап експерименту ( $y_i$ ):

3,5; 4,6; 3,2; 4,3; 4,6; 3,9; 4,2; 4,0; 3,8; 4,9; 4,3; 4,2.

За допомогою статистичних методів перевірки гіпотези визначимо чи значимо відрізняється ступінь сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування при створенні відповідних педагогічних умов. Для цього застосовуємо непараметричний метод (критерій Вілкоксона) [123].

Нам потрібно довести різницю двох зв'язаних вибірок, одержаних при парних порівняннях (тобто перевіряємо ступінь сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньо-економічної діяльності однієї групи студентів).

Використовуючи критерій Вілкоксона, для зв'язаних вибірок  $H_0$  – нульова гіпотеза – це твердження про те, що розподіл різниць  $d_i = x_i - y_i$ , зв'язаних парних спостережень  $x_i$  і  $y_i$  є симетричним відносно 0. Вид розподілу значення немає.

Задамося рівнем значимості  $\alpha = 0,05$ .

Вихідні дані наведені у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

№	$x_i$	$y_i$	$d_i = x_i - y_i$	Ранги $ d_i $
1.	2,8	3,5	-0,7	3,5(-)
2.	3,1	4,6	-1,5	9(-)
3.	3,5	3,2	0,3	1,5(+)
4.	2,9	4,3	-1,4	8(-)
5.	2,7	4,6	-1,9	11(-)
6.	3,1	3,9	-0,8	5(-)
7.	3,2	4,2	-1,0	6(-)
8.	3,3	4,0	-0,7	3,5(-)
9.	3,5	3,8	-0,3	1,5(-)
10.	2,7	4,9	-2,2	12(-)
11.	2,5	4,3	-1,8	10(-)
12.	3,0	4,2	-1,2	7(-)

Загальна сума рангів  $R (+)=1,5$ ;  $R (-)=76,5$

$$\Sigma = 1,5+76,5 = 78$$

Контроль перевіряється за формулою:

$$\text{Контроль} = \frac{n \times (n + 1)}{2}, \text{ де } n - \text{ загальна кількість досліджуваних}$$

студентів.

$$\text{Контроль} = \frac{12 \times (12 + 1)}{2} = 78$$

Знаходимо різниці  $x_i - y_i = d_i$

Потім обраховуємо ранги  $R |d_i|$  абсолютних значень різниць  $d_i$  (В таблиці стовпчик „Ранги”):

0,3; -0,3; -0,7; -0,7; -0,8; -1,0; -1,2; -1,4; -1,5; -1,8; -1,9; -2,2.  
1,5; 1,5; 3,5; 3,5; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.

Значення з порядковими номерами по абсолютній величині збіглися, тому їх ранги обчислюємо таким чином:

$$R = \frac{1 + 2}{2} = 1,5, \quad \text{і} \quad R = \frac{3 + 4}{2} = 3,5$$

Відмічаємо ранги, що відносяться до додатніх і від’ємних значень різниць. В останній графі таблиці 3.8 позначено (-) і (+).

Знаходимо суми рангів від’ємних і додатніх різниць  $R (-)$  і  $R (+)$ :

$$R (-) = 76,5; \quad \text{і} \quad R (+) = 1,5.$$

Меншу із сум рангів приймаємо в якості значення критерію Вілкоксона  $W$ ;  
 $W = 1,5$ .

Із таблиці знаходимо критичне значення  $W$  критерію Вілкоксона, при умові, що  $\alpha = 0,05$  і об’єм вибірки  $n = 12$ .

$$W_{0,05} = 15$$

$W < W_{\alpha}$  ( $1,5 < 15$ ), отже різниця в оцінці після формувального етапу експерименту значима на рівні значущості  $\alpha = 0,05$  ( $p < 0,05$ ).

Таким чином, контрольні виміри засвідчують, що побудований за обґрунтованими в нашій праці педагогічними умовами формувальний етап

експерименту сприяв формуванню готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, структурній перебудові їхньої навчальної мотивації, формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови, що в комплексі забезпечило значне підвищення рівня знань студентів з дисципліни „Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Проведений експеримент підтвердив дидактичну ефективність розробленої методики з використанням автентичних матеріалів професійно значущого характеру, навчально-рольових ігор та комплексу вправ, спрямованого на розвиток умінь та навичок, необхідних для професійного іншомовного спілкування, а також обґрунтованість педагогічних умов (усвідомлення ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера; контекстний характер навчального процесу; використання форм і методів інтерактивного навчання; забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей) та їх врахування у процесі навчання студентів іноземної мови професійно значущого характеру.

Використання розробленої нами методики свідчить, що за її допомогою ефективно розв’язується цілий комплекс важливих завдань: набуття студентами знань про країну, мова якої вивчається, і досвіду професійного іншомовного спілкування; розвиток не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів; активізація навчального процесу й надання йому творчого характеру; удосконалення комунікативних умінь і навичок соціальної взаємодії, індивідуального та колективного прийняття рішень; підвищення навчальної успішності студентів-менеджерів.

Розроблена методика з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності може стати одним із резервів підвищення якості підготовки фахівців сфери економіки та менеджменту у вищих навчальних закладах економічного напрямку.

### Висновки до III розділу

1. Розробка програми експериментального навчання з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності та визначення методики її проведення дозволили експериментально перевірити ефективність розроблених педагогічних умов щодо формування досліджуваної готовності у студентів-менеджерів економічного вищого навчального закладу освіти.

2. Ефективному формуванню готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності можуть виступати такі педагогічні умови:

- сприяння усвідомленню майбутніми менеджерами важливого значення професійного іншомовного спілкування для ефективного виконання майбутньої діяльності;

- забезпечення професійної спрямованості викладання іноземної мови на основі контекстного підходу до навчального процесу;

- використання форм і методів інтерактивного навчання;

- забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

3. Формувальний етап експерименту підтвердив ефективність розробленої на основі обґрунтованих педагогічних умов методики формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. У студентів експериментальних груп відбулися істотні зміни в структурних компонентах згаданої готовності. Це виявилось у позитивній динаміці рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування: творчого (високого) рівня досягли 25% студентів, вдвічі (з 28 % до 11 %) зменшилась кількість осіб з емпіричним (низьким) рівнем сформованості досліджуваної готовності.

У студентів контрольних груп виявлено нижчі показники за всіма критеріями.

4. Порівняльний аналіз динаміки рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів експериментальних та контрольних груп дозволив зробити висновок про ефективність експериментальної роботи з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел та дослідно-експериментальної роботи за темою дисертації було зроблено такі висновки.

1. У зв'язку зі входженням України до світового економічного простору, активізацією культурних і виробничих зв'язків з іншими країнами підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюють у галузі зовнішньоекономічної діяльності. Особливого значення набуває формування в них готовності до професійного іншомовного спілкування, без якого неможливий безпосередній доступ до економічного потенціалу інших країн, налагодження продуктивних стосунків з іноземними бізнес-партнерами. Готовність до продуктивного іншомовного спілкування можна вважати невід'ємним компонентом професійної компетентності менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

2. Встановлено, що професійне іншомовне спілкування розглядається у науковій літературі як лінгвістично організована система мовлення, яка використовується представниками певної галузі знань для спілкування в ситуаціях, безпосередньо пов'язаних із професійними аспектами трудової діяльності.

3. Готовність майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування являє собою важливий компонент загальної фахової компетентності, інтегративну особистісну якість, якою визначається здатність особистості налагоджувати продуктивні комунікативні контакти з партнерами за спільною діяльністю, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби іншомовного спілкування.

4. З'ясовано, що готовність до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності інтегрує в собі комплекс взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: мотиваційного, змістового й операційного. За цими ознаками визначено три показники сформованості згаданої професійно важливої якості у студентів-менеджерів:

мотиваційний (інтерес до іноземної мови, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами і уміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування), змістовий (обізнаність з сутністю, специфікою, правилами і нормами професійного іншомовного спілкування), операційний (володіння уміннями і прийомами професійного іншомовного спілкування, здатність гнучко й ефективно використовувати їх у ситуаціях ділової взаємодії).

5. На основі визначених показників виділено три рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: емпіричний (низький), репродуктивний (середній) і творчий (високий).

Емпіричний рівень характеризується слабким інтересом студентів до іноземної мови, неповним усвідомленням її важливості для майбутньої професійної діяльності, поверховими уявленнями про специфіку й норми професійного іншомовного спілкування. Студенти з цим рівнем володіють лише елементарними уміннями іншомовного мовлення (аудіювання, читання, письма, говоріння), допускають численні мовленнєві помилки.

Репродуктивний рівень характеризується тим, що студенти усвідомлюють важливе значення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, володіють базовими комунікативними уміннями, але здатні спілкуватися з носіями мови, яка вивчається, тільки в стандартних ситуаціях, використовуючи при цьому техніко-комунікативні кліше. Студенти з таким рівнем готовності здатні читати і розуміти нескладні автентичні тексти, користуватися письмом в обмеженому обсязі.

Студенти з творчим рівнем добре усвідомлюють професійну важливість іноземної мови, прагнуть до вдосконалення умінь і навичок іншомовного мовлення. Їх відрізняє добра обізнаність зі специфікою професійно орієнтованого іншомовного спілкування, володіння комунікативними уміннями, здатність вміло застосовувати їх у нових, нетипових ситуаціях професійної взаємодії. Студенти, які досягли цього рівня знань і практичних

умінь, здатні розуміти й критично інтерпретувати практично всю письмову та усну інформацію, вміють точно і доречно висловлювати свої думки іноземною мовою, обізнані з етикетними нормами і правилами іншомовного ділового спілкування, володіють великим лексичним репертуаром, у тому числі й професійно орієнтованою лексикою.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили, що творчий рівень готовності до професійного іншомовного спілкування властивий лише 15 % майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, середній і низький рівні – 85 % студентів.

6. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й практики підготовки фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування студентів-менеджерів: сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування для ефективного виконання майбутньої діяльності; забезпечення професійної спрямованості викладання іноземної мови на основі контекстного підходу; використання форм і методів інтерактивного навчання; забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

7. Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої нами на основі обґрунтованих педагогічних умов методики формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Внаслідок формувального етапу експерименту у студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулися статистично значущі зміни в рівнях сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування: творчого (високого) рівня досягли 25 % студентів, з 28 % до 11 % зменшилась кількість осіб з емпіричним (низьким) рівнем знань з іноземної мови.

Проведене нами дослідження, звісно, не претендує на вичерпне розв'язання проблеми формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Подальшого вивчення потребують такі питання: вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців до іншомовного професійного спілкування; обґрунтування можливостей застосування сучасних інформаційних технологій у системі професійної іншомовної комунікативної підготовки фахівців сфери економіки і менеджменту.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аврамчук Л.А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1988. – 203 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Алексахина Е.М. Подготовка студента педвуза к экологическому воспитанию в начальных классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 1989. – 15 с.
4. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. Посібник для вчителів. – К.: „Рад. Школа”, 1974. – 120 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
7. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. – М., 1998. – Т 2. – 504 с.
8. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. – М., 1998. – Т 3. – 461 с.
9. Берман И.М. Лексический материал для обучения чтению. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Выща школа, 1977. – 115 с.
10. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
11. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони. Автореф ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2001. – 20 с.
12. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5 – 7.

13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 39 – 124.
14. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління. Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2005. – 20 с.
15. Бойко О.В. Цілі, завдання і зміст формування готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління у ВВНЗ до управлінської діяльності. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ, Вінниця, 2004. – С. 410 – 417.
16. Большой толковый психологический словарь / Сост. Ребер Артур (Penguin). – Том 1 (А – О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
17. Бориско Н.Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе в языковом вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1987. – 226 с.
18. Борщовецька В.Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 24 – 28.
19. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій // Іноземні мови. Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – № 1. – С. 26 – 29.
20. Бухбиндер В.А., Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Уч. пособие для ин-тов и фак. ин. яз.; – К.: Выща школа, 1988. – 342, [1] с.
21. Ваврик Р. Умови формування професійної готовності військових викладачів до педагогічної діяльності. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 85 – 93.
22. Ваколюк Т.В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Хм., 2003. – 18 с.

23. Василь Кремень. Вища освіта стає обов'язковим етапом у житті людини // Освіта України. – 2002. – 14 чер. (№ 47). – С. 4 – 5.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В.Т. Бусел. – 2001. – К.: Ірпінь, – 1440 с.
25. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
26. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Рус. яз. – 1980. – 320 с.
27. Ветохов А.М. Условия успешного обучения иностранному языку // Иноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 8 – 10.
28. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
29. Воробійова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42 – 45.
30. Вятютнев М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Дис ... докт. пед. наук: 13.00.04. – М., 1983. – 496 с.
31. Вятютнев М. Русский язык. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ. Книга для учителя. – М. „Педагогіка”, 1972. – 221 с.
32. Выготский Л.С. Психология: Для студентов, преподавателей и специалистов в обл. психологии. – М.: АПРЕЛЬ-Пресс; ЭКМО-Пресс, 2000. – 1006 с.
33. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Збірник наукових праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 – 9. – С. 90 – 94.
34. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов // Иноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 26 – 28.

35. Гапон Ю.А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 40 – 49.
36. Герасимова І.Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2002. – 230 с.
37. Гончаренко С.У. Критерії оцінювання якості педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 80 – 88.
38. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
39. Гордієнко М.Г. Іноземна мова як засіб підвищення конкурентноздатності та мобільності сучасного фахівця // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 49-55.
40. Гофман Н.Ф., Маховикова Г.А. Основы внешнеэкономической деятельности. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
41. Гребнев Л.С. Модернизация экономического образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 12. – С. 8 – 15.
42. Григорчук Л.І. Формування готовності слухачів факультету до вузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти. Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
43. Губенко Л.Г., Немцов В.Д. Культура ділового спілкування: Навч. посібник для студ. та ін. – К.: ЕксОб., 2000. – 200 с.
44. Гумбольдт В.О. О различии организмов человеческого языка и влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. – Спб., 1954. – С. 281.
45. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти: Методичні рекомендації для педагогічних працівників. – Вінниця: ВДПУ, 1999. – 30 с.



46. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
47. Ділова англійська мова: Проект програми з курсу ділової англійської мови для вищих навчальних закладів України. – К.: British Council in Ukraine, 1998. – 74 с.
48. Долматовская Ю.Д. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в современных условиях (неязыковой вуз) // Профессиональная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. научн. Моск. лингв. ун-та / К. Павлова (ред.) – М., 2000. – С. 5 – 9.
49. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей: Пос. для студ. гум. ф-тів ВНЗ. Вид. Дім „KM Academia”, 1997. – 192 с.
50. Драгомирецкий И.В. Ситуативно-иммитационная игра в обучении английскому языку в морских учебных заведениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 1988. – 16 с.
51. Дроздова Г.М. Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності підприємства: Навчальний посібник. – ЦУЛ, 2002. – 172 с.
52. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – Київ, 2000. – 20 с.
53. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Уч. пособие для вузов. – 2-е изд. перераб. и доп. – Лен.: Из-во БГУ, 1981. – 383 с.
54. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, БГУ, 1976. – 175 с.
55. Євтушок В.П. Мета навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах МВС України, її місце у формуванні фахівця // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 70 – 74.

56. Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1996. – 442 с.
57. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 2 – 11.
58. Жидецький Ю. Сучасні проблеми професійного розвитку особистості. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 69 – 75.
59. Жовнірук З.Л., Ісаєва Г.Т. Застосування комп'ютерних технологій на заняттях з іноземних мов у вузі // Науково-практична конференція „Лінгво-методичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 244 – 251.
60. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти і вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури, Комітет з освіти, Відділ сучасних мов, Страсбург. – Київ, Ленвіт. 2003. – 262 с.
61. Закон про вищу освіту // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лютого.
62. Закон України „Про освіту” // Освіта, 1996. – 21 серп. – С. 6 – 10.
63. Закон України „Про зовнішньоекономічну діяльність”. – Зовнішньоекономічна діяльність. Збірник систематизованого законодавства. Газета української бухгалтерії. – № 43/1 – 2 (510), 2002. – 21 жов. – С. 8 – 29.
64. Закон України „Про режим іноземного інвестування”. – Зовнішньоекономічна діяльність. Збірник систематизованого законодавства. Газета української бухгалтерії. – № 43/1 – 2 (510), 21 жов. 2002 р. – С. 54 – 58.
65. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику: Учебник / А.А.Залевская. – М.: Рос.гос. гуманит. ун-т., 2000. – 382 с.
66. Зарубінська І.Б. Шляхи та методи формування мотивів професійного досягнення в процесі викладання англійської мови // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – № 10. – С. 123 – 127.
67. Зимняя И.А. Методы исследований в педагогической психологии. М., 2000. – С. 28 – 41.
68. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

69. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66 – 88.
70. Івашковський В.В. Педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в збройних силах України: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Київ. 2002. – 20 с.
71. Ильин Е.П. Мотивация общения. // Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Спб, 2000. – С. 205 – 215.
72. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н. – 2000. – 136 с.
73. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
74. Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2-4 курсов языкового вуза // Иноземні мови. 1999, № 1. – С. 29 – 32.
75. Киенко-Романюк Л.А. Гра „Дебати” – одна з форм позашкільної роботи з старшокласниками: методичні рекомендації. – Вінниця. – 2002. – 14 с.
76. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 158 с.
77. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус.яз., 1992. – 254 с.
78. Китайгородская Г.А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам. Метод активизации возможностей личности и коллектива: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. – М., 1987. – 510 с.
79. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса. – 2001. – 270 с.
80. Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами /на матеріалі англійської мови/: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 162 с.

81. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 24 – 32 с.
82. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – С. 106 – 111.
83. Кміть О.В. Тестові завдання для контролю рівня сформованості аудитивних умінь студентів-другокурсників немовних спеціальностей // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 37 – 40.
84. Комарова І.І. Соціокультурний компонент в змісті навчання іноземній мові // Сучасні концепції викладання іноземних мов у середній та вищій школі.: Матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. – Вінниця. – 2000. – С. 61 – 63.
85. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
86. Кремень В. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави: Доповідь на науково-практичній конференції „Утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України” // Освіта України. – 2003. – 13 трав. (№ 34). – С. 2.
87. Кремень В.Г. Якомога більше громадян України зможуть здобути кваліфіковану вищу освіту, бо саме від рівня інтелектуалізації залежить майбутнє // Освіта. – 2000. – 25 жов. – 1 лист. (№ 47 – 48). – С. 1 – 3.
88. Кузьмін О.Є., Мельник О.Г. Теоретичні та прикладні засади менеджменту: Навчальний посібник. – Львів: Національний університет „Львівська політехніка”, „Інтелект – Захід”, 2002. – 228 с.
89. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. – Одесса, 1992. – 112 с.
90. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / в кн.: Проблема обучения в психологии. М., 1991. – С. 51 – 121.
91. Левитов Н.Д. Психология характера. Изд. 3-е, испр. и доп. М. „Просвещение”, 1969. – 424 с.

92. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969. – 106 с.
93. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностр. яз. в школе. – 1975. – № 3. – С. 75.
94. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83 – 87.
95. Логинов И.П. Функциональный игропроцесс – модель обучения деятельностного типа // Функциональный игропроцесс в системе подготовки военных кадров. – М.: ГА ВС, 1993. – С. 15 – 31.
96. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. „Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни”. – К.: „Екс об”, 2000. – 304 с.
97. Локшин В. Психолого-педагогічні основи професійної підготовки менеджерів соціокультурної сфери у вищих навчальних закладах / В. Локшин // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 22 – 25. – Бібліографія.
98. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Сб.научных статей / Отв.ред. Г.В.Шолохова. – М.: Наука, 1975. – С. 124 – 135.
99. Лузик Е.В. Сучасні інформаційні технології особистісно–орієнтованої освіти / Е.В.Лузик, Д.В.Чернілевський, А.П.Шаповалов. – М.: Полиграфия, 2003. – 163 с.
100. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
101. Ляшенко Л. Освіта ХХІ ст.: тенденція професіоналізації // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 83 – 88.
102. Макагон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 155 – 160.
103. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства обучения. – М.: Педагогика, 1974. – 58 с.
104. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение. 1990. – 191 с.

105. Матвієнко П.І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти: Автореф ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ. 2003. – 20 с.
106. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
107. Мойсеюк Н.Е. Теоретические основы формирования готовности к труду учащихся сельской общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.01 – Москва. 1988. – 30 с.
108. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика: (опыт, эксперимент, исследования). – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
109. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів фізичного виховання: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2001. – 21 с.
110. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза // Профессиональная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. Моск. лингв. ун-та / К.Павлова (ред.). – М., 2000. – С. 9 – 15.
111. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. псих.-соц. ин-т. – Воронеж; 1995. – 356 с.
112. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – Т. II. – М, 1960. – С. 11 – 135.
113. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4 – 6.
114. Небава М.І. Інститут менеджменту // М.І.Небава. – Вінниця: Книга – Вега, 2004. – 72 с.

115. Нечаєв Л.В. Підготовка студентів педінститутів до взаємодії з учнями: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – Харків, 1991. – 18 с.
116. Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І. Тестовий контроль лексичних навичок говоріння (англ. мова). – К.: Ленвіт, 1998. – 104 с.
117. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє / Сучасна вища школа: Психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Видавництво „ВПОЛ”, 2001. – 450 с.
118. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. И.Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с.
119. Озерова М.В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Профессиональная компетенция как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. Моск. лингв. ун-та / К.Павлова (ред.). – М., 2000. – С. 23 – 33.
120. Олійник Т.И. Интенсификация обучения диалогической речи с помощью ролевой игры в VII классе средней школы: Дис ... канд. пед. наук. – Киев, 1986. – 180 с.
121. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6 – 8 класах: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
122. Освіта // Універсальний словник-енциклопедія. – К., 1999. – 1440 с.
123. Основы математической статистики: Учебное пособие для ин-тов физ. культуры / Под ред. В.С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с., ил.
124. Основы методики преподавания иностранных языков. / Под ред. В.А. Бухбиндера, В.Штраусса. – К.: Выща школа – Лейпциг: Ферлаг Энциклопеди. 1986. – 336 с.
125. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології: Навч. посібник для вузів. – К., 1995. – 252 с.
126. Палюк Л.Г. Проблема обучения усному деловому общению будущих специалистов банковской сферы // Иноземні мови. – № 3. – 1999. – С. 41 – 44.

127. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
128. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977. – 214 с.
129. Пащенко М.І. Методи діагностики і розвитку комунікативних вмінь і навичок: Методичні рекомендації // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 9. – С. 9 – 12.
130. Педагогіка: Навч. посіб. // В.М. Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: „Книга – Вега”, 2003. – 416 с.
131. Педагогічний словник. Газета „Шкільний світ”. – № 6 – 7 (86 – 87), – лютий, Київ. – 2001. – 40 с.
132. Покровская В.В. Международные коммерческие операции и их регламентация. – М.: ИНФРА, 1996. – 336 с.
133. Полушина Л.Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: Дис ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 180 с.
134. Попко І.А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: Зб. наук. статей учасників Всеукр. наук.-практ. конф., Київ. – 2003. – С. 287 – 294.
135. Потеминский О.В. О применении игровых ситуаций в обучении слушателей академии. – М.: ВПА, 1980 – 19 с.
136. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
137. Процеси вивчення та викладання іноземних мов (переклад Ніколаєва С.Ю., Шестюк О.М.) // Іноземні мови. – 2000. – № 3. – С. 50 – 55.
138. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. Научно-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с., ил.



139. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.П. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
140. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М., «Физ. и спорт.» 1969. – 88 с. с граф.
141. Радченко С.Г. Готовність до професійної діяльності як проблема педагогіки // Гуманітарні науки і сучасність. – К.: КДТУ, 1999. – С. 180 – 188.
142. Романовський О. Українській освіті необхідно готувати власних підприємців // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 52 – 57.
143. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
144. Сагач Г.М. Мистецтво ділової комунікації. Навчальний посібник. – К., 1997. – 265 с.
145. Сафин А.Д. Развитие мотивации профессионального самосовершенствования офицеров ПВУ: Дис ... канд. психол. наук: Хм.: АПВУ, 1995. – 239 с.
146. Сборник методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя / Под ред. Л.В. Кондрашевой. – Кривой рог, 1993. – 148 с.
147. Селіверстов С.І. Формування у студентів комунікативних умінь як передумова їх професійної компетенції // Іноземні мови. 1999. – № 2. – С. 58.
148. Семиченко В.А. Структура и виды общения // Психология общения, – К., 1998. – С. 8 – 13.
149. Сердюк О.П. Основи управління комунікативним процесом. Підр. для студ. вузів гуманітарного спрямування. – К.: ІЗМН, 1998. – 239 с.
150. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранному языку в языковом вузе с применением информационных технологий: Дис ... док. пед. наук: 13.00.02. – К. 1997. – 178 с.
151. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.

152. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 – 21.
153. Сисоєва С. Освітні технології: методологічний аспект // Професійна освіта: педагогіка і технологія. – Київ. – 2000. – С. 351 – 365.
154. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. – К.: Рад.шк., 1989, – 158 с.
155. Скалкин В.Л. Структура устнойязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке. Общая методика обучения иностранным языкам. И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Е.И. Мотина, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукина, 1991. – С. 173 – 216.
156. Скуратівська Г.С. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 27 – 32.
157. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – 2-е, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», – 2003. – 576 с.
158. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 480 с.
159. Словник іншомовних слів / Уклад. Л.О. Пустосвіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
160. Сметанський М.І. Ахіллесова п'ята вищої школи // Освіта України. 2003. – 19 серп. (№ 62 – 63). – С. 10.
161. Сметанський М.І., Галузьяк В.М. Педагогічна влада та її виховний потенціал // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 32 – 39.
162. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
163. Сорочинська В.Є. Соціальна адаптація студентів вищих навчальних закладів як педагогічна проблема. // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця. – 2004. – № 10. – С. 72 – 76.

164. Старовойт С.М. Специфіка анавчання іноземної мови в професійному аспекті // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 167 – 172.
165. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса. – 2003. – 291 с.
166. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шестюк // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50 – 57.
167. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
168. Тарнавська Н.П., Пушкар Р.М. Менеджмент: Теорія та практика: Підручник для вузів. – Тернопіль: Карт – бланк, 1997. – 456 с.
169. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 173 – 179.
170. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. МГУ им. М.В.Ломоносова. Фак. ин. языков. М., 1992. – 56 с.
171. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений (сост. Фоломкина С.К., Штульман Э.А., Перфилова Г.В. и др.) – М.: Высшая школа. 1990. – 26 с.
172. Томас О.Д. Про формування мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Психологія: Респ. наук.-метод. збірник, Вип. 23, 1984. – С. 85 – 94.
173. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: Дис ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 370 с.

174. Узнадзе Д.Н. Психологическое исследование / Отв.ред. А.С. Прангишвили: АН Груз. ССР Ин-т психол. им. Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука. 1996. – 449 (2) с.
175. Управління ЗЕД. Під заг. ред. А.І. Кредісова. Київ. – 1998. – 448 с.
176. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т.: Пер. з рос. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – 496 с.
177. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 574 с.
178. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2002. – 528 с.
179. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль. «Навчальна книга – Богдан», 1997. – 192 с.
180. Хаймз Д. Два типа лингвистической относительности. – В кн.: Новое в лингвистике. – Вып. VII. – С. 238.
181. Шахов В.І. Дидактичні вимоги до якості засвоєння студентами знань і умінь // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – № 10. – 2004. – С. 46 – 49.
182. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
183. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 142, [2] с.
184. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
185. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.
186. Пермінова В.А., Шеремет С.М. Using video with adult English language learners // Науково-практична конференція „Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України”: Збірник статей. – Київ, 2003. – С. 284 – 287.
187. Bachman L., Palmer A. Testing in Practice. Oxford University Press. – 1996. – P. 62.

188. Boucher A. *Pedagogie de la communications dans l'enseignement d'une langue etrangere*. Paris, 1988. – P. 242.
189. Canale M., Swain M. *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics*. – Vol. 1. – 1980. – P. 1 – 4.
190. *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching, Assessment*. – Cambridge; Cambr. Univ. Press, 2001. – P. 260.
191. Eennes H., Hapgood K. *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. – London and Washington: Cassell, 1997. – 312 p.
192. *English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities*, Kyiv – 2005, 108 p.
193. Hymes D. *Models of the Interaction of Language and Social setting // Journal of Social Issues*. 1967 – 23 | 2 p.
194. „Human Resources Manager” [www.hrm.ru](http://www.hrm.ru).
195. „Trainings.ru” [www.trainings.ru](http://www.trainings.ru).
196. *World Declaration and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. 1996. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
197. Van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning (Vol.:Scope)*. Strasbourg: CCC/CE, 1992. – 242 p.
198. Widdowson H.G. *Teaching Language as Communication*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 168 p.
199. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action // World Conference in Higher Education*. – Paris, 1988. – 300 p.
200. Underhill N. *Testing spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques*. – Cambridge University Press, 1987. – 117 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### THE BRITISH PRESS

The British press consists of several different kinds of newspapers.

The national papers are the ones sold all over the country, with a large readership or "circulation", giving general news; they are produced in the capital city, London. In recent years, the circulation of the national newspapers has gone down. Some papers had to close because they weren't making enough money — either from the sale of the paper or from the advertising in it. Some newspapers have started up in the last twenty years, for instance. The Sun and The Daily Star.

There are two main types of national paper — the "popular" papers and the "quality" papers. The popular papers are smaller in size with lots of pictures, big headlines and short articles. They are easy to read and often contain little real information, sometimes they give more space to opinions than to news. They usually have "human interest" stories, stories about ordinary people and events, which are included because they are amusing or odd. Examples of this type of newspapers are The Daily Mail, The Sun and The Daily Mirror.

"Quality" papers appeal to the more serious reader, who wants to read about politics and foreign affairs. These papers, such as The Daily Telegraph, The Times and The Guardian are bigger in size with long articles and a wider coverage of events. They have different pages for home news, foreign affairs, feature articles, fashion, business and so on.

People in Britain buy more papers on Sunday than on weekdays. The Sunday papers have a higher circulation than the dailies.

In addition to these there are provincial or local papers to serve towns and areas outside London; some of them are quite famous, like The Birmingham Post, for example.

## Додаток Б

### Working Day of an Economist

Boris Petrov is an economist. He graduated from European University of finance, information systems, management and business. Boris Petrov works at a firm. He lives not far from the place of work. He usually walks there. He works five days a week. His working day lasts eight hours. Boris Petrov has his own room (cabinet). There you can see a table with a modern computer on it, a printer, a fax and a Xerox. In general their firm is supplied with up-to-date equipment. Sometimes he uses Internet for his work.

Boris Petrov knows English very well. From time to time he reads economical information both from Internet and from foreign newspapers and magazines. It helps him in his work.

Besides he studies German. He sometimes stays at the firm after work to take German classes. After classes he goes home.

## Додаток В

Topic: Choosing a profession. From scholar to entrepreneur.

There is a great difference between awaiting the future and going forward to meet it

Terms to remember: PROFESSIONS

assistant	accountant
auditor	banker
bank teller	cashier
computer operator	clerk typist
estate agent	interpreter
legal expert	lawyer
manager	receptionist
salesman	stenographer

Before you read the text learn the following words and word-combinations:

to turn inside out – to face surprising and unexpected event

to take smb away – to remove

to take the risk – to be ready to meet danger, suffer loss, injury

to afford – spare or find enough time or money for

to go bankrupt – become unable to pay one's debts

to be overwhelmed – to feel confused or embarrassed

to pay off – to pay in full and be free of all obligations

asset – anything owned by a person, company, etc, that has money value and that can be sold to pay debts.

to cope – to manage successfully

to run a business – to organize; to manage

to pull through – to avoid failure

to make do – to manage

to set out to do – to have as an aim or intention



At the age of sixteen Simon Turner was a pupil at one of Britain's best, and most expensive public schools. He was about to take his exams and expected to go to university to study Latin and Greek. "That seems like a distant dream" he said. "I don't expect I'll ever go to university now." Simon's world was turned upside down when his parents took him away from the school because they could no longer afford to pay the fees. In fact, the fees had not been paid for two years. Simon's father's business, the source of the family's wealth, had been doing very badly. Simon knew nothing of this. "My father borrowed heavily to keep the business going but neither I nor my mother realized that anything was wrong." The family moved to a much smaller house and Simon attended a state school, but worse was to come. "I think the stress was too much for my father and he died suddenly. The business had already gone bankrupt and I think he was overwhelmed by a sense of failure".

When the company assets had been sold to pay off the debts, there remained one small workshop and a few machines, which Simon inherited. "In fact, it was the original workshop where my great-grandfather started the business in 1930. I was walking around it one day, when I made an important decision - I would, somehow, keep the family business going. I left school - I couldn't stand it any more. I tried to borrow money from the banks but they just laughed at me. I was still under eighteen and if they had lent me anything I would not have been legally obliged to repay. I didn't know what to do, but then I had an idea. Some of our former workers had got new jobs but because of the high unemployment rate, many were still unemployed. I went to see them and made them an offer. If they worked for me without pay for one year, I would pay them two years' salary when the company was a success. Most of them didn't take me seriously and didn't want to take the risk but I managed to persuade six of them to join me, so we started producing furniture again. I discovered some of my great-grandfather's original designs and copied them. This style of furniture turned out to be popular and soon we could hardly cope with the demand. For the first two years, I worked eighteen hours a day and slept on the premises. I was the manager, the designer, the accountant and the salesman and I had to make do without a secretary. I knew nothing about running a business. I just had to pick up the

skills as I went along. It was trial and error. I made some mistakes but we pulled through."

That was six years ago. Simon, still only twenty-four, has succeeded in doing what he set out to do. He employs one hundred workers – his original six are now directors of the company – and sells millions of pounds' worth of furniture every year. "Looking back, I know I took a big risk, it could have been disastrous, but we managed to make a go of it. I feel a great sense of achievement but I am really proud that I've kept the family name alive."

Exercise № 1. Match the words:

- |                                      |                          |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1) want ad                           | a) розширювати кругозір  |
| 2) skills and habits                 | b) розвивати характер    |
| 3) to be responsible                 | c) користуватися попитом |
| 4) to broaden the world outlook      | d) надавати перевагу     |
| 5) vacancy                           | e) об'ява про найм       |
| 6) to be of great demand             | f) права та обов'язки    |
| 7) job search                        | g) бути відповідальним   |
| 8) to develop the character          | k) пошук роботи          |
| 9) length of service                 | l) вакансія              |
| 10) to give one's preference to smth | n) трудовий стаж         |

Exercise № 2: Complete the following sentences, using the following words from the text: unemployment rate, bankrupt, the company assets, to take the risk, upside down:

- 1) When \_\_\_\_ had been sold to pay off the debts, there remained one small workshop \_\_\_\_\_ .
- 2) Simon's world was turned \_\_\_\_\_ .
- 3) The business had already gone \_\_\_\_\_ and I think he was overwhelmed by a sense of failure.

4) Some of our former workers had got new jobs but because of the high

\_\_\_\_\_ .

5) Most of them didn't take me seriously and didn't want \_\_\_\_\_ .

Exercise № 3: Prove that proverbs have sense:

Business before pleasure.

Doing is better than saying.

Through hardship to stars.

**Додаток Г**

1. She ... (not/want) to be a secretary all her life, so she ... (decide) to take a course of computer design at night school.
  1. The supermarket ... (not/sell) high quality equipment any more.
  2. The film wasn't very good. I ... (not/enjoy) it very much.
  3. I was very tired, so I... (go) to bed immediately after the 10 o'clock news.
  4. Nobody ... (tell) me about the meeting. I ... (not/bring) any materials.
  5. He ... (not/like) to stay in Kyiv on holiday. He ... (go) to the country house.
  6. We ... (not/sell) products. We ... (provide) services.
  7. Last year they ... (win) the championship, but this year they ... (not/be) leaders.
  8. The exhibition ... (not/impress) me, but I ... (meet) some of the customers there.
  9. I ... (tell) nobody about the project. I ... (not/know) about it myself.
  10. We (discuss, shall discuss) the question when the boss (come, comes, will come).

## Додаток Д

1. Багато людей займається бізнесом в наш час.
2. Нещодавно я побачив об'яву про найм на роботу, яка мене дуже зацікавила.
3. Передайте мені листи з того столу.
4. Сьогодні ми отримали факс від наших партнерів.
5. Вчора директор виступив з промовою на зборах.
6. Алло! Повторіть, будь ласка. Я вас ледве чую.
7. Після закінчення університету я подам заяву на посаду менеджера по рекламі.
8. Її запросили на співбесіду. Вона дуже хвилюється перед співбесідою.
9. Пошту приносять вранці.
10. Секретарку попросили надрукувати документ негайно.

## Додаток Е

### Dialogue 1.

ELIZABETH: Good morning, Mr. Baker, we've got a bit of a crisis on in Mr. Martin's office<sup>1</sup>, and I was wondering if you could help us.

MR. BAKER ELIZABETH: I certainly will if I can<sup>2</sup>. What's up?<sup>3</sup> Mr. Martin is due back from<sup>4</sup> Abraca this morning, and his secretary has just telephoned to say that she's ill. She thinks she's got flu.

BAKER ELIZABETH: I'm sorry to hear that. Mr. Martin will need someone to help him. The other two girls in the Sales Office can't do shorthand, so could you possibly spare a girl from your department?

BAKER: Oh, dear! Well, I suppose I could let him have Fenella.

ELIZABETH BAKER: What's her shorthand like? Reasonable. She sets her letters out well<sup>5</sup>, although I wouldn't say she was the world's fastest worker.

ELIZABETH: Oh, I expect she'll manage. Thanks for your help.

1 we've got a bit of a crisis on in Mr. Martin's office – у нас невеличка криза в офісі м-ра Мартіна.

2 if I can – якщо я зможу.

3 What's up? – Що трапилось?

4 is due back from – має повернутися з.

5 she sets her letters out well – вона добре складає листи.

6 she'll manage – вона справиться.

## Dialogue 2.

JOHN: Fenella, these letters are full of spelling mistakes.

FENELLA: Oh, Mr. Martin, I did try to do my best<sup>1</sup>. Honestly I did.

JOHN: Oh, Fenella! Don't weep all over my letters<sup>2</sup>, they're so nicely set out. You can easily correct the spelling mistakes. Do cheer up<sup>3</sup>. I'm sorry. I expect I'm a bit tired too. It's been a hectic day<sup>4</sup> for both of us.

FENELLA: Oh, dear.

JOHN: Look, I really am sorry. I shouldn't have expected so much from you. You've done splendidly. I know, pass me my brief-case. I bought this ash-tray in in Djemsa. Would you like it?

FENELLA: Oh, yes, Mr. Martin. Thank you ever so much and can I work for you tomorrow if Sally is still away?

JOHN: Yes, of course. I shouldn't be able to manage without you.

1 did try to do my best – я, справді, намагалась зробити все, що можливо.

2 Don't weep all over my letters – та не оплакуй моїх листів.

3 Do cheer up – не сумуй, не журися.

4 a hectic day – божевільний день.

## Додаток Є

### THE INFLUENCE OF ECONOMICS TODAY

Turning from Adam Smith's day to the present, economics continues to have an enormous influence over the shape of our society. Economics, and economists, play an extremely important part in the formulation of public policy. Skim through the articles<sup>1</sup> in a daily newspaper. Chances are that you will find a report of an economist testifying before Congress, perhaps on the costs and benefits of a program to reduce unemployment among black teenagers in the Bedford-Stuyvesant area of New York City, or on the steps to be taken<sup>2</sup> to make American goods more competitive with those of Japan or West Germany. Still another economist may crop up on the editorial page, discussing the pros and cons<sup>5</sup> of various proposed ways to reduce the federal deficit.

Economics and economists play a key role at the highest levels of our government. The president, whether a Democrat or a Republican, relies heavily on his economic advisers in making the decisions<sup>4</sup> that help to shape the future of the country. In Congress, too, economics plays a major role. Economists are frequent witnesses before congressional committees, staff members for the committees, and advisers to individual congressmen and senators. Many congressional committees focus largely on economic matters. For example, in 1985, many congressmen spent large chunks of their time<sup>5</sup> wrestling with budgetary and tax questions.

Perhaps the most dramatic evidence of the importance of economics in the formulation of public policy is provided during presidential elections, when each candidate – with his or her own cadre of economic advisers supplying ideas and reports – stakes out a position on the major economic issues of the day. This position can be of crucial importance<sup>6</sup> in determining victory or defeat, and you, the citizen, must know some economics to understand whether a candidate is talking sense or nonsense (or merely evading an issue). For example, if a candidate promises to increase government expenditures, lower taxes, and reduce the federal deficit, you



can be pretty certain that he is talking through his hat<sup>7</sup>. This may not be obvious to you now, but it should be later on.

Also, economics and economists play an extremely important role in private decision making. Their role in the decision-making process in business firms is particularly great, since many of the nation's larger corporations hire professional economists to forecast their sales, reduce their costs, increase their efficiency, negotiate with labor and government, and carry out a host of other tasks<sup>8</sup>. Judging from the fancy salaries<sup>9</sup> business economists are paid, the firms seem to think they can deliver the goods; and in fact, the available evidence seems to indicate that they do provide important guidance to firms in many areas of their operations.

## Words and word-combinations

- 1 Skim through the articles – Перегляньте нашвидку статті.
2. testifying before Congress ... on the steps to be taken to – даючи свідчення перед Конгресом ... про кроки, вжиті для того, щоб...
3. the pros and cons – доводи за та проти.
4. in making the decisions – у прийнятті рішень.
- 5 spent large chunks of their time – згаяли багато часу.
6. This position can be of crucial importance – Ця позиція може мати вирішальне значення.
- 7 he is talking through his hat – він верзе нісенітницю.
- 8 and carry out a host of other tasks – і виконують безліч інших справ.
9. Judging from the fancy salaries – Судячи з фантастичних зарплат.

Після читання тексту студентам пропонувалися такі завдання.

Task 1. Read the words and complete the spelling of the unfinished words:  
Congres\_, soci\_ty, bud\_etary, is\_ues, economic\_, cru\_ial, econom\_, salar\_.

Task 2. Listen the following words and choose those which together with the word "country" form the economic terms: government, society, daily newspaper, federal deficit, goods, unemployment, tax questions, business firms.

Task 3. Circle the word which doesn't fit:

1) product: a) domestic, b) national, c) economic, d) economical, e) internal;

2) developing: a) nation, b) country, c) economist;

3) growth: a) rapid, b) sustained, c) heavy, d) slow, e) economic, d) economical;

4) residents: a) urban, b) rural, c) local, d) working;

5) per: a) capita, b) person, c) annum, d) market.

Task 4. How will you say the following economic collocations in English?  
доводи за та проти, у прийнятті рішень, ця позиція може мати вирішальне значення, згаяли багато часу.

## Додаток Ж

### YOU AND THE ECONOMIC SYSTEM

"But I know about the American market system; I grew up in it. Why should I study economics to learn what I do every day?" Not a bad question. After all<sup>1</sup>, the students are in the US economy daily (purchases, work, school, savings, taxes, and so forth) and one hopes, observes the world activity around them.

Let us respond directly to this question. You should be aware<sup>2</sup> that there is a big difference between activity and knowledge. You may well engage in economic activity without ever knowing what causes the "goings on" behind that activity<sup>3</sup>. In fact it is usually the activities we take for granted that we really know the least about. An example would be the purchase of gasoline for your car. What could be simpler or more commonplace? Do you know, however, why the price is what it is<sup>4</sup> and why it has been rising rapidly in recent years? Do you know which government policies have affected these prices? Are you aware that an average American family spent over \$ 45 on foreign oil imports in 1985? What are oil companies doing with their profits? How is the entire economy affected by your buying less gas or a compact car? These are the "goings on" we attempt to explain. Studying choice making in economics<sup>5</sup> involves answers to all these questions. You are an important part of the total economic system, true, but there is also a great deal more<sup>6</sup> to economic making beyond your own personal choices.

By understanding how our economy as a whole<sup>7</sup> answers the basic economic questions you should gain more complete knowledge and appreciation of economic problems and issues. This understanding should aid you in daily consumer activity, expand your awareness of economic issues, and assist you in becoming a more effective citizen and voter.

*From: Economics,  
Oxford Univ. Press,  
1987.*

## Words and word-combinations

- 1 After all – Кінець кінцем
- 2 You should be aware that – Ви маєте знати, що
3. what causes the "goings on" behind that activity – що викликає "поведінку", яка криється за цими діями
- 4 why the price is what it is – чому ціна саме така
- 5 Studying choice making in economics – Вивчення проблеми вибору в економіці
- 6 a great deal more – значно більше
- 7 as a whole – як єдине ціле

Пропонувалися такі завдання для перевірки розуміння прочитаного.

Task 1. Read the following sentences and complete the table

1. I know about the American market system.
2. There is not a big difference between activity and knowledge.
3. You are not an important part of the total economic system.
4. You may well engage in economic activity without ever knowing economics.
5. Studying choice making in economics involves answers to some economic questions.
6. You should not gain more complete knowledge and appreciation of economic problems and issues.

№ питання	ВІРНО	НЕВІРНО	БРАК ІНФОРМАЦІЇ
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Task 2. Answer the following questions:

1. Why should you study economics?
2. Do we grow up in the market system?
3. What should you be aware?
4. What kind of activities do we take for granted?
5. What answers does studying choice making in economics involve?
6. Is there also a great deal more to economic making beyond your own personal choices?
7. What should aid you in daily consumer activity?
8. Do you think we are an important part of the total economic system?
9. What does economic activity mean?
10. What should assist you in becoming a more effective citizen and voter?

Task 3. Retell the text, using words and word-combinations from the text.

### Додаток 3

План-схема заняття „THE NATURE OF ECONOMIC SYSTEM” по темі:  
„ECONOMIC SYSTEM”

1. Ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями та пояснення сфери їх застосування.

economic system	економічна система
(to) distribute	розподіляти
needs	потреби
(to) be measured	вимірюватися
(to) refer (to)	посилатися на
factors of production	фактори виробництва
labor = labour	праця
(to) produce	виробляти
human resources	людські ресурси
goods and services	товари та послуги
entrepreneur	підприємець
(to) risk	ризикувати
benefit	користь
(to) motivate	спонукати
dollar value	вартість в доларах
gross national product (GNP)	валовий національний продукт
underground economy	тіньова економіка
bartering	бартер
(to) estimate	оцінювати
(to) be worth	коштувати

2. Read the text with the proper pronunciation of the words and intonation.

Remember that your reading time is not more than 3 minutes.

### THE NATURE OF ECONOMIC SYSTEM

What exactly is<sup>1</sup> an **economic system**? Simply put, it's a way of distributing society's resources to satisfy its citizens needs. Although every nation in the world has a unique way of distributing resources, economic systems all have certain features in common and may be measured in similar ways.

A society's resources are referred to by economists as the **factors of production**. One factor of production, **land**, includes not only the real estate on the surface of the earth but also the minerals, timber, and water below. The second, **labor**, consists of the human resources used to produce goods and services. The third factor of production is **capital**, the machines, tools, and buildings used to produce goods and services, as well as the money that buys other resources.

The fourth factor of production is embodied in people called **entrepreneurs**. They are the ones who develop new ways to use the other economic resources more efficiently; In some societies, entrepreneurs risk losing only their reputations or their positions if they fail. In our (the USA) society, entrepreneurs also risk losing their own personal resources. On the other hand, our entrepreneurs reap the benefits if they succeed; this possibility is what motivates them to take the risk of trying something new.

A more sophisticated measurement of an economic system is the dollar value of all the final goods and services produced by the economy over a given period of time, **gross national product** (GNP). A rise in GNP is a sign of economic growth. In a rapidly evolving economy it is difficult to adjust GNP quickly enough to reflect people's actual economic activities. The value of all the new banking services, for example, is not well represented in the government's current calculations of GNP.

Nor is the value of the **underground economy** reflected in GNP figures. The values of **bartering** goods and services cannot easily be measured because money is not used in the transaction. In some less developed economies, "underground"



sources of income like these make up a substantial portion of the GNP. Even in the United States, the underground economy is estimated to be worth as much as \$550 billion a year, or 15 percent of GNP.

3. Контроль засвоєння семантики нової лексики. Виконання вправ на її упізнавання.

Supplement the statements with necessary details which are suggested below.

1. Although every nation in the world has a unique way of \_\_\_ resources, \_\_\_ all have certain features in common and may \_\_\_ in similar ways.
2. Labor consists of the \_\_\_ used to \_\_\_ goods and \_\_\_.
3. A fourth \_\_\_ is embodied in people called \_\_\_.
4. Entrepreneurs \_\_\_ losing only their reputations or their positions if they \_\_\_.
5. Entrepreneurs reap the \_\_\_ if they succeed.
6. This possibility is what \_\_\_ them to take the risk of trying something new.
7. A rise in \_\_\_ \_\_\_ is a sign of economic growth.
8. The \_\_\_ is estimated to \_\_\_ as much as 15 percent (= per cent) of GNP.

(risk, fall; gross national product; factor of production, entrepreneurs; underground economy, be worth; distributing, economic systems, be measured; motivate; human resources, produce, services; benefits)

4. Discuss the text "The Nature of Economic System" with your partner using the following questions.

1. What exactly is an economic system?
2. Why may economic systems be measured in similar ways?
3. How do economists consider a society's resources?
4. How many factors of production do you know?
5. What is land as a factor of production?
6. How do you understand labour?
7. What is understood under capital?

8. What is the importance of entrepreneurs?
9. What happens to them if they fall?
10. How do they risk?
11. What motivates them to risk?
12. How can you define gross national product?
13. How are economic growth and GNP related?
14. Can you give a confirmation of the fact that it is difficult to adjust GNP quickly enough to reflect people's actual economic activities?
15. Why is the value of the underground economy not reflected in GNP? Give a detailed explanation.

5. Самостійні висловлювання студентів з використанням нової лексики в ситуаціях або іграх, конкурсах, запропонованих викладачем. Наприклад:

Act dialogues on the following topics with your partner:

1. Economic system and factors of production.
2. The role of entrepreneurs.
3. Gross national product.
4. The underground economy.

6. Додаткові (творчі) завдання.

Task 1. Write a quiz on the text.

Task 2. Take the Review Test for "The Nature of Economic System".

Task 3. Tell everything you know about the nature of economic system to your fellow-students. Be ready to answer their questions.

7. Підбиття підсумків роботи.

## Додаток И

Гроші – це важлива частина будь-якої економічної системи. Без них система не змогла б добре функціонувати. Гроші прискорюють процес купівлі та продажу, бо нам не потрібно думати, як знайти необхідний товар, щоб обміняти його на бартер. Справжня вартість грошей – це їхня купівельна спроможність. Раніше ми користувалися радянськими рублями. Внаслідок грошової реформи в Україні з'явилися гривні. В наш час ви можете розраховуватись за товари та послуги, як готівкою, так і кредитними картками. Пластикові гроші мають багато переваг над звичайними. Потрібно утримувати баланс між кількістю грошей та кількістю товарів. Через глибоку економічну кризу в Україні рівень інфляції залишається високим.

## Додаток І

1. Для споживача ринок – це місце, де він може купити товар чи послугу.  
Для продавця – це місце, де він може їх продати.
2. Економічна система базується на принципах вільного підприємництва, приватної власності та свободи вибору.
3. Монополія – це виключне право виробництва чи торгівлі, яке належить одній особі, певній групі чи державі.
4. Конкуренція відбувається тоді, коли існує декілька фірм, кожна з яких пропонує свою систему маркетингу.
5. Прибуток – це різниця між доходами та витратами.
6. Податки – це основне джерело прибутків для держави та місцевих органів влади.
7. Вважається, що податок на товар складає половину прибутків, які отримує держава.
8. Як правило, цей податок складає 4 – 7 відсотків від ціни на товар, який ми купуємо.
9. Податок на прибуток – друге важливе джерело прибутку для держави.
10. Всюди від громадян вимагається сплачувати державі відсоток від прибутку у вигляді податку.

## Додаток І

### Task I: Test on personality and creativity

It is difficult to describe completely all the qualities of a successful businessman. The most often such a person is independent. Freedom is the biggest value for him. He cares a lot of having a competent and reliable team. But a great deal depends on his ability of self-organization and self-discipline; on his talent of forecasting and ability of taking initiative and responsibility.

Do the following test and discover what kind of businessman you will be.

	Answer as honestly as possible	From 0 to 6
1.	I always finish what I have started and never give up.	
2.	I like to take initiative.	
3.	Sometimes I am said to be obstinate.	
4.	I am reserved.	
5.	I like to take responsibilities.	
6.	I am ready to take responsibilities.	
7.	I prefer to face my problems alone.	
8.	I like to be a master of the situation.	
9.	Most of all I appreciate freedom.	
10.	I prefer to deal with people who keep high position.	
11.	I am able to find the way to settle my problems.	
12.	I always have new and fresh ideas.	
13.	I am able to adapt.	
14.	I am curios.	
15.	I am open to new ideas.	
16.	I've got a rich imagination.	
17.	I try to do things in different ways.	
18.	Sometimes I use ordinary things in new, original ways.	
19.	I am open to suggestions.	
20.	I try even impossible things.	

**Check your score:**

- 101 – 120** You are independent and dynamic. You are very motivated. You've got everything to succeed in business: the features of the character, the capacity of going ahead and facing problems.
- 71 – 100** You are an entrepreneur by nature. You are competent enough but you shouldn't neglect expert's advice, which could help you prosper more.
- 41 – 70** You've got good qualities, which need improvement. Examine your abilities; don't refuse other people's assistance. Spend more time for learning.
- 20 - 40** Sorry, but at the moment you are not ready to run a business. Your results show that it is too early for you to start. You must have some theoretical background, find out your weak points and try gradually to get rid of them.

**Task II: Translate the following sentences:**

1. Існує чотири фактори виробництва: капітал, земля, людські ресурси та праця.
2. Підвищення валового національного продукту – це признак економічного зростання країни.
3. Існує чотири головні економічні задачі. Це – повне працевлаштування населення, стабільність цін, економічне зростання та рівномірний розподіл прибутків.
4. Ціна банківських послуг не достатньо відображена у поточних урядових обчисленнях валового національного доходу.
5. У політиці не приймаються до уваги інтереси індивідуумів та груп.
6. У США тіньова економіка обчислюється у 550 млрд. доларів, що складає 15 % валового національного прибутку.
7. Існує декілька аспектів економіки як науки.
8. Існує три типи економічних систем: комунізм, соціалізм та капіталізм.
9. Планова економіка має свої недоліки та переваги.
10. Вивчення економіки поділяється на дві частини: вивчення макро- та мікроекономіки.
11. Ми організували повну страховку нашого товару.
12. За останні роки доля імпорту в народному господарстві країни значно виросла.
13. В зовнішній торгівлі фірмам доводиться вирішувати ряд додаткових проблем.
14. Курс обміну залежить від попиту та пропозиції.
15. Міжнародна торгівля дозволяє виробництву розширюватися через розширення ринку.

**Task III:** Translate the business letter given bellow.

Панове,

Ми вдячні Вам за листа від 15 січня 2006 року.

Раді Вам повідомити, що замовлений Вами товар буде відправлено вчасно.

Нас влаштовує оплата безвідкличним акредитивом. Ми виставимо трату терміном 60 днів після пред'явлення векселя на Ваш банк у Лондоні.

Чекаємо на Вашу відповідь. Будь-яке прохання про надання допомоги чи детальнішої інформації знайде негайний відгук з нашого боку.

З повагою,

**Task IV:** Give your own resume.