

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

ПЕТРОВА Анастасія Іванівна

УДК 811.11:378.147:65.012.32

**Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів
зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Науковий керівник:
Штифурак Віра Євгенівна
кандидат педагогічних наук,
доцент

Вінниця – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬО- ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	11
1.1. Формування іншомовної компетентності як педагогічна проблема	11
1.2. Зарубіжний досвід формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів	34
1.3. Особливості фахової підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.....	55
Висновки до першого розділу.....	83
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬО- ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	85
2.1. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки	85
2.2. Педагогічне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності	108
2.3. Аналіз даних експериментальних досліджень	129
Висновки до другого розділу	170
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	172
ДОДАТКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	240

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Успішність інтеграції національної економіки із світовою системою господарювання, підвищення конкурентноздатності вітчизняних підприємств і фахівців на міжнародних ринках значною мірою залежать від рівня фахової підготовки економіко-управлінського апарату. Країна потребує керівників, які мають фундаментальну освіту, вміють ефективно управляти підприємствами, здатні успішно розв'язувати найскладніші завдання за умов ринкової економіки, спроможні плідно взаємодіяти з колегами з-за кордону.

Загальні питання професійної підготовки й змісту професійної освіти, опрацювання моделі фахівців досліджували А. Алексюк, С. Батишев, І. Бех, В. Безпалько, В. Галузинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, М. Сметанський, Г. Тарасенко, О. Шестоपालюк та ін.

Проблемами розвитку професійної діяльності менеджерів, їхньої фахової підготовки займались В. Авдєєв, Л. Балабанова, О. Биконя, О. Віханський, І. Герасимова, В. Данюк, Н. Замкова, О. Капітанець, О. Кириченко, О. Кузьмін, О. Мельник, Л. Паращенко, Т. Становиська, В. Устименко, Е. Уткін, М. Мескон, Ф. Хедоурі, П. Вейлл, Д. Френсіс, М. Шоу; компетентнісний підхід у сучасній освіті досліджували Н. Бібік, І. Зимня, Т. Коваль, І. Козубовська, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Терещук, А. Хуторський та ін.

Іншомовна компетентність справляє вагомий позитивний вплив на професійне становлення майбутніх менеджерів, забезпечує якісне управління виробничими процесами, що, в свою чергу, позначається на соціальній стабільності у суспільстві. Тому формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (далі – ЗЕД) є важливим завданням вищої професійної освіти.

Проблемою формування іншомовної компетентності займаються вітчизняні й зарубіжні науковці: І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнєв,

Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Тарнопольський, Д. Хаймс.

Немало конструктивного досвіду підготовки менеджерів, формування у них іншомовної компетентності набули зарубіжні вищі навчальні заклади. Аналіз навчальних програм ВНЗ Великобританії, США, Німеччини дає підстави вважати, що формування умінь і навичок спілкування іноземною мовою є актуальним у сьогоденності, а дисципліна "іноземна мова" у ВНЗ економічного напрямку вже залишила статус другорядних предметів, долучилася до основних профілюючих дисциплін.

Про актуальність цієї проблеми йдеться також у документах Ради Європи з питань освіти й професійної підготовки фахівців. Європейська Спільнота дотримується політики, спрямованої на формування й розвиток у майбутніх фахівців умінь і навичок вільного іншомовного спілкування в професійній діяльності.

Однак проблема дотепер залишається невирішеною. В її межах чітко окреслюються гострі суперечності, зокрема, між потребою у фахівцях, які здатні компетентно здійснювати професійну діяльність на міжнародному рівні, та відсутністю цілісного, системного, інформаційного й організаційного забезпечення фахової підготовки; багатогранністю професійної підготовки й вимогою інтегрованого особистісного становлення майбутніх фахівців у галузі менеджменту; необхідністю інтенсивного іншомовного спілкування й обмеженістю способів формування іншомовної компетентності.

Потреба в розв'язанні визначених суперечностей і проблем зумовила вибір теми цього дослідження – ***"Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки"***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося за планом реалізації основних положень Національної доктрини розвитку освіти України, законів України

"Про освіту", "Про вищу освіту", за тематичним планом науково-дослідної роботи Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету за темою "Вдосконалення мовленнєвих навичок в процесі вивчення іноземних та української мов шляхом врахування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей" (№ держреєстрації 0104U002843), кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії приватного вищого навчального закладу "Європейський університет" за темою "Науково-методичне забезпечення викладання циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі економічного напрямку" (№ держреєстрації 0101U003237). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 23.04.2003 р.), узгоджено з Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології в Україні (протокол №6 від 17.06.2003 р.).

Мета дослідження обґрунтувати педагогічні умови, розробити та експериментально перевірити модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки.

Для досягнення мети дослідження, доведення його гіпотези було визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

2. Визначити критерії та рівні сформованості іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

4. Розробити модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД й експериментально перевірити її ефективність.

5. Підготувати методичні рекомендації та навчальні програми для викладачів і студентів щодо формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження – успішність формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки уможлиблюється дотриманням таких педагогічних умов:

- стимулювання мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті цілепокладальної активності студентів;

- посилення професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів;

- формування навичок міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації багаторівневої комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

Об'єктом дослідження є фахова підготовка менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови ефективного формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі їхньої фахової підготовки.

Теоретичною основою дослідження є синтез філософських, психологічних і педагогічних ідей у таких напрямках: навчально-пізнавальна діяльність особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв); професійно спрямоване навчання (В. Галузинський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Євтух, М. Жалдак, М. Кадемія, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський, Г. Тарасенко, В. Шахов, О. Шестоपालук); формування мотивації навчальної діяльності (М. Алексєєва, С. Григорян, В. Ковальов, А. Маркова, А. Поляков, Р. Семенова, Т. Третьяков); моделювання професійної підготовки студентів

(О. Артем'єва, В. Безпалько, Ю. Гастєв, В. Сластьонін, В. Штофф); закономірності професійного розвитку менеджерів (В. Авдєєв, О. Биконя, О. Віханський, І. Герасимова, О. Капітанець, Л. Паращенко, Т. Становиська, В. Устименко, Е. Уткін, М. Мескон, Ф. Хедоурі, П. Вейлл, Д. Френсіс, М. Шоу); впровадження компетентнісного підходу у системі освіти (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, Н. Мойсеюк, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Терещук); формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців (Л. Барановська, І. Бім, Ю. Гавренко, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Дж. Равен, В. Сафонова, Д. Хаймс); комунікативний підхід до викладання іноземних мов (Г. Китайгородська, О. Леонтьєв, Є. Пасов, Н. Склярєнко).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, систематизація, класифікація та узагальнення даних наукових джерел із досліджуваної проблеми; вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду формування іншомовної компетентності фахівців економіко-управлінського напрямку; вивчення програмних документів, методичних матеріалів вищих економічних навчальних закладів використані з метою визначення стану розробки проблеми дослідження, з'ясування умов формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД та побудови відповідної педагогічної моделі; *емпіричні* методи – спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), опитування, анкетування, тестування, ділові та рольові ігри, аналіз творчих завдань забезпечили перевірку ефективності розробленої моделі; статистичне опрацювання результатів дослідження, яке сприяло виявленню кількісної залежності між досліджуваними явищами.

Організація дослідження. Дисертаційне дослідження проводилось у три етапи, тривало впродовж 2001-2009 рр.

На *першому* етапі (2001-2003 рр.) вивчено стан розробки проблеми дослідження, проаналізовано наукову літературу; визначено об'єкт, предмет і мету дослідження; сформульовано гіпотезу й завдання роботи; проводився констатувальний експеримент.

На *другому* етапі (2003-2007 рр.) проводилась експериментальна перевірка ефективності розробленої моделі формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД; з'ясовано критерії сформованості, показники її успішності; обґрунтовувались педагогічні умови дослідження, апробовано авторську програму з дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням", програму семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" та програму активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів у процесі діяльності майбутніх менеджерів ЗЕД"

На *третьому* етапі (2007-2009 рр.) проведено аналітичну й статистичну обробку здобутих результатів, узагальнено і систематизовано результати педагогічного експерименту, сформульовано загальні висновки дисертаційної роботи, визначено подальші напрями розробки проблеми дослідження, також тривало літературне оформлення тексту дисертації.

Наукова новизна та теоретичне значення роботи полягає у тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки, яка відображає взаємозв'язок фахових дисциплін на засадах міжпредметної координації; організацію професійно орієнтованого середовища; етапи конструювання автентичних матеріалів; принципи організації міжособистісної комунікації;

- *уточнено* такі наукові поняття як "компетентність", "компетенція", "іншомовна компетентність" у контексті сучасних вимог до фахової підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності;

- *розроблено* й обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі фахової підготовки;

- *з'ясовано* й узагальнено зарубіжний досвід формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців економіко-управлінської галузі;

- *набули подальшого розвитку* критерії та показники високого, середнього й достатнього рівнів сформованості іншомовної компетентності; наукові уявлення про параметри оцінювання професійно значущої інформації.

Практичне значення одержаних результатів полягає в створенні методичних рекомендацій формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД; в укладанні авторських програм "Англійська мова за професійним спрямуванням", семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" та програму активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів", у створенні практичних і тестових завдань за змістовими модулями до програми, спрямованих на підвищення іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД, які можна використовувати в системній професійній підготовці фахівців економіко-управлінського профілю.

Упровадження результатів дослідження. Основні результати дослідження впроваджено у Вінницькому національному технічному університеті (довідка №11/30 від 12.09.08), Вінницькому торговельно-економічному інституті Київського національного торговельно-економічного університету (довідка №23/01-539 від 29.05.06), у Вінницькій філії приватного вищого навчального закладу "Європейський університет" (довідка №183 від 30.05.2008), Житомирському державному технологічному університеті (довідка №44-45/745 від 27.04.06), в Українській академії друкарства м. Львова (довідка №4-10/926 від 6.07.06).

Апробація результатів дослідження проводилася шляхом обговорення їх на засіданнях кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії приватного вищого навчального закладу "Європейський університет", оприлюднення виступів з доповідями на Міжнародних науково-практичних конференціях "Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах" (Ужгород, 2003), "Психолого-педагогічний супровід професійного становлення молодого спеціаліста" (Миколаїв, 2003),

"Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти" (Київ, 2005), "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (Київ-Вінниця, 2006), "Інноваційні складові сучасної української мови і літератури: ідея, розробка, впровадження" (Вінниця, 2006), "Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі" (Вінниця, 2007), "Україна – мова – світ: актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики" (Львів-Вінниця, 2008) та на Всеукраїнських науково-практичних семінарах "Гуманітарна освіта в Україні: моніторинг якості" (Вінниця, 2005), "Теоретико-практичні засади інтегровано-діяльнісної технології в межах Всеукраїнського науково-педагогічного проекту "Росток" (Вінниця, 2007);

Основні результати дослідження висвітлено в запропонованих нами методичних рекомендаціях до практичних занять з англійської мови, у 22 публікаціях без співавторів (10 з-поміж них надруковано у фахових виданнях ВАК України), загальний обсяг публікацій – 12 друкованих аркушів.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (248) і додатків. Робота містить 17 таблиць, 5 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 260 сторінок, основний її зміст викладено на 174 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Формування іншомовної компетентності як педагогічна проблема

На початку ХХІ ст. все більш актуальними стають проблеми пошуку нових шляхів розвитку освіти, бо становлення нового українського суспільства, подолання кризових явищ у ньому залежить від рівня розвитку й нарощування інтелектуального, духовного, економічного потенціалу усіх членів суспільства. Наша сучасність також характеризується перебудовою економічної освіти вищих навчальних закладів, в центрі якої перебуває Людина, її здібності, діяльність, система її економічних і соціальних цінностей [1, с. 95]. За даними останніх досліджень і публікацій, основними ідеями вищої освіти є її гуманізація та фундаменталізація [2; 3; 4; 5].

Гуманізація процесу навчання у ВНЗ передбачає вільний, гармонійний розвиток студентів, розуміння їхніх особистісних рис і можливостей, сприяння всебічному самовираженню й самовдосконаленню, встановлення партнерських стосунків між викладачами та студентами. Заміна авторитарності у спілкуванні між учасниками навчального процесу на особистісно-ціннісне ставлення їх один до одного, формування й розвиток мотивації і пізнавального інтересу, створення багатого, різноманітного, привабливого життя у ВНЗ вселятиме у майбутніх фахівців почуття впевненості, власної гідності, сприятиме їхньому ефективному професійному становленню. Завданням ВНЗ, навчальний процес яких побудовано на гуманістичних принципах, є встановлення і вдосконалення цілісної особистості, яка відкрита для сприйняття нового досвіду, прагне до

максимальної самореалізації своїх можливостей, здатна до усвідомленого самостійного вибору.

Філософська ідея гуманізму пов'язана з визнанням цінності особистості, її права на щастя, реалізацію індивідуальних потреб і можливостей, вільний розвиток.

У психології принцип гуманізму визначається вивченням психологічних властивостей і якостей людини через систему її ціннісних орієнтацій і ставлення до оточуючих, котре проявляється в процесі діяльності й спілкування з іншими людьми.

У педагогіці першочерговим завданням гуманізму є створення умов для повноцінного, гармонійного, цілісного, творчого розвитку та вдосконалення особистості.

Психолого-педагогічні концепції провідних вітчизняних дослідників [6; 7; 8; 9] свідчать про те, що гуманізація є пріоритетним і безальтернативним напрямом професійної педагогіки. Гуманістична школа впроваджує стиль довіри, співпраці, толерантності, співтворчості у стосунках із усіма учасниками педагогічного процесу.

М. Романенко [8, с. 23] зазначає, що основною концепцією гуманізму вищої освіти є еволюція людини, її розвиток і формування цілісної особистості. На думку вченого, гуманізація освіти передбачає перегляд, переоцінку виховних компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої думки, утвердження особистості як найвищої соціальної цінності, прагнення виховувати людину з усіма атрибутами, що належать феномену людства.

І. Похило [7, с. 3] вбачає процес гуманізації вищої освіти у формуванні нової системи цінностей та етичних відносин між викладачем і студентом. Основною цінністю виступає особа, особистість, бо розвиток її потреб і можливостей, процес творчої самоактуалізації, безперервного самовдосконалення є метою і суспільного розвитку, й функціонування освіти. На її думку, втілення нової гуманістичної парадигми освіти буде

здійснюватися за дотримання двох головних аспектів: розвитку духовності в контексті гармонійної взаємодії індивідуальних процесів світосприйняття та подолання технократичної природи сучасного навчання.

М. Берулава [10] вважає, що гуманістична дидактика має орієнтуватися на індивідуалізацію та диференціацію навчання, використання індивідуальних програм розвитку й активізації творчості, розробку й впровадження інтегративних спеціальних курсів.

Принцип гуманізації, на думку багатьох дослідників [9; 11; 12; 13], передбачає створення сприятливих умов для реалізації особистісно-діяльнісного підходу. Вони вважають за необхідне максимально наблизити кінцевий результат навчання до вимог життя, забезпечити студентів не лише достатніми теоретичними знаннями, але й умовами вироблення навичок управлінської діяльності, що створить майбутнім фахівцям передумови успішної адаптації у сучасному світі підприємництва, налаштує на досягнення мети, вирішення професійних проблем.

Узагальнивши вищесказане, можна зробити висновок, що основною характеристикою гуманізації освіти є повноцінний розвиток особистості студента. Таким чином, особистісно-орієнтовані технології навчання забезпечують гуманізацію професійної освіти.

Особистісний підхід є ключовим принципом сучасної професійної педагогіки. Його прихильники вважають, що професійна освіта повинна враховувати такі особистісні якості, як інтереси, вподобання, ціннісні орієнтації, мотиви, цілі діяльності, стиль мислення, ступінь розвиненості особистості, підготовленість до продовження навчання [14; 15].

Метою особистісно-орієнтованого навчання у вищій професійній школі є створення умов для повноцінного виявлення, формування і розвитку особистісних функцій майбутніх фахівців. Організація такого процесу навчання передбачає зосередження на потребах студентів; створення умов для співпраці й співтворчості між викладачем і студентами; забезпечення ситуацій вибору й відповідності; досягнення студентами реально можливого

для них в даний період рівня успішності, вихованості та розвитку; пристосування методики навчання до навчальних можливостей студентів; максимально можливу індивідуалізацію; створення умов для самопізнання, саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення власних можливостей та цілей [14, с. 539].

Інноваційний підхід до проблеми особистісно-орієнтованого навчання, на думку деяких учених [16; 17], полягає у поєднанні фізичної, сенсорної й інтелектуальної складової людини. Людина розглядається як духовно-природна система, а для забезпечення неперервного саморозвитку її природних задатків потрібно залучити людину в особливе культурне середовище. Таким середовищем є освітня система. Ключовими умовами плідної організації навчального процесу є викладач як носій дидактично-опрацьованого змісту; технологічна спрямованість навчального процесу; внутрішній (потреби – здібності – свідомість) і зовнішній (колектив) механізми саморозвитку людини [16, с. 58].

Концепція особистісно-орієнтованого підходу визначає оновлення таких компонентів педагогічного процесу як мета, зміст, технологія навчання, зумовлює взаємодію суб'єктів навчального процесу й критерії його ефективності. З огляду на те, що в процесі фахової підготовки студенти готуються до певної діяльності, особливої значущості набуває діяльнісна орієнтація змісту освіти – навчання професії як навчання діяльності [17].

Навчальний процес з позицій діяльнісного підходу розглядається як єдина функціональна система. Фахова підготовка здійснюється невідривно від життя суспільства, виробничої сфери, суспільних стосунків. Діяльнісний підхід у професійній освіті передбачає набуття особистого досвіду, формування індивідуальних здібностей для виконання майбутньої професійної діяльності. Саме цей підхід забезпечує прогрес людства, модернізацію суспільства, яке живе за ринкових відносин [18]. Реалізація такого підходу передбачає нову структуру взаємодії викладача та студентів,

яка ґрунтується на суб'єктних взаєминах, пов'язаних із розв'язанням професійних проблем.

Організацію процесу навчання на діяльнісній основі розглядали в своїх працях відомі науковці (Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, О. Леонт'єв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.) і методисти (А. Мироліубов, І. Бім, М. Біболєтова, М. Давидова, М. Гохлернер, А. Ждан, О. Негневіцька, Н. Талізїна та ін.). Побудова курсу навчання здійснюється на основі діяльнісної концепції учіння, яка представлена теорією поетапного формування розумових дій, розробленою П. Гальперїним та його послідовниками. Діяльнісний підхід дає змогу по-новому побудувати процес фахової підготовки: уже в аудиторних умовах є можливість набувати досвіду спілкування, розвивати навички професійного підходу до розв'язання навчальних завдань, сприяти вихованню активності студентів, формувати потребу у саморозвитку, забезпечувати свідоме і кероване оволодіння навчальним матеріалом, інтегруючи знання. У процесі заняття, яке стимулює потребу у спілкуванні та творчому ставленні до навчального матеріалу, відбувається як оволодіння предметом, так і активний розвиток особистості.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід у процесі фахової підготовки передбачає моделювання структури професійної діяльності, забезпечує верховенство особистості над усією освітньою діяльністю. Отже, освітня діяльність у процесі фахової підготовки не формує особистість, а сприяє удосконаленню знань, розвитку нових задатків, професійного досвіду, індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Розвиток системи вищої освіти передбачає фундаменталізацію процесу навчання у будь-якій сфері. За умов активних сучасних технологічних змін, ринкових вимог вузькопрофільні спеціалісти не можуть конкурувати із фахівцями широкого економічного мислення, високих професійних амбіцій, які здатні вільно й гнучко прилаштовуватися до різних професійних умов. Тому питання фундаменталізації стає дедалі актуальнішим для розвитку вищої освіти. За С. Гончаренком, реалізація принципу фундаменталізації є

особливо важливою в професійній освіті, бо в ній увага традиційно акцентується на спеціальній підготовці, а проблеми духовного розвитку часто стають другорядним завданням [19]. Деякі автори [1; 3] в основу фундаментальної підготовки фахівців пропонують покласти певні морально-етичні цінності: загальнолюдські цінності (норми людського співжиття); національно орієнтовані цінності (ідею національного самовизначення, національну культурну традицію) і цінності сучасного світу (демократію, права людини, свободу вибору). Тому вкрай важливо не допустити подальшого морального занепаду, духовного зубожіння, інтелектуальної обмеженості молодих громадян. В. Онищенко вважає, що "фундаменталізація професійної освіти передбачає впровадження у навчально-виховний процес здобутків сучасної психології та ноології творчості, самоактуалізації особистості людини" [20, с. 12]. Окреслюючи напрями фундаменталізації професійної освіти, потрібно враховувати критерії творчої самоактуалізації особистості, творчих можливостей та успіхів студентів, сприяти формуванню у них пізнавальної активності, спонукати до самореалізації й саморозвитку.

Інновації в професійній освіті задекларовано в державних документах освіти. В них затверджено основні потенційні можливості розвитку освіти, визначено принципи, функції, структуру й механізми освітніх перетворень, які зосереджено на повному розвитку особистості, збільшенні поваги до прав людини та основних свобод, взаєморозумінні, терпимості, дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами. Освіта відповідатиме вимогам соціальної справедливості, моральності, розвитку духовної культури, якщо ґрунтуватиметься на новій парадигмі, котра полягає в утвердженні людини як найвищої цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [21; 22].

Підготовка фахівців для будь-якої галузі виробництва повинна забезпечувати високий рівень їхньої компетентності, мобільності, максимально сприятливі умови для розвитку особистості. Компетентність

фахівців набуває все більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових і різноманітних форм подання і переробки інформації, з підвищенням рівня запитів, які пред'являє фахівцям суспільство. Компетентнісний підхід в освіті розвивається як "альтернатива знанням, умінням і навичкам, які обмежують цілі навчання і виховання вузько-предметною освітою і недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини в умовах конкуренції вільного ринку" [23, с. 32]. В компетентнісному підході відображено такий вид змісту освіти, який "не спрямований на знанняєво орієнтований компонент, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій" [24, с. 10]. Предметний зміст освіти при цьому виконує підпорядковану, орієнтовну функцію. Компетентнісний підхід до формування іншомовної компетентності відкриває можливості для більш якісної підготовки студентів до реального життя, до знання предмета, проведення продуктивної діяльності й актуалізації особистісних ресурсів. Ці чинники сприяють тому, щоб майбутній фахівець міг самостійно визначитися стосовно рівня інтенсивності професійного зростання, зважувати особистісну участь у проектуванні життєвого шляху, кар'єри.

Необхідною умовою фахової підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (далі – ЗЕД) є їхня іншомовна компетентність. У професійній діяльності майбутнім менеджерам ЗЕД потрібно вміти вести діалог іноземною мовою, володіти правилами мовленнєвого й ділового етикету, прийнятих у певній зарубіжній країні, користуватись іншомовними літературними джерелами, активно застосовувати зарубіжний досвід фахівців економічної галузі. Таким чином, успішні менеджери ЗЕД, окрім професійної обізнаності, повинні володіти іншомовною компетентністю, ефективно взаємодіяти з колегами з-за кордону, конкурувати на вітчизняному й світовому ринках праці й послуг.

Аналіз наукових джерел [23-30] дозволяє констатувати, що компетентність (лат. *competens* – "належний, здібний") – це "комплекс знань,

умінь і досвіду людей певного соціально-професійного статусу, який відповідає реальному рівню складності завдань і проблем, які ними виконуються". На відміну від терміна "кваліфікація", поняття "компетентність" містить, окрім суто професійних знань і вмінь, які характеризують кваліфікацію, також і такі якості, як ініціатива, співпраця, здатність працювати в групі, "комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію" [25, с. 130-131].

Термін "компетенція" (лат. *competentia* – "належати по праву") означає "коло питань, в яких людина володіє знаннями, потрібними для здійснення своєї діяльності" [26, с. 166]. Окрім того, "компетенція" розглядається як коло повноважень будь-кого; це коло питань, знання й досвід в тій чи іншій галузі; практичні вміння, якими компетентна людина широко й по-дієвому володіє [27;28; 29; 30].

Поняття компетентності нерідко деформується під час перекладу англійського слова "*competence*", яке означає одночасно "компетентність" і "компетенція" [31, с. 82; 32, с. 139]. Зокрема, Е. Зеєр вважає, що знання, уміння і досвід визначають компетентність людини; здатність мобілізувати ці знання, уміння й досвід в конкретній соціально-професійній ситуації обумовлює компетенцію освіченої та професійно-успішної особистості [33, с. 117].

Поняття "компетентність", на думку Н. Мойсеюк, означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [34, с. 146]. На думку інших вчених (А. Журавльової, Н. Тализіної, Р. Шакурова, А. Щербакова та ін.), поняття "компетентність" поєднує в собі знання, вміння, навички реалізації професійної діяльності [35, с. 18-19].

Таким чином, компетенція – це знання і досвід у певній галузі, коло обізнаності суб'єкта, а компетентність – це володіння компетенцією. Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то

компетентність – це володіння знаннями, досвідом і вміннями, а також можливість гнучкого застосування цих знань, яка залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок [36, с. 125].

У цьому дослідженні ми розрізняємо вже схарактеризовані вище поняття, трактуємо компетенцію як сукупність конкретних професійних чи функціональних якостей, які формуються в процесі навчання студентів, а компетентність кваліфікуємо як особистісну характеристику, вже сформовані особистісні якості, котрі вкрай потрібні для якісної продуктивної діяльності в певній галузі.

Становлення орієнтованої на компетенції освіти (competence based education), на думку І. Зимньої [37, с. 236], реалізовується у три етапи.

Для першого етапу (1960-1970) характерним є введення поняття "компетенція" і створення передумов для розмежування понять "компетенція" і "компетентність". У межах трансформаційної граматики й теорії навчання мов і розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції. Д. Хаймс у цьому випадку послуговується поняттям "комунікативна компетентність".

Для другого етапу (1970-1990) характерним є використання категорії "компетенція / компетентність" у теорії і практиці навчання нерідної мови, в навчанні спілкування, професійності в управлінні, керівництві, менеджменті. Подальшого розвитку набув термін "соціальні компетенції / компетентності". В 1994 р. Дж. Равен уперше витлумачив термін компетентність як явище, "яке складається з більшої кількості компонентів, багато з яких є відносно незалежними одні від одних, ... певні компоненти можуть замінювати одні одних як складові ефективної поведінки" [38, с. 253]. У своєму дослідженні Дж. Равен виділяє 37 видів компетентності. У цей же час навчання, кінцевим результатом якого є компетенції в різних видах діяльності, інші дослідники також визначають різні види компетентності. Рада Європи в 1990 році для уточнення змісту поняття мовної компетенції / компетентності виокремила стратегічну, соціолінгвістичну, мовну та навчальну компетентність.

Значним внеском в опрацювання проблем компетентності стали дослідження Н. Кузьміної [39, с. 99], яка на матеріалі педагогічної діяльності розглядає компетентність як властивість особистості, котра містить таких п'ять складових елементів:

- спеціальну й професійну компетентність у галузі дисципліни, яка викладається;
- методичну компетентність у способах формування знань, умінь студентів;
- соціально-психологічну компетентність у процесах спілкування;
- диференціально-психологічну компетентність у мотивах і здібностях студентів;
- аутопсихологічну компетентність у перевагах і недоліках власної діяльності, особистісних якостей.

Третій етап дослідження компетентності розпочато в 90-ті роки минулого століття. На той час відомими стали праці А. Маркової з психології праці, в яких детально розглядається професійна компетентність учителя [31]. Згодом автором було визначено чотири види професійної компетентності, які, на наш погляд, можна застосовувати для фахівців практично будь-якої галузі: спеціальну компетентність, соціальну, особистісну та індивідуальну [30, с. 112]. Майже одночасно Л. Мітіна [40, с. 45] запропонувала таке визначення педагогічної компетентності, яке поєднує в собі знання, вміння, навички, а також способи та прийоми реалізації їх у діяльності, спілкуванні, розвитку особистості.

Важливим фактором для сучасного етапу вивчення досліджуваної теми є чітке визначення тих компетентностей, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти і які знайшли своє відображення в документах, матеріалах ЮНЕСКО. Жак Делор у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття "Освіта: прихований скарб" визначив основні глобальні компетентності, на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити [41]. Одна із глобальних

компетентностей, за Жаком Делором, передбачає: "Навчитися працювати для того, щоб набути не лише професійної кваліфікації, але й могли впоратись із різними численними ситуаціями та бути здатним працювати в групі" [41, с. 37]. Така компетентність стає доступнішою за умови, якщо студенти матимуть можливість діагностувати свої здібності, набувати потрібного досвіду в процесі навчання у ВНЗ, братимуть участь у різних видах професійної та соціальної діяльності.

В останні роки минулого століття з'явилась тенденція визначати результат освіти в контексті компетенцій. Наприклад, на симпозіумі, який проводила Рада Європи, визначено п'ять ключових компетенцій для молодих європейців:

- політичні та соціальні компетенції (здатність брати на себе відповідальність, приймати групові рішення, розв'язувати конфлікти ненасильницьким способом, брати участь у підтримці та поліпшенні демократичних інститутів);

- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; щоб, наприклад, контролювати прояви расизму, ксенофобії і нетолерантності, освіта покликана "оснащувати" молодих людей інтернаціональними культурними компетенціями, тобто здатністю поважати інших, дружньо жити і співпрацювати з особами інших культур, релігій і мов;

- компетенції, які стосуються оволодіння усною і писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя; ті особи, які не володіють цими якостями, можуть опинитися в соціальній ізоляції; в цьому контексті комунікації важливо оволодіти більше, аніж однією мовою;

- компетенції, які пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства: володіння технологіями, вміння застосувати їх, розуміти їхні позитиви й негативи;

- здатність навчатися впродовж усього життя – особистісного, професійного і соціального [41].

І. Зимня [42, с. 40-42] виділила й теоретично обґрунтувала принципи класифікації ключових компетенцій, визначила компоненти, які стосуються кожної з них. Теоретичною основою визначення груп ключових компетенцій, на думку І. Зимньої, є сформульовані у вітчизняній психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці, що компетенція людини має вектор акмеологічного розвитку, що професіоналізм є сукупністю компетенцій. Автор визначає три основні групи компетенцій:

1) компетенції, які стосуються людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенція збереження здоров'я: знання і дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання й дотримання правил особистої гігієни, догляду; фізична культура людини, її свобода й відповідальність у виборі стилю життя;

- компетенція ціннісно-смиислової орієнтації в світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика), науки; виробництва; історії цивілізації; власної країни; релігії;

- компетенція інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення набутих знань;

- компетенція громадянськості: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода й відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- компетенція самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної і предметної рефлексії; смисл життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою;

2) компетенції, які стосуються взаємодії однієї особи з іншими:

- компетенція соціальної взаємодії: зі суспільством, спільнотою, колективом, родиною, друзями, партнерами, конфлікти та розв'язання їх,

співпраця, толерантність, повага й прийняття дій, вчинків, думок інших (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

- компетенція у спілкуванні: усному, писемному, діалогічному, монологічному; знання і дотримання традицій, ритуалів, етикету; ділове листування, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта;

3) компетенції, які стосуються різних форм діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка та розв'язання пізнавальних завдань; нестандартні розв'язки, проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенція діяльності: гра, учіння, праця; засоби й способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенція інформаційних і комунікаційних технологій: прийом, опрацювання, інформування (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, Інтернет-технологією [42, с. 41].

Актуальною вважаємо таку оцінку М. Чошанова: компетентність передбачає постійне оновлення знань, отримання нової, корисної інформації. Автор вважає, що найважливішими компонентами компетентності є змістовий і процесуальний. Ознаки компетентності такі: мобільність знань, тобто компетентні фахівці повинні не лише знати суть проблеми, але й оперативно застосовувати свої знання для практичного розв'язання кожної з проблем; гнучкість методу дослідження – залежно від обставин компетентні фахівці можуть застосовувати той чи інший метод, який є доцільнішим за певних конкретних обставин; критичне мислення, тобто компетентні фахівці повинні вміти вибирати із значної кількості рішень найбільш оптимальне, спростовувати хибні й неефективні рішення [43, с. 25].

Деякі дослідники [44; 45; 46; 47] розглядають компетентність як характеристику особистості, сукупність її комунікативних, конструктивних, організаторських умінь. Компетентність є складним утворенням, яка інтегрується результативністю навчання. Тому вже утворилися різні підходи до класифікації й визначення груп компетентностей. Деякі науковці [48; 49] виділяють з-поміж них такі: ключові, оволодіння якими дозволяє ефективно діяти в складних життєвих ситуаціях, загальногалузеві, яких фахівець набуває, засвоюючи зміст будь-якої галузі освіти, та предметні, котрі набуваються в процесі вивчення того чи іншого предмета. В. Іванютіна [50] пропонує виділити компетентності мотиваційні, функціональні та соціальні, які взаємопов'язані й охоплюють весь комплекс життєвих умінь. Мотиви й інтереси, поєднані з особистим вибором, спонукають майбутніх фахівців здобувати потрібні їм знання, оперувати ними у своїй соціальній діяльності і на основі нових мотивів. Цим досягається безперервний процес розвитку й самовдосконалення фахівців.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, яка стосується досліджуваної нами проблеми, ми виокремили основні, на наш погляд, види компетентностей, визначили їхні ознаки, рівні сформованості. Наукові параметри компетентності такі (рис. 1.1.):



Рис. 1.1. Теоретичні основи компетентності

Таким чином, компетентність як наукова категорія охоплює мотиваційну, когнітивну, рефлексивну, стимулюючу сфери особистості. Компетентність – це інтегративна якість особистості, яка містить систему знань, умінь і навичок, узагальнених способів розв'язання завдань на основі використання професійного й життєвого досвіду за стандартних і нестандартних ситуацій.

Отже, теоретичним аналізом сутності компетенції / компетентності створюються умови для таких, зокрема, висновків: компетентність як особистісна якість виявляється в різних формах: як рівень умілості, спосіб особистісної самореалізації, певний підсумок саморозвитку особистості чи форми виявлення здібності; своєрідна сутність компетентності також полягає в тому, що вона, становлячи продукт навчання, не безпосередньо зумовлюється ним, а є, передовсім, наслідком саморозвитку особистості, не стільки технологічного, скільки загального особистісного зростання, результатом організації й узагальнення діяльнісного особистісного досвіду. Компетентність – це "спосіб існування знань, умінь, освіченості, відповідної особистісної самореалізації, визначення свого місця в світі, внаслідок чого освіта постає високо мотивованою й особистісно орієнтованою, що забезпечує максимальний запит особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими та усвідомлення її власної значущості" [51, с. 77]. Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що компетентність становить інтегроване утворення особистості, комплекс життєво потрібних компетенцій, якими визначається готовність людини до діяльності, ефективність її реалізації.

Процес різнобічного розвитку й самовдосконалення майбутніх фахівців передбачає "...внутрішню готовність і здатність до іншомовного спілкування, комунікації іноземною мовою" [52]. Іншомовне спілкування передбачає, з одного боку, висловлення думки засобами мови, а з другого – розуміння мовцем того, що кажуть, пишуть інші, тобто розуміння їхніх думок, висловів в іншомовній формі. В обох випадках нами беруться до

уваги як власне мовні засади (знання граматичних правил, лексичних одиниць), так і комунікативно-ціннісні пріоритети (знання контексту, комунікативної ситуації, фонові знання про характер подій: дії, процеси, стани та ін.). Поєднання їх становить основу іншомовної компетентності, слугує підґрунтям функціонування мови, що узгоджується із загальними процесами розуміння, збереження і передачі інформації іноземною мовою. Із вищесказаного випливає, що поняття "компетентності" близьке за змістом і структурою до поняття "уміння", бо не має принципово нових компонентів, які не були б характерними і для умінь. У перекладі і тлумаченні терміна "компетентність" інтегруються поняття поінформованості, обізнаності, авторитетності; а здібності, уміння, знання, достатні для проведення якого-небудь виду діяльності, об'єднуються [53; 54]; тому цілком природнім є використання терміна "обізнаність" також і задля уникання багатозначності й труднощів у перекладах з однієї мови на іншу.

Аналіз праць [41; 55; 56; 57; 58; 59], як і наші дослідження [60], дають змогу систематизувати зміст і структуру іншомовної компетентності. Зміст іншомовної компетентності залежить від лінгвістичної обізнаності, що є системою правил функціонування мови, яка внутрішньо притаманна тому, хто висловлюється усно чи писемно. Лінгвістична (мовна) обізнаність набуває особливої значущості, бо нею створюється готовність і здатність мовця використовувати іноземну мову як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності з метою особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців, серед них і менеджерів ЗЕД. Когнітивна обізнаність, якою доповнюється лінгвістична обізнаність, передбачає використання знань іноземної мови в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Мову в комунікативних цілях можна засвоїти лише як інструмент думки, бо комунікативний зміст у процесі спілкування не лише передається, але й створюється внаслідок мовленнєво-мисленнєвої діяльності. На заняттях з іноземної мови мовленнєве мислення студентів стимулюється такими чинниками: роботою з текстом; роботою з проблемою; роботою з ігровим

завданням [61, с. 106].

За будь-якої ситуації, яка вимагає мовленнєвого мислення, як це засвідчується і нашою педагогічною діяльністю, взаємодіють такі три складові: проблема, яка розв'язується, наявні знання, дослідницькі дії. Лінгвістичною обізнаністю передбачається здатність розуміти й коректно висловлюватись, спираючись на набуті знання мовної системи, її функціонально-мовленнєвих різновидів; обирати й реалізовувати напрями іншомовної поведінки залежно від мети й змісту спілкування; впливати на організацію іншомовного спілкування з урахуванням усіх змін, які при цьому відбуваються; визначати мету висловлюваного, виражати ставлення до партнерів спілкування. Комунікативний аспект іншомовної компетентності є комплексним особистісним ресурсом, який забезпечується можливістю ефективного спілкування, і який залежить від компетенцій, котрі необхідні для висловлення певного змісту, думки, почуттєвості. Комунікативна компетенція поєднує в собі дискурсивний компонент (правила побудови змісту висловлювань), прагматичний компонент (правила ефективної взаємодії зі співрозмовником), інформативний компонент. Комунікативно орієнтоване навчання іноземної мови сфокусовується переважно на змісті, і меншою мірою на формі сказаного. Форма комунікативного змісту називається "дискурсом", нею поєднується два аспекти: що сказати і як сказати. Дискурс як мовна форма комунікативного змісту адресується співрозмовникові, слухачеві або читачеві; їй властиві такі ознаки: зв'язність, логічність, організація [62, с. 60; 63, с. 10]. Названі властивості дискурсу особливо помітні в писемному мовленні, хоча й для усних висловлювань вони становлять важливу лексико-граматичну зв'язність, змістову логіку й відповідну організацію висловлювань.

Прагматична обізнаність мовців передбачає їхнє вміння передавати комунікативний зміст за різних мовленнєвих ситуацій. Прагматична здатність студентів щонайбільше залежить від того, наскільки вони володіють комунікативною стратегією висловлювань. Комунікативна

стратегія – це адаптація мовленнєво-мисленнєвих процесів до умов конкретної мовленнєвої ситуації. Вона реалізується за умови використання таких прийомів: утримування уваги співрозмовника (зоровий контакт та ін.); забезпечення повного взаєморозуміння; розв'язання проблеми дефіциту слів за рахунок перефразування сказаного, написаного, пояснення, подібної заміни, буквального перекладу з рідної мови, розширення невербальних прийомів; компенсація недостатньої граматичної обізнаності через спрощення чи заміну конструкцій; самовиправлення, при обмовленні; підтримування розмови через зміну теми спілкування.

Важливою є також інформативна обізнаність, у процесі формування якої студенти засвоюють інформаційні "фрейми", тобто низку потрібних понять, якими описуються та чи інша ситуація; отримані знання, тобто інформацію з попереднього досвіду у вигляді знань і структур поведінки; мовну картину світу в її іншомовній формі, в пізнанні нею дійсності, що оточує мовців, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі; фонові знання, тобто інформацію, яка є важливою для розуміння конкретної ситуації спілкування; загальний світогляд, тобто знання імен і назв, дат і подій, наявність біографічних, історичних, політичних, географічних та інших спеціальних знань [64; 65].

М. Свейн (Swain), [66], керуючись теоретичною моделлю іншомовної компетентності М. Кенейла (Canale), увів поняття "соціальна обізнаність", складовими частинами якої є соціокультурний та соціолінгвістичний аспекти. Соціокультурним аспектом передбачається вміння і здатність знаходити різницю між культурами; співвідносити основні історичні події рідної культури із культурою співрозмовника; створювати соціокультурний портрет учасників процесу іншомовного спілкування; вибудовувати власну мовленнєву поведінку відповідно до існуючих норм у певному соціумі. Всі названі вміння конче потрібні для реалізації процесу іншомовної комунікації. Соціолінгвістичним аспектом передбачається зв'язок мови з фактами соціального життя, зокрема, знання діалектного мовлення; здатність

отримувати, опрацьовувати й передавати іншомовну інформацію в процесі спілкування; знання правил поведінки у конкретній ситуації; вміння обирати власний мовленнєвий стиль у процесі спілкування з урахуванням соціального статусу співрозмовників; вміння користуватися набутими знаннями в певній ситуації, враховуючи соціальні ролі комунікантів. Знання, навички й здібності соціолінгвістичного аспекту сприяють ефективному спілкуванню представників різних культур, доборові мовних засобів залежно від соціального оточення, стосунків партнерів, які спілкуються.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що для формування іншомовної компетентності потрібні знання іноземної мови, вміння мовців спілкуватися й успішно взаємодіяти в спілкуванні.

Посилаючись на теоретичну основу досліджень Н. Мойсеюк, І. Зимньої, А. Хуторського, виділяємо такі компоненти іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД: мотиваційно-ціннісний; цільовий; змістовий; процесуальний; результативно-оціночний (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Структурні компоненти іншомовної компетентності

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із внутрішньою мотивацією, свідомим індивідуальним професійним вибором майбутнього менеджера ЗЕД, його зацікавленістю зовнішньоекономічною діяльністю. Потреби, мотиви, переконання, бажання, прагнення, особистісний і професійний інтерес як складові мотиваційно-ціннісного компоненту стимулюють формування іншомовної компетентності, сприяють її подальшому вдосконаленню, поглиблюють її важливість у майбутній професійній діяльності студентів.

Цільовим компонентом забезпечується ціннісне ставлення майбутнього менеджера ЗЕД до оволодіння ним іншомовною компетентністю. Визначення цілей, усвідомлення їхньої важливості в професійній діяльності суттєво впливає на вибір способів, дій, прийомів формування іншомовної компетентності та самовдосконалення.

Цілями спілкування визначається зміст процесу формування іншомовної компетентності. Змістовий компонент поєднує в собі знання, уміння, навички, якими забезпечується здатність майбутнього менеджера ЗЕД ефективно спілкуватися у процесі професійної діяльності, вільно орієнтуватися і самостійно діяти за різних виробничих ситуацій, у тому числі із зарубіжними партнерами.

Процесуальний компонент поєднує здатність оперувати набутими знаннями й сформованими вміннями та навичками в процесі взаємодії за типових і нестандартних професійних умов. Залученням студентів до майбутньої професійної діяльності передбачається розв'язання завдань, наближених до реальних виробничих умов, що позначається не тільки на якості фахової підготовки, а й на особистісному розвитку майбутніх менеджерів ЗЕД, включаючи й іншомовну компетентність.

Результативно-оціночним компонентом повинно забезпечуватися особистісне, професійне визначення якості засвоєння знань, умінь, навичок; цим полегшується діагностика й корекція рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД на основі поточного, тематичного

й підсумкового контролю, взаємоконтролю, самоконтролю й самооцінки; за цих же умов майбутній фахівець успішно навчається змістовно оцінювати, контролювати й спрямовувати власні навчальні зусилля, управляти психологічним і фізіологічним станом, діями за конкретних професійних ситуацій і відповідно до визначених стандартів і рівнів сформованості власної готовності.

Виокремлені компоненти іншомовної компетентності існують не ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії, безперервно реалізуються, оновлюються. Внаслідок такої взаємодії розвивається ціннісне ставлення майбутніх менеджерів ЗЕД до формування і вдосконалення іншомовної компетентності.

Комплекс вищеописаних компонентів є наслідком інтегрованого опанування іншомовною компетентністю, яка виражається в готовності майбутніх менеджерів ЗЕД використовувати засвоєні знання, вміння, навички комунікації іноземною мовою, в розв'язанні практичних професійних завдань, в аналізі й проектуванні власної діяльності, регулюванні стосунків між мовцями, в самостійних діях за умов змінюваності та невизначеності виробничих обставин. Зміст компонентів іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД подаємо у таблиці 1.1.

Отже, узагальнюючи наукові підходи до проблеми формування іншомовної компетентності, можна констатувати, що компетентність належить розглядати як особистісну характеристику, основу якої становлять знання, вміння, інтелектуальний і особистісний досвід людини. Дослідження компетентності проводилось у три етапи, на кожному з яких визначались ключові різновиди й вияви компетентності. Теоретичний аналіз сутності компетентності може слугувати основою для таких висновків: компетентність як властивість особистості має різні форми й вияви, а саме – рівень умілості, способу особистісної самореалізації і певний підсумок саморозвитку особистості.

Компоненти іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД

Компоненти	Зміст компоненту
Мотиваційно-ціннісний	- свідомий індивідуальний професійний вибір; - визначення ціннісних орієнтацій і установок; - поєднання особистісного та професійного інтересу; - виявлення й закріплення особистих пріоритетів у процесі формування іншомовної компетентності; - потреба в самореалізації та самовдосконаленні.
Цільовий	- прогнозування і визначення стратегічних цілей і завдань; - формулювання найближчих і віддалених професійно-особистісних перспектив; - обґрунтування і чітке формулювання навчально професійних дій; - усвідомлення іншомовної компетентності як професійної якості.
Змістовий	- сукупність знань, умінь і навичок, якими досягається ефективне іншомовне спілкування; - здатність адаптувати навчальну інформацію до умов професійних ситуацій; - готовність проектувати особистісний та професійний саморозвиток;
Процесуальний	- уміння оперувати набутими знаннями за стандартних і нестандартних життєвих і професійних ситуацій; - уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку; - функціональне використання іншомовної обізнаності з професійною метою; - встановлення оптимальних виробничих взаємин.
Результативно-оціночний	- діагностування рівня сформованості іншомовної компетентності; - проведення самоконтролю та самооцінювання власної діяльності; - моніторинг професійних рішень, стратегій, тактик; - здатність до самоуправління; - корекція рівня знань, умінь, навичок, емоційно-психологічного стану.

Різнобічний розвиток особистості, самовдосконалення майбутнього фахівця неможливий без сформованої іншомовної компетентності. Іншомовна компетентність – це явище, котре формується такими компонентами, взаємодія яких надає можливість майбутнім менеджерам ЗЕД якнайпродуктивніше використовувати засвоєні знання, вміння, навички комунікації іноземною мовою, розв’язувати практичні професійні завдання, аналізувати й проектувати власну діяльність, регулювати стосунки між мовцями, самостійно та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Природа іншомовної компетентності полягає в тому, що вона, як продукт навчання, не безпосередньо впливає з нього, є прямим наслідком саморозвитку особистості, не стільки її технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком організації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Підтвердженням цього може слугувати наша пропозиція розглянути компетентність як спосіб існування знань, умінь, освіченості, відповідного особистісного самовизначення та самореалізації; тому освіта постає як високо мотивована й особистісно орієнтована, нею забезпечується максимальний запит особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими, усвідомлення власної значущості [58]. Тому цілком доречним є наголошування на значущості саморозвитку і як механізму набуття якості, і як кінцевої цілі, котра виявляється у формах і параметрах особистісного досвіду.

Таким чином, формується потреба в трансформуванні іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у сферу їхньої професійної діяльності, бо лише за таких умов вона набуває логічно окресленої практичної важливості. Іншомовна компетентність стає метою підготовки фахівців зовнішньоекономічної діяльності, особистісно важливою якістю, рівнем виявлення їхнього професіоналізму. Проблема формування іншомовної компетентності впливає із сутності самого поняття, бо, становлячи продукт навчання, як спеціально організованого процесу, ця проблема є наслідком особистісного становлення кожного за умов успішної

фахової підготовки. Виявленням і узагальненням педагогічних умов успішного формування іншомовної компетентності досягається ефективність особистісної та професійної самореалізації майбутніх фахівців ЗЕД.

1.2. Зарубіжний досвід формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів

Становлення й розвиток молоді, її інтеграція в усі сфери життєдіяльності, реалізація її мрій і здібностей залежать від політики ВНЗ, створення в них найефективніших умов для навчання і формування на цій основі успішної особистості. І дотепер поки що немає жодної промислово розвиненої країни, в якій не відбувалася б реорганізація інститутів соціалізації молоді особистості, таких як сім'я, школа, система вищої освіти. Розвиток сильної, процвітаючої держави великою мірою залежить від підтримки молодого покоління, світогляд якого формується в процесі навчання в університетах, інститутах, технікумах тощо.

Традиційні форми роботи, які застосовуються у ВНЗ, виявили свою неспроможність продуктивно розв'язувати нові завдання, які пред'являються до підготовки майбутніх фахівців. Потрібна подальша модифікація навчального процесу, спрямування його на підготовку конкурентноздатних, активних, компетентних фахівців.

Висвітлюючи питання підготовки менеджерів ЗЕД, вважаємо за доцільне розглянути в контексті нашого дослідження досвід зарубіжних ВНЗ, які готують фахівців-менеджерів.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури [67; 68] переконує в тому, що підготовці фахівців економіко-управлінського профілю належить чільне місце у системі вищої освіти зарубіжних країн. Водночас і дотепер не створено єдиної теоретичної бази для організації навчального процесу у відповідних закладах освіти. Можна констатувати точне поєднання різних наукових концепцій, згідно з якими відбувається не

тільки визначення змісту освіти, а й організація навчального процесу з відповідною кількістю годин для самостійної роботи студентів.

Згідно з теорією біхевіоризму, фахова підготовка менеджерів повинна ґрунтуватися на принципах модифікації поведінки студентів з метою забезпечення ефективної соціалізації суб'єктів навчальної діяльності. Прихильники названого напрямку послуговуються твердженням його основоположника Б. Скіннера, який акцентував на потребі врахування наукових інтересів навколо удосконалення "технології поведінки" [69, с. 33].

Результативність освітньої діяльності студентів великою мірою визначається сформованістю в них окремих навичок, які обов'язково повинні мати певний зовнішній вияв. У США традиційним поглядом людини на природу, у тому числі і на педагогічну освіту, є переніалізм (неотомізм). Прихильники такої концепції вважають університети й коледжі закладами розвитку мислення й мовлення своїх вихованців [70]. Основною домінантою фахової підготовки вважається ідея універсальності освіти.

Значний вплив на педагогічну практику зарубіжних країн мають ідеї прагматизму як трактування потреби реорганізації досвіду, його впливу на становлення особистості [71, с. 9]. Прагматичною зорієнтованістю діяльності вищих навчальних закладів зміцнювалась важливість вільного вибору змісту й способів навчання студентів, розширювалось тлумачення соціальних функцій викладацького складу.

Вплив когнітивізму як наукової течії, яка сформувалась у середині ХХ ст., спричинив виникнення нового підходу у сфері технології професійної освіти. Значна увага концентрувалась на суб'єктивній активності студентів як учасників навчального процесу. Внаслідок цього великого значення набувала мотивація особистісної пізнавальної діяльності. Одночасно увагу звернули на потребу максимального врахування ролі розумових процесів, їхньої ступеневої діагностики [72, с. 6]. Спроба виявити нові ресурси існуючої системи освіти та модифікувати її відповідно до соціальних реалій належить екзистенціалістам (М. Гайдеггер, С. К'єркегор, Ж.

Сартр, М. Бубер). За їхньою теорією, суттєво зростає роль персональної відповідальності особистості у виборі нею основ глибокого самопізнання. Тому ідеальною формою навчання студентів вважається їхня пізнавальна діяльність за індивідуальним планом, що його кожен студент самостійно складає для себе [73, с. 76].

На суб'єктно-ідеалістичних принципах екзистенціалізму засновано сучасну теорію гуманістичної спрямованості навчального процесу. Її прихильники внесли деякі суттєві зміни в дидактику вищої школи багатьох зарубіжних країн. Технологічні парадигми навчання ґрунтуються на ідеї внутрішньої релевантності студента. Вмотивовується потреба в організації навчання як індивідуалізованої діяльності, метою якої є виявлення внутрішніх можливостей людини.

В цих вимірах особливо важливими постають такі аспекти цієї проблеми як психологічна захищеність та оптимальність особистісних взаємин у системі "викладач-студент" [74].

Процес інтеграції, який посилюється в останні роки через науковий і технічний розвиток країн, економічну й політичну ситуацію в світі, вимагає різнобічної спеціалізації знань, передбачає широку профільну підготовку майбутніх фахівців та індивідуалізацію у підготовці кадрів. Шляхи індивідуалізації, які використовуються у зарубіжній вищій школі, сприяють розвитку таких якостей особистості, як самостійність, активність, відповідальність. Ці риси досягаються, зокрема, включенням до навчального плану значної кількості дисциплін, які вивчаються за вибором.

Варто зауважити, що кожен університет чи коледж у США самостійно, залежно від своїх можливостей (наявності викладачів, матеріальних ресурсів і т.ін.) визначає номенклатуру спеціальностей і зміст навчання. Разом із тим, у США визначено загальні стандарти підготовки фахівців, обов'язкові для всіх ВНЗ. У них використовується гнучкий навчальний план вивчення великої кількості дисциплін за вибором студентів. Як правило, за незначним винятком, ВНЗ не складають готових навчальних планів. Кожен студент,

відповідно до встановленої в навчальному закладі схеми підготовки послуговується каталогом ВНЗ, у якому перераховано курси, пропонувані до вивчення; під керівництвом викладача конструюється навчальний план, який згодом затверджується радою відділення. За таких умов з'являється можливість щонайбільше враховувати здібності та інтереси студентів, характер майбутньої професії [75].

Згідно з термінологією, яку прийнято у вищій школі США, навчальні курси поділяються на загальноосвітні та спеціальні. Окрему ланку становлять курси за вибором. Наприклад, фахівці гуманітарного профілю зобов'язані вивчити в середньому 36 навчальних курсів, із них не менше 10-12 спеціальних. Аналіз матеріалів офіційних каталогів ВНЗ США, які є доступними для студентів, переконує в тому, що вивчення певних груп дисциплін за однопрофільної спеціалізації проводиться з урахуванням такого співвідношення: загальноосвітніх дисциплін – 40% (і більше), спеціальних – 30%, за вибором – близько 30%. Навчальні курси, які вивчаються за вибором, можна віднести як до загальноосвітньої, так і до спеціальної підготовки. Їхня кількість здебільшого зростає, починаючи з третього року навчання. На молодших курсах загальна кількість і назви навчальних курсів, які вивчаються за вибором, підлягають певній конкретизації. Студентам у такому випадку надається можливість визначитися в тому, які із запропонованих курсів вони опрацюватимуть на першому, а які – на другому році навчання. Отже, студентам надається право самостійно обирати режим навчання, працюючи за власною програмою й індивідуальним темпом.

В останні роки навчання студенти США можуть вивчати за вибором як навчальні курси (повністю елективні), так і окремі розділи програми в межах обов'язкових навчальних курсів (частково елективні). Наприклад, вивчаючи навчальний курс "Порівняльний аналіз міжнародної політики" в Університеті Дрекслея (Філадельфія) [76], студент може обрати один розділ із семи, в

навчальному курсі "Історія науки, техніки, суспільства" – чотири розділи із семи і т. ін.

Подібна двоступінчата виборність дає змогу досягти глибокої індивідуалізації навчання. Система освіти дозволяє враховувати здібності студента, а також попит сучасного ринку праці на фахівців.

Участь студентів у формуванні змісту своєї підготовки у ВНЗ через конструювання під керівництвом викладача значної частини навчального плану є, на погляд Н. Тимофієвої [77], однією із дійових форм підвищення їхньої пізнавальної активності. Виразно гнучкий навчальний план дає змогу:

- досягти суттєвої диференціації навчання фахівців за їхньою функціональною орієнтацією;
- враховувати особисті інтереси студентів, їхні інтелектуальні та психофізіологічні можливості;
- забезпечувати вплив студентського середовища на якість і рівень праці професорсько-викладацького складу (певна річ, навчальних курсів, які викладаються нецікаво, або ж тих, які застаріли у вимірах сучасної науки, політики, кон'юнктури ринку праці, студенти уникають);
- інтенсивно оновлювати зміст освіти без збільшення загального обсягу обов'язкових аудиторних занять;
- розвивати самостійність студентів, адекватність самооцінки, відповідальність за якість освіти;

Використання гнучкого навчального плану ускладнюють такі чинники:

- значні труднощі в організації навчального процесу;
- імовірність зниження рівня академічної підготовки для тих студентів, які виявляють інфантильність, через що обирають для вивчення простіші навчальні курси;
- формування небажаного індивідуалізму студентів.

Зважаючи на загальносвітові позитивні характеристики щодо професійної підготовки і стандартної реалізації якості навчання, ідею

гнучкого навчального плану, його багатоваріантність і спосіб втілення не без користі можна адаптувати й до української вищої школи.

У дидактиці ВНЗ країн із англо-американською традицією велика увага приділяється використанню практичних занять у малих групах. Їхня мета – повніше закріплення і поглиблення інформації, цілеспрямований вплив на становлення особистості, розвиток критичного мислення, самостійності студентів.

Вивчення методів роботи студентів у малій групі набуло широкого розвитку, починаючи з 70-х років минулого століття. Найпоширенішими у практиці зарубіжних ВНЗ, яка стосується вивчення іноземної мови, були й залишаються семінари-дискусії. Як вважає Б. Дерек [78], дискусія на заняттях іноземної мови допомагає студентам глибше збагнути тему обговорення, бо інформація кожного студента доповнюється повідомленнями інших; проблеми під час дискусії розглядаються різнобічно й поглиблено. Часто висловлюються нестандартні думки, учасники дебатів отримують можливість висловитись критично, приймаючи чи відкидаючи припущення, які виникають; проводиться загальне корегування помилкових пропозицій, формулюється групова думка, методика розв'язання певної проблеми.

Обов'язковою умовою активної участі студентів в дискусії є правильна організація їхньої взаємодії, навіть місце в приміщенні стосовно викладача й одного до одного. Оптимальним для проведення дискусії зарубіжні автори вважають розташування її учасників по колу. Принцип круглого столу дозволяє всім студентам бачити один одного, передбачає рівноправні стосунки; викладач, який займає місце серед студентів, сприяє виникненню менш формальної обстановки.

Вивчення характеру руху інформації між учасниками дискусії переконує в тому, що дискусію найбільш доцільно проводити у формі:

- питань-відповідей між викладачем і студентами;
- питань-відповідей між студентами без участі викладача;

- дискусії між кількома домінуючими студентами (за пасивності інших).

Обговорення, яке спонтанно виникає між членами групи, є продуктивнішим, аніж обговорення, яке регулюється питаннями викладача. З метою просування групи до кінцевої мети очевидною є участь викладача в дискусії та її оцінці. В зарубіжній вищій школі нерідко використовується часткова дискусія. Її організовують таким чином: читається текст чи проглядається відеозапис, які при потребі можна переривати з метою обговорення певної проблеми, теми. Дидактичні ігри на базі моделювання і рольових ситуативних ігор, які широко впроваджені у практику вищої школи, також становлять один із варіантів семінару-дискусії [79].

У зарубіжній вищій школі підготовки фахівців економічного профілю привертає до себе все більшу увагу тенденція до запровадження міждисциплінарних курсів і семінарів, на яких здебільшого розглядаються проблеми, котрі передбачають розвиток умінь інтегрованого використання на практиці знань із різних наук. На думку дослідників [80; 81], використовувати міждисциплінарні семінари можна вже на початку навчання. Однак більшість учених вважає, що такі семінари доцільніше запроваджувати лише після другого року навчання, бо вивчення комплексних проблем передбачає наявність у студентів достатніх умінь аналізу й синтезу тих чи інших явищ.

Особливим різновидом міждисциплінарного семінару є семінар "за межами стін" ВНЗ і "виїзний" семінар [79]. Такі заняття розраховані на весь семестр, вони проводяться двоетапно. На першому етапі учасники семінару в стінах навчального закладу вивчають діяльність якої-небудь організації, наприклад, органу управління країни, міста. Доцільним є не тільки вивчення мови, але й літератури, культури певної країни. На другому етапі заняття проводяться в організації або ж у закладі, діяльність яких вивчається.

Студенти отримують право доступу до матеріалів певної організації, її фахівці проводять з ними оглядове інформування. Студентам дозволяється

бути присутніми в тій чи іншій організації, закладі, спостерігати за її діяльністю, а також при потребі брати в ній посильну участь. Після семінару студент складає докладний реферат на тему, пов'язану з проблемою семінару, яку він самостійно обирає. Реферат обговорюється в групі й зараховується як заліковий. Прикладом найпрестижнішого семінару "за межами ВНЗ" у США вважається семінар, який проводиться низкою університетів із проблематики, яка стосується діяльності конгресу США.

Учасники "виїзного" семінару після попереднього вивчення проблеми в навчальному закладі виїжджають до іншого міста, району, навіть країни.

Проведення схарактеризованих вище семінарів, зокрема, "виїзних", пов'язане з розв'язанням багатьох питань організаційного плану, вимагає значних матеріальних витрат. Усе ж такі семінари не є звичними для студентів. Наприклад, у виїзному семінарі студент бере участь, як правило, лише один раз впродовж усього навчання. Основна мета таких семінарів – активізація пізнавального інтересу учасників, спонукання їх до професійної взаємодії, формування в майбутніх фахівців іншомовної компетентності.

Удосконалення гуманітарної підготовки менеджерів пов'язується у США із запровадженням новітніх технологій у навчальний процес. У зв'язку з цим значної популярності набули дослідження педагогів В. Шанклін [82], Д. Балдріджа [83], В. Берквіста [84], які, взяли до уваги такі фактори, чинники як орієнтація навчального закладу на діюче соціокультурне середовище, яке співвідноситься із встановленою системою цінностей, критеріями оцінювання, позитивним характером міжособистісних стосунків у колективі, стандартами поведінки в ньому. Особлива увага приділяється вибору складу комісії, яка аналізує ефективність технологічних інновацій у навчальному процесі.

Прикладом системного вдосконалення підготовки менеджерів з метою посилення гуманізації та гуманітаризації може слугувати один із відомих університетів США – Джорджтаунський університет, у якому застосовуються дві концепції навчання. Перша зорієнтована на

ознайомлення з технологією управління через написання курсових робіт із фінансових та економічних дисциплін, використання кількісних методів, маркетингу, управління, друга ж пов'язана з вивченням практичних питань управління. У зв'язку з цим рекомендується організовувати серії занять на зразок практикумів, рольових і ділових ігор [79].

Ще одним варіантом підготовки менеджерів у Джорджтаунському університеті є інтеграція таких навчальних курсів: проблеми міжнародного бізнесу, взаємовідносини між діловими та урядовими колами, статус іноземної мови та ін. Такий варіант програми дає можливість здобути ступінь магістра в галузі бізнесу. Навчальні курси фінансової проблематики, які містять аналіз різних ситуацій у галузі економіки та фінансового стану міжнародних ринків, прийнято розглядати як провідні. Цей, порівняно новий для вищої школи США, підхід до підготовки керівників бізнесу пов'язаний з розвитком і вдосконаленням ширшого міжнародного мислення, він суттєво відрізняється від тих підходів, до яких вдавались раніше: вони переважно обмежувались тільки кордонами країни [79; 85].

Серед інших передбачених програмою навчальних дисциплін варто звернути увагу на курси професійної етики й цикл занять, спрямованих на розвиток писемних і усних комунікативних умінь і навичок. Автори програми особливо акцентують на їх перспективному характері, посиляються на нові технологічні концепції підготовки майбутніх менеджерів.

На відміну від українських університетів, у яких студенти розподіляються по академічних групах, до того ж впродовж усього навчання повинні відвідувати всі заняття, які визначаються загальним для всіх розкладом, у США адміністрація університетів видає щорічний спеціальний каталог із зазначенням назв навчальних дисциплін, їхньої кількості, короткого змісту, переліком дисциплін, які потрібно вивчити для того, щоб отримати диплом із певної обраної спеціальності.

Навчальні дисципліни поділяються на загальноосвітні, які вивчають всі студенти навчального закладу, та обов'язкові для кожної спеціальності. Для

студента денного відділення (full-time student) потрібно отримати як мінімум 12 кредитних годин, що їх для кожної дисципліни визначає адміністрація університету. Ці години передбачені щорічним університетським каталогом. Якщо, наприклад, у каталозі в списку дисциплін напроти предмета "соціологія" вказано "3 кредити", то це означає, що студент зобов'язаний слухати щотижня 3 години лекцій із соціології [86].

Що ж стосується англійської мови, то в кінці 70-х – на початку 90-х років минулого століття у США виникла потреба реформування системи вищої освіти, зумовлена, тим, що метою вищого навчального закладу була підготовка вузькопрофільних фахівців. Це завдання ВНЗ розв'язували успішно. Проте світогляд майбутніх фахівців виявлявся досить вузьким, а випускники слабо орієнтувалися в потужному потоці інформації, будучи пов'язаними із розвитком тієї галузі економіки, в якій вони повинні працювати.

Для значної частини студентів, які навчаються у ВНЗ США, англійська мова не є рідною. Недостатнє знання англійської мови призводило до того, що всі вони згодом відчували труднощі, отримуючи й осмислюючи (опрацьовуючи) поточну спеціальну інформацію.

У Гарвардському університеті створено програму [78], за якою випускники ВНЗ із самого початку налаштовувалися на потребу оновлення власних знань шляхом самоосвіти. Програму "Назад до першоджерел", яка отримала у США статус загальнодержавної, рекомендовано як обов'язкову і для державних, і для приватних ВНЗ країни. Практично всі американські викладачі сприйняли введення нової програми позитивно. Наприклад, в Політехнічному інституті Вірджинії вважають, що гуманітарні предмети (історія, література, мистецтво, мова) збагачують досвід людини різними шляхами, надаючи їй можливість дізнатись про "інші часи та цінності".

Варто мати на увазі, що назву програми "Назад до першоджерел" обрано не випадково. Підготовка економістів, які розуміються на літературі, мистецтві, історії, володіють державною і хоча б однією іноземною мовою, в

XIX – на початку XX ст., сприймалась як норма. В цьому вимірі не становила винятку й Україна.

Велика увага в реалізації програми "Назад до першоджерел" приділялась вивченню англійської мови, що особливо важливо для тих студентів, для яких ця мова не є рідною. Професор Чиказького університету Б. Дерек пише: "Коли достатня кількість індивідів семантично усувається від мовного коду чи від вивчення того, як його застосувати, тоді те, що можна вважати індивідуальною нездатністю, стає соціальною проблемою. Але коли в основі подібного винятку знаходяться такі спільні для цих людей риси, як колір шкіри, економічне становище чи етнічне походження, тоді мова стає засобом відсторонення від знань тих, хто прагне отримати певну їх частку" [78, с. 147].

Немало американських викладачів вважає, що внаслідок технізації життя і вузької спеціалізації освіти в країні назріває загальна мовна криза, яка торкнулась і вищої школи. Відомо, що у США знижується загальна популярність філологічних дисциплін як спеціальних профілюючих, оскільки професія філолога, як правило, не дає суттєвих доходів, через що суспільству не потрібна велика кількість таких фахівців. Однак потрібні технічні фахівці, економісти, менеджери, які добре володіють мовою.

Значна увага в США приділяється викладанню іноземних мов, яке, згідно з документом, повинно супроводжуватися паралельним вивченням курсу літератури та культури країни, мова якої вивчається. Автори програми рекомендують студентам неанглосаксонського походження вивчати рідні мови як іноземні, вивчати культуру й літературу власного етносу. Викладач при цьому повинен дотримуватись ідеологічної позиції, спрямованої на те, щоб студенти усвідомили себе частиною американського народу, зацікавленого у розкритті особистості кожного члена суспільства.

Заслуговують на увагу й критерії оцінювання знань з іноземної мови, які визначаються американськими педагогами. Наприклад, у фонетиці – це знання не лише фонем і графем мови, яка вивчається, але й

звукосимволічних зв'язків і фонетичних зразків; у лексиці – це знання слів, семантики, форм; у граматиці – це знання морфем мови, яка вивчається, синтаксису, трансформацій і парадигм; у літературі – це знання авторів, творів, дат, тем, характерів, сюжетів, періодів і жанрів; у сфері культури – це знання фактів, географічних районів, історичних дат, композиторів, формування уявлень про свята, традиції і народні мотиви. Всі ці реалії становлять частину курсу іноземної мови.

Одним із механізмів реалізації названої програми стало заснування в суто технічних ВНЗ США цілої низки кафедр (історії, філософії, іноземних мов, релігій, класичних мов, англійської мови та літератури). Названим кафедрам у ВНЗ належить далеко не другорядне місце. Зазвичай, найчисельнішою серед них є кафедра англійської мови та літератури.

Після детального аналізу ситуації, яка пов'язана з проблемою девальвації знань дипломованих фахівців, зниженням загального культурного рівня управлінського апарату, який безпосередньо впливає на всі сфери життя суспільства, американські спеціалісти дійшли висновку, що значно дешевше підготувати високоосвічених фахівців у процесі навчання у ВНЗ, аніж нести непомірні затрати від утримання малоефективних інститутів підвищення кваліфікації чи культурної некомпетентності представників управлінського апарату в масштабах усієї країни [87].

Заслуговує на увагу методика тестування якості знань з іноземної мови в США. Раніше в тестах знання іноземної мови перевірялись за граматичним критерієм. Студенти перекладали окремі речення, які не були пов'язані загальним семантичним контекстом, через що важко було зрозуміти речення поза загальною смисловою побудовою мовлення. Студенти не отримували бала, якщо в написаному тексті було пропущено хоча б одну літеру чи знак. Граматичні тести ґрунтувались на перевірці форм-винятків, ідіоматичних висловлювань, які рідко використовувались у мовленні. Основою тестів старої парадигми з аудіювання було механічне запам'ятовування. Студенти спочатку слухали текст, і лише потім отримували запитання, на які самі

повинні були відповідати. Таким чином, студентам доводилось запам'ятовувати весь текст, не знаючи, про що їх будуть запитувати, запам'ятовувати всі можливі варіанти відповідей до кожного питання, для того, щоб обрати найточніше із кількох речень. Але такі завдання не узгоджені із природнім вживанням мови.

У тестах нової парадигми знання англійської мови як іноземної не можна зводити лише до одного критерію оцінювання. Перевірка знань повинна містити тестування усного мовлення, аудіювання, читання, письма, а не лише граматики. Також важливим принципом таких тестів, на наш погляд, є те, що вони не можуть складатися тільки чи в основному із завдань, якими передбачається вибір тільки однієї відповіді з кількох запропонованих. Такі завдання допомагають виявити студентів із різною мовною підготовкою, які посідають лише початкову чи проміжну сходинку навчання, але вони не можуть допомогти диференціювати студентів з високим рівнем іншомовної підготовки [88].

Зарубіжний досвід підготовки менеджерів, формування у них іншомовної компетентності заслуговує на увагу. На наш погляд, найбільш конструктивним є досвід підготовки менеджерів Скарбороузького університету у Великобританії [89]. Розглянемо, наприклад, курс "Бізнес і менеджмент", представлений різноманітними й динамічними темами. Вони є досить складними, але вартими навчальної уваги, оскільки розширюють світоглядні позиції майбутніх менеджерів, сприяють формуванню навичок, дають можливість орієнтуватися в сучасних проблемах професійної діяльності. Мета курсу – підготувати кваліфікованих фахівців, які б ефективно працювали на підприємстві чи організації.

Програма "Бізнес і менеджмент" відображає і задовольняє потреби приватного та суспільного секторів працевлаштування. Програму розроблено таким чином, щоб вона якнайбільше відповідала вимогам промислового виробництва. Крім того, є ще спеціальний курс, у якому особливе місце відведено проблемам управління малих і середніх підприємств.

Теоретичні основи навчальних дисциплін конкретизовано переліком практичних умінь і навичок, формування яких відбувається у процесі використання індивідуальних і групових форм роботи. Групова й позааудиторна робота активно заохочується і підтримується, передбачаючи взаємодію з місцевими підприємствами. Програму орієнтовано на засвоєння академічних знань, формування професійних навичок студентів, що сприяє тому, що майбутні фахівці вільно орієнтуватимуться у поточних проблемах і перспективних розробках. Вузька спеціалізація здійснюється на двох останніх курсах навчання.

Варто зауважити, що Британський університет Скарбороу забезпечує ідеальні умови для вивчення менеджменту малих і середніх підприємств, оскільки існує значна кількість різноманітних організацій, галузей виробництва та обслуговування, привабливих в економічному плані сільськогосподарських районів, досвід яких активно використовується в навчальному процесі. Чимало студентів готує проекти на місцевих підприємствах, що є частиною обов'язкової практики. Міцні зв'язки навчальних закладів з місцевими діловими колами, організаціями приватного й державного секторів забезпечують повноцінний доступ до практики й досвіду сучасного менеджменту.

Перший курс починається зі вступу до теорії і практики менеджменту, аналізу ділових процесів і структури бізнесу, внаслідок чого бізнесмени можуть працювати та розвиватись. Закладаються також підвалини для формування теоретичних й аналітичних навичок у галузі економіки й управління фінансами, паралельно відбувається вивчення однієї чи кількох іноземних мов.

На другому курсі поглиблюються теоретичні основи маркетингу й управління персоналом з виокремленням проблем менеджменту, які виникають на середніх і малих підприємствах. Інші теми – це управління в суспільному секторі, управління якістю, проектами, ділове право й

управління кадрами, продовження вивчення іноземних мов. Факультативні заняття містять методи дослідження, управління проектами.

Третій курс забезпечує можливість аналізувати міжнародну економіку й стратегію, а також поточні питання та проблеми бізнесу. Програма пропонує широкий спектр факультативних занять. Серед них консультації, робота з комп'ютерними програмами, маркетинг обслуговування, інновації і ділове управління. Також передбачається виконання і захист індивідуального самостійного проекту студента, який слугує допуском до іспитів зі спеціальності.

Програма вивчення європейської науки управління і європейської ділової науки вимагає навчання іноземною мовою. При цьому враховуються інтереси тих абітурієнтів, які ще не визначились із вибором іноземних мов до зарахування в університет [90].

Програми вивчення іноземної мови поєднують співпрацю з кафедрами економіки та права, що відбувається в межах факультету бізнесу. Більшість дисциплін спільна для всіх ділових наук і менеджменту, але певна кількість основних із них відрізняється тим, що вони вивчаються за методикою, подібною до математичної підготовки у вітчизняних ВНЗ. Модульна основа програм забезпечує гнучкість і специфіку інтересів студентів у межах загальної структури курсів, які ґрунтуються на менеджменті й ділових навичках.

Отримання об'єднаного наукового ступеня в бізнесі та економіці передбачає вивчення широкої програми з діловою орієнтацією. Студенти отримують однакові можливості з кожної галузі предметів впродовж трьох років. Розглянемо Європейську й Американську програми підготовки фахівців економіко-управлінського напрямку та їхню спрямованість на формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців зазначеного профілю.

Згідно з Європейською програмою студентами використовується третя частина навчального часу, обрана ними мова вивчається впродовж перших

двох років із відповідним збереженням ділових модулів. Пропонується такий пакет рівнів бізнес-навчання:

- передбачається поглиблене вивчення двох мов і всіх інших предметів;
- вивчення двох мов відбувається комбіновано: з навчанням бізнесу, права, а також комп'ютерним навчанням;
- мова вивчається одночасно з правом.

Усі програми містять спеціально розроблені прискорені мовні модулі, зосереджені на вивченні культури, історії, сучасного розвитку суспільства країн, мови яких вивчають студенти.

Окрім постійного академічного персоналу, кожен факультет має кілька асистентів, які вільно володіють іноземними мовами, що сприяє підвищенню рівня формування іншомовної компетентності студентів.

У трьох університетських лабораторіях використовується супутникове телебачення, відеоперегляд і комп'ютерне тестування з іноземних мов.

Мовна підготовка фахівців відкриває значні можливості для розвитку кар'єри у межах держави і за кордоном – у різних галузях промисловості, комерції і менеджменту, туризму, зв'язків із громадськістю і т. ін.

Американська програма є ідентичною проаналізованій, але у виборі дисципліни до уваги береться те, чому студентів навчають за кордоном. Для американських програм характерним є те, що третій рік навчання проводиться в університетах Сполучених Штатів чи Канади. Для вивчення ділових наук чи менеджменту студенти проводять третій рік в університеті чи школі бізнесу, в яких опановують дисципліни, які викладають англійською мовою. Це вже відбувається в Швеції, Данії, Фінляндії, Бельгії, Голландії, Франції та в університетах Австралії. Програми навчання за кордоном тривають один навчальний рік і стосуються страхової справи, менеджменту та статистики, менеджменту та математики, включають практику в організаціях США, Канади.

Вивчення сучасних мов спрямоване на те, щоб випускники університету стали фахівцями високого рівня. Велика увага приділяється усним і письмовим завданням.

Окрім мовних модулів, можна також обрати модулі "мови для спеціальних цілей" і модулі, зорієнтовані на лінгвістичне навчання, наприклад, спеціальний переклад. Навчальні модулі іноземних мов стосуються політичного, екологічного, літературного й культурного фону країни. На всіх рівнях є модулі змішаних культур, які викладають англійською мовою. Студенти можуть поєднувати вивчення мови з міжнародним бізнесом і правом.

Вивчення іноземних мов передбачає активну участь студентів у різних формах роботи, поєднання аудиторних і позааудиторних занять. Тим самим створюються нові можливості для самостійної роботи майбутніх менеджерів, вибору індивідуального темпу навчання, адекватних методів роботи. Цьому сприяють матеріальне оснащення, зокрема, п'ять мовних лабораторій, чотири мікролабораторії. Студенти користуються багатою бібліотекою, широкою колекцією словників. Лабораторії оснащені супутниковим телебаченням і колекцією аудіо- та відеоматеріалів. Класи, аудиторії доступні для студентів будь-якого рівня.

Знання культурних традицій і звичаїв народів, мови яких вивчаються, комунікабельність і дослідницькі вміння застосовуються в широкому спектрі курсів кар'єрного призначення: організація конференцій, дискусій, підготовка власних наукових публікацій.

Аналізуючи процес підготовки менеджерів як висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови в зарубіжних країнах, хотілося б відзначити курси ESP (English for Specific Purposes – спеціалізовані курси з англійської мови) [91]. Цей курс в останні роки набув широкого поширення у Великобританії та за її межами. Курси організовуються для тих, хто має досвід практичної роботи, а також тих, хто навчається за однією конкретною спеціальністю. Метою навчання і в першому, і в другому випадку є

підготовка до виконання професійних функцій, які потребують володіння іноземною мовою.

Вибір методів навчання іноземної (англійської) мови значною мірою залежить від спрямованості курсів. У свою чергу, класифікувати ці курси неможливо, не охарактеризувавши їхні ознаки, які визначились у процесі нетривалої історії їхнього існування. Початком спеціалізованого курсового навчання вважається середина 60-х років XX століття. Вже тоді курсове навчання однорідних контингентів студентів (представників однієї конкретної професії) перебувало в центрі уваги викладачів і методистів. Це пояснюється дією низки факторів: розширення міжнародних контактів, обмін науково-технічною та іншою спеціальною інформацією в різних галузях професійної діяльності. Потрібно було забезпечити підготовку з іноземних мов різних категорій фахівців у межах тієї чи іншої сфери професійної комунікації, до того ж з урахуванням того, що підготовка повинна відбуватися протягом обмеженого часу.

У пошуках оптимальних шляхів розв'язання цього завдання спеціалізоване курсове навчання пройшло кілька стадій розвитку.

У період із середини 60-х рр. XX ст. практично всі методисти, які займались питаннями спеціалізованого навчання, вважали, що максимальної цілеспрямованої підготовки з іноземних мов можна досягнути лише за умови володіння студентами певними підмовами. Найінтенсивніше вивчення підмов відбувалось у галузі науки й техніки. Сам термін "ESP" фактично прирівнювався до "EST" – англійська мова для використання в галузі науки й техніки".

У 70-ті роки XX ст. до цілей навчання на курсах спеціалізованої англійської мови здебільшого було включено певні підмови. Наприклад, уміння бізнесменів вести переговори вимагає володіння як діловою англійською мовою, так і загальними основами сучасної літературної мови, тоді як професія секретаря найчастіше не пов'язана з володінням спеціальною підмовою. Питання використання даних лінгвістичних

досліджень із певної підмови та визначення змісту навчання на спеціалізованих курсах пропонується розв'язувати у межах загальної прагматичної і соціолінгвістичної орієнтації. Такою орієнтацією передбачається, перш за все, створення програм навчання на курсах на основі визначення комунікативних потреб студентів. Процедура аналізу комунікативних потреб, пошуки найефективніших способів його проведення стали об'єктом багатьох спеціальних досліджень цієї проблеми.

Найбільш досконалою з усіх створених виявилась соціолінгвістична модель визначення комунікативних потреб. На думку дослідників [90; 91], ця модель спроможна забезпечити науково обґрунтований опис потрібного рівня комунікативної компетентності. З цією метою вивчається низка факторів як лінгвістичного, так і екстралінгвістичного характеру: інформація про студентів, галузі їхньої професійної діяльності, ситуації професійного спілкування та ін. На основі отриманих даних визначено комунікативні потреби певного контингенту студентів.

На думку деяких дослідників [91], приблизно в середині 80-х років ХХ ст. ESP переживає нову стадію розвитку, характерною ознакою якої виявилось перенесення центру уваги зі студента на процес навчання в цілому, і зокрема, на ситуацію навчання.

Не заперечуючи аналізу комунікативних потреб студентів, які визначаються ситуаціями професійного спілкування, К. Кеннеді і Р. Боліто [92] вважають, що обов'язковим повинно стати вивчення всіх факторів, які діють у тій чи іншій ситуації навчання. Наприклад, пропонується враховувати кількість викладачів, їхню професійну компетентність, наявність допоміжних засобів навчання, можливостей позааудиторної роботи; оцінюється також наявність й опрацьованість навчальних матеріалів. Крім того, визначено потреби на суб'єктивному рівні: ставлення викладачів і студентів до прийомів, методів навчання, навчального матеріалу, який використовується.

Аналіз спеціалізованої літератури дає можливість виділити такі ознаки цієї форми навчання:

1. Однорідність контингенту студентів. Курси ESP передбачені для навчання представників однієї конкретної спеціальності (наприклад, менеджерів); студентів, які мають одну конкретну професію (менеджери); студентів і аспірантів, котрі вивчають одну конкретну дисципліну.

2. Створення програми навчання на основі аналізу комунікативних потреб студентів. Однорідність контингенту студентів дає можливість досить точно визначити їхні професійні потреби, пов'язані з англійською (іноземною) мовою і на цій основі розробити програму курсу.

3. Обмеження цілей навчання прагматичними потребами студентів. Аналіз комунікативних потреб менеджерів дозволяє визначити види мовленнєвої діяльності, які потрібно вивчати, а також рівень розвитку кожного з цих видів.

4. Короткостроковість навчання. Практично у всіх випадках існує потреба досягти відповідного рівня комунікативної компетентності за мінімальні відрізки часу. Вагомими є також економічні міркування, бо максимально цілеспрямоване навчання іноземної мови однорідних контингентів (менеджерів), які навчаються з урахуванням їхніх комунікативних потреб в професійній діяльності, дає змогу скоротити витрати на організацію спеціалізованих курсів.

5. Інтенсивність навчання. На спеціалізованих курсах воно може мати як інтенсивний, так і неінтенсивний характер. Основною відмінністю курсів від інших форм навчання є максимальна відповідність змісту й методики навчання комунікативним потребам студентів у професійній діяльності. Кількість навчальних годин при цьому може бути різною.

Рейтинг міжнародних шкіл бізнесу, про який ідеться в газеті "Біржа плюс кар'єра" [79], поряд з елітними школами бізнесу в США і Лондонською школою бізнесу стосується й елітних освітніх закладів цього профілю в Західній Європі. До них відносять школу Інсенд (Франція), Інститут

міжнародного менеджменту (Лозанна), Роттердамську школу менеджменту (Нідерланди), університет Ніентроде (Нідерланди), інститут де Емпреса (Іспанія). В більшості з цих шкіл бізнесу англійська мова практично стала офіційною мовою навчання.

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти такого висновку: для України іноземні мови є засобом інтеграції у світове співтовариство, долучення до міжнародного спілкування, в особистісному й професійному вимірах.

За останні роки зросли вимоги до фахової підготовки випускників ВНЗ, зокрема, до рівня знань у галузі основної спеціальності, до мовної підготовки фахівців високого рівня, яких неможливо уявити без практичного володіння хоча б однією іноземною мовою.

Досвід зарубіжних ВНЗ щодо формування іншомовної компетентності фахівців економіко-управлінського напрямку є цікавим, корисним, ефективним, через що з успіхом може бути використаний у процесі підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД в Україні. Так, наприклад, заслуговує на увагу гнучкий навчальний план вивчення великої кількості дисциплін за вибором студентів. А двоступінчата виборність дає змогу досягти великої індивідуалізації навчання та забезпечує вплив студентського середовища на якість праці професорсько-викладацького складу. Науково-практичний інтерес становлять поширені в економічних ВНЗ міждисциплінарні курси та семінари, серед яких особливою популярністю користуються виїзні семінари у контексті програм "Освіта за межами стін ВНЗ". Подібна практика стимулює процес формування іншомовної компетентності студентів, оскільки передбачає вільний інформаційний діловий обмін з колегами із зарубіжних країн у природному професійному середовищі.

Повчальним є досвід зарубіжних ВНЗ у зв'язку із впровадженням програми (вперше на базі Гарвардського університету) "Назад до першоджерел", що актуалізує потребу студентів в оновленні власних знань шляхом самоосвіти. Варто зауважити, що вузька спеціалізація у процесі фахової підготовки студентів узгоджується із міжкафедральними

програмами, модульна основа яких забезпечує гнучкість процесу засвоєння знань, враховує специфіку інтересів майбутніх фахівців у межах загальної структури курсів. На всіх рівнях навчання є модулі змішаних культур, що гарантують вивчення мови у поєднанні із міжнародним бізнесом і правом. Такий підхід дає можливість кожному студенту зреалізувати професійні наміри, базуючись на власному рівні іншомовної компетентності: від участі в обговореннях, ділових, рольових іграх, до організації конференцій, дискусій, наукових розробок і публікацій.

Отже, переймаючи досвід зарубіжних ВНЗ, порівнюючи навчальні матеріали, ми можемо вдосконалити навчальні плани й програми, запозичити цікаві методи роботи, створити можливості для встановлення активних міжнародних контактів, що, без сумніву, сприятиме формуванню іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у нашій країні. Такі запозичення якнайбільше стосуватимуться процесуальних параметрів навчального процесу, зважаючи на соціокультурні традиції й ціннісні пріоритети фахової підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

1.3. Особливості фахової підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності

В умовах розвитку інтеграційних процесів, які визначають рух світової спільноти до цілісності, розширення ділових і культурних зв'язків між окремими країнами, реалізацію міжнародних ринкових відносин, професійна діяльність менеджера зовнішньоекономічної діяльності набуває статусу відповідальної соціальної діяльності, формуються нові напрями підготовки фахівців даної галузі. Якщо раніше ефективним менеджером вважався той, хто швидше реагував на зміну ситуацій на ринку, то на початку ХХІ століття ефективним менеджером все частіше називають такого фахівця, який не лише реагує на зміни на ринку, але й сам активно впливає на ринок [93].

Професійна діяльність менеджера визначається суттю економіко-управлінської діяльності або менеджменту. В нашому дослідженні ми

послугуємося таким визначенням сфери діяльності менеджера: "Менеджмент – це система програмно-цільового, цілісного управління, нинішнього й перспективного планування, прогнозування науково-технічних напрацювань, організації виробництва, реалізації продукції і послуг відповідно зі змінами зовнішнього середовища і ринку з метою підвищення ефективності господарювання, задоволення потреб ринку й суспільства в цілому, збільшення прибутку" [94, с. 28]. Пояснення суті економіко-управлінської діяльності в багатьох дослідженнях характеризується різноманітністю підходів, які в окремих випадках навіть суперечать одні одним. Економічна діяльність визначається як сукупність дій, якими громадяни задовольняють свої потреби за допомогою виробництва й обміну матеріальними благами й послугами [95; 96].

Управлінська діяльність, на противагу економічній – це управління виробництвом, сукупність дій керівника чи працівників апарату управління стосовно окремої особи чи колективу, які є об'єктом управління [97; 98].

В інших дослідженнях вказується, що суть економіко-управлінської діяльності полягає в реалізації функцій мотивації, планування, організації і контролю [99; 100].

Мотивація як функція управлінської діяльності передбачає формування і реалізацію колективних та індивідуальних потреб; урахування індивідуального реагування на заохочення і стягнення; системне оцінювання результатів діяльності. Посилення названих чинників, їхня педагогічна важливість зумовлена поєднанням мотивів, які зорієнтовані як на процес, так і на результат діяльності. Серед них варто виділити професійний, пізнавальний, комунікативний, соціальний зміст і мотиви досягнення.

Планування як основна функція менеджменту ґрунтується на таких педагогічних принципах: цілеспрямованість, систематичність, послідовність дій, узгодження змісту й методів діяльності. Передбачається прогнозування, визначення стратегічних цілей і завдань діяльності певного організаційного формування. Ця функція трансформується у конкретні дії, зокрема, такі:

прийняття рішень, обґрунтування і чітке формування напрямів дій, складання планів і графіків роботи на різні періоди.

Організаційна діяльність характеризується здатністю налагоджувати "суб'єкт-суб'єктні" стосунки учасників виробничого процесу, педагогічна цінність яких полягає в оптимальному поєднанні індивідуальних, групових та колективних форм взаємодії. Передбачається визначення раціональної структури управління через розподіл обсягу доручень, повноважень, взаємної підпорядкованості, відповідальності, встановлення оптимальних взаємин між працівниками.

Функція контролю дає змогу виявляти відповідність діяльності підрозділу чинним стандартам і прийнятим нормативно-управлінським рішенням. Завдяки ефективному контролю можна вчасно виявляти упущення, прорахунки, що посилюватиме його педагогічну цінність, а через поетапність втілення переростатиме у самоконтроль як важливу професійну якість. Такий підхід, на нашу думку, має більше практичне навантаження і містить педагогічну складову, яка суттєво підсилює структурні компоненти професійної характеристики менеджерів ЗЕД.

Менеджмент (економіко-управлінська діяльність) має багатокomпонентний зміст. Менеджментом забезпечується зв'язок і єдність усіх функцій економічної та управлінської діяльності. Тому останнім часом у науковій літературі неабияка увага приділяється вивченню менеджменту як самостійного виду професійної діяльності. В працях В. Авдєєва, П. Вейлла, О. Віханського, М. Вудкока, А. Наумова, Д. Френсіса, М. Шоу та ін. визначено найбільш актуальні ролі відповідно до функцій менеджменту. Роллю є перелік видів діяльності, пов'язаних із конкретними посадовими обов'язками, які повинен виконувати менеджер. Комплекс ролей визначає обсяг, зміст і характер економіко-управлінської діяльності [101; 102].

Здійснивши аналіз літератури, ми виокремили основні ролі менеджера зовнішньоекономічної діяльності: діагностичну, інформаційну, міжособистісну, організаційну, контролюючу, а також роль, пов'язану з прийняттям рішень.

Важливою складовою будь-якого бізнесу є діагностування економіко-управлінського процесу, який реалізовується з максимальною точністю, оскільки у випадку допущення неточності можуть виникнути серйозні проблеми, пов'язані з реальною поточною оцінкою професійної ситуації й подальшим прогнозуванням її розвитку. Діагностична складова є підґрунтям структурних компонентів професійної характеристики менеджерів ЗЕД.

Володіння, опрацювання, розподіл інформації є найважливішою роллю менеджера ЗЕД. Наскільки вичерпною інформацією володіє менеджер, настільки чітко й зрозуміло він може довести її до виконавців і домогтися потрібних результатів у цій сфері.

Від успішних міжособистісних стосунків як усередині, так і поза межами організації залежить чимало. Тому ефективне керівництво передбачає здатність мотивувати колектив на досягнення практичних і стратегічних цілей, поділяти з ним бачення проблем, здійснювати управління спільно з персоналом, а не відокремлено від нього. Ще одним важливим завданням менеджера ЗЕД згідно з названою роллю є відбір і розстановка працівників. Створення професійної команди – це досить проблемний процес, оскільки пошук нових кваліфікованих фахівців потребує чимало часу, створює конфліктні ситуації, заважає концентруватись на розв'язанні перспективних завдань.

Організація процесу менеджменту спрямована на створення відповідних умов для досягнення запланованих цілей. Завданням організації є формування структури компанії, забезпечення її ефективної роботи.

Менеджер, наділений правом підготовки, прийняття і реалізації рішень, несе відповідальність за їхні наслідки. Для того, щоб прийняти раціональне управлінське рішення, потрібно отримати й опрацювати достовірну економіко-управлінську інформацію, порівняти можливі варіанти, врахувати реальну виробничу ситуацію і потенційні можливості членів команди.

Функцією контролю передбачається перевірка використання ресурсів організації, створення проектів, реалізація прийнятих рішень. Різні форми контролю (поточний, епізодичний, системний, етапний, вибірковий, підсумковий) дають змогу менеджерам ЗЕД здобувати достовірну інформацію щодо виробничих процесів, вносити потрібні корективи, які впливатимуть на мобільність і гнучкість професійної діяльності.

У додатку А нами представлено основні ролі, що їх виконує менеджер ЗЕД.

Виокремлені ролі менеджерів ЗЕД передбачають наявність здібностей необхідних майбутнім фахівцям означеного профілю для реалізації функцій економіко-управлінської діяльності. Здібностями, відповідно до праць О. Леонтєва, є сукупність багатьох психічних процесів і станів; високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішне виконання різних видів діяльності [103]. На думку С. Сисоєвої, здібності утворюють категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь і навичок [104].

Фахова підготовка майбутніх менеджерів ЗЕД, згідно з дослідженнями вітчизняних науковців [105; 107; 108], передбачає розвиток інтелектуальних, комунікативних, організаторських здібностей.

Досягнути успіху у професійній діяльності менеджер ЗЕД може, володіючи високим інтелектом, який забезпечує уміння аналізувати, систематизувати інформацію, швидко й безпомилково сприймати суть документів, чітко формулювати цілі діяльності, прогнозувати розвиток ситуації, організовувати діяльність підлеглих і т. ін.

Другою важливою якістю менеджера ЗЕД є досить високий рівень комунікативної культури, яка проявляється у спілкуванні. Сучасний менеджер має постійно прагнути до всебічного розвитку здібностей й умінь, серед яких здібність до міжособистісної взаємодії є пріоритетною. Уміння спілкуватися, адаптуватися до різних ситуацій, входити в контакт із

колегами, підлеглими, партнерами, взаємодіяти з ними, схилити на свій бік, впливати на хід переговорів забезпечуються комунікативними здібностями і залежать від рівня сформованості мовлення.

Розвиток комунікативних здібностей реалізується у процесі всієї навчальної діяльності на лекціях, семінарах, практичних заняттях, колоквиумах, заліках, іспитах. Головне значення надається дисциплінам гуманітарного циклу, таким як соціологія, культурологія, етика й естетика, психологія управління, конфліктологія, іноземна мова за професійним спрямуванням, ораторське мистецтво та ін.

Процес породження мовлення можна розділити на етапи: мотив; спільний задум; внутрішня структура висловлювання; лексико-граматичне й фонетичне оформлення. Зміст такої технологічної схеми містить такі навчальні дії:

- спільне створення студентами ситуації, в якій потрібно використовувати певні мовленнєві одиниці;
- спільна домовленість щодо використання мовленнєвих одиниць;
- відбір, систематизація й активізація мовленнєвого матеріалу, який містить дані мовленнєві одиниці;
- самостійне створення ситуацій, які стимулюють побудову зв'язних висловлювань [106, с. 183].

У структурі комунікативних здібностей фахівця можна виокремити загальні, професійні, спеціальні уміння [107]. Оскільки складовою економіко-управлінської діяльності є професійне спілкування, то всі згадані здібності мають вагоме значення для успішного здійснення цієї діяльності.

Формування інтелектуальних і комунікативних здібностей стає передумовою розвитку організаційних здібностей. Західні дослідники серед найважливіших здібностей до організації й планування виокремили психологічну сумісність, здатність співпрацювати в різних групах, відповідальність, компетентність, готовність приймати рішення і здійснювати їх, комунікативність [108].

Аналіз літератури доводить [94; 100; 109; 110; 111], що рівень освіченості менеджера формується на основі загальнокультурної, загальнопрофесійної та вузькоспеціалізованої освіти. Професійна діяльність менеджера передбачає розуміння суті й соціальної значущості майбутньої професії; усвідомлення етичних і правових норм, які регулюють стосунки між людьми; вміння враховувати їх у процесі розв'язування професійних завдань; володіння екологічною, правовою, інформаційною і комунікативною культурою; здатність до системних дій у професійних ситуаціях, аналізу та проектування діяльності; вміння діяти самостійно в умовах невизначеності; прагнення до постійного професійного зростання, набуття нових знань.

Діяльність менеджера в сучасних умовах все більшою мірою стає творчим процесом, що досить швидко набуває сучасних форм і напрямів. Багатоваріантність рішень і стратегій управління, гнучкість і неординарність господарських комбінацій, унікальний характер кожної ділової ситуації є основою сучасного менеджменту. Тому увага у діяльності менеджерів зосереджується не на прийнятті стандартних рішень, а на здатності швидко й адекватно оцінити реальну господарську ситуацію і знайти єдиний можливий підхід організації діяльності, який в конкретних умовах приведе до оптимального результату [112, с. 23]. Сфера діяльності менеджера передбачає цілісне управління, поточне та перспективне планування, організацію виробництва, реалізацію продукції та послуг відповідно зі змінами зовнішнього середовища та ринку з метою підвищення ефективності господарювання, задоволення потреб ринку та суспільства в цілому, збільшення прибутку [113].

Фахова освіченість менеджера ЗЕД включає економічну, психологічну, соціальну й іншомовну компетентність. Названі складові взаємопов'язані. Економічна складова визначає зміст і напрям професійної діяльності [99; 100; 110]. Психологічна – стимулює самопізнання та самовдосконалення, сприяє взаєморозумінню людей [96; 112; 114; 115; 116]. Соціальна –

допомагає адекватно орієнтуватися в соціальній ситуації, виконувати свої професійні обов'язки в межах загальноприйнятих норм [117; 118; 119; 120; 121]. Іншомовна – забезпечує найширше розповсюдження іншомовних засобів комунікації, сприяє успішному розв'язанню професійних завдань іноземною мовою, заохочує до саморозвитку, особистісної самореалізації [115; 122; 123].

Сфера діяльності менеджера зовнішньоекономічної діяльності передбачає проектування елементів міжнародного середовища, налагодження зовнішніх зв'язків з урахуванням відповідних соціокультурних конструктів. Професійна характеристика менеджера ЗЕД включає розуміння процесів міжнародного менеджменту та природи управлінської діяльності; знання посадових і функціональних обов'язків менеджера; володіння мистецтвом управління персоналом і налагодження зовнішніх зв'язків; знання способів досягнення цілей і підвищення ефективності роботи компанії; здатність до адекватного самооцінювання, прагнення до самовдосконалення; усвідомлення важливості етичних і правових норм, які регулюють стосунки між людьми; розуміння і прийняття іншої культури; володіння іноземною мовою в процесі розв'язання професійних завдань; готовність до постійного професійного зростання і набуття нових знань.

Інститут німецької економіки ставить такі вимоги до менеджера з міжнародної діяльності: знання іноземних мов; просторова мобільність; здатність розуміти інший стиль мислення та іноземну культуру; здатність мислити глобально; знання ринку; соціальна компетенція; уміння ефективно вести переговори; організаторські здібності; знання зарубіжного права; спеціальні та технічні знання [124, с. 162].

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що першорядними вимогами до професійної діяльності менеджера ЗЕД є такі: економічна та правова обізнаність, морально-ціннісні орієнтації, психологічна стійкість, а також якісна іншомовна підготовка.

Покращання якості іншомовної підготовки фахівців у немовних навчальних закладах можливе за умови застосування професійного підходу до вивчення іноземної мови, який базується на встановленні інтеграційних зв'язків змісту професійно орієнтованого навчання із загальним курсом іноземної мови, що відображається в навчальних програмах, підручниках, посібниках.

Серед фахових навчальних дисциплін іноземна мова посідає особливе місце. Як вважають Є. Верещагін, В. Костомаров, мова є засобом вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності, які є об'єктом вивчення інших навчальних дисциплін. Іноземна мова як навчальна дисципліна "безпредметна", якщо її предмет розуміти як конкретну реалію; мова є засобом вираження думки, почуття, волевиявлення [125].

Іноземна мова може бути як загальноосвітнім, так і професійним предметом. Студенти вивчають іноземну мову паралельно з дисциплінами соціально-економічного циклу, зокрема: "Вступ до спеціальності", "Основи зовнішньоекономічної діяльності", "Управління розвитком персоналу", "Комерційна діяльність посередницьких підприємств", що істотно покращує якість професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД. Інформаційний аспект та комунікативно-пізнавальна цінність мовного матеріалу розширюють межі пізнавального інтересу студентської молоді. Поринаючи в ситуації професійного ділового спілкування, вони не просто оволодівають знаннями з дисципліни "іноземна мова", але й засвоюють досвід виробничої діяльності, який постійно трансформується. Коли студенти – майбутні менеджери – розуміють, що заняття з іноземної мови сприяють їхній кращій обізнаності щодо обраної професії, то вивчення цієї дисципліни набуває особистісного сенсу та стає основою формування професійних якостей.

Освіченість менеджера зовнішньоекономічної діяльності базується не лише на різнобічних знаннях, які він уже має, але й на вмінні отримувати та опрацьовувати нову інформацію відповідно до академічних потреб. Тому сучасні вимоги до менеджера ЗЕД – це вимоги до компетентної особистості з

іншомовною підготовкою та розвинутим самостійним мисленням. Сучасний фахівець у процесі професійної підготовки набуває здатності застосовувати зарубіжний досвід у професійній діяльності. Цьому сприяє опанування певним лексичним і граматичним мінімумом, уміння вести діалог іноземною мовою, користуватися правилами мовленнєвого етикету, читати літературу зі спеціальності, без словника перекладати тексти, складати анотації, реферати та ділові листи.

Отже, можна стверджувати, що якісна професійна іншомовна підготовка гарантує майбутнім менеджерам ЗЕД можливість оволодівати засобами вираження професійних потреб іноземною мовою, розширювати обізнаність і професійну компетентність, забезпечувати різноманітну соціокультурну та професійну взаємодію, надає шанс конкурувати на світовому ринку праці й послуг.

Варто відмітити, що іноземна мова як загальноосвітній предмет має певні особливості. Вивчаючи іноземну мову, студенти не лише засвоюють певний лексичний і граматичний матеріал, але й набувають навичок й умінь говоріння, читання, письма, аудіювання, без яких неможливо використовувати іноземну мову як засіб спілкування. На думку О. Миролубова, на заняттях з іноземної мови формуються іншомовні мовленнєві механізми. В говорінні та письмі, читанні та аудіюванні розвиваються мовленнєвий автоматизм, навички та вміння, а також механізми випереджаючого відображення висловлювань, оперативної пам'яті, слухового та зорового сприйняття мовлення, смислового структурування висловлювань [126].

Іноземна мова впливає на зміст і формування концептуальних основ багатьох спеціальних дисциплін, оскільки думка завжди відображається в мові. За допомогою іноземної мови відбувається уточнення термінологічних і концептуальних диференціювань і змісту професійно-релевантних дисциплін, що сприяє розвитку професійного інтелекту, навичок спілкування фахівців у професійній галузі [127; 128].

Аналіз науково-методичної літератури показує, що проблема професійно спрямованого навчання в дидактиці та лінгвістиці має давні традиції (Я. Коменський [129], І. Песталоцці [130], Ф. Дістервег [131], Д. Локк [132], М. Добролюбов [133], К. Ушинський [134] та ін.).

У психології ця проблема розглядається з точки зору особливостей психологічного становлення і формування особистості фахівця, психології навчання, засвоєння знань (І. Бех [135], Л. Виготський [136], О. Леонтьєв [137; 138], С. Рубінштейн [139] та ін.)

У педагогіці проблема професійного компоненту навчання вивчається з позицій створення професіограми фахівця ВНЗ, моделі педагогічної системи (Ю. Бабанський [140], В. Безпалько [141], Н. Мойсеюк [34], М. Скаткін [142], І. Козловська [143] та ін.).

Професійна спрямованість навчання дає змогу забезпечити орієнтацію кожного компоненту на успішне формування особистості майбутнього менеджера, його знань, умінь, творчого мислення, на розвиток професійних здібностей. Професійна спрямованість – це одна з важливих характеристик курсу іноземної мови як навчальної дисципліни, що покликана разом з іншими науками формувати професійну освіту студента.

Вивчення наукової літератури [91; 144; 145; 146; 147] дає змогу зробити висновок про те, що процес реалізації принципу професійної спрямованості в економічному навчальному закладі передбачає вивчення автентичного матеріалу, пов'язаного із специфікою професії майбутніх фахівців. Із автентичних джерел студенти зможуть отримати інформацію про систему управління в європейських країнах та США, порівняти реалії менеджменту англomовних країн зі своєю країною. Наприклад, живий інтерес у студентів викликає інформація про порівняльні характеристики результатів комерційної діяльності в умовах вітчизняної економічної системи та зарубіжних країн; роль посередників у виробничих процесах; способи захисту комерційної інформації; механізми формування прибутку та його планування тощо. Навчання усного та писемного мовлення пов'язане з

розвитком іншомовної компетентності для ведення розмови зі спеціальності, отриманням навичок ділового листування, анотуванням і реферуванням наукового професійно спрямованого тексту. Навчання спілкування іноземною мовою є професійно спрямованим, оскільки забезпечує формування умінь і навичок комунікації в галузі майбутньої професії. Так, наприклад, у процесі вивчення курсу "Комерційна діяльність посередницьких підприємств" студенти знайомляться із організаційно-господарськими формами посередницьких організацій і при цьому обговорюють питання сучасних методів менеджменту та маркетингу, які використовують комерційні підприємства; визначають, що є найприбутковішою сферою комерційно-посередницької діяльності; дізнаються про існуючі види контрольних угод тощо. Інформаційна фахова обізнаність майбутніх менеджерів ЗЕД стає основою професійного становлення та формування іншомовної компетентності.

Як стверджують М. Гохлернер, Г. Єйгер, комунікативно-мовна компетенція фахівця полягає в тому, що іноземна мова є, з одного боку, метою і предметом оволодіння студентами, а з іншого – засобом організації процесу навчання і спілкування викладача зі студентами. Це вимагає від викладача не лише високого рівня практичного та теоретичного оволодіння іноземною мовою, але й оволодіння нею на варіативно-адаптивному рівні залежно від існуючої педагогічної ситуації: змісту інформації, що передається, рівня іншомовної підготовки студентів, методів і прийомів навчання і т. ін. [148].

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій, а саме: тренується мнемотехніка, тобто різні прийоми запам'ятовування – вільні і довільні, механічні і логічні, безпосередні й опосередковані (за допомогою опорних сигналів); розвиваються інтелектуальні функції аналізу та синтезу; на матеріалі мовних явищ студенти оволодівають прийомами аналітичного розподілу цілої граматичної конструкції на частини, синтетичної інтеграції частин у ціле. В процесі іншомовної підготовки

активізуються такі психічні процеси як увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, розвиваються пов'язані з ними здібності (комунікативні, організаторські), на основі яких формуються професійні якості.

Дослідження науковців [149; 150] підтверджують, що іншомовна освіта уніфікує і лінгвістичні здібності студентів: вербальний інтелект, мовну рефлексію, аналітичні когнітивні здібності, мовну інтуїцію.

Розвиток міжнародних контактів в Україні зумовив необхідність заснування неперервної професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців, здатних здійснювати міжнаціональну комунікацію для реалізації ділових відносин у професійних галузях діяльності та розробляти нові технології у процесі співпраці з іноземними партнерами. В зв'язку з цим змінився соціальний контекст вивчення іноземних мов, виникла потреба перегляду змісту та завдань неперервної професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців, що є актуальною і досить суперечливою проблемою. Складність її полягає в тому, що вона передбачає розв'язання важливих методичних питань, а саме: визначення співвідношення в цьому процесі об'єктивних і суб'єктивних факторів, що утруднюють засвоєння іноземної мови, компенсацію відсутності іншомовного середовища різними методами та прийомами навчання, розширення комунікативних можливостей і т. ін.

Зміст професійно спрямованої підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД містить мовний і краєзнавчий автентичний матеріал, мовленнєві, комунікативні та інтелектуальні навички й уміння, що перебувають на стадії формування. Система роботи відображає комунікативний підхід до навчання і має відповідати певним науково обґрунтованим вимогам професійної галузі [151; 152; 153; 154].

Навчання іншомовного професійно спрямованого мовлення на кожному етапі передбачає, з одного боку, автономний характер означеного процесу, а з іншого – його цілісність, взаємозв'язок, за допомогою якого досягнення етапних цілей забезпечує можливість подальшого удосконалення

системних комунікативних умінь професійного спілкування з іноземними партнерами.

У роботах Є. Пасова [152; 155; 156] висловлюється думка про те, що освітні, виховні та розвивальні резерви іншомовної комунікації найповніше розкриваються в умовах особистісно-діяльнісного підходу, реалізація якого передбачає моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності та спілкування, у яких пріоритетною є діяльність особистості. У цьому випадку в основу навчального процесу закладається не лише засвоєння іншомовних знань, умінь і навичок, але й реалізація способів організації навчальної діяльності, що стимулюють розвиток пізнавальних сил, творчого потенціалу, професійних якостей та іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Важливого значення у цьому контексті набуває проблема розвитку здібностей, що дозволяє застосовувати індивідуальний підхід у процесі навчання, враховувати своєрідність кожної особистості, а тому оптимізувати формування іншомовної компетентності як професійної якості майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Досить успішно в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД використовуються активні форми організації роботи, для реалізації яких найбільш ефективними є комбіновані та проблемні завдання. Великий практичний інтерес викликає можливість використання інноваційних методів, хоча через відсутність науково-методичного забезпечення (на що вказали 55% опитаних нами працівників вищої школи) і достатньої підготовки (10% опитаних) інноваційні форми та методи роботи в даному напрямі використовують лише 35% викладачів ВНЗ. Вважаємо за доцільне розглянути деякі форми й методи, які використовуються викладачами ВНЗ у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД.

Проблемне навчання розраховано на формування не лише професійних, але й творчих здібностей майбутніх менеджерів. У зв'язку з цим таке навчання називають продуктивним або розвиваючим, творчим, яке забезпечує самостійне набуття нових знань. У процесі проблемного навчання

студенти відшуковують оптимальні варіанти розв'язання завдань, пояснюють і засвоюють закономірності та явища, які для них є відкриттям [157; 158]. Проблемне навчання сприяє розвитку таких професійних умінь, здібностей, особистісних якостей як доброзичливість, творчість, уява, уміння підтримувати розмову та вести діалог, приймати самостійні рішення та передбачувати їх наслідки, розв'язувати нестандартні проблеми.

Адаптивний спосіб навчання забезпечує процес спільної праці, активної взаємодії, фіксації найважливішої інформації під час пояснення, розуміння й аналіз почутого [159; 160]. Організаційна структура заняття дає можливість збільшити час на самостійну роботу, самоконтроль і самоаналіз, сприяє розвитку пізнавальної діяльності, розкриттю творчих здібностей.

Науково-дослідна робота студентів над курсовими проектами, виконання індивідуальних завдань, проходження навчальної та переддипломної практик у відповідних установах також сприяє розвитку професійних здібностей й умінь майбутніх управлінців.

На завершальному етапі вивчення матеріалу дисциплін передбачається курсове проектування, в процесі якого застосовуються отримані знання щодо розв'язання кількісних виробничо-технічних та інших завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю менеджера ЗЕД.

Однією з ефективних умов професійного становлення майбутніх менеджерів ЗЕД є застосування активних методів навчання, які додають до формування стійкого пізнавального інтересу, інтелектуальної активності, творчої самостійності. Методом активного навчання є сукупність пов'язаних і взаємодіючих способів організації навчальної роботи, котрі забезпечують досягнення вищого рівня навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у порівнянні із традиційними способами. Серед активних методів навчання ми виокремили неімітаційні й імітаційні методи, які виявились найбільш ефективними в процесі професійного становлення фахівців економіко-управлінського профілю. До неімітаційних методів навчання належать: лекції (оглядові, проблемні, настановчі); круглі столи;

конференції; тематичні дискусії; колоквіуми; олімпіади і т. ін. Імітаційні методи характеризуються імітацією майбутньої професійної діяльності. Їх поділяють на неігрові й ігрові. Імітаційні неігрові заняття характеризуються аналізом і розв'язанням конкретних ситуацій, імітаційними вправами, індивідуальними тренажерами. Імітаційні ігрові методи передбачають розподіл ролей і розігрування ситуацій, ігрове проектування, "мозкову атаку", ділові ігри.

З кінця 80-х років минулого століття інтеграційний підхід стає ключовим у розв'язанні проблеми підвищення ефективності та якості формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки. На думку вчених [161; 162], інтеграція становить процес формування цілісності з великої кількості розрізнених однорідних і неоднорідних компонентів. Поняття "інтеграційність" характеризує стан цілісної освіти.

Загальнонауковий рівень інтеграції в освіті забезпечує новий підхід до визначення структури професійної освіти, коли нове знання синтезується із сформованих цілісних систем знань. Такими системами у нашому випадку є системи загальної й професійної освіти. Ключовими, цілісними характеристиками цих систем освіти є складні багатоаспектні категорії, на функціонування котрих впливає багато факторів: соціальні, економічні, професійні, термінологічні, логіко-пізнавальні, лінгвістично-семантичні, педагогічні, фізіологічні, науково-технічні.

Науковий рівень інтеграції знань передбачає єдність усіх перерахованих факторів, втілених у професійну педагогічну модель фахівця, яка виконує дві головні функції: інтегративну й конструктивну, котрі потрібно враховувати в процесі фахової підготовки менеджерів ЗЕД.

Питання впливу інтеграції на навчальний процес широко висвітлено в педагогічних дослідженнях А. Беляєвої [163], І. Бех [164], М. Борулави [165], І. Козловської [166], В. Радкіної [167] та ін. Науковці розкривають об'єктивні

закономірності та передумови, які визначають інтеграційні процеси, механізми взаємодії навчальних дисциплін, види й принципи інтеграції.

Окремим компонентом ширшого поняття "інтеграція" вважається міжпредметна взаємодія. Міжпредметні зв'язки виділяють у самостійний дидактичний принцип, на основі якого можливо побудувати міжпредметну дидактичну систему [168; 169]. Інтеграційний підхід, принципи його практичної реалізації не виключають жодного предмета з цілісної системи професійної підготовки сучасного менеджера. Кожна академічна дисципліна органічно вписується в загальну систему міждисциплінарної взаємодії, яка підпорядкована принципу професійності навчання. Так, уже на першому курсі студенти вивчають "Вступ до спеціальності", основними завданнями якого є розкриття ролі менеджера у розвитку підприємств різних галузей; ознайомлення студентів із професійними вимогами до фахівця, кваліфікаційною характеристикою, яка включає поняття "професійність" і "компетентність"; спонукання до особистісно-професійного самовдосконалення; розвиток комунікативної компетентності.

Подальшого розвитку перераховані завдання набувають у процесі вивчення навчальної дисципліни "Основи менеджменту". Майбутні фахівці готуються професійно працювати у сфері управління. А тому передбачається опанування основними законами й закономірностями управління; велика увага приділяється функціям та критеріям успішного менеджменту; у цьому зв'язку особливо наголошується на професійних якостях менеджера як ефективного керівника; а у контексті реалізації комунікативного процесу підкреслюється значення іншомовної компетентності.

У процесі вивчення суміжної навчальної дисципліни "Менеджмент персоналу" студенти знайомляться із зарубіжними досвідом управління, зокрема, з японською системою "довічного найму" та з організацією управління персоналом в компаніях США. Таким чином, представлений соціокультурний компонент іншомовної компетентності, що передбачає зв'язок фахових знань із фактами соціального життя конкретної суспільної

когорти (у даному прикладі управлінці різних рівнів) у конкретних професійних ситуаціях.

Маючи багато спільного з іншими дисциплінами, іноземна мова наділена великою інтеграційною здатністю і, відповідно, легко інтегрується з ними на основі міжпредметної взаємодії. Таке взаємопроникнення є природнім, оскільки відображає цілісний процес професійного становлення майбутнього фахівця, показником якого буде рівень сформованості іншомовної компетентності.

Так, у процесі вивчення курсу "Управління розвитком персоналу" майбутні менеджери ЗЕД розглядають наукові підходи до пояснення природи лідерства; способи мотивації персоналу; основи управління персоналом неприбуткової організації із використанням інформаційного ресурсу іншомовних джерел. Вивчаючи "Основи менеджменту" студенти поглиблюють набуті знання, знайомляться із умовами ефективної комунікації, із вибором способу створення та передачі повідомлень, оперуючи при цьому даними вітчизняних та зарубіжних періодичних видань. Зміст навчального матеріалу із дисципліни "Маркетинг" передбачає інтегроване використання іншомовної обізнаності студентів, зокрема, у процесі розгляду таких питань: основні напрями дослідження ринку, вивчення конкурентів, типова схема опису товару, показники якості і конкурентоспроможності товарів, маркетингова "логістика", методика оцінювання ефективності реклами тощо. У процесі вивчення курсу "Основи зовнішньоекономічної діяльності" студенти знайомляться із особливостями зовнішньоекономічних зв'язків з окремими країнами та групами країн, із інформаційним забезпеченням зовнішньоекономічної діяльності; способами встановлення контрактів із потенційними партнерами; з тактикою і стратегією проведення переговорів; укладанням угод, формою комерційних документів, які оформляються кількома мовами. Таким чином, майбутні фахівці у сфері зовнішньоекономічної діяльності сприймають іншомовну компетентність як невід'ємну складову професійного становлення і

кар'єрного зростання. Окремо варто зазначити значущість у фаховій підготовці міждисциплінарних курсів вибором студентів. Подібна практика обумовлена докорінними структурними перетвореннями у системі зовнішньоекономічної діяльності будь-якої країни. Професійна позиція топ-менеджерів пов'язана з пошуком ефективних способів координації зусиль замовників (у тому числі й іноземних) та організацій, які володіють необхідним ресурсом. Менеджери проектів відповідають за весь цикл і результат роботи, при цьому часто володіючи зовсім невеликими повноваженнями. Тому студентам, майбутнім менеджерам ЗЕД, важливо у процесі фахової підготовки набувати здатності оцінювати професійну значущість інформації, яка надходить із різних джерел (в тому числі іншомовних); планувати роботу, координувати зусилля партнерів; контролювати процес і результат діяльності; удосконалювати навички лідерства. Наведемо приклад заняття з розробленої нами програми семінару практикуму "Особливості проектного менеджменту" (у додатку Б подано весь зміст даного семінару-практикуму).

Участь у роботі семінару-практикуму беруть студенти 3-4 курсів, які виконують курсові роботи та дипломні проекти. Практичному заняттю передуює самостійна робота, яка включає опрацювання літератури (в тому числі іншомовної); складання логічної конспект-схеми; реферування з використанням інтернет-ресурсів; опис реальних виробничих ситуацій у сфері вітчизняного та зарубіжного менеджменту; моніторинг правового забезпечення управлінської діяльності; огляд літературної бази, у тому числі вітчизняних і зарубіжних періодичних видань.

Кожне заняття передбачає обговорення теоретичних питань та аналіз розроблених групових проектів у галузі менеджменту зовнішньоекономічної діяльності.

Заняття

Питання для обговорення:

- поняття керівництва, лідерства, впливу влади;

- ситуаційні підходи до керівництва; децентралізація влади;
- особливості американської, японської та західноєвропейської систем управління.

Аналіз розроблених групових проектів: Лобіювання інтересів в органах влади різних країн".

Таким чином, менеджери проектів інтегрують соціокультурний аспект управлінської діяльності та процесуальну сферу реалізації цілі й завдань. Від успішного впровадження проектів залежить створення певного рівня корпоративної культури, що відображає особистісну мотивацію, коректне, завершене інформаційне забезпечення (у тому числі іншомовне), втілення принципів організації міжособистісної взаємодії.

У цьому контексті відкриваються хороші можливості для міжпредметної координації, зокрема, з навчальною дисципліною "Ораторське мистецтво". Студенти переконуються, що красномовство, мовна виразність затребувані у професійній діяльності. Тому підготовка публічних виступів (брифінгів, прес-конференцій) потребує формування комунікативних навичок, які забезпечують контакт і взаємодію із аудиторією. Для майбутніх менеджерів ЗЕД важливим є соціокультурний аспект, оскільки передбачається врахування державного устрою, стилю життя, національно-мовних традицій країни, яку представляють іноземні партнери.

Вивчення іноземної мови студенти розпочинають у загальноосвітній школі. Але зі вступом до ВНЗ розпочинається професійно спрямоване навчання, основою якого є попередньо досягнутий рівень знань, умінь і навичок.

Однак студентам важко встановлювати міжпредметні зв'язки та бачити їх доцільність у загальному процесі фахового становлення.

На третьому курсі починається вивчення спеціальних дисциплін, й інтерес до навчання у студентів посилюється, що позитивно впливає на успішність. Але саме тут дається взнаки нестача знань, які вони не отримали

із загальноосвітніх дисциплін. Ці дисципліни вивчаються тоді, коли студенти ще не обізнані зі своєю спеціальністю і, природно, що без допомоги викладача не здатні встановити зв'язок між майбутньою професійною діяльністю і загальноосвітніми дисциплінами. А тому міждисциплінарні зв'язки мають бути невід'ємною умовою успішної фахової підготовки. Наскільки покращиться рівень кваліфікації спеціалістів, якщо навчити студентів з першого року здобувати професійні знання з будь-якої дисципліни загальноосвітнього циклу, вказавши їм на зв'язок зі спеціальними дисциплінами, самостійно встановлювати такі зв'язки як сполучні ланки у системі спеціальних знань, застосовуючи згодом на виробництві.

Як відзначає Н. Ложкарьова [170], міжпредметні зв'язки впливають на весь навчальний процес, сприяють розвитку пізнавальних здібностей і пізнавальної активності студентів. Вона визначає три види міжпредметних зв'язків:

- за змістом навчальних дисциплін;
- за вміннями, що формуються;
- за методами навчання.

Основне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони дають можливість "зв'язати" в єдину систему всі знання, які студенти отримують на різних заняттях і здобути нові знання через встановлення цих зв'язків.

Ми поділяємо думку А. Маркової [171], яка вважає, що основою навчальної діяльності є формування орієнтації студентів не лише на самі знання, але й на спосіб їх отримання.

Досвід роботи в економічному вищому навчальному закладі та аналіз навчальних програм для студентів I-III курсів Житомирського державного технологічного університету та Європейського університету, переконує, що навчальний предмет "Іноземна мова за професійним спрямуванням" має забезпечувати міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами: "Основи зовнішньоекономічної діяльності", "Вступ до спеціальності", "Гроші і

кредит", "Економіка підприємства", "Фінансовий аналіз", "Облік і аудит", "Маркетинг", "Комерційна діяльність посередницьких підприємств", "Управління розвитком персоналу". Професійні знання і вміння, які студенти отримують на заняттях з вищезгаданих дисциплін, є дійовим стимулом пізнавальної активності, сприяють зростанню інтересу до предмета і стимулюють розвиток іншомовної компетентності.

Одним із аспектів організації професійної спрямованості у викладанні загальноосвітніх дисциплін є профілювання. Профілювання загальноосвітніх дисциплін є процесом встановлення двостороннього, постійного (систематичного), специфічного зв'язку між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами, метою якого є формування висококваліфікованих фахівців.

Форми навчальної роботи, які сприятимуть профілюванню загальноосвітніх дисциплін, можна поділити на дві групи. Перша група, умовно названа "Викладач", містить такі види навчальної роботи:

- розгляд діючих програм і усунення можливого дублювання тем;
- запрошення на засідання кафедри відомих вчених, які знайомлять викладачів загальноосвітніх наук з головними напрямками в розвитку основних наук з профілю начального закладу;
- відвідування викладачами загальноосвітніх дисциплін практичних занять і лекцій викладачів спеціальних кафедр;
- організація семінарів для вивчення спеціальних дисциплін в тій мірі, в якій це є необхідним для профілювання викладання;
- читання спецкурсів з актуальних проблем загальноосвітніх наук, ураховуючи профіль закладу, факультету;
- підготовка і видання профілюючих навчальних посібників;
- складання тематики рефератів, семінарських занять, списку рекомендованої літератури з урахуванням профілю ВНЗ [172].

Друга група навчальних форм роботи з профілювання, умовно названа "Студент", полягає у тому, що студенти повинні:

- у курсових роботах і доповідях із загальноосвітніх дисциплін відображати профіль вузу;

- у курсових роботах зі спеціальності по можливості використовувати знання, отримані на заняттях із загальноосвітніх дисциплін, самостійно користуватись методологією, аналізуючи всі явища, з якими зустрінуться майбутні фахівці [170].

У цьому разі перспективно оцінюється контент-навчання. Ця технологія означає одночасне викладання іноземної мови і будь-якого іншого предмета, і становить інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Вдалу характеристику та визначення контент-навчання представили Д. Брінтон і Д. Оллер [173; 174]. Вони зазначали, що "акцент на засвоєння лінгвістичної форми значною мірою підпорядкований акценту на здобуття інформації за допомогою іншої мови" [174, с. 137].

Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар'єр між вивченням іноземної мови та інших профільюючих академічних предметів. Основний акцент в процесі мовної підготовки переноситься на отримання інформації за допомогою іноземної мови при одночасному формуванні навичок, необхідних для оволодіння мовою в академічних цілях. Пізнавальні зусилля студентів концентруються на здобуванні інформації і засвоєнні змісту. Засвоєння ж лінгвістичної форми значною мірою підпорядковується цьому процесу. При цьому форма та послідовність презентації мовного матеріалу диктується предметним змістом, який має практичне застосування у професійній діяльності.

У дослідженнях Д. Брінтона розглядаються три моделі контент-навчання стосовно рівня вищої школи – "тематичне навчання мови", "відсторонене навчання" і "допоміжні курси". Із перерахованих вище моделей найпоширенішими є мовні курси, в основу яких закладено тематичний принцип, оскільки їх можна застосовувати у вищому

навчальному закладі будь-якого типу, а теми можуть бути підібрані відповідно до інтересів студентів та вимог професійної діяльності [173].

Ефективність іншомовної підготовки студентів ВНЗ залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної компетентності засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Одним із дійових засобів підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу є створення навчальних ситуацій, близьких до природних. Основна мета такої організації навчання – розвиток уяви, самостійної творчої діяльності, мотивації учіння. На завершальному етапі роботи ефективними є заняття у формі "круглого столу". В процесі таких занять організовуються бесіди з тем чи проблем, що близькі інтересам студентів, створюються умови для реального спілкування іноземною мовою. Бесіди можуть містити підготовлені та непередбачені повідомлення студентів, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, дискусію. Студенти вчаться активно обговорювати почуте: задавати питання для уточнення інформації, яка їх цікавить, висловлювати свою думку з приводу предмета розмови, визначати власну позицію, аргументувати її.

У контекст такого заняття часто вплітається навчально-рольова гра, в ході якої студенти отримують досвід мовленнєвого партнерства. Навчально-рольова гра є найефективнішим прийомом для навчання студентів іншомовного професійно спрямованого спілкування. Результати численних досліджень [175; 176; 177; 178; 179] доводять необхідність використання ігрових методик не лише з пізнавальною, але й із професійною метою. Важко

увияти оволодіння будь-якою професією без проходження ігрового етапу. Небезпідставно тема ігрової діяльності широко представлена у педагогічній та методичній літературі. В контексті нашого дослідження ми виділяємо два її аспекти: 1) гра як засіб активізації емоцій, посилення зацікавленості, оскільки вона, безумовно, передбачає елементи змагання, адже є колективною діяльністю, що передбачає перемогу або здобуття кращих, аніж у інших учасників, результатів; 2) гра як засіб максимального наближення до реалій професійної діяльності. У процесі гри успішно моделюються професійний і соціальний контексти діяльності. Гра є унікальним механізмом акумулювання і передачі соціального досвіду як практичного, тобто оволодіння засобами розв'язання завдань, так і етичного, пов'язаного із певними нормами та правилами поведінки в різних ситуаціях. Ігрові методи навчання сприяють підвищенню ефективності навчального процесу за рахунок активного залучення студентів не лише до отримання, але й безпосереднього застосування знань [180; 181].

Одним із вагомих аргументів ефективності ігрових методів навчання є результати дослідження, які підтверджують, що у людини в пам'яті залишається приблизно 10% із того, що вона чує, 50% із того, що вона бачить, і 90% із того, що вона виконує сама [182].

Так, зокрема, навчально-рольова гра надає процесу навчання практичної спрямованості, дозволяє сформувати необхідний комплекс знань, умінь і навичок фахівця, професійно значущих якостей особистості, навчає професійних дій у межах рольового завдання, є продуктивною технологією творчого розв'язання професійних завдань. І. Бім схиляється до думки, що "широкого застосування у вищому навчальному закладі повинні набути ділові ігри з використанням іноземної мови, проведення таких форм роботи, які можуть знадобитися майбутньому фахівцю в подальшій практичній діяльності" [183, с. 28]

Навчально-ділова гра є моделюванням різних аспектів професійної діяльності студентів і забезпечує умови комплексного використання знань з

іноземної мови. А тому в її основу покладено загальні ігрові елементи: наявність ролей; ситуацій, в яких відбувається реалізація задуму; різні ігрові предмети. В процесі ділової гри виявляються і формуються індивідуальні риси та якості. Моделювання у грі наближене до реальних умов професійної діяльності, має поетапний характер, у результаті якого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного. В грі можливі конфліктні ситуації, оскільки це спільна діяльність учасників. Окремою проблемою постає контроль ігрового часу. А тому виникає необхідність попередньо обговорювати правила гри, які регулюють її хід, передбачати елементи змагань, форми звіту та контролю. Процес організації навчальної гри передбачає необхідність ретельної і продуманої розробки сценарію; розроблення різнорівневих ігрових карток-завдань; чітке моделювання ходу гри; ретельну попередню підготовку (підбір лексичного і граматичного матеріалу, розмовних кліше); проведення оцінювання і корегування після закінчення гри з обговоренням помилок у мовленні та поведінці [184].

Згадані труднощі підготовки і проведення навчально-рольових ігор не знижують ефективності використання ігрової методики в процесі професійно спрямованого навчання і не виправдовують недостатнього застосування професійно спрямованих навчальних ігор у навчальному процесі.

Послідовність розробки ділової гри іноземною мовою включає такі елементи:

- визначення проблеми, теми, змісту і навчальної цілі;
- визначення основних ознак професійної діяльності студентів;
- виділення основних етапів ділової гри, типових проблемних ситуацій, основних факторів, які визначають характер і динаміку ігрової діяльності;
- визначення конкретних цілей, рольової структури гри, функцій її учасників, характеру їх рольової взаємодії;
- підготовка сценарію гри;
- визначення правил гри;
- розробка системи критеріїв оцінювання результатів гри;

- розподіл ролей між учасниками;
- складання інструкцій для організатора гри, арбітрів, суддів та гравців;
- розробка відповідних загальних та індивідуальних робочих матеріалів для учасників гри.

Власне суть ділової гри і визначає основну її мету – відпрацювання і поліпшення професійної компетентності студентів. Проблематика ділових ігор повинна відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності студентів, пов'язані з набуттям професійних навичок й умінь, досвіду їх використання і формування професійної компетентності у розв'язанні завдань спільної діяльності. Тема і зміст ігор визначаються конкретними навчальними цілями, змістом окремих відрізків професійної діяльності, що моделюється, цілями і предметним змістом професійної підготовки майбутнього фахівця [185].

У додатках (В, Г) наведено приклади ділових ігор із дисциплін: "Комерційна діяльність посередницьких підприємств", "Управління розвитком персоналу".

У процесі ігрової діяльності у майбутніх менеджерів ЗЕД виробляються професійні якості, які поділяються на такі групи:

- управлінські (організованість, ініціативність, гнучкість, уміння приймати вигідні для організації рішення, оцінювати та прогнозувати кроки конкурентів, здатність виправдано ризикувати);

- особистісні (єрудованість, самостійність, впевненість у власних діях, відповідальність за професійні кроки та прийняті рішення, уміння переконувати та залагоджувати суперечки, критично оцінювати власні сили та можливості, знання ділового етикету);

- комунікативні (вільне володіння рідною та іноземною мовами, уміння формувати та доносити до партнерів основні професійні ідеї, здатність чітко та лаконічно аргументувати власну позицію).

Таким чином, використання ділових ігор ефективно впливає на розвиток іншомовної компетентності як професійної якості майбутніх

менеджерів ЗЕД, оскільки дає змогу у процесі навчальної діяльності випробовувати власну професійну придатність.

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що в даний час відбувається перехід від традиційного академічного навчання до якісно нової навчально-виховної системи, в якій головним є стимулювання і розвиток пізнавального інтересу студентів, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, з апробацією та освоєнням новітнього педагогічного досвіду. У такий спосіб використовуються резерви автономності навчання та особистісної активності студентів.

Отже, можна зробити висновки про те, що фахова підготовка передбачає інтеграційне зближення теорії та практики майбутньої професійної діяльності менеджерів ЗЕД, в результаті чого ставлення студентів до власної освіти стає ініціативнішим і відповідальнішим, відбувається особистісне й професійне становлення, розвиваються здібності, набуваються спеціальні та загальні знання, уміння, навички, змінюється система ціннісних орієнтацій.

Структура змісту вищої професійної освіти має великі потенційні можливості для формування важливих особистісних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Успішне опанування дисциплінами інтегрованого курсу стимулює процес самовдосконалення, забезпечує професійне зростання.

Належним чином організовані навчальні заняття, в процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, сприяють підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців на основі сформованої іншомовної компетентності. Інтеграція іноземної мови в систему професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД розширює можливості іншомовної комунікації, створює надійну, гармонійну, природну основу для модернізації фахової підготовки у ВНЗ.

Висновки до першого розділу

Сучасна освіта має забезпечувати високий рівень компетентності майбутніх фахівців, сприяти їхній ініціативності, мобільності, самостійності, створювати сприятливі умови для розвитку та самовдосконалення особистості.

Іншомовна компетентність є комплексним особистісним ресурсом, що забезпечує можливість оптимальної повноцінної взаємодії в процесі професійного спілкування з іноземними партнерами. В основу іншомовної компетентності покладено лінгвістичну, комунікативну та соціальну обізнаність. Детальне вивчення іншомовної компетентності дає змогу визначити компоненти іншомовної компетентності (мотиваційно-ціннісний, цільовий, змістовий, функціональний, результативно-оціночний) та стверджувати, що вони перебувають у постійній взаємодії, в результаті якої у майбутніх менеджерів ЗЕД розвивається ціннісне ставлення до формування і вдосконалення іншомовної компетентності. Комплекс виокремлених компонентів є інтегрованим результатом опанування іншомовною компетентністю, який виражається в готовності майбутніх менеджерів ЗЕД використовувати засвоєні знання, уміння, навички для здійснення комунікації з іноземними партнерами, розв'язання практичних професійних завдань, аналізу та проектування власної діяльності, регулювання стосунків між людьми, самостійних дій в умовах мінливих і невизначених виробничих умов.

Вивчення зарубіжного досвіду формування іншомовної компетентності показало, що необхідно використовувати такі навчальні курси, як міжнародний бізнес і ділова етика, "виїзні" семінари, робота в малих групах, семінари-дискусії, обов'язковою метою яких є створення доброзичливої атмосфери, рівноправних стосунків між учасниками, максимального наближення до практики майбутньої професійної діяльності.

Налагодження міжнародних контактів в Україні зумовило необхідність заснування неперервної професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців, здатних здійснювати міжнаціональну комунікацію та співпрацювати з іноземними партнерами. Ознаками якісно нової системи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності є стимулювання і розвиток пізнавального інтересу студентів, застосування активних методів і форм навчання із включенням елементів проблемності, наукового пошуку, апробація новітнього педагогічного досвіду. Заняття з фахових дисциплін, у процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання, сприяють підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців на основі сформованої іншомовної компетентності. Інтеграція іноземної мови в систему професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД розширює можливості іншомовної комунікації, створює надійну основу для модернізації фахової підготовки у ВНЗ. Оскільки успішна реалізація особистості на управлінській посаді не обмежується знаннями теорії управління, маркетингу, менеджменту, правових основ ЗЕД, а ще й вимагає наявності іншомовної компетентності, як якісного особистісного утворення, що інтегрує фахову підготовку майбутніх менеджерів ЗЕД і є основою подальшого професійного зростання.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях [60; 67; 144; 185]

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки

Педагогічна система професійного навчання ділової англійської мови є відкритою, складною, цілеспрямованою освітньо-навчальною структурою, що орієнтується на реалізацію концепції особистісно-діяльнісного та комунікативного навчання у вищій професійній школі, забезпечує розв'язання як теоретичних, так і практичних завдань формування іншомовної компетентності фахівців економічного профілю.

Сьогодні особливої популярності набула концептуальна ідея вивчення дійсності як закономірного діалектичного шляху пізнання; дана концепція формує напрям багатьох наукових досліджень.

Моделювання як конкретний спосіб узагальнення навчального матеріалу відоме здавна. У процесі передачі інформації люди часто використовували умовні позначки та знаки, які заміняли реальні предмети, а усні пояснення супроводжувались схемами та малюнками. Однак істинного педагогічного значення моделі починають набувати лише після теоретичного обґрунтування засобів і методів навчання, а постійно застосовуватись у викладанні вони почали з виникненням і становленням класно-урочної системи освіти. Вітчизняні дидакти надавали великого значення наочності та практичним формам навчання, тому активно пропагували моделі-аналоги та методи їх побудови (К.Д. Ушинський та ін. [113]). І це не випадково, оскільки формування нових понять і їх розвиток на основі вже існуючих уявлень про інші предмети через взаємне зіставлення і доповнення

підпорядковується головним властивостям моделювання і здійснюється як перетворення об'єкта на сукупність видових моделей з їх подальшою класифікацією. А процес формування знань, як відомо, пов'язаний з перетворенням первинних моделей на похідні, з їх уточненням і корекцією.

Існує велика кількість класифікацій моделей. Однак слід відзначити, що моделі, які використовуються в різних галузях науки та з різною метою, є засобом розширення знань про закономірності природи, суспільства та мислення.

Педагогічні моделі відрізняються від об'єктів живої природи надзвичайною складністю. Будь-яке педагогічне дослідження прямо чи опосередковано поєднується з розумовою діяльністю викладача та студентів, яка не завжди є явною, а має глибоко опосередкований інформаційно-динамічний характер.

У сучасній філософській літературі існують різні підходи до визначення поняття моделі. Модель розглядається як явище та як система, що відтворює об'єкт дослідження. Розглянемо деякі точки зору провідних учених на проблеми моделювання.

Модель, як вважає В. Штофф, – це уявна система чи система, що матеріально реалізується, яка, "відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [186, с. 124]. На його думку, "модель означає певну кінцеву систему, певний одиничний об'єкт, незалежно від того, існує він реально чи уявно".

Загальна властивість усіх моделей, як стверджує В. Штофф [186], – "їх здатність так чи інакше відображати дійсність". А тому доречно навести визначення О. Артем'євої [175, с. 60], яка розглядає "моделювання як загальнонауковий метод, що складається з побудови та вивчення особливих об'єктів – педагогічних систем". У цьому контексті науковий аналіз зосереджено на процесуальних параметрах.

Варто зауважити, що розгляд мовних явищ у лінгвістиці супроводжується широким використанням моделювання як особливої форми наукового дослідження, специфічним засобом відображення людиною об'єктів, що вивчаються за допомогою аналогів, "замісників", тобто моделей [187]. Цей метод дав можливість поєднати чуттєве та раціональне пізнання, врахувати загальні риси змісту знань і відмінностей у цьому змісті, а також зіставити отримані висновки з дійсністю. За словами О. Леонтьєва, моделювання того чи іншого об'єкта передбачає "конструювання іншого – реального чи уявного – об'єкта, ізоморфного даному за істотними ознаками" [188, с. 243].

З поняттям моделі пов'язане поняття аналогії, яка, за твердженням А. Уйомова, – один із розповсюджених методів евристичного мислення та обґрунтування наукового знання [189, с. 96]. Моделювання розглядається як динамічна аналогія, що означає нетотожну схожість властивостей і відносин. З огляду на викладене вище, аналогія розуміється широко, головним чином як схожість за істотними ознаками, зовнішніми чи внутрішніми, подібність структур і функцій об'єктів. Аналогія – це подібність, але не тотожність предметів чи явищ. Однією з умов побудови моделі є її тенденційність, тобто аналіз лише деяких сторін об'єкта, у його релевантних властивостях і ознаках.

Модель в експерименті має подвійне значення: вона одночасно і об'єкт вивчення (оскільки виконує роль іншого, подібного їй об'єкта), і експериментальний матеріал (оскільки є засобом пізнання обраного об'єкта). Для моделювання, що використовується з експериментальною метою, характерними є такі дії: перехід від реального об'єкта до моделі – побудова моделі та моделювання у прямому значенні цього слова; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, що полягає в перенесенні результатів, отриманих у процесі дослідження на цей об'єкт.

На думку Ю. Гастєва [190, с. 211], моделюванню відводиться суттєва роль "в позитивному підході до питань наукового пізнання". Він стверджує,

що термін "моделювання" передбачає будь-яке виявлення активної діяльності, оскільки за допомогою побудови "моделей" програмуються чи відтворюються процеси та явища, що розглядаються.

Моделі, що застосовуються в науці, можна розділити на дві групи: 1) матеріальні моделі (іншими словами: діючі, реалізовані, прикладні), які є об'єктами, фізичні властивості яких дозволяють використовувати їх у даній якості, та 2) ідеальні (інші терміни: уявні, абстрактні, мислительні) – моделі наочні, елементи яких мають певну подібність з елементами змодельованого об'єкта, і моделі знакові чи логічні, які не мають зовнішньої подібності з об'єктом, що моделюється.

Ідеальні моделі так названі тому, що навіть тоді, коли їхні елементи та структурні поєднання зафіксовані за допомогою знаків, малюнків чи інших матеріальних засобів, всі перетворення в них, всі переходи в інший стан здійснюються через абстрагування, тобто в свідомості людини.

Ідеальні моделі можна поділити на групи:

- змішані: схеми, карти, рисунки, графіки;
- знакові (символічні): певним чином інтерпретовані знакові системи;
- образні: гіпотетичні моделі, моделі-аналоги, моделі ідеалізації, інші модельні уявлення.

В історії лінгвістики широкого застосування набули ідеальні моделі. В цьому відношенні особливе значення мала побудова знакових чи логічних моделей, орієнтованих на виявлення смислової функції мовних явищ у рамках сучасної структурної лінгвістики [191].

Поняття "модель" В. Сластьонін [192] трактує у взаємозв'язку з поняттям "концепція". Радянський енциклопедичний словник дає таке визначення: "концепція" (від лат. "conceptio" – сприймання) – певний спосіб розуміння, трактування визначеного предмета, явища, процесу, основна точка зору на предмет чи явище, провідна ідея для їх систематичного висвітлення. Термін "концепція" вживається для позначення "провідного задуму, конструктивного принципу в науковому, художньому, політичному

та інших видах діяльності" [193, с. 633]. На думку В. Сластьоніна [162], "концепція" виконує функцію випередження практичних дій, тобто функцію створення моделей через абстрагування моделей чи дій. Випередження при цьому розцінюється як концептуальна інтеграція усіх необхідних передумов реалізації моделі, як створення інформаційної моделі, що випереджає результат діяльності.

Як справедливо стверджував О. Леонтьєв, "будь-яка випереджаюча модель повинна бути в такому стані, щоб дозволити суб'єкту (викладачеві) активно видозмінювати її відповідно до умов, що змінюються, і досвідом, що накопичується" [194, с. 27]. У своїй роботі В.А. Сластьонін узагальнює: "Між евристичною моделлю та об'єктом, як відомо, повинні існувати відносини відповідності, ізоморфізму. Але з цього можна зробити один висновок: не можна створити модель для об'єкта, про який нічого невідомо" [162, с. 51]. Справедливо, адже в цьому випадку не можна навіть припустити, чи існує яка-небудь відповідність між моделлю та об'єктом. Для того, щоб визначити подібну відповідність, необхідно знати і якнайбільше про об'єкт, який вивчається, до того, як застосувати модель. Адже якщо про модель усе відомо, то й сама модель не потрібна. Необхідність у моделі виникає тоді, коли знання про об'єкт неповні чи є потреба знати більше. І абсолютно справедливо В. Сластьонін [192, с. 3] стверджує, що створення моделі не означає, що наукове знання про об'єкти, які досліджуються, повністю відпрацьоване. Модель є засобом, але не метою дослідження.

Наведений аналіз поняття "модель" розширює його наукову суть. Навчальна ж модель – це різновид наукової моделі, призначений для використання в навчальному процесі. Вона застосовується для надання навчальної і методичної допомоги викладачам і студентам у засвоєнні знань, умінь і навичок з будь-якого окремо взятого предмета.

Проектування педагогічної системи в нашому дослідженні проводилось на основі методу моделювання як основного методу реалізації системного підходу. Опираючись на роботи провідних спеціалістів у галузі

теорії системного аналізу та системного підходу [195; 196; 197; 198], послідовність етапів моделювання можна трактувати таким чином:

- постановка цілей і завдань моделювання;
- власне розробка моделі формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів; зокрема, нами визначені такі компоненти: встановлення внутрішніх складових системи, виявлення взаємовідносин системи із зовнішнім середовищем, характеристика основних функцій системи;
- апробація моделі в процесі експериментальної роботи;
- розробка дидактичних матеріалів з метою удосконалення системи формування іншомовної компетентності фахівців економічного профілю у вищій школі.

Цільова функція моделі конкретизується двома основними групами завдань:

Перша – забезпечує отримання методологічної і теоретичної інформації для організації процесу професійного навчання іноземної мови у вищій школі, а також для розробки часткових методик, технологій навчання ділової англійської мови фахівців економічного профілю у вищій школі.

Друга група завдань має відношення до практичного використання результатів дослідження, що забезпечує діяльність викладача та студентів, необхідний рівень професійної іншомовної компетентності останніх.

Моделювання процесу формування іншомовної компетентності в контексті дослідження ми розглядаємо на основі:

- визначення пріоритетних сфер діяльності майбутнього фахівця з окресленням рівня іншомовної компетентності;
- формування системи професійної взаємодії, що є основою організації механізмів міжособистісних комунікацій;
- рангування пріоритетних тенденцій в процесі конструювання курсу "іноземна мова";

- врахування специфіки реалізації професійних функцій менеджера, системи мови та логіки її оволодіння реципієнтом;
- виявлення специфіки формування структури та змісту професійно значущого тезауруса засобами моделювання семантичних конструкцій на основі правил смислового перекладу.

В основу процесу формування іншомовної компетентності покладено специфіку лінгвосемантичного моделювання. Структуру моделі визначає система зв'язків лінгводидактичних одиниць як логічно закінчених елементів інформаційної сукупності. Семантичний зв'язок між даними одиницями визначає механізми та способи міжособистісних комунікацій суб'єктів спілкування.

Розробляючи ієрархію цілей формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в процесі фахової підготовки, ми визначили логічну доречність і послідовність формування професійно значущих видів діяльності, враховуючи структуру реакцій на систему завдань.

На рис. 2.1. подано модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в процесі фахової підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Модель, що розглядається, передбачає цілісне дослідження ефективності іншомовної компетентності та активізацію професійно спрямованої підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД засобами іноземної мови.

Дана модель, як педагогічна категорія, побудована на основі ієрархічної залежності структурних компонентів цілісної системи фахової підготовки.

Сфера професійної діяльності фахівця розглядається з позицій сучасних тенденцій глобалізації соціально-економічних процесів; інформатизації професійного середовища; системи та структури професійних завдань і специфіки реалізації професійних функцій менеджером ЗЕД.

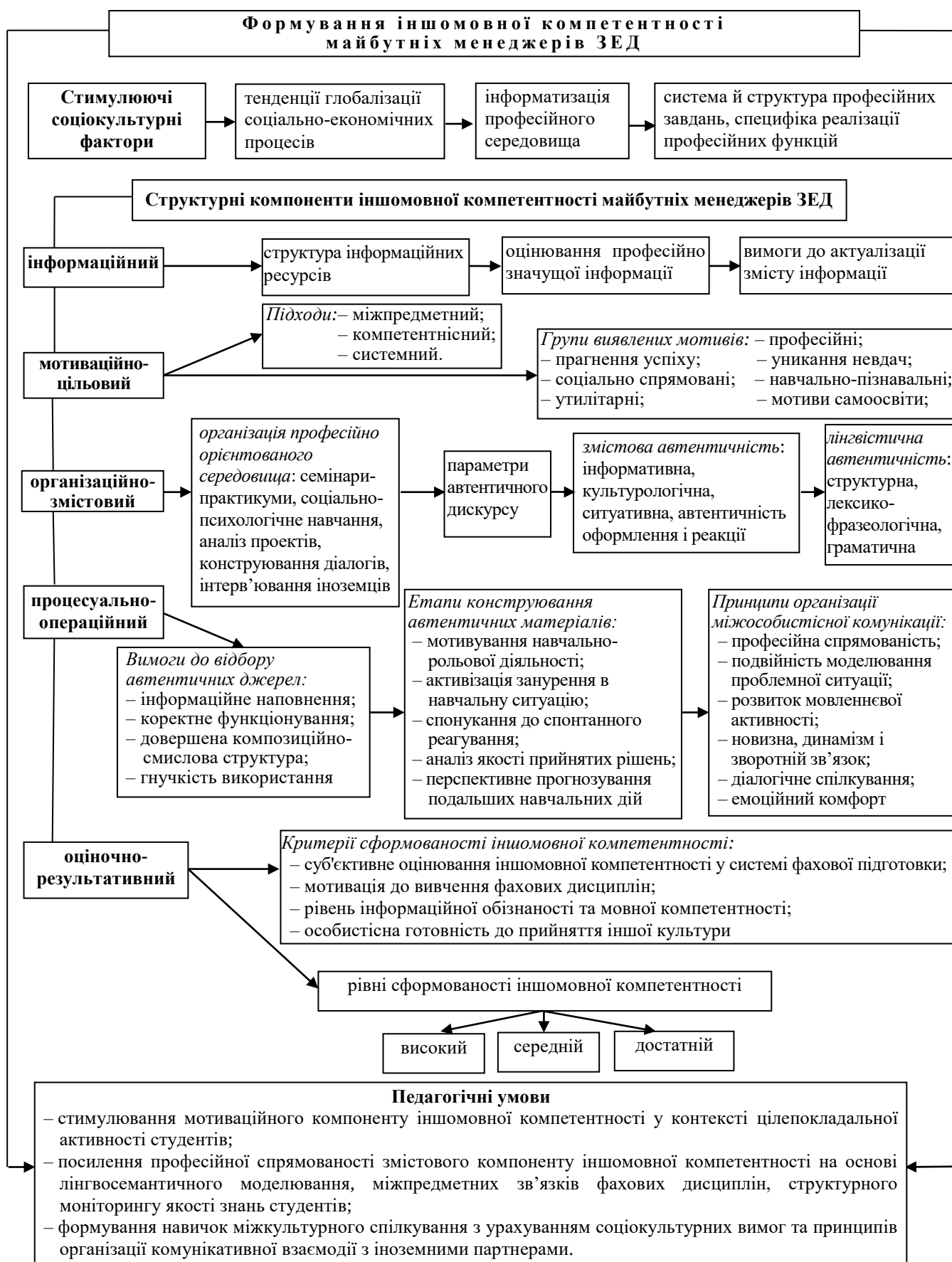


Рис. 2.1. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД

Питання підготовки фахівців зовнішньоекономічної діяльності є актуальним і вимагає нагального переосмислення у зв'язку із активним розвитком міжнародної співпраці у всіх сферах господарства. Згідно з освітніми програмами підготовки менеджерів, важливими у їхній професійній діяльності є не лише спеціальні знання, але й здатність організувати професійну діяльність за різноманітних соціально-економічних умов з представниками різних професійних співтовариств і культур.

Сучасні тенденції глобалізації соціально-економічних процесів вимагають змін у підготовці фахівців зовнішньоекономічної діяльності. Професійне становлення конкурентноздатного менеджера ЗЕД передбачає розширення професійної діяльності та виходу на рівень спілкування з представниками інших культур; знання іноземних мов та інших засобів комунікативного впливу; прийняття самостійних рішень у відповідальних моментах; впровадження у професійну діяльність новітніх інформаційних технологій; неперервне підвищення освітнього рівня та кваліфікації фахівців для ефективної діяльності на світовому ринку. У контексті соціокультурного та соціопсихологічного підходів розкривається зв'язок управління із соціальним середовищем, його історико-культурним наповненням. Менеджер розглядається як конкретна особа, розвиток професійності якої відбувається у повному культурологічному середовищі і на конкретному етапі розвитку суспільства. Однією із ознак сучасних соціальних тенденцій є глобалізаційні процеси, котрі актуалізують соціальний ареал особистості, тобто, насамперед її культурно заповнений простір. Найбільш зримим проявом глобалізації стали інтенсивні зміни у сфері інформації. На тлі українського соціокультурного простору найбільш помітні зміни правомірно віднести до явища культурної "вестернізації", яка з однієї сторони пропагує стандарти західного стилю життя, чим може стимулювати соціально-економічне зростання, а з іншої – нівелювати національні досягнення, здобутки і, що основне, віковічні моральні цінності.

Інформатизація професійного середовища – це професійна діяльність менеджерів ЗЕД, що передбачає безперервне опрацювання широкого спектру різноманітної інформації, створення й використання нових знань та ідей, уміння орієнтуватися і діяти в сучасному діловому просторі. Це зумовлює активне використання нових підходів у професійній підготовці фахівців зовнішньоекономічної діяльності. Впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій стимулює студентів до оволодіння новими способами дій, сприяє творчому мисленню. Завдяки інформатизації професійного середовища майбутні менеджери ЗЕД мають змогу постійно поповнювати професійні знання; отримувати необхідну інформацію; застосовувати нестандартні підходи та приймати оптимальні рішення у процесі розв’язання професійних проблем.

Система та структура професійних завдань і специфіка реалізації професійних функцій менеджером ЗЕД базується на тому, що менеджмент зовнішньоекономічної діяльності є складним за своїм змістом видом професійної діяльності. Ефективність цієї діяльності залежить від успішного виконання майбутніми менеджерами ЗЕД професійних завдань. Специфіка професійних завдань майбутніх фахівців даної галузі полягає у розумінні всіх процесів сучасного менеджменту та природи управлінської діяльності; знанні посадових і функціональних обов’язків менеджера; умінні управляти персоналом і налагоджувати зовнішні зв’язки; здатності адекватно оцінити ситуацію та прийняти оптимальне рішення; прагненні до постійного самовдосконалення.

Професійні дії майбутніх менеджерів ЗЕД відображаються у реалізації ними певних спеціальних функцій. Ефективне керівництво передбачає оцінювання реального стану професійної ситуації та прогнозування її подальшого розвитку; володіння вичерпною інформацією для досягнення поставленої мети; відбір і підготовку працівників і здійснення управління разом з ними; організацію процесу менеджменту для досягнення

запланованих цілей; підготовку, прийняття і реалізацію рішень; застосування різних форм контролю виробничих процесів.

Це дало змогу виділити в структурі сфери професійної діяльності фахівців такі системоутворюючі компоненти: структуру інформаційного ресурсу, параметри оцінювання професійно значущої інформації, вимоги до актуалізації змісту інформації.

На цій теоретичній основі було структуровано організаційно-змістовий компонент іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД:

- організація професійно орієнтованого середовища (семінари-практикуми, соціально-психологічне навчання, аналіз проектів, конструювання діалогів, інтерв'ювання іноземців);
- параметри автентичного дискурсу;
- змістова автентичність (інформативна, культурологічна, ситуативна, автентичність оформлення і реакцій);
- лінгвістична автентичність (структурна, лексико-фразеологічна, граматична).

Таким чином, у дослідженні розробляються педагогічні основи моделювання процесу формування іншомовної компетентності, які містять етапи конструювання автентичних матеріалів, систему вимог до відбору автентичних джерел, принципи організації міжособистісної комунікації.

Даний підхід визначає основу процесу формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, вказуючи на його цілі, зміст, функції і технології міжособистісних комунікацій, що дає змогу в кінцевому підсумку визначити рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

Розробляючи систему вимог до відбору автентичного матеріалу, можна стверджувати, що текстовий матеріал, який використовується у якості дидактичного для навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою, повинен становити автентичний дискурс, тобто характеризуватися змістовою і формальною (лінгвістичною) автентичністю.

Змістова автентичність включає такі параметри:

1. Інформативну автентичність. Автентичний текст містить інформацію, яка викликає природний інтерес у читача. Параметр інформативної автентичності є визначальним у відборі текстового матеріалу для навчання професійно орієнтованому спілкуванню, оскільки програмує фахову зацікавленість майбутніх фахівців зазначеного профілю.

2. Культурологічну автентичність. Автентичний текст наповнений актуальними реаліями іншомовної культури. Культурологічна автентичність текстового матеріалу розширює загальну освіченість та формує навички міжкультурного спілкування в процесі вивчення мови.

3. Ситуативну автентичність. Текст, як навчальний матеріал, будується на природній ситуації спілкування і стимулює внутрішню пізнавальну мотивацію студентів.

4. Автентичність оформлення і реакції. Текст, який подано в природній формі, робить його не просто черговою вправою, а підвищує інтерес і мотивацію до вивчення професійно орієнтованого матеріалу. Автентичність оформлення полегшує розуміння комунікативного завдання тексту, встановлення його зв'язку з реальністю. В реальному житті будь-який прочитаний текст викликає відповідну емоційну реакцію певної сили та форми виявлення (здивування, захоплення, осуд тощо). Автентичний текст має також передбачати можливість емоційного реагування, чим стимулюватиме відповідну діяльність студентів. В даному випадку навчальна діяльність перетворюється на особистісно значущу, а отже, більш мотивовану.

Лінгвістична автентичність містить такі параметри:

1. Структурна автентичність – пов'язана з особливостями побудови тексту, його змістовою і формальною цілісністю. В автентичному тексті окремі речення об'єднані в тематичні блоки, які забезпечують комунікативну цілісність тексту. Структурна автентичність тісно пов'язана з інформативною автентичністю.

2. Лексико-фразеологічна автентичність – визначається достовірністю лексичних і фразеологічних одиниць, що використовуються, частотністю їх вживання в природному іншомовному мовленні. Лексико-фразеологічна автентичність тексту сприяє розвитку вміння вибирати оптимальні засоби вираження думки іноземною мовою, без котрих є неможливою іншомовна комунікативна діяльність.

3. Граматична автентичність – пов'язана з використанням в тексті граматичних структур, притаманних даній мові. Граматично автентичні тексти, насичені граматичними структурами, які відрізняються від прийнятих у рідній мові студентів, дозволяють знизити міжмовну інтерференцію, уникнути формування помилок і необхідності їх корекції в майбутньому.

Етапи конструювання автентичного матеріалу містять мотивування навчально-рольової діяльності, активізацію занурення в навчальну ситуацію, спонукання до спонтанного реагування, аналіз якості прийнятих рішень, перспективне прогнозування навчальних дій. Технологія конструювання автентичних матеріалів передбачає раціональний відбір навчального матеріалу, що представляє професійно значущі галузі діяльності, його системне використання і вибудовується в дидактичній і комунікативній послідовності. Слід відзначити, що використання автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови має певні переваги, а саме:

- ці матеріали є елементами повсякденного життя, частиною реально існуючого світу і дають можливість порівняти дві культури – рідну й іноземну;

- такі фактичні дані можуть підбиратись не лише викладачем, але й самими студентами, що розвиває у них звичку до пошуку інформації, самоосвіти (як галузевої, так і культурної, що стосується соціокультурних реалій країни, мова якої вивчається), що, в свою чергу, удосконалює вміння автономної діяльності;

- автентичні джерела дають можливість природним шляхом активізувати вивчений арсенал мовних засобів через його використання в конкретних ситуаціях професійно орієнтованого міжособистісного спілкування, розвиваючи у студентів здатність швидко орієнтуватися в обставинах, що склалися, і знаходити адекватне вербальне (мовленнєве) і невербальне розв'язання проблеми, що обговорюється. Отже, такий підхід дає змогу відтворити в студентській групі атмосферу автентичного спілкування, змістом якого є культура країни, мова якої вивчається.

Необхідно підкреслити, що використання автентичних матеріалів повинно бути гнучким. Не досить коректне трактування чи зміни у смислового навантаженні цих матеріалів у зв'язку з оновленням змісту культурних явищ країни, мова якої вивчається, тягне за собою дещо викривлене сприйняття студентами їх змісту, тобто спричиняє формування некоректних стереотипів, чим значно знижується ефект їх автентичності.

Використання текстів для розвитку усного мовлення іноземною мовою залежить від певних факторів. Це, перш за все, залежність розуміння тексту від його інформаційної наповненості, логічного плану повідомлень у тексті, емоційно-оцінювальної і спонукальної інформації, яка міститься в тексті. Велике значення для розуміння змісту тексту має його композиційно-смілова структура: очевидність і розкриття в тексті теми та ідеї, спосіб і стиль викладу основних думок і проблем.

Отже, для ефективного використання текстів як основи розвитку усномовленнєвих умінь і навичок необхідно враховувати їх відповідність сучасним лінгводидактичним і, передусім, методичним принципам навчання іноземної мови у вищій школі, професійну спрямованість цих матеріалів, функціонально-комунікативний підхід до їх відбору, стимулювання активної мовленнєвої діяльності студентів, що позитивно позначатиметься на формуванні іншомовної компетентності.

Намагання оптимізувати навчальну комунікативно-пізнавальну діяльність зумовило необхідність виокремлення системи методичних

принципів організації міжособистісних комунікацій: принцип професійної спрямованості; подвійного моделювання проблемної ситуації; принцип наочності; розвитку мовленнєвої активності, самостійності і колективності студентів; змагання і зворотного зв'язку; динамізму і новизни; принцип діалогічного спілкування і взаємодії партнерів; принцип структурної системності; принцип свідомості; урахування труднощів розуміння і засвоєння іншомовної лексики; рангу комунікативної значущості граматичного явища; принцип психологічної відповідності і комфортності взаємодії суб'єктів навчальної ситуації.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати названі принципи.

До методик викладання навчальних дисциплін проникають ідеї професіоналізації фахових знань. Реалізація принципу професійної спроможності дозволяє розв'язати суперечність між теоретичною основою навчання професійно спрямованої іноземної мови (лінгвістичний компонент) й емпіричним характером змісту в галузі практичного використання іноземної мови (психологічний і методичний компоненти). Набуваючи у такий спосіб соціального значення, цей принцип виконує методологічну функцію стосовно конкретних процедур і форм фахової підготовки майбутніх фахівців.

Принцип професійної спрямованості ми окреслюємо як визначальну основу взаємопроникнення предметів мовного і професійного циклів у системі професійного навчання іноземної мови. Це джерело не лише відображення зв'язку понять окремих дисциплін, але й впливу на розвиток певних якостей особистості. У межах даного дослідження принцип професійної спрямованості реалізується через встановлення міжпредметних зв'язків іншомовної і професійної освіти в змісті, формах і засобах навчання, а також на основі залучення студентів до професійної діяльності і формування їхнього професійного менталітету.

Принцип подвійного моделювання проблемної ситуації базується на загальнопедагогічних підходах. Проблемна ситуація – це сукупність

складних умов, що перебувають у динаміці розвитку і не передбачають однозначного розуміння. Як відзначає І. Лернер, "використання методу проблемних ситуацій утримі покращує інтелектуальний рівень у порівнянні з рівнем, досягнутим у процесі традиційного навчання" [199, с. 22]. Це виявляється в новизні, кризовому характері середовища, можливості багатоваріантних розв'язків, які вимагають ризику, високого інтелектуального напруження, творчого пошуку та інших дій особистісного характеру. В цьому полягає суть даного принципу, покладеного в основу комунікативного навчання, що застосовується на рівні рольових, ділових ігор і набуває форми подвійного моделювання проблемної ситуації. Це пояснюється тим, що в умовах ігрової діяльності моделюються, з одного боку, чіткі умови і зміст майбутньої професійної діяльності студентів, а з іншого – діяльність викладача відповідно до вимог педагогічного керівництва грою. У таблиці 2.1 наведено компоненти навчально-рольових ігор навчальної комунікативної діяльності, як системи професійно спрямованих пізнавальних дій студентів і викладача.

Таблиця 2.1

Компоненти навчально-рольових ігор

Викладач	Студенти
Цільовий компонент	
Чітке формулювання навчальної цілі та роз'яснення суті пізнавального завдання	Ознайомлення із пізнавальним завданням і прийняття його
Стимулюючо-мотиваційний компонент	
Призначити на роль-посаду в грі. Повідомити правила, функціональні обов'язки, етапи роботи, форми звіту	Функціонально задані обов'язки. Усвідомити сутність завдань, що визначаються відповідною роллю в ігровій діяльності: визначитись у ставленні до них; включитись у виконання завдань

Принцип професійної мобільності передбачає здатність швидко оволодівати спеціальністю, в тому числі й іноземною мовою, технічними і технологічними засобами роботи з інформацією, яка постійно оновлюється, а тому стимулює у студентів потребу постійного самовдосконалення. Основною вимогою до реалізації цього принципу є необхідна орієнтація суб'єкта на перспективне підвищення рівня професійної підготовки в галузі ділової англійської мови, оскільки основна мета навчання полягає в тому, що студенти мають не лише оволодіти професією, але й розвивати особистий потенціал.

Для моделювання реального мовленнєвого спілкування в навчально-рольовій грі виникає необхідність створювати навчально-мовленнєві ситуації. Ситуація за своєю природою проблемна. "Проблема – це суперечлива ситуація" [193, с. 1062]. В дидактичному значенні – це "навчальна проблема, спеціально сконструйована з навчальною метою, яку можна вважати синонімом проблемного завдання" [19, с. 218].

Отже, проблемною є ситуація, яка містить (експліцитно та імпліцитно) лінгвістичні чи екстралінгвістичні ланки чи елементи, які в ній не визначені. Більшість дослідників проблемної ситуації розглядають її як ситуацію утруднень (Ю. Бабанський [197], І. Лернер [199], М. Махмутов [200] та ін.).

Таким чином, можна стверджувати, що цей принцип є одним із базових, оскільки в процесі комунікативної діяльності відбувається взаємодія партнерів спілкування в середовищі імітації умов майбутньої професійної діяльності, її учасники розвивають чи удосконалюють свої професійні та іншомовні вміння.

Принцип наочності. Висловити думки (питання, розв'язки та ін.) мовою професійних дій дозволяє модель середовища, яка створюється щоразу для певних професійних дій. Такою моделлю середовища можуть бути схеми, таблиці, реквізит, карти, слайди і т. ін. Із застосуванням засобів наочності у студентів поступово виникає потреба чітко бачити, для чого потрібне моделювання, з чого воно починається і чим завершується. Наочна

фіксація процесу і результатів дії спонукає студентів до дисципліни і зібраності, ретельного планування власних дій, прогнозування можливих результатів.

Принцип наочності базується на тому, що "процес засвоєння знань, умінь і навичок є найефективнішим, якщо в ньому задіяні різні органи чуття" [201, с. 18]. Як зазначає Є. Вергасов [202], впровадження в практику проблемного навчання принципу наочності розкриває ще одну її функцію – засобу формулювання (постановки) проблемних ситуацій. Використання різнопланової наочності є обов'язковою умовою створення моделі середовища.

Принципи активності, самостійності та колективності взаємопов'язані, змістовно доповнюють і пронизують один одного. На занятті з іноземної мови застосовуються різні види діяльності на основі моделювання і проблемності, різні форми педагогічної співпраці, використовуються різні методичні прийоми, що сприяють залученню до активної роботи студентів з різними типами запам'ятовування, мислення, інтересів. Беручи участь у дискусіях, розв'язанні проблемних ситуацій, студенти вчаться доводити свою точку зору, відстоювати власну правоту, переконувати, погоджуватись, сперечатись і визнавати аргументи опонентів.

Принцип активності є основним принципом вітчизняної дидактики. Велика кількість дослідників, зокрема, А. Миролубов [203], І. Бім [183], Р. Мільруд [23] та ін. стверджують, що знання, уміння, навички формуються в процесі розумової діяльності студентів. Істотне значення в навчанні іноземної мови має внутрішня активність, пов'язана з пізнавальною активністю, яка характеризується мірою участі студентів у процесі пошуку невідомого, того, що потрібно засвоїти. Неможливо уявити хорошого фахівця будь-якого профілю, який би був пасивним інтелектуально та бездіяльним фізично. Робота, боротьба, змагання, конкуренція вимагають надзвичайних зусиль інтелекту з моделювання успішних власних дій. Реалізація даного принципу на заняттях з іноземної мови забезпечує

дійовість їх найціннішої функції: вироблення у студентів здатності до активного виявлення своїх інтелектуальних і фізичних сил з метою виконання поставленого завдання.

Принцип самостійності. Ще К. Ушинський писав, що одним із основних завдань навчання він вважає необхідність розвивати "бажання і здатність самостійно... набувати нові знання" [134, с. 91], адже лише у процесі самостійної діяльності формуються творчі навички майбутнього спеціаліста. Як писав С. Рубінштейн, "самостійна робота активізує мислення, сприяє створенню власних поглядів і думок" [139, с. 52]. Людина достеменно володіє лише тим, що здобуває власною працею. Самостійне мислення обов'язково активне, оскільки в самостійності вже закладена активність. Даний тип мислення стає можливим тоді, коли викладач у процесі заняття створює ситуацію самостійних дій студентів [204].

Принцип самостійності означає не лише самостійне розв'язання пізнавальних завдань, але й те, що будь-яка дія студентів повинна бути результатом реалізації ними функції управління своєю діяльністю, а також результатом виконання контрольної, рефлексивно-оцінюючої, комунікативної та виховної функцій професійно орієнтованих навчальних завдань. Принцип самостійності означає не лише самостійне розв'язання пізнавальних завдань, але й те, що виконання професійно орієнтованих навчальних питань студентами повинне бути результатом реалізації комплексу функцій (управління власною діяльністю, контрольна, рефлексивно-оцінююча, комунікативна та виховна). Даний принцип діалектично пов'язаний з *принципом колективності*. Самостійні та колективні дії не виключають, а доповнюють одні одних. Дискусії, проблемні завдання, рольові ігри сприяють їх поєднанню, адже в навчальному колективі, як і в житті, навчаються як виробленню самостійності, так і виконанню колективного завдання. Описані принципи реалізуються через функцію організації і управління, комунікативну та розвивально-виховну функцію навчальної діяльності.

Принцип змагання, зворотного зв'язку та результативності.

Професійно спрямовані заняття з іноземної мови є засобом виявлення можливостей поведінки студентів у певних умовах, їхніх ділових якостей і здібностей. Студенти проживають якийсь час у ситуації моделювання майбутньої практичної діяльності, аналізують результати своїх висловлювань, рішень, отримуючи при цьому зворотний зв'язок. Таким чином, принцип моделювання пов'язаний з принципом зворотного зв'язку.

Змагання присутнє в активних методах навчання, особливо яскраво виражене в грі [205]. Принцип змагання зумовлює протиборство сторін. Прагнення до успіху, а також бажання підтримати команду стимулює активну фізичну й інтелектуальну діяльність. Гра сприяє формуванню активності особистості, професійної грамотності спеціаліста, який готовий до самоуправління і саморозвитку. Принцип зворотного зв'язку забезпечує інформацію про реальний хід гри, що дозволяє гравцям (командам) усвідомити, наскільки їхні дії відрізняються від оптимальних, вносити в них корективи. Принцип результативності забезпечує кількісне і якісне вираження як поточних, так і підсумкових показників.

Принцип динамічності та новизни відображає вплив фактору часу і простору. В процесі реалізації принципу динамічності і новизни забезпечується пізнавальний інтерес, інтелектуальна активність студентів. Багатократне повторення одного вдалого ходу є неприпустимим, адже це губить гру. Прикладом реалізації принципу динамічності і новизни є введення в гру різноманітних засобів наочності: схем, реквізиту, ТЗН і т. ін.

Принцип діалогічного спілкування і взаємодії партнерів педагогічно обумовлює оптимальні дії щодо організації і проведення навчального процесу. Даний принцип у нашій роботі розглядається, по-перше, з точки зору професійної змістовності навчального матеріалу, по-друге, з позиції методичного оснащення навчальної діяльності іноземною мовою.

Принцип структурної системності означає, що все навчання – система. Навчальна модель, яку реалізує викладач на заняттях з іноземної

мови, повинна відтворюватись як цілісність функціонально співвіднесених структурних компонентів, що забезпечують організацію навчальної діяльності студентів і їх саморозвиток на основі функціонування системи різних типів навчальних завдань іноземною мовою, які постійно ускладнюються.

Відповідно до принципу системності передбачається, що всі компоненти навчання, включаючи і мовні засоби, розглядаються у контексті таких понять і їхніх ідентифікаторів: об'єкти, зв'язки (ієрархічні, логічні, асоціативні, атрибутивні, структурні, інтегративні); розвиток, стосунки, моделі, управління, знання, інформаційні моделі знань. Такий висновок базується на дослідженнях Н. Ансофа [206], І. Блауберн [207], І. Зверєва [208], П. Третьякова [209]. При цьому стосунки між викладачами і студентами мають діяльнісний характер і розглядаються як особливий вид взаємодії – менеджмент, який розцінюється не як традиційний інформаційний процес, а як особлива комунікативна дія.

Принцип свідомості передбачає, що у процесі моделювання професійно орієнтованої діяльності засобами іноземної мови, особлива увага звертається на соціально і особистісно значущі пріоритети з метою визначення оптимальної структури системи навчальних вправ і специфіки формування мотивів учіння. Даний принцип, водночас, забезпечує формування професійного тезауруса структури методологічних знань адаптивними засобами лінгвосемантичного моделювання. Це, безумовно, гарантує конкурентноздатність спеціалістів на ринку праці.

Принцип урахування рангу комунікативної значущості граматичного явища передбачає виявлення лінгвосемантичних конструкцій, що забезпечують заданий рівень формування навчально технічних умінь в ієрархічній структурі професійно значущих якостей засобами іноземної мови.

Принцип психологічної сумісності та комфортності суб'єктів навчальної діяльності дозволяє у процесі організації міжособистісних

комунікацій урахувати особливості і сутнісні характеристики виходу з конфліктних ситуацій як засади формування спонукального мотиву навчально-пізнавальної діяльності. Навчання культури спілкування є дуже важливим елементом технології навчання у співпраці. Вміння спілкуватися не виявляються мимовільно. Цим умінням потрібно навчати студентів наполегливо і цілеспрямовано. В спільній діяльності часто виникають конфліктні ситуації. Вміння долати труднощі чи спокійно розв'язувати спірні питання є дуже важливими для того, щоб групи студентів працювали успішно впродовж тривалого часу.

Обговорення та аналіз результатів спільної діяльності студентів передбачає, що вони оцінюватимуть, наскільки успішно виконали завдання і наскільки ефективно працювали разом, допомагаючи один одному. Вони приймають рішення про те, які їхні дії сприяли співпраці, і окреслюють шляхи удосконалення подальшої роботи в колективі.

Лише сукупне застосування дидактичних принципів навчальної діяльності може забезпечити продуктивний розвиток особистості на основі реалізації системи професійно спрямованих навчальних вправ.

Формування іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД здійснюється на концептуальних засадах особистісно-діяльнісного та комунікативного навчання у вищій професійній школі. Великий науковий і практичний інтерес становить змістово-процесуальний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті успішно використовується моделювання як особлива форма наукового дослідження і специфічний засіб конструювання змісту, методів та форм навчальної діяльності. Цільова функція навчальної моделі полягає у забезпеченні високого рівня професійного навчання іноземної мови фахівцями визначеного профілю. Це дозволило у процесі конструювання автентичних матеріалів виділити такі етапи:

- перший – вивчення системи мотивів навчально-рольової діяльності, що містять визначення засобів і умов формування і задоволення пізнавальних потреб і професійного стилю мислення;

- другий – виявлення механізмів активізації діяльності засобами поринання в навчальну ситуацію;

- третій – вивчення умов і системи реакцій, які формують мотив прийняття рішення, пов'язаного з поведінкою у виниклій навчальній ситуації;

- четвертий – проводиться аналіз реакції студентів із позиції заданих установок і якостей прийнятого рішення;

- п'ятий – будується прогнозуюча модель можливого реагування, пов'язана з поведінкою в ситуаціях із досить жорсткими обмеженнями.

Організація навчально-рольової діяльності як особистісної активності, що регулюється свідомістю, вимагає врахування специфіки формування структури її мотиваційної основи та системи реакцій, пов'язаних із вибором тактики поведінки в різних ситуаціях. З цих позицій можна зробити висновок про те, що внутрішнім змістом навчально-рольової діяльності, його суттю є структура творчого стану, тобто сукупність обумовлених поведінкою емоційно забарвлених реакцій студентів, які розширюють діапазон уяви, роблячи їх продуктивнішими.

Розроблена авторська модель розглядається як інструмент дослідження іншомовної компетентності та засіб активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців економіко-управлінського профілю. На цій основі здійснюється формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в процесі фахової підготовки, включаючи систему вимог до відбору автентичного матеріалу, етапи його конструювання та систему принципів організації міжособистісної комунікації у процесі фахової підготовки. Оптимізація навчальної комунікативно-пізнавальної діяльності можлива за умови дотримання проаналізованих принципів у їх взаємозв'язку та наступності.

Таким чином, формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД має системний цілісний характер і відображає загальні тенденції професійного становлення у процесі фахової підготовки.

2.2. Педагогічне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності

Аналіз педагогічного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки як педагогічного явища обумовлений необхідністю пошуку факторів, що впливають на успішність і ефективність цього процесу.

У сучасних соціокультурних умовах місія вищої освіти виходить далеко за межі лише передачі знань. Вища школа "покликана готувати таких громадян, які б могли самостійно мислити та бачити в культурних відмінностях гарну можливість для плідного діалогу" [210, с. 19]. Метою вищої освіти є виховання професіоналів, які здатні діяти в ділових ситуаціях, прагнуть професійного зростання і мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових наукомістких технологій, з розвинутою іншомовною компетентністю. Перед вищою школою, яка займається підготовкою фахівців високої кваліфікації, постає завдання підвищення якості та ефективності педагогічної діяльності, що має відповідати запитам соціально-історичного розвитку [211].

Проблема формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі вищої освіти є ключовою у підвищенні рівня їхньої професійної компетентності.

Якщо говорити про формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, то слід мати на увазі формування такої сукупності знань, умінь і навичок, яка дає змогу людині максимально реалізувати інтелектуальний та емоційний потенціал як на рецептивному, так і на продуктивному рівні, тобто сприймати й відтворювати інформацію, яка відповідає рівню інтелектуального, емоційного та професійного розвитку,

успішно використовувати іншомовну обізнаність у професійній діяльності та для подальшого самовдосконалення [212].

Незаперечним є той факт, що знання іноземної мови для фахівця з вищою освітою є не просто необхідністю, а вимогою часу, особливо в умовах глобалізації економіки. В наш час міждержавних контактів, тісного переплетення інформаційних потоків іноземна мова перетворюється в основний виробничий фактор. Вона стає універсальним засобом професійної діяльності, а тим більше у взаємодії з іноземними партнерами [213].

Процес оволодіння іноземною мовою О. Леонтьєв розглядає "як спосіб актуалізації і реалізації власної особистості, виховання творчого начала та вміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери стосунків, формування активної особистісної позиції" [214, с. 34]. Для того, щоб побудувати мовленнєве висловлювання іноземною мовою, необхідно проаналізувати ситуацію, її мету, умови і т. ін.; а для того, щоб звернутись до співрозмовника, комунікант повинен урахувати інформацію про вік, соціальний статус, офіційність чи неофіційність бесіди і т. ін. Ці мовленнєві операції сприяють розвитку іншомовної компетентності.

Кінцевий результат навчання мови – "сформованість у студентів практичних навичок усного (говоріння), писемного мовлення, слухання і розуміння (аудіювання), а також, читання, уміння застосовувати ці знання для вираження своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймається на слух і очима, – взагалі для вирішення того, що в методиці і психології називають комунікативними завданнями" [141, с. 14]. Навчити людей спілкуватися – важливе завдання, ускладнене тим, що спілкування – це не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від багатьох факторів: знання мови, умов і культури спілкування, правил етикету, невербальних форм комунікації і т. ін.

Вивчення досвіду викладання іноземної мови в економічних навчальних закладах і власний практичний досвід роботи переконує, що навчання студентів іноземної мови орієнтовано в основному на накопичення

знань, а саме – збагачення словникового запасу та тренування граматики. Безперечно, лексико-граматичні навички необхідні для оволодіння мовою, проте навчання, основою якого є поширене у немовних ВНЗ заучування не розвиває творчої активності студентів, не передбачає формування у них іншомовної компетентності. При такому підході низьким є рівень мотивації, оскільки студенти не бачать можливості застосування знань, які вони отримують, в своїй майбутній професійній діяльності. Практичні заняття відбуваються за схемою: контроль домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, введення і закріплення лексики, пояснення домашнього завдання. Такі заняття не спонукають до вільного мовленнєвого спілкування і покращання іншомовної компетентності студентів.

Тому, здійснивши аналіз педагогічної літератури [215; 216; 217; 218; 219], ми можемо стверджувати, що процес формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів буде здійснюватись успішно з урахуванням таких педагогічних умов:

- стимулювання мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті цілепокладальної активності студентів;
- посилення професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів;
- формування навичок міжкультурного спілкування іноземною мовою з урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

Серед основних завдань, які постають перед кожним викладачем, пріоритетним і багатокомпонентним є формування у студентів позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, такої мотивації, яка б спонукала їх до наполегливої, систематичної навчальної роботи. Без неї діяльність студентів в навчально-виховному процесі є неефективною.

Мотивація вивчення фахових дисциплін, у тому числі й іноземної мови – це ціннісна орієнтація й емоційно-вольове зусилля, необхідне для виконання навчальних дій, передбачених програмовим змістом. Мотивація оволодіння іноземною мовою дозволяє студентам оцінювати навчальний матеріал з позицій сформованих поглядів стосовно мови, що вивчається, країни, мова якої вивчається, носіїв мови, самого навчального процесу. Позитивна мотивація дає змогу реалізовувати інтелектуальний та емоційний потенціал професійного розвитку й особистісного самовдосконалення майбутніх менеджерів ЗЕД. У процесі дослідження нами виявлені такі групи мотивів майбутніх менеджерів ЗЕД: навчально-пізнавальні, професійні, соціально спрямовані, мотиви самоосвіти, прагнення успіху, самоствердження, утилітарні, уникання невдач.

Врахування професійних інтересів у процесі фахової підготовки сприяє формуванню мотивації її вивчення і базується на усвідомленні мети опанування мовою. Згідно з позицією А. Полякова, Р. Семенова, П. Третьякова реалізація інтелектуального й емоційного потенціалу професійного розвитку майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності пов'язана із прагненням успішно розв'язувати навчально-трудові та професійні завдання, що посилює почуття відповідальності майбутніх управлінців та стимулює бажання досягти кращих результатів [220]. Активність студентів на заняттях, участь у ділових іграх, дискусіях, обговореннях викликає внутрішню готовність і природний інтерес до майбутньої професійної діяльності. Беручи участь у подібних видах роботи, майбутні менеджери ЗЕД випробовують себе на професійну придатність, виявляють наполегливість, упевненість, докладають максимальних зусиль для подолання труднощів, підходять до розв'язання завдань творчо, енергійно, самостійно. Ми вважаємо, що врахування професійних інтересів у процесі формування іншомовної компетентності сприяє посиленню мотивації вивчення фахових дисциплін, оволодіння якими забезпечує різке збільшення активної інформації зі спеціальності, а значить – розширює

способи отримання цієї інформації. Тим самим вивчення іноземної мови стає мотивованим як з точки зору загальноосвітньої підготовки, так і в плані вузькоспеціальної діяльності. Беручи до уваги характер подальшої професійної діяльності випускників факультету "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", ми вбачаємо основним завданням викладання іноземної мови не лише практичне оволодіння змістом навчальної дисципліни, але й розвиток у студентів професійно значущих іншомовних навичок та умінь (участь у переговорах, проведення презентацій, ділове листування і т. ін.), що забезпечує ефективне використання іноземної мови у сфері ділового спілкування. Варто зауважити, що сприймаючи зацікавлено самі завдання, студенти, водночас, відчують цілий ряд труднощів: остерігаються активного говоріння, переживають непевність, коли допущено стилістичну чи фонетичну неточність, не здатні декодувати характер помилки.

Цього можна уникнути, застосовуючи комунікативно-орієнтований професійно-спрямований підхід до навчання іноземної мови, який забезпечує розвиток уміння практично користуватися іноземною мовою, співвідносити її одиниці, форми і структурні організації з комунікативними функціями, які вони виконують. Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає "не стільки в тому, що переслідується мовленнєва практична мета, скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична спрямованість є не лише метою, але й засобом, де одне й друге діалектично взаємообумовлені" [221, с. 27]. В бізнесі англійська мова є засобом обміну діловою інформацією та інструкціями. Отже, необхідно розвивати у студентів ділові навички та уміння для успішної участі в цьому обміні. Перш за все, це навички та уміння, спрямовані на опрацювання та розв'язання інформаційно-змістових аспектів ділового спілкування, уміння приймати необхідні рішення, обґрунтовувати та чітко формувати напрями дій, складати плани та графіки роботи на різні періоди, уміння знаходити потрібні форми спілкування з

колегами та зарубіжними партнерами, уміння вступати в процес ведення ділових переговорів, уміння управляти фінансовими ресурсами організації, уміння застосовувати інноваційні підходи в діловій активності, уміння самоорганізовуватись, контролювати й узгоджувати свої дії, уміння переконувати партнерів, демонструвати свою точку зору, користуючись вербальними і невербальними засобами спілкування.

Принцип комунікативної спрямованості підпорядковує всю систему роботи викладача ВНЗ стимулюванню у студентів мотивації до мовленнєвої іншомовної діяльності. Мовленнєві операції при роботі над мовним матеріалом повинні (наскільки можливо) мати комунікативний характер. Таким чином, основою навчання іноземної мови у немовному ВНЗ є потреба в спілкуванні та практика спілкування, чому сприяють різні форми активного навчання (дискусії, конференції, екскурсії, ділові ігри, презентації, робота над проектами), що активізує формування навичок ділової взаємодії. Наш досвід доводить, що особливо активно студенти включались у виконання таких завдань, як організація та проведення ділових переговорів віч-на-віч з партнером по бізнесу, презентація товару (послуги), опис-враження зарубіжного партнера від перебування в Україні (вашому місті, організації) або власні враження від перебування за кордоном (у зарубіжній організації).

Таким чином, комунікативно-орієнтований професійно-спрямований підхід до вивчення іноземної мови переорієнтовує процес навчання від заучування лексики та граматики, на чому традиційно базувалось викладання іноземної мови в немовних ВНЗ, до реалізації комунікативних намірів. Такий підхід особливо загострює проблему мотивації навчання, оскільки інтерес, бажання пізнавати, психологічний комфорт, радість, позитивні стосунки між партнерами по спілкуванню є необхідною умовою успішного оволодіння іноземною мовою. До того ж процес засвоєння мовних знань має стимулювати викладач, який активізує особистісну позицію студентів, стимулює пошук, подальшу зацікавленість предметом, забезпечує можливість індивідуального самовираження. Від дій викладача, стилю

спілкування із студентами часто залежить ставлення до предмета, психологічний клімат колективу і, насамкінець, ефективність процесу формування іншомовної компетентності студентів. В основі такого спілкування лежить повага, довіра, емпатія, безумовність прийняття особистості студентів, що обґрунтували у своїх працях В. Кан-Калик [222], А. Мудрик [223], О. Леонтьєв [141], Л. Путляєва [224], І. Бех [225], В. Галузяк [226].

Для занять з іноземної мови дуже важливою є атмосфера, в якій відбувається спілкування, оскільки студент висловлюється відносно певної проблеми не рідною мовою, розуміючи ймовірність невідповідності думок і їх іншомовного оформлення, а звідси – відчуття дискомфорту, фрустрованості.

Стиль педагогічного спілкування, який базується на довірі й емпатії, неоцінюванні й безумовному прийнятті особистості студента, сприяє вільному висловлюванню, творчому розвитку думки. Викладач, який володіє педагогічною майстерністю, вміє налагоджувати контакти із студентами, зацікавлювати їх, сприяти розвитку необхідних для спілкування особистісних якостей. Іноземна мова, як жоден інший предмет, вимагає індивідуального підходу до студентів, урахування їхніх інтересів, мовних здібностей, що є можливим лише за умови цілеспрямованої співпраці викладача і студентів з опорою на принципи взаєморозуміння, педагогічного супроводу освітнього процесу.

Спілкування між викладачем і студентом необхідно будувати таким чином, щоб виводити навчальну ситуацію за межі формальної взаємодії, перетворювати навчальне спілкування у неформальне особистісне, яке спонукає до потреби в особистісно-професійному самовдосконаленні; пов'язати тренування навчального матеріалу з контекстом реального спілкування. Слід зазначити, що викладачі, які будують спілкування із студентами на неформальній основі, відверто і спонтанно проявляють власні якості та емоції, обговорюють свої недоліки, можуть зменшувати соціальну

дистанцію, що призводитиме до порушення статусної регламентації, фамільярних стосунків із студентами. Проте не варто, на нашу думку, приховувати свої якості та почуття під маскою офіційності, уникати особистісних, відкритих контактів із вихованцями. Цей процес має бути природнім і адекватним відносно потреб навчальної ситуації. Саме яскраві особистісні якості викладача, творча та ініціативна діяльність, культура спілкування й поведінки забезпечують атмосферу поваги та взаєморозуміння, партнерства та підтримки, сприяють виробленню стратегії поведінки майбутніх менеджерів ЗЕД у професійно значущих ситуаціях.

Ми вважаємо необхідним висвітлити питання поведінки та культури викладача, його особистісних якостей, оскільки ці характеристики є важливою ознакою професійної діяльності. Як стверджує Г. Тарасенко [227, с. 39], "...професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь, навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості". Не можна стверджувати, що існує ідеальний викладач. Кожний має власну індивідуальність, якій притаманні як слабкі, так і сильні сторони. Важливим є визначення самим викладачем своїх переваг і розвиток їх у процесі професійної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури [228; 229; 230; 231] дав нам змогу виокремити особистісні якості викладача, які сприятимуть професійному спілкуванню та спонукатимуть до вільних висловлювань іноземною мовою. До особистісних якостей викладача, які варто розвивати та вдосконалювати, ми віднесли такі: жвавість; харизматичність; розкутість; акторські здібності; почуття гумору, оригінальність; вміння визнати власні помилки; вміння слухати; повага до особистості студента; розуміння і прийняття інтересів і бажань студентів; надання можливості студентам висловитись; повага їхньої позиції; не акцентування уваги на своїй особистості; щире задоволення від заняття; вміння налаштовувати студентів на плідну працю.

В даному контексті вважаємо за доцільне виокремити особистісні якості викладача, які можна й бажано змінити, а саме: нервовість; незібраність; неохайність; невідповідність одягу ситуації; неповага до позиції студента; багатослівність, не надання можливості студентам висловитись; нав'язування власної позиції; здійснення тиску, залякування; гарячість, пихатість; лінощі; однотипність і флегматичність у проведенні занять; надмірна стриманість; авторитарність і зарозумілість у стосунках із студентами; незацікавленість і байдужість; хвилювання, метушливість, стрес.

Оцінивши діяльність викладача та його особистісні якості, можна стверджувати, що реалізація інтелектуального й емоційного потенціалу майбутніх фахівців, підвищення їхнього професійного розвитку та особистісного самовдосконалення, сприятливий психологічний клімат на занятті з іноземної мови можна забезпечити за умов розвитку особистих якостей і вдосконалення педагогічної майстерності викладача та за обмеження і контролю небажаних якостей.

З огляду на все вищесказане можна зробити висновки, що для активізації мотивації навчання, встановлення відкритих міжособистісних стосунків між викладачем і студентами, ефективного інтелектуального та особистісного розвитку студентів, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, ефективного формування іншомовної компетентності необхідно поєднувати різні стилі педагогічного спілкування, що, в свою чергу, вимагає від викладача спеціальних умінь, знання психології, педагогіки, соціології.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що підвищення рівня мотивації сприяє поглибленню іншомовної підготовки на кожному етапі навчання майбутніх менеджерів ЗЕД.

Отже, своєчасне діагностування, врахування і стимулювання мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті цілепокладальної активності студентів дає змогу максимально реалізувати

інтелектуальний та емоційний потенціал професійного становлення й особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців ЗЕД.

Важливою умовою формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД ми вважаємо посилення професійної спрямованості змістового компоненту на основі лінгвoseмантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів, що дозволяє трансформувати оволодіння фаховими дисциплінами у творчий, особистісно-значущий процес, що стимулює пізнавальну активність студентів шляхом розв'язання когнітивних завдань.

Орієнтація предметної сфери навчання, його форм і змісту на майбутню професійну діяльність студентів покликана забезпечити мотиваційну основу навчального процесу. Пізнавальні потреби студентів значною мірою визначаються майбутньою професійною діяльністю. Урахування контексту цієї діяльності приводить у дію механізм мотивації і тим самим сприяє підвищенню ефективності процесу навчання.

Наші дослідження показують, що певна частина студентів пов'язує навчання у ВНЗ просто з отриманням диплому чи розглядає навчання у ВНЗ як тимчасову альтернативу безробіттю. Ця частина, за нашими даними, складає майже 5,2% опитаних.

Ставлення значної кількості студентів до навчання характеризується переважно прагненням до результату, часто безвідносно до дій, за допомогою яких він досягається. Подібне прагнення призводить до формальної участі в освітньому процесі. Студенти, набуваючи знань, не задумуються над їх застосуванням у майбутній професійній діяльності. У результаті анкетного опитування нами було виявлено, що до даної групи належить майже 38,7% студентів.

Для третьої категорії студентів характерне прагнення до діяльності, безвідносно до результату. Таких виявилось 27,3%, решта не має достатньо сформованих уявлень про навчальні цілі. Однак, за твердженням науковців [232, с. 24], "найбільш ефективна діяльність та, в якій мета і результат не

суперечать одна одному". Для поглибленого вивчення мотиваційної складової процесу оволодіння фаховими дисциплінами майбутніми менеджерами ЗЕД нами було проведено анкетне опитування студентів Європейського університету у м. Вінниці у кількості 544 осіб. Дослідження проводилось впродовж 2003-2008 рр.

Студентам I-III курсів було запропоновано відповісти на питання анкети:

1. Досягнутий рівень знань з фахових дисциплін є:
 - а) достатнім; б) частково достатнім; в) задовільним; г) незадовільним
2. Якби була можливість не відвідувати заняття з фахових дисциплін, я б ...
3. В майбутній професійній кар'єрі все залежить від:
 - а) випадку; б) якості знань; в) рис характеру; г) диплому
4. В навчанні не мають значення прикладені зусилля, а
5. Я міг (могла) б покращити знання з фахових дисциплін, якби ...
6. На заняттях з іноземної мови мені найбільше подобається, коли...

Відповідаючи на перше питання анкети, майже 70,1% вказали, що їх рівень знань з іноземної мови є частково достатнім. Водночас, у 68,3% випадків було відмічено, що майбутня професійна кар'єра залежить від якості знань. Ми вбачаємо в цьому сталу тенденцію до поглиблення фахових знань, як необхідної умови професійного самовдосконалення.

Відповіді на питання №4, №5 засвідчують недостатню зорієнтованість студентів у виборі оптимальних способів навчальної діяльності. В анкетах це звучало так: "я б міг покращити знання з маркетингу, менеджменту, управління розвитком персоналу, комерційної діяльності, англійської мови, якби була можливість; ... якби раціональніше вмів розподіляти час; ... якби був більш наполегливим", і т.п. Майже 7,4% студентів I та II курсів не змогли відповісти на питання №4. Таким чином, студенти потребують не лише інформації щодо основного матеріалу відповідно до вимог програми, а й цілеспрямованої допомоги з боку викладача з метою вироблення навичок раціонального навчання.

Як засвідчують відповіді студентів на питання №6, найбільше їм подобаються завдання комунікативного змісту, що задовольняють одну із основних вікових потреб – потребу в інтенсивному спілкуванні.

Суперечливі тенденції, які були виявлені в процесі опитування, підтверджують гіпотезу про те, що формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у галузі зовнішньоекономічної діяльності потребує раціонального переструктурування мотиваційної складової навчального процесу. Одержаний емпіричний матеріал переконує, що вибір ВНЗ економічного профілю не завжди узгоджується із усвідомленим вибором майбутньої професійної діяльності. Майже 37,5% студентів кар'єрне зростання не пов'язують із якістю знань; а 19,7% із них вказують на випадок; 17,8% – якості характеру. Приблизно така ж кількість опитаних (34,7%) стверджує, що у навчанні не мають значення прикладені зусилля. Таким чином, соціокультурний компонент, що виявляється у деструктивному невизнанні певною частиною студентської молоді якісної професійної підготовки, позначається на мотиваційній сфері, в тому числі й у процесі вивчення іноземної мови. З іншої сторони на формування мотивації сильно впливають вікові потреби, зокрема, в інтенсивному спілкуванні та набутті належного соціального статусу.

Відповідність змісту навчання з профілюючих предметів зі змістом іноземної мови дозволяє створювати ситуації, які є наближеними до реальних умов професійного спілкування, інтенсивно використовувати в навчальному процесі рольові та ділові ігри, тобто залучати студентів до ситуацій зв'язку, які є характерними для даної професійної діяльності. Такі форми роботи сприяють встановленню міжпредметних зв'язків, інтеграції змісту основних фахових дисциплін. Для студентів немовних ВНЗ іноземна мова повинна стати логічним продовженням вивчення спеціальних предметів. Інтеграція професійної діяльності дозволяє використовувати різноманітні вміння і навички зі спеціальних предметів та іноземної мови в контексті конкретної проблеми.

Наш досвід роботи дозволяє зробити висновок про те, що для досягнення свідомого оволодіння студентами іноземною мовою необхідно враховувати той факт, що мета кожного навчального заняття має стимулювати особистісні інтереси й відповідати віковим і професійним потребам студентів. Наведемо приклади дискусійних завдань, в яких студенти можуть висловити свою точку зору, вдатись до складання і презентації власних повідомлень, як от "Користь і шкідливість мобільних телефонів", "Оцінка ефективності підприємств з іноземним капіталом", "Визначення ефективності зовнішньоекономічних контрактів", "Нормативна база щодо валютного регулювання ЗЕД", "Організація маркетингу в країнах з розвинутою ринковою економікою", "Взаємостосунки із зарубіжними покупцями та стимулювання збуту продукції", "Оперативне управління маркетингом у країнах США та Європи" тощо.

Формування іншомовної компетентності передбачає урахування результатів структурного моніторингу якості знань студентів. У педагогічному процесі використовують різні методики моніторингу іншомовної підготовки. Розглянемо вимоги й основні положення цих процедур:

- прогностична цінність полягає у вимозі оптимізації педагогічного процесу;
- надійність, стабільність результатів у одного й того ж досліджуваного;
- науковість, обґрунтованість і переконливість, тобто повинно бути зрозуміло, який рівень засвоєння знань, вмінь і навичок є об'єктом вивчення і чому їх слід оцінювати;
- адекватність тим якостям, на оцінювання яких спрямовано тест;
- об'єктивність, що характеризується максимальною стандартизацією тесту;
- достовірність – потрібно проводити об'єктивні кількісні і якісні вимірювання;

- поєднання методів: чисельної оцінки тестів і педагогічного спостереження, аналізу характеристик і анкетних даних;
- наявність ефективних зовнішніх критеріїв, тобто критеріїв практики;
- практичність тестів, що характеризується їхньою доступністю, простотою і швидкістю виконання, масовістю [88; 233].

Існує велика кількість типів і видів тестів. Метою тестування є отримання достовірної інформації. Залежно від того, яку інформацію необхідно отримати, виділяють такі різновиди тестів: загального володіння іноземною мовою, розподілу за рівнем навченості, діагностичні, навчальних досягнень.

Нас цікавлять тести навчальних досягнень, які визначають успішність оволодіння студентами навчальним матеріалом за певний відрізок часу або за весь курс навчання. Вони можуть бути вхідними, поточними, підсумковими.

Об'єктом тестування є мовленнєві уміння студентів. Згідно з документами Ради Європи щодо умінь, якими повинні оволодіти ті, хто вивчає іноземну мову, оцінюються такі види мовленнєвої діяльності:

- продуктивні (говоріння, письмо);
- рецептивні (аудіювання, читання, аудіо-візуальна рецепція);
- інтерактивні (усна / писемна взаємодія);
- посередництво [234, с. 52].

Показниками успішності або неуспішності реалізації цих умінь є точність, повнота й глибина розуміння того, що читають або слухають (читання, аудіювання), відповідність ситуації повідомлення, комунікативна достатність, мовна правильність у говорінні та письмі.

У даному контексті розрізняють такі види контролю знань: вибіркові тести, основою яких є упізнання правильних відповідей на фоні помилкових (альтернативні, множинного вибору, перехресного вибору) та тести з вільно конструйованою відповіддю, тобто той, хто тестується, повинен заповнити пропуски в реченні або тексті, завершити чи доповнити речення тощо. Слід зазначити, що тести необхідно складати та проводити, враховуючи мету

навчання іноземної мови, тип навчального закладу, об'єкти тестування. Приклади вхідного, поточного та підсумкового тестів подано в додатку Д.

Рівень сформованості мовленнєвих навичок й умінь визначається за результатами контролю. У вищому навчальному закладі, оцінюючи рівень сформованості лексичних та граматичних навичок, найчастіше вдаються до перекладу. Це є не зовсім правильним, оскільки переклад є вибором відповідного еквіваленту іноземною мовою і не відображає самостійного вживання лексичних чи граматичних одиниць у мовленні. А тому, здійснюючи контроль виконання вправи, необхідно опиратись на критерії оцінювання мовлення. До основних критеріїв належать:

- відповідність змісту висловлювання навчально-комунікативній ситуації;
- наявність у висловлюванні специфічних для діалогу чи монологу характерних рис та мовленнєвих засобів;
- зверненість мовлення;
- різноманітність діалогічних єдностей та мовленнєвих зразків;
- ініціативність мовленнєвих партнерів або висловлювання свого ставлення до подій, про які йдеться тощо. [235, с. 7].

Оцінюючи відповідь студентів, необхідно враховувати також темп мовлення, обсяг висловлювання і правильність мовлення.

Перевірити засвоєння навчального матеріалу можна за допомогою тестів (альтернативних, множинного вибору і т. ін.), коротких або розгорнутих відповідей на питання, переказу іноземною мовою.

При особистісно-орієнтованому навчанні іноземної мови, основний зміст і процес освіти є максимально осмисленими, індивідуально значущими. Студенти пізнають те, що є особисто для них важливим, значущим. Це стосується і викладача іноземної мови, для якого програми стають не догмами, не нав'язаними обмеженнями, а приблизним орієнтиром за умови збереження можливості вибору конкретного "шляху" згідно з уподобаннями – своїми і студентів. Тоді навчання іноземної мови

перетвориться у захоплюючий і цінний для кожного процес відкриття і пошуку свого культурного особистісного образу, в якому всі учасники братимуть активну участь, що сприятиме розвитку іншомовної компетентності.

Тому вивчення будь-якої теми важливе не лише як об'єктивне знання, а як таке, що має суб'єктивний особистісний смисл. Таке пізнання завжди є самопізнанням, відкриттям світу в собі і через себе. Продуманий і мотивований вибір студентами тем ("Ділова зустріч", "Ведення переговорів", "Влаштування на роботу", "Ділове листування" і т.д.) сприяє поглибленню знань, які є особистісно цінними для майбутніх менеджерів ЗЕД.

У цьому процесі важливе не лише саме знання, але й методи його пізнання. Тому потрібно підбирати такі види діяльності, які активізуватимуть навчальну діяльність студентів. До них належать, в першу чергу, комунікативні творчі вправи – рольові ігри, групові дискусії, міжособистісні діалоги, які є одним із способів активізації діяльності студентів і формування іншомовної компетентності. Комунікативні вправи сприяють виробленню вміння діалогічного мовлення як здатності стимулювати, спрямовувати і регулювати поведінку співрозмовника, спонукати його до мовленнєвих і немовленнєвих дій, відстоювати власну думку, переконувати у своїй правоті. Всі ці вправи є базою компетенції професійного спілкування, яка розцінюється як одне із основних завдань підготовки майбутнього фахівця.

Отже, посилення професійної спрямованості змістового компоненту на основі лінгвосемантичного моделювання та структурний моніторинг якості знань дозволить перетворити оволодіння іноземною мовою в творчий, особистісно значущий процес, підвищить ефективність формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД є неможливим без знання міжкультурних відмінностей, адже володіння такими знаннями сприяє ефективнішому прийняттю рішень з урахуванням соціокультурних тенденцій. В педагогічному процесі важливо створити

умови, за яких студенти починають співвідносити себе не лише з національною, але й з іншими культурами, відчувати співучасть, симпатію, прагнення віднайти способи взаємодії, бажання співпрацювати з людьми, незважаючи на існуючі відмінності. Тому, формування навичок міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних традицій та принципів організації комунікативної діяльності є важливою умовою формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

Уміння спілкуватись із людьми є невід'ємною частиною професійної культури ділової людини і важливим фактором у досягненні ділового успіху. На ефективність спілкування впливає і вибір мовних засобів спілкування. При цьому необхідно орієнтуватися на співрозмовника, ситуацію, офіційність чи неофіційність обстановки. В діловому спілкуванні суттєвими є зміст і стиль висловлювання. Тому на заняттях дуже важливо навчати студентів і техніці спілкування, і правильному вибору мовних засобів, звертати увагу на вербальні та невербальні засоби.

Студенти, як правило, не відчують великих труднощів в оволодінні термінологією, словами-сигналами, вузькопрофесійними текстами, тезаурусом спеціальності, професії. Як показує наш досвід роботи і результати опитування студентів, найбільші труднощі викликає контактнo-установочний, тобто міжособистісний, інтерактивний аспект професійної комунікації: як провести презентацію, щоб зацікавити партнера; як скласти запит чи рекламний лист, щоб обов'язково отримати відповідь чи замовлення; як максимально отримати інформацію з телефонної розмови, листа, "читати (чути) між рядками" беручи участь в переговорах чи підписанні контракту. Оволодіння нормами і правилами ділового етикету, стратегією і тактикою ділового спілкування є особливо цінним в міжкультурній діловій взаємодії.

З метою його дослідження було проведено анкетне опитування студентів I-II курсів Європейського університету у м. Вінниці, які

навчаються за спеціальністю "менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" (таблиця 2.2), яке включало такі питання:

- 1) як провести презентацію;
- 2) як скласти рекламний лист;
- 3) умови успішної телефонної розмови;
- 4) що забезпечує успіх у ділових переговорах.

Таблиця 2.2

Результати опитування студентів

№	ВІДПОВІДЬ							
	ПОВНА		ЧАСТКОВА		НЕПОВНА		ВІДСУТНЯ	
	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс	I курс	II курс
1	13,4	27,1	26,4	41,5	58,6	31,9	3,5	0,1
2	16,1	34,7	41,3	52,9	40,5	12,4	2,1	0,3
3	18,6	30,2	32,7	51,3	48,1	17,2	1,4	0,4
4	12,3	26,4	27,8	46,7	57,9	25,6	2,1	0,7

За даними таблиці 2.2 можна стверджувати, що майже половина студентів першого курсу (від 58,6% до 40,5%) дають неповну відповідь на сформульовані запитання; від 41,3% до 26,4% – відповіли на запитання частково і лише 18,6%-12,3% – повністю виконали завдання. Є підстави розцінювати загальну тенденцію фахової підготовки як проблемну. Студенти відзначають, що найбільші труднощі відчують при підготовці і проведенні презентацій та ділових переговорів. Це складові професійної діяльності, які відображають міжособистісний, інтерактивний аспект фахової підготовки.

На другому курсі показники покращуються, але загальна тенденція зберігається, тобто утрудненими залишаються ті ж параметри професійної діяльності, що і на першому курсі.

Для забезпечення опанування мовою як засобом ділового спілкування і формування іншомовної компетентності студентів необхідно, щоб процес

вивчення іноземної мови став засобом залучення студентів до норм ділового етикету країни, мова якої вивчається, до знайомства з реаліями сучасного життя носіїв мови. Тим паче, що інформацію про структурно-функціональні особливості культури, систему соціальних норм і цінностей, заклади та установи по їх втіленню та реалізації економіко-фінансових цілей студенти отримують у процесі вивчення таких фахових дисциплін, як "Маркетинг", "Вступ до спеціальності", "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", "Управління розвитком персоналу", "Комерційна діяльність посередницьких підприємств".

Заняття з іноземної мови дають великі можливості для знайомства студентів з культурою країни, мова якої вивчається, через іншомовні тексти. Використання аудіо- й відеоматеріалів може розвивати професійний інтерес і уяву студентів, уміння критично осмислювати побачене і почуте, "руйнувати" бар'єри нерозуміння і недовіри до інших народів.

Робота з аудіо- й відеотекстами виховує самоповагу і руйнує соціальні стереотипи, дає можливість розуміти і розвивати навички невербального спілкування, що є досить важливим в діловому спілкуванні. З цією метою було використано такі завдання: "Невербально повідомити партнеру про свій емоційний стан"; "Виявити, як деформується текст, коли його передають від першого до сьомого учасника"; "Невербально передати результат проведення ділових переговорів" тощо.

Сучасний діловий етикет розрахований на зближення і взаємоповагу людей. Він є, перш за все, засобом спілкування, полегшує встановлення ділових контактів, взаєморозуміння і взаємодію між партнерами. Етикет є своєрідною мовою спілкування, що містить в собі символи, жести, знаки, на основі яких будуються моделі поведінки і спілкування людей. Норми ділового етикету, основою яких є загальнолюдські цінності, із розвитком зовнішньоекономічних зв'язків і стосунків набули характеру міжнародної ввічливості.

Отже, без урахування культурних розбіжностей у поведінці ділове спілкування не може бути повною мірою ефективним і плідним. У зв'язку з цим на заняттях з фахових дисциплін підкреслюється важливість і корисність знань соціокультурних традицій, принципів організації комунікативної діяльності, дотримання правил ділового етикету, що оптимізуватиме контакти майбутніх фахівців ЗЕД з представниками інших культур.

З цією метою нами було розроблено та апробовано авторську програму семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" для студентів 3-4 курсів, які виконують курсові роботи та дипломні проекти. Практичному заняттю передуює самостійна робота, яка включає опрацювання літератури (в тому числі іншомовної); складання логічної конспект-схеми; реферування з використанням інтернет-ресурсів; опис реальних виробничих ситуацій у сфері вітчизняного та зарубіжного менеджменту; моніторинг правового забезпечення управлінської діяльності; огляд джерельної бази, у тому числі вітчизняних і зарубіжних періодичних видань. Кожне заняття передбачає обговорення теоретичних питань та аналіз розроблених групових проектів у галузі менеджменту зовнішньоекономічної діяльності. Заняття проводились один раз на місяць факультативно.

З метою підвищення соціокультурної складової іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, їхньої психологічної готовності до інтенсивної іншомовної комунікації, нами було розроблено та апробовано програму соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів". Робота у тренінгових групах спрямована на розвиток умінь конструктивно виражати свої думки й почуття, спілкуватися з іноземними партнерами, здатності підтримувати з колегами добрі стосунки, вирішувати конфлікти й допомагати іншим. Тренінг розрахований на студентів 3-5 курсів, яких цікавлять проблеми міжкультурного спілкування, професійної взаємодії з іноземними партнерами, і які хочуть поліпшити міжособистісні стосунки.

Жодна умова не визначає процес формування іншомовної компетентності ізолювано. Всі вони взаємопов'язані, взаємообумовлені й впливають на ефективність професійного становлення майбутніх менеджерів ЗЕД. Лінгвосоціопсихологічні та культурологічні знання про іншомовний соціум, що створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного іншомовного ділового спілкування і, відповідно, міжнародної професійної співпраці.

Отже, оволодіння іноземною мовою у ВНЗ слід розглядати як набуття іншомовної компетентності, здатності співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання.

Узагальнивши педагогічну літературу з проблеми формування іншомовної компетентності, ми побудували модель педагогічного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, компонентами якої є такі умови: активізація мотиваційного компоненту іншомовної компетентності, що дасть змогу максимально реалізувати інтелектуальний та емоційний потенціал професійного розвитку й особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності; посилення професійної спрямованості змістового компоненту на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань; формування навичок міжкультурного спілкування іноземною мовою з урахуванням соціокультурних вимог та принципів організації комунікативної діяльності.

На основі теоретичної моделі педагогічного забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності ми розробили програми семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту", соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів", а також робочу програму дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" відповідно до змісту і вимог державного освітнього стандарту зі

спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" (Додаток Е). Дані програми впроваджено в практику Вінницького національного технічного університету, Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ, Вінницької філії приватного вищого навчального закладу "Європейський університет", Житомирського державного технологічного університету, Української академії друкарства м. Львова.

Одержані результати підтвердили ефективність педагогічного забезпечення фахової підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД.

2.3. Аналіз даних експериментальних досліджень

Експериментальне вивчення ефективності проведеної роботи з метою формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки проводилось з 2001 по 2008 рік. Учасниками експерименту були студенти Вінницького національного технічного університету (346 чол.), Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (228 чол.), Вінницької філії "Європейський університет" (544 чол.), Житомирського державного технологічного університету (167 чол.), Української державної академії друкарства м. Львова (182 чол.), всього 1121 студент та 54 викладача іноземних мов.

Для досягнення поставленої мети – удосконалення іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД – були реалізовані такі завдання педагогічного експерименту:

- перевірка адекватності розробленої моделі формуванню іншомовної компетентності;
- визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної компетентності;
- узагальнення педагогічних умов успішної реалізації розроблених авторських програм.

Вся експериментальна робота передбачала кілька етапів. Завданнями підготовчого етапу були:

- вибір студентів експериментальних і контрольних груп;
- розробка програми експериментального дослідження;
- визначення його хронологічних меж.

Підготовчий етап тривав із жовтня 2001 по грудень 2001 рр.

Другий констатувальний етап (січень 2002 – лютий 2003 рр.) включав такі завдання:

- визначення суб'єктивного ставлення студентів до місця іншомовної компетентності в цілісній структурі фахової підготовки;
- визначення мотиваційного компоненту іншомовної компетентності;
- виявлення рівня інформаційної обізнаності та іншомовної компетентності студентів за результатами вхідного тестування;
- дослідження особистісних параметрів, які суттєво позначаються на готовності до прийняття іншої культури (комунікабельність, рівень тривожності, особистісна спрямованість).

Розроблена програма експериментального дослідження з вимірюванням результатів до і після експерименту проводилась у чотирнадцяти експериментальних групах та дев'яти контрольних.

У процесі виконання роботи були використані такі методи психолого-педагогічних досліджень: педагогічний експеримент, педагогічне спостереження, анкетування, експрес-діагностика, інтерв'ю, бесіда, самозвіти студентів, методика незакінчених речень, метод порівняльного аналізу, контент-аналіз, рангова кореляція, статистична обробка одержаних даних, метод моделювання.

У виборі методик урахувались сформовані у психолого-педагогічній літературі підходи до вивчення проблеми формування професійної придатності майбутніх менеджерів, специфіка іншомовної компетентності та сучасні тенденції вивчення іноземної мови у економічних вищих навчальних закладах.

На констатувальному етапі експерименту було проведене широкомасштабне опитування студентів різних курсів (всього діагностичними процедурами охоплено 576 чол.) з метою з'ясування їхнього

суб'єктивного ставлення до місця іншомовної компетентності в цілісній структурі професійного становлення та рівня мотивації вивчення іноземної мови як засобу підвищення іншомовної компетентності.

Студентам було запропоновано відповісти на питання анкети:

1. На заняттях з фахових дисциплін мені найбільше подобається, коли...
2. Для успішного оволодіння професією необхідно ...
3. Досягнутий рівень знань з фахових дисциплін є:
 - а) достатнім, б) частково достатнім, в) задовільним, г) незадовільним.
4. У майбутній професійній кар'єрі все залежить від:
 - а) випадку, б) якості знань, в) особистісних якостей), г) диплому, д) зв'язків.
5. Заняття з іноземної мови могли б бути цікавішими, якби ...
6. На заняттях з іноземної мови я отримую важливу інформацію щодо майбутньої професії;
7. Я міг би покращити знання з фахових дисциплін, якби ...
8. Знання з іноземної мови знадобляться мені у майбутньому ...
9. Якби була можливість не відвідувати заняття, я б ...

В анкетному опитуванні брали участь 921 студент I-IV курсів спеціальностей "менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" денної та заочної форми навчання (Вінницький національний технічний університет, Вінницька філія "Європейський університет", Вінницький торговельно-економічний інституту Київський національний торговельно-економічний університет, Житомирський державний технологічний університет, Українська державна академія друкарства).

За даними анкетного опитування майже 37,2% студентів-першокурсників, які за навчальним планом вивчатимуть іноземну мову впродовж чотирьох років, вказали, що свою майбутню професію цілком пов'язують з використанням іноземної мови. Водночас, 27,3% лише частково професійні перспективи пов'язують з використанням іноземної мови; 36,5% не визначились з відповіддю. Таким чином, третина опитаних майбутніх

фахівців зовнішньоекономічної діяльності не готова визнати іноземну мову фаховою дисципліною.

На суспільну престижність професії менеджера вказали 35,7%, вони ж висловили бажання якомога швидше спробувати сили в професійній діяльності. Крім того, 29,3% опитаних підтвердили, що обрали дану спеціальність, тому що вона їм подобається, та конкретизувати мотиви професійного вибору не змогли. Виявлена серед студентів тенденція вказує на необхідність особливого диференційованого ставлення в процесі підготовки та проведення занять, оскільки попередня налаштованість на опанування професією, а в її структурі – й іншомовною компетентністю, є досить неоднорідною.

Окремий блок питань анкети стосувався методичного оснащення та професійної зорієнтованості занять з фахових дисциплін. Відповідаючи на 1, 2, 5 запитання анкети, студенти висловили такі побажання щодо поліпшення роботи на заняттях з фахових дисциплін:

- більше комунікативних вправ, оскільки вони розширюють можливість спілкування іноземною мовою;
- дискусійне обговорення професійно значущих тем;
- посилення соціокультурного компоненту, оскільки це збагачує іншомовну компетентність та підвищує конкурентоспроможність на ринку праці;
- ділові та рольові ігри, що активізують мовну базу через використання професійно зорієнтованого міжособистісного спілкування;
- діалогічне мовлення, яке дає змогу відтворювати атмосферу автентичного спілкування;
- зустрічі з носіями мови;
- аудіовізуальне оснащення;
- збільшення кількості годин на індивідуальні заняття з іноземної мови;
- позитивний емоційний фон, що забезпечує атмосферу невимушеності і сприяє саморозкриттю.

Одержані дані для зручності аналізу подаємо в порівняльній таблиці 2.3. Для виокремлення сутнісних характеристик стосовно категорії студентів – майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності порівнюємо дані їхнього опитування із результатами відповідей студентів суміжних спеціальностей.

Таблиця 2.3

Аналіз даних анкетного опитування, %

№	Вид роботи	Менеджери ЗЕД	Менеджери організацій	Бухгалтери (облік та аудит)
	Тип групи			
1	Комунікативні справи	49,1	28,3	18,2
2	Посилення соціокультурного компоненту	35,7	13,2	8,7
3	Ділові, рольові ігри	33,5	11,8	9,2
4	Дискусійне обговорення	31,8	12,5	6,8
5	Позитивний емоційний фон	21,1	20,8	32,3
6	Зустрічі з носіями мови	20,7	18,3	15,4
7	Збільшення кількості годин	20,5	9,7	3,5
8	Діалогічне мовлення	17,7	28,3	11,4
9	Аудіовізуальне оснащення	9,4	38,5	39,7

За даними таблиці 2.3 можна стверджувати, що менеджери зовнішньоекономічної діяльності надають перевагу комунікативним справам (49,1%), посиленню соціокультурного компоненту (35,7%), діловим та рольовим іграм (33,5%), дискусійному обговоренню (31,8%). Перераховані компоненти пов'язані із активною, цілеспрямованою, навчально-пізнавальною діяльністю, потребують значних зусиль, систематизованості та структурованості процесу фахової підготовки. Студенти цих груп потребують більше таких видів роботи, які б допомагали не просто опановувати граматичні структури, а сприяли б розвитку комунікативних

навичок, що є основою іншомовної компетентності та успішного ділового спілкування.

Можна констатувати, що суб'єктивно студенти виражають більшу зацікавленість операційно-дійовим компонентом пізнавальної діяльності і більше зорієнтовані на способи і прийоми пізнання та навчальні вміння. Високо оцінено ними зустрічі з носіями мови (29,7%), виділено необхідність збільшення кількості годин на індивідуальні заняття. Другий блок виокремлених параметрів все-таки пов'язаний, в першу чергу, із відповідним емоційним компонентом (21,1%), який превалює у функціонально-комунікативному підході до відбору змісту матеріалу і стимулюванні активної мовленнєво-сміслової діяльності. Водночас студенти даних груп меншого значення надають аудіовізуальному оснащенню, що є, на їхню думку, зовнішньою, менш значущою атрибутикою процесу опанування фаховими дисциплінами.

Студенти інших спеціальностей ("Менеджмент організацій", "Облік та аудит") за даними табл. 2.2, в першу чергу потребують позитивного емоційного фону (20,8% і 32,3% відповідно) та аудіовізуального оснащення (38,5% та 39,7%), що вказує на тенденцію переважання зовнішніх параметрів методичного забезпечення, які має ініціювати викладач. Варто відмітити, що дана категорія студентів також порівняно високо оцінює значення комунікативних вправ (28,3%; 18,2%). Не вбачають доцільності в посиленні соціокультурного компоненту майбутні бухгалтери (всього 8,7% виділили його як значущий) та дискусійного обговорення (відповідно 6,8%).

Таким чином, виявлена тенденція на етапі констатувального експерименту засвідчила суттєві характерологічні відмінності у налаштованості студентів різних спеціальностей на фахову підготовку, що має бути враховано у відборі змісту, форм і методів навчальної діяльності.

З метою детального статистичного опрацювання одержаних даних анкетного опитування було використано семантичний диференціальний метод кількісного і якісного індексування значень у процесі вимірювання

емоційного ставлення суб'єкта до аналізу соціальних установок, ціннісних орієнтацій тощо.

Дослідження за даною методикою передбачає, що об'єкт буде оцінюватися через зіставлення з однією з фіксованих точок, яка задана полярними за значенням параметрами.

Наприклад, якщо одне значення X (у нашому випадку це питання 8 із твердженням "знання іноземної мови знадобляться мені у майбутньому"), а полярне Y (відповідно фіксує твердження "...не знадобиться у майбутньому"), то 7 взятих за основу поділів на шкалі (зліва направо) можуть бути інтерпретовані таким чином: -3 – досить виражено X , -2 – виражено X , -1 – дещо виражено X ; 0 – ні X , ні Y не виражено (або X та Y виражені однаковою мірою), 1 – дещо виражено Y ; 2 – виражено Y ; 3 – досить виражено Y . Взявши за основу шкалу семантичного диференціалу, можна знайти відповідну точку у семантичному просторі. Місце точки характеризується двома основними показниками: спрямованістю та віддаленістю від точки координат. Перша ознака вказує на якісну характеристику шкали, поляризацію властивості; друга – на кількісну, що розкриває інтенсивність виявленої тенденції. А тому, чим більш віддаленою від нейтральної позиції є точка, тим більшого значення набуває зафіксована позиція.

З використанням семантичного диференціалу було опрацьовано відповіді студентів на шосте і восьме запитання анкети. Питання №6 – "На заняттях з іноземної мови я отримую важливу інформацію щодо майбутньої професійної діяльності". Узявши за основу якісні параметри, ми упорядкували одержані дані на основі того, що інтервал між ними дорівнює 9 (10-1).

Результати відповідей на шосте запитання подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати відповідей на шосте запитання анкети: "На заняттях з іноземної мови я отримую важливу інформацію щодо майбутньої професійної діяльності"

Інтервал питання №6	Середина інтервалу	Середина інтервалу (к-сть опитаних)	
		до	після
10 – 9	9,5	90	115
8 – 7	7,5	219	254
6 – 5	5,5	360	385
4 – 3	3,5	217	177
2 – 1	1,5	99	72

За результатами таблиці 2.4 можна стверджувати, що переважна більшість студентів ($360 + 217 = 577$ чол.) нейтрально оцінювали професійну спрямованість занять з іноземної мови на етапі констатувального експерименту. Відносно однакові показники зафіксовані за двома полярними шкалами: достатня професійна спрямованість ($90 + 219 = 309$ чол.) та недостатня професійна спрямованість ($99 + 217 = 316$ чол.).

Таким чином, можна констатувати наявність значних невикористаних резервів щодо професіоналізації вивчення іноземної мови студентами ВНЗ економічного профілю. В індивідуальних бесідах та самозвітах студенти вказували на недостатню структурованість професійної лексики, неузгодженість тем, які вивчають на заняттях з іноземної мови та інших фахових дисциплін. Були висловлені нарікання на те, що багато часу витрачається на читання, виконання письмових вправ, зміст яких мало пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю. Виявлена тенденція була врахована на етапі розробки й апробації програми формульовального експерименту. За результатами таблиці 2.5 можна констатувати зростання позитивного оцінювання студентами професійної спрямованості занять з

іноземної мови ($115 + 254 = 369$ чол.) та зменшення кількості тих, хто такі заняття оцінював негативно ($72 + 177 = 249$ чол.). Відповіді на питання №8 "Знання з іноземної мови знадобляться мені у майбутньому" подані у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати відповідей на восьме питання анкети

Інтервал питання №8	Середина інтервалу	Середина інтервалу (к-сть опитаних)	
		до	після
10 - 9	9,5	167	207
8 - 7	7,5	403	435
6 - 5	5,5	184	131
4 - 3	3,5	26	11
2 - 1	1,5	15	3

За даними таблиці 2.5 відмічається однозначна тенденція до зростання позитивного оцінювання студентами можливості використання знань з іноземної мови у майбутньому уже на етапі констатувального експерименту. Переважна більшість опитаних ($167 + 403 = 570$ чол.) мають такі наміри; нейтрально оцінили ($184 + 26 = 200$ чол.) та висловили невпевненість 15 чол.

Таким чином, була виявлена внутрішня суперечність між суб'єктивними намірами студентів використовувати знання іноземної мови у майбутній професійній діяльності та невдоволення тим рівнем інформативного та технологічного оснащення навчального процесу, який їм був запропонований. Така неузгодженість намірів і можливостей була врахована в процесі розробки та використання на практиці авторської програми з іноземної мови для студентів ВНЗ економічного профілю спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", програм семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту", активного

соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів".

За результатами таблиці 2.5 чітко зафіксовані позитивні зміни у верхній частині даних, що стосується середини інтервалу у вимірі 9,5 та 7,5 одиниць. У цій частині семантичного простору знаходяться відповіді 642 студентів, в той час як у нижній частині таблиці всього 24.

У самозвітах студенти підкреслювали надану їм можливість у виборі завдань, різних за складністю, видом мовленнєвої діяльності, репродуктивності чи творчості, що дозволяло працювати в індивідуальному темпі, особливо на початковому етапі навчання. Це позитивно впливало на ставлення до вивчення іноземної мови, а професійно спрямований зміст занять розкривав можливості щодо подальшого використання набутих знань.

Наводимо висловлювання студентів. Таня К.: "...була значна непевність на початковому етапі роботи. Я закінчувала сільську школу і тому мала значне відставання від тих, хто працював над вивченням іноземної мови додатково. І лише можливість вибирати завдання за складністю вселила у мене впевненість, що все-таки я скористаюсь цим багажем знань у майбутньому". Катя О. пише: "Боязко почувалась, коли потрібно було вільно висловлюватись з використанням професійної лексики. Велика кількість комунікативних завдань на всіх етапах дозволила побороти непевненість; і тепер я зможу висловлювати свої думки іноземною мовою з партнерами по бізнесу". Оля Т.: "Якби не дискусійні обговорення, рольові ігри, в яких часто забували про граматичні структури, то я б, мабуть, так і не бачила б перспектив у використанні іноземної мови щодо своєї професії". Водночас, варто зазначити, що студенти досить критично на початковому етапі експерименту оцінили досягнутий ними рівень знань з фахових дисциплін. Так, достатнім його вважали 12,1%, частково достатнім – 11,4%, задовільним – 54,3%, не задовільним – 23,2%.

Порівняльні дані відповідей на питання №3 анкети студентів різних спеціальностей подано в таблиці 2.6.

Результати анкетного опитування студентів різних спеціальностей – питання №3, %

Характер відповіді Тип групи	Менеджери ЗЕД	Менеджери організацій	Бухгалтери (облік та аудит)
Достатній	12,1	38,2	33,4
Прийнятний	11,4	23,4	32,1
Задовільний	54,3	24,8	32,8
Незадовільний	23,2	13,6	1,7

Дані таблиці 2.6 характеризують загальну тенденцію ставлення менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до вивчення фахових дисциплін. досягнутий рівень знань не задовольняє вимогам 23,4% опитаних. Порівняння із студентами інших спеціальностей (менеджери організацій та бухгалтери), які вважають, що мають достатні знання з фахових дисциплін – 38,2% та 33,4% відповідно, і незадовільний рівень – 13,6% та 1,7%, переконує, наскільки високо оцінюють рівень фахових знань майбутні фахівці зовнішньоекономічного профілю. Аналогічна позиція виявлена і у відповідях на питання №2 – "Для успішного оволодіння професією необхідно ...". Майже 70,4% опитаних студентів до професійних якостей віднесли вільне володіння іноземною мовою, а 17,4% вказали на потребу володіти двома іноземними мовами. Водночас майбутню професійну кар'єру (питання №4) лише 27,4% пов'язують із фаховими знаннями; 32,7% – із особистісними якостями, а 39,9% – із щасливим випадком, наявністю диплома та зв'язків. Втім, студенти не завжди бачать реальні шляхи удосконалення рівня знань з фахових дисциплін. Відповідаючи на питання №7 "Я міг би покращити знання з фахових дисциплін, якби ..." майбутні фахівці в першу чергу вказують на необхідність закордонних відряджень (47,3%), зустрічей і обговорень професійних проблем із іноземцями (31,5%)

тощо. Таким чином, виявлена ще одна суперечність: оцінюючи досягнутий рівень з іноземної мови як недостатній, студенти мають намір використовувати іноземну мову в сфері ділового спілкування на високому професійному рівні. Тому до програми експериментальної роботи було обґрунтовано включено цілий блок діагностичних процедур та завдань, яким передбачається більш ретельне вивчення навчальної мотивації студентів та її корекцію в процесі опанування фаховими дисциплінами.

Складовою частиною названого етапу дослідження було вивчення ставлення студентів до різних навчальних предметів, серед яких у порядку надання переваги студенти виділили дев'ять навчальних дисциплін (таблиця 2.7)

Таблиця 2.7

Середньостатистичні показники, що виражають ставлення студентів до вивчення навчальних дисциплін за фахом

№	Навчальна дисципліна	Менеджери ЗЕД	Менеджери організацій	Бухгалтери
		к і л ь к і с ь б а л і в		
1	Основи ЗЕД	9,6	5,9	6,9
2	Маркетинг	9,5	9,7	8,7
3	Іноземна мова	8,8	6,2	3,4
4	Управління розвитком персоналу	7,6	5,7	8,4
5	Основи правознавства	6,6	6,1	3,1
6	Інвестування	6,3	5,4	4,8
7	Економіка підприємств	5,7	6,2	8,4
8	Всесвітня історія	5,4	4,2	7,0
9	Бухгалтерський облік	3,9	6,1	5,3

Одержані результати свідчать, що майбутні менеджери ЗЕД віддали перевагу таким предметам як " Основи ЗЕД " (9,6 балів), "Маркетинг" (9,5

балів), "Управління розвитком персоналу" (7,6 балів), в тому числі й іноземна мова (8,8 балів), значущість якої для менеджерів організацій є меншою (6,2 бали); як найменш значущу її оцінили майбутні бухгалтери (3,4 бали). Така статистика вказує на сформовану внутрішню налаштованість студентів спеціальності "менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" щодо вивчення іноземної мови як профільуючої дисципліни, а їхнє незадоволення досягнутим рівнем знань підтверджує наявність нереалізованих можливостей.

Для більш точного статистичного обґрунтування виявленої тенденції нами було використано прийом стандартизації коефіцієнтів вимірювання, що дозволило одержати профільні оцінки.

Зважаючи на те, що існує дві форми стандартизації (перша – обробка і регламентація процедури проведення обстеження, а друга – переведення шкали оцінювання в нову шкалу, що базується не на кількісних емпіричних значеннях досліджуваного показника, а на його відносному місці в розподілі результатів загальної вибірки) нами був вибраний другий варіант.

Ми вдалися до найбільш поширеного перетворення на основі середньоквадратичних відхилень. При цьому використовували центрування, тобто лінійну трансформацію величин ознаки, при яких середня величина розподілу дорівнює 0.

$$\sum x_o(x_1 \prec x_2) = \sum x_1(x_1 \succ x_2)$$

Далі була використана процедура нормування, яка полягає в переході до іншого масштабу (одиниці вимірювання). Розрахунки проводились за формулою:

$$F(x) = \frac{hn}{g} f(n)$$

де $F(x)$ – теоретична частота в емпіричній вибірці;

n – число членів вибірки стандартизації;

h – ширина інтервалу групування у теоретичному розподілі;

g – стандартне відхилення у вибірці;

$f(n)$ – функція нормування значень X_i .

Функцією нормування, як правило, є Z – стандартний показник, що виражає відхилення індивідуального результату X_i в одиницях, пропорційних стандартному відхиленню одиничного нормативного розподілу.

На цій основі ми здійснили переведення кількості балів, яку студенти визначили щодо значущості кожного навчального предмета для їх майбутнього професійного становлення, у стандартні показники та оцінки шкали Т-балів, результати яких подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Результати аналізу ставлення студентів до навчальних предметів
за принципом моделі семантичного простору**

№	Навчальні предмети	Переведення первинних оцінок у стандартні (Z)			Переведення Z- шкали в T-шкалу	
		Первинна к-сть балів	$x - Mx$	$x - Mx$	Z- шкали	T-шкали
				Gx		
1	Основи ЗЕД	9,5	-31,5	-10,0	-10,0	150
2	Управління розвитком персоналу	7,6	-33,4	-10,7	-10,7	157
3	Іноземна мова	6,8	-32,2	-10,3	-10,3	153
4	Інвестування	6,6	-34,4	-11,0	-11,0	160
5	Маркетинг	6,3	-34,7	-11,1	-11,3	161
6	Економіка підприємств	5,7	-35,3	-11,3	-11,3	163
7	Бухгалтерський облік	3,9	-37,1	-11,8	-11,8	168

За умови стандартних показників $M_x = 41,07$; $G_x = 3,12$; $M = 50$; $G = 10$; T -бали = 10. При переході в Z шкали у T -бали змінюється пропорційність щодо "сирих балів". Тому, перевівши оцінки в T -бали, ми маємо можливість підрахувати одержані результати і проаналізувати виявлену тенденцію. Таким чином, студенти спеціальності "менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" найбільшу перевагу надають таким предметам як "основи ЗЕД", "маркетинг", "управління розвитком персоналу" та "іноземна мова". Значущими для них також є "бухгалтерський облік", "інвестування". Виявлена тенденція є стабільною, що підтверджено показниками T -шкали.

Пропонуючи студентам відповісти на питання "Знання з іноземної мови мені знадобляться для ...", передбачалось визначити внутрішні спонукання щодо вивчення фахової дисципліни за роками навчання. Результати отриманих даних подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Результати відповіді на запитання "Знання з іноземної мови мені знадобляться для ..." за роками навчання, %

№	Варіанти відповідей	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1	Гарантує вільне ділове спілкування	16,1	28,3	24,1	19,1	18,3
2	Подобається вчитися	24,2	26,7	24,1	27,3	29,3
3	Для загального розвитку	14,2	16,6	16,9	14,5	15,2
4	Щоб не мати заборгованості	18,3	14,5	16,2	15,2	12,8
5	Для поїздок закордон	35,8	28,1	22,3	31,9	33,6

Аналіз одержаних результатів указує на те, що домінуючою метою і внутрішнім спонуканням до вивчення іноземної мови студентів вищих навчальних закладів є прагнення вибудовувати професійну кар'єру. Причому така тенденція зберігається впродовж всього періоду навчання, хоча найбільший відсоток все-таки зафіксований на I курсі (35,8%) та V курсі

(33,6%). Другу позицію посідає бажання набути вмінь вільного ділового спілкування, що є можливим за умови якісної іншомовної компетентності. Така тенденція стійка і стабільна з незначним посиленням на II і III курсах (28,3% та 24,1% проти 18,3% на I, 19,1% на IV і 16,1% на V курсі. Намір "здобути знання" та пояснення "подобається навчатися" можна об'єднати в один пізнавальний блок, показники якого є практично незмінними впродовж п'яти років навчання у ВНЗ від 24,2% до 29,3%. Це та частина студентів, у яких сформована стійка пізнавальна мотивація, що розглядається як основа розвитку іншомовної компетентності. Значний інтерес становлять відповіді студентів, які пов'язують вивчення іноземної мови із загальним розвитком, в тому числі з іншомовною компетенцією, оскільки їм властива загальна спрямованість на пізнання і навчальну діяльність, сформованість пізнавальної потреби.

В процесі обробки емпіричного матеріалу було використано метод контент-аналізу. За його допомогою можна виявити приховану тенденцію у відповідях та інших одержаних від досліджуваного видах інформації. Підрахунок проводиться за допомогою коефіцієнта Яніса (С). При цьому може бути виявлено співвідношення позитивних та негативних оцінок стосовно певних категорій:

$$C = \frac{F_1 - F_2}{rt} \text{ для випадків, коли } F > n;$$

$$C = \frac{F_2 - F_1}{rt} \text{ для випадків, коли } F < n;$$

F – кількість позитивних оцінок;

n – кількість негативних оцінок;

r – обсяг одиниць інформації;

t – загальний обсяг одиниць інформації джерела, що аналізуються.

Аналізуючи пояснення внутрішніх спонукань щодо вивчення іноземної мови студентами спеціальності "менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", ми скористались коефіцієнтом Яніса (С) для випадку, коли переважає кількість позитивних оцінок. Таким чином, співвідношення позитивних та негативних тенденцій виявилось на користь позитивних у 23% випадків, проте готовність до систематичної роботи з метою розширення меж іншомовної компетентності виявлена лише у 11% випадків.

Суперечність означеної тенденції полягає в тому, що, маючи достатньо стійке бажання вивчати іноземну мову, розуміючи значення її для власного професійного зростання, студенти не завжди бачать реальні шляхи удосконалення власної іншомовної компетентності.

З метою поглибленого дослідження суб'єктивних чинників опанування фаховими дисциплінами нами було проведено вимірювання мотивації досягнення за допомогою модифікованого тесту-опитувальника А. Мехрабіана (ТМД – тест мотивації навчання) (Додаток Ж).

Методика застосовується в роботі зі старшокласниками і студентами. З її допомогою можна діагностувати два стійких мотиви особистості: мотив прагнення до успіху і мотив уникнення невдач. На основі сумарної кількості балів визначається домінуюча мотиваційна тенденція. Бали всієї вибірки ранжуються і виділяються у дві контрастні групи: для верхніх 27% вибірки характерним є мотив прагнення до успіху, для нижніх 27% – мотив уникнення невдач.

За нашими даними другий вид мотивації переважає над першим. Тенденція зберігається у контрольних групах впродовж всього періоду навчання. В експериментальних групах помітними є зміщення у напрямку зростання мотиву прагнення до успіху.

Результати вимірювання в контрольних та експериментальних групах подані у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати тесту мотивації досягнення, %

№	Тип групи / Курс	Вид мотивації	I курс		II курс		III курс	
			до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
1	Контрольні групи	уникання	76,5	69,4	71,8	66,7	62,4	59,8
		досягнення	23,6	30,6	28,2	33,3	37,3	40,2
2	Експериментальні групи	уникання	75,8	58,7	73,2	52,1	63,9	42,2
		досягнення	34,2	41,3	26,8	47,9	36,1	57,9

Порівняльний аналіз одержаних результатів підтверджує тенденцію домінування мотивації уникання невдач у студентів усіх курсів: як в контрольних, так і в експериментальних групах на етапі констатувального експерименту. Помітне незначне зниження на третьому курсі, наприклад, 76,5% на першому курсі і 62,4% – на третьому. Проте в експериментальних групах на період завершення дослідження збільшилась кількість студентів, у яких переважає мотив досягнення успіху, і він є більш значущим, аніж у контрольних: на першому курсі – на 10,7%; на другому – на 14,6%; на третьому – 17,0%. В цьому зв'язку можна говорити про існування значних невикористаних резервів підвищення навчальної мотивації, інтересу та активізації пізнавальної діяльності студентів в процесі вивчення фахових дисциплін.

Виявлена тенденція засвідчує наявність серйозних внутрішніх причин, які гальмують продуктивну інтелектуальну діяльність через побоювання, страхи, тривожність, непевність. Можна припустити, що дискретна мотивація не знаходить підтвердження на рівні процесуальної мотивації і для багатьох студентів переважаючим мотиватором буде одержаний бал. За нашими даними, зорієнтованими на оцінювання є 38,7% першокурсників, 31,8% – студентів другого курсу, 25,9% – третього курсу.

Таким чином, аналіз одержаного емпіричного матеріалу за результатами дослідження сформованих мотивів навчальної діяльності

майбутніх менеджерів ЗЕД дає змогу виділити такі їх групи:

- навчально-пізнавальні (зацікавленість вивченням фахових дисциплін, в тому числі й іноземної мови; бажання покращити якість знань; інтерес до певних видів завдань, наприклад, комунікативних, ігрових; успішне виконання залікових завдань; необхідність постійного контролю якості роботи);

- професійні (стати кваліфікованим спеціалістом; вибудувати професійну кар'єру; сприяти розширенню міжнародних ділових контактів);

- прагнення успіху (бажання досягати результату навіть за умови долаття перешкод; допитливість; критичне оцінювання досягнутих результатів);

- соціально спрямовані (набути соціального статусу у групі; задовольнити потребу в інтенсивному спілкуванні; бажання самовдосконалюватись);

- мотиви самоосвіти (бажання виконувати більше завдань, аніж рекомендує викладач; пошук нових способів виконання завдань; використання новітніх інформаційних технологій та мережі Інтернет; бажання самостійно вивчити ще одну іноземну мову) [236];

- утилітарні (якісна іншомовна підготовка сприятиме поліпшенню матеріального становища; дасть змогу здійснювати поїздки за кордон);

- уникання невдач (уникнути нарікань; бажання виконувати лише мінімальну кількість завдань; перевага надається репродуктивним вправам; студенти потребують додаткових роз'яснень).

Складовою частиною експериментального дослідження було визначення критеріїв сформованості основних видів мовленнєвої діяльності майбутніх менеджерів ЗЕД. Динаміка змін давала змогу підтверджувати чи спростовувати висунуту гіпотезу. На основі опрацьованих наукових джерел, коментарів експертів та власного досвіду викладацької роботи у ВНЗ нами визначені критерії сформованості основних видів мовленнєвої діяльності, які подані у таблиці 2.11.

**Критерії сформованості основних видів мовленнєвої діяльності
майбутніх менеджерів ЗЕД**

Читання	- повне розуміння мовних засобів у тексті; - усвідомлення прочитаної інформації; - визначення позиції та точки зору автора тексту; - розуміння професійної кореспонденції (листи, факси, електронні повідомлення, звіти, службові записки); - відбір необхідної інформації з автентичних текстів, популярних і спеціалізованих журналів, Інтернет-джерел.
Аудіювання	- фіксування в думках значущої інформації; - утримування в пам'яті основного змісту почутої інформації; - розуміння в деталях телефонної розмови, основних ідей ділових переговорів, дебатів, доповідей, лекцій; - визначення позиції та точки зору мовця, розуміння його наміру та наслідків висловлювання.
Письмо	- логічність і послідовність викладення інформації; - повнота викладення інформації; - підготовка та продукування ділової кореспонденції, звітності; - фіксування повідомлень, що надходять по телефону та від ділових візитерів; - елементи самостійності у розкритті теми та у використанні мовних засобів.
Говоріння	Монологічне мовлення: - відповідність висловлювань прочитаній інформації чи запропонованій темі; - логічність і послідовність викладення інформації; - продукування чіткого, детального монологу з широкого кола тем спеціальності; - елементи самостійності у розкритті теми та у використанні мовних засобів. Діалогічне мовлення: - відповідність реплік запропонованій темі; - достатній об'єм висловлювань; - реагування на основну інформацію під час обговорень, дискусій, переговорів, бесід; - адекватна поведінка у типових приватних і професійних ситуаціях; - реагування на телефонні розмови, оголошення, повідомлення; - пристосування до змін під час бесіди, які стосуються її напряму та стилю, реагування на точку зору співрозмовника; - елементи самостійності, користування загальноновживаними фразами у розкритті теми.

Результати проведеного опитування студентів спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" виявили такий рівень кількісних показників (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

Рівень кількісних показників за видами діяльності

Вид діяльності Тип групи	Контрольна група (середній бал)	Експериментальна група (середній бал)
Читання	3,2	3,3
Аудіювання	3,1	3,0
Письмо	3,1	3,2
Говоріння	3,2	3,3

Правильна відповідь студента на одне запитання оцінювалась у 2,5 бали, а неправильна – 0. Для студентів контрольних та експериментальних груп були розроблені однотипні завдання.

Показник успішності вимірювався в інтервалі від 0 до 100 балів, як

$$Y_{\text{усп.}} = N_{\text{пр.}} / N \cdot 100$$

де $Y_{\text{усп.}}$ – якісний показник успішності;

$N_{\text{пр.}}$ – кількість правильних відповідей;

N – загальна кількість завдань.

Студент, який виконав правильно всі завдання, набрав 100 балів; відповідно 100-91 бал – "5", 90-70 – "4", 69-50 – "3", менше 50 балів – "2".

Результати контролю на констатувальному етапі експерименту показують, що якісні параметри у контрольних та експериментальних групах ідентичні і не перевищують 3,3 бали. Можна припустити, що існують суттєві резерви в оволодінні іноземною мовою як фаховою дисципліною. Шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД варто шукати на теоретичному, методичному та особистісному рівнях.

Важливим критерієм іншомовної компетентності, що проявляється у

сформованості спілкувальних умінь, в розвиненості емпатійної схильності та у здатності долати мовні утруднення є комунікабельність. Вона має особливе значення в розвитку іншомовної компетентності і характеризується вмінням легко й швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, прагненням розширювати сферу спілкування, задовольняти потребу людей у широкому інтенсивному спілкуванні. Комунікабельність розвивається на основі потреби в спілкуванні, що проявляється в бажанні належати до групи людей, бути її членом, взаємодіяти, брати участь у спільній діяльності, надавати та приймати допомогу. Вона сприяє відмові від егоїстичних установок заради встановлення контактів з іншими людьми.

З метою дослідження названих параметрів нами було використано методику дослідження емпатії І. Юсупова та "Тест рівня комунікативності" В. Ряховського [237]. Методика дослідження емпатійних тенденцій дозволяє визначити вміння співпереживати, доброзичливо та прихильно ставитись до проблем інших людей, підтримувати та схвалювати їхню діяльність. Дана методика передбачає відповіді "не знаю", "ні, ніколи", "інколи", "часто", "майже завжди" і "так, завжди" на тридцять шість пунктів. За характером відповідей на питання можна визначити рівень щирості, відвертості, прагнення справити краще враження. Результатам тестування можна довіряти, якщо дано не більше трьох нещирих відповідей.

Високий рівень емпатійності притаманний тим, хто набрав більше 63 балів. Такі люди надзвичайно вразливі, близько до серця приймають проблеми інших, швидко реагують на настрій співрозмовника. Вони чутливі до потреб і проблем оточення, великодушні, здатні обходити конфліктні ситуації та легко вибачати провину іншим. Середній рівень емпатійності у тих, хто набрав від 37 до 62 балів. Цим людям властиві емоційні прояви та переживання, які завжди знаходяться під контролем. Вони уважні, намагаються зрозуміти співрозмовника, але не завжди делікатні у судженнях. Оцінюють інших за їхніми вчинками, не довіряють власному враженню про них. Низький рівень емпатії у тих, хто набрав 12-36 балів. Цим людям важко

встановлювати контакти з людьми, вони ніяково почуваються у шумній компанії. Емоційні вчинки інших здаються їм незрозумілими та безглуздими. Цінують людей за ділові якості та гострий розум, а не за вміння співпереживати. Часто тримаються відокремлено у малочисельному колі друзів.

Тест В. Ряховського, що оцінює загальний рівень комунікативності, передбачає відповіді "так", "ні" та "інколи" на шістнадцять запитань. За сумою отриманих балів визначається категорія, до якої належить людина. Згідно з результатами тесту людину можна вважати некомунікабельною, якщо вона набрала 25 і більше балів. На таку людину не варто покладатись при виконанні групових завдань, оскільки взаємодія з іншими виводить її із рівноваги та підвищує рівень незадоволеності собою. Досить комунікабельними та допитливими є люди, які набрали від 14 до 24 балів. Такі люди почувають себе невимушено в незнайомій ситуації, їх не лякають нові проблеми, але залучити їх до активної участі в дискусіях непросто. Комунікабельними, допитливими, іноді навіть балакучими є люди, які набрали від 4 до 13 балів. Вони легко контактують з іншими людьми, вільно висловлюються з різних питань, що інколи дратує оточуючих. Такі люди люблять бути в центрі уваги, брати участь в різних дискусіях, але серйозні теми їх не приваблюють.

Одержані результати показують, що спілкувальні вміння (готовність слухати співрозмовника, узгоджувати почуте із власною позицією, виявляти толерантність, аргументованість, переконливість суджень, демонструвати безоціночне сприймання партнера по спілкуванню) на високому рівні сформованості у 9,8% опитаних студентів, середньому – 48,9% і низькому – 31,3% у експериментальних групах, і відповідно у контрольних: 10,1%; 47,8%; 32,1%.

Таким чином, більше ніж у половини майбутніх менеджерів ЗЕД виявлені недостатньо сформовані спілкувальні уміння, що проявляється у критичності суджень, поспішних категоричних висновках, упередженому,

стереотипному оцінюванні співрозмовників і розцінюється як суттєвий бар'єр професійного спілкування, а отже, і самовдосконалення.

Емпатійна схильність сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, оскільки виявляє природну, щиру зацікавленість емоційним станом інших людей. Така особистісна якість сприяє налагодженню ефективних стосунків і підтверджує готовність до прийняття та толерантного ставлення до культури країн, мова яких вивчається. Результати вимірювання емпатії в контрольних та експериментальних групах подані у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Результати вимірювання емпатії, %

Рівень емпатії Тип групи	Контрольні групи	Експериментальні групи
Високий	17,3	12,3
Середній	47,1	52,4
Низький	35,6	35,1

У результаті дослідження виявлено такі три рівня емпатії: високий – контрольні групи – 17,3%, експериментальні групи – 12,3%, середній рівень, відповідно, – 47,1% і 52,4%; низький – 35,6% і 35,1%. Отже, можна констатувати, що у більшості студентів переважає середній та низький рівень емпатії і проявляється у нездатності зрозуміти партнера, узгодити професійні позиції, перейнятися внутрішнім станом співрозмовника. Такі якості утруднюють процес спілкування і є бар'єрами для формування іншомовної компетентності.

З огляду на виявлену тенденцію до програми експериментального дослідження нами було включено вивчення рівня особистої та ситуативної тривожності за методикою С. Спілбергера та Г. Айзенка [238], за якою тривожність розглядається як схильність людини до переживання емоційних станів, що проявляються в очікуванні несприятливого розвитку подій. За

несприятливими обставинами реактивна тривожність може переходити в особистісну, тобто вона може стати стабільною властивістю особистості.

Ситуативна (реактивна) тривожність, за С. Спілбергером (Додаток 3), вимірюється набором із двадцяти суджень (десять із них указують на присутність високої напруженості, стурбованості, ще десять – на відсутність тривожності). Якщо набрано менше 30 балів, то це свідчить про низький рівень стану тривожності; 30-45 балів – середній рівень, вище 45 – високий. За нашими даним високий рівень тривожності зафіксований майже у 67% студентів. Результати проведеного вимірювання подані в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Показники високого рівня тривожності студентів

№	Тип групи	Самооцінка рівня ситуативної тривожності за Спілбергером (високий рівень)			Самооцінка психічних станів за Т. Айзенком (високий рівень)		
		до експ.	після експ.	різниця	до експ.	після експ.	різниця
1	Контрольна	58,7	41,6	-17,1	59,7	40,5	-19,2
2	Експериментальна	63,1	29,2	-33,9	60,8	31,7	-29,1

Дані таблиці 2.14 засвідчують загальну тенденцію до зниження високого рівня тривожності, причому в експериментальних групах в середньому на 10,5% більше, ніж у контрольних. Таким чином, досягнута емоційна стабільність сприяє успішній навчальній діяльності, допущена помилка не розцінюється як катастрофа. Оцінка перестає бути значущим, або й єдиним мотиватором. А, отже, формується конструктивна внутрішня готовність до удосконалення іншомовної компетентності в процесі фахової підготовки.

Для ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів має значення поінформованість щодо спрямованості особистості,

чільне місце в якій посідає не лише внутрішня мотивація, а й превалювання комунікативних тенденцій. З цією метою було використано анкету, розроблену і запропоновану для використання Б. Бассом у 1967 р.

Анкета складається із двадцяти семи міркувань, кожне із яких передбачає три варіанти відповіді, що відображають спрямованість особистості. За допомогою методики можна виявити:

- спрямованість на себе (Я) – зорієнтованість на безпосередню винагороду і задоволення, незалежно від сутності роботи і людей, з якими доводиться виконувати завдання; характерною при цьому є агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності, інтровертності;

- спрямованість на спілкування (С) – намагання за будь-яких умов підтримувати хороші стосунки з партнерами в процесі виконання завдань; зорієнтованість на спільну діяльність часто на противагу конкретній справі, на загальне схвалення, в чому проявляється залежність від групи; відчутною є потреба в тісних емоційних контактах з людьми;

- ділова спрямованість (Д) – зацікавленість в розв'язанні практичних справ, намагання виконувати роботу якомога краще, зорієнтованість на ділову співпрацю, здатність наполягати на своєму в інтересах спільної справи.

Результати проведеного дослідження показали, що у кожній академічній групі є студенти з різною особистісною спрямованістю, в середньому виявлено: Я-спрямованість – 18% випадків; С-спрямованість – 58%; Д-спрямованість – 24%.

Ми розглядали запропоновану анкету і як своєрідну психодіагностичну процедуру, що сприяла поглибленому самопізнанню, що відповідає провідній потребі юнацького віку. В іншому ракурсі одержані результати дозволяють виважено комплектувати групи для виконання комунікативних завдань, ділових рольових ігор, чим створюватимуть сприятливі умови для поліпшення іншомовної компетентності студентів на основі підвищення

пізнавальної активності. Прогнозованого результату можна досягти за умови стимулювання навчальної мотивації, орієнтації на особистісні характеристики студентів з урахуванням наявного рівня їхньої сформованості та перспектив подальшого розвитку.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу виявити рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД за такими критеріями: суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки; мотивація до вивчення фахових дисциплін; рівень мовної компетентності; особистісна готовність до прийняття іншої культури. Одержані результати подані у підсумковій таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Критерії сформованості іншомовної компетентності майбутніх
менеджерів ЗЕД, %**

Критерії Рівні	Контрольні групи			Експериментальні групи		
	високий	середній	достатній	високий	середній	достатній
1. Суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки	29,8	42,5	27,7	30,1	41,4	28,5
2. Мотивація до вивчення фахових дисциплін	25,2	44,1	30,7	25,8	43,9	30,3
3. Рівень інформаційної обізнаності й мовної компетентності	26,9	48,6	24,5	26,5	49,2	24,3
4. Особистісна готовність до прийняття іншої культури	14,6	41,2	44,3	15,4	41,8	42,8

Одержані дані стали основою розробки та реалізації моделі формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в процесі фахової підготовки.

Для проведення планомірної і цілеспрямованої роботи з метою формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД було здійснено такі кроки:

- розроблено модель формування іншомовної компетентності організації майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності;
- модифіковано зміст компоненту спеціалізації на основі урізноманітнення професійно значущих і особистісно цінних знань, набутих у процесі вивчення іноземної мови;
- підготовлено додаткові засоби здобуття фахово спрямованої інформації, передбачено диференціювання форм і методів контролю рівня сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД;
- розроблено програми семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" та активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів".

Формувальна частина експерименту включала апробацію авторської програми "Англійська мова за професійним спрямуванням", яка сприяє мобільності та конкурентноздатності майбутніх фахівців на ринку праці, заохочує до навчання впродовж усього життя, спонукає до самостійності у вивченні мов.

У програмі викладено мету та завдання курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням" для студентів першого та другого курсів денної форми навчання за спеціальністю 7.050206 – Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності.

Програма розрахована на 360 годин, з них практичні – 176, самостійні – 176, модульний контроль – 8. Підсумковий контроль відбувається у формі заліку в першому та третьому семестрах, у формі іспиту – другому та четвертому семестрах. В основу навчання іноземної мови закладено професійно спрямований та комунікативно орієнтований

підхід. Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного спрямування передбачає введення загальноекономічної та базової термінології ділового світу, ознайомлення з основними поняттями бізнесу та підготовку до самостійного вивчення англійської мови для професійного спілкування.

Завданням курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням" є розвиток і вдосконалення знань, навичок та умінь, необхідних майбутнім фахівцям економіко-управлінського напрямку в сферах ситуативно обумовленого побутового та професійно спрямованого спілкування в усній та писемній формах.

Реалізація освітніх і виховних цілей сприяє розширенню світогляду студентів, підвищує рівень їхньої культури, мислення, спілкування, мовлення. Організація процесу навчання англійської мови здійснюється з урахуванням потреб та інтересів студентів, акцентується увага на розвитку їхньої самостійності та творчої активності [239].

Після завершення курсу навчання студенти повинні:

- автоматизовано користуватися передбаченими програмою рецептивними та продуктивними лексико-граматичними одиницями в ситуативно обумовленій мовленнєвій діяльності; розуміти на слух оригінальну усну соціально-побутову та професійно спрямовану англійську мову за тематикою, що передбачена програмою, визначати позицію і точку зору мовця, розпізнавати основні ідеї та наміри в ході детальних обговорень;

- володіти ознайомчим та вивчаючим читанням спеціалізованої літератури з метою отримання професійно значущої інформації; вести бесіду в різних ситуаціях професійного та побутового спілкування, реагувати на основні ідеї під час дискусій, обговорень, офіційних переговорів, аргументувати власну позицію;

- встановлювати ділові контакти в ситуаціях повсякденного та ділового спілкування; вивчати зарубіжний досвід в певних галузях економічних наук і зовнішньоекономічної діяльності, застосовувати цей досвід у власній професійній діяльності; вести ділову документацію іноземною мовою,

писати деталізовані завдання та звіти, готувати та оформлювати ділову та професійну кореспонденцію.

Також передбачається, що студенти самостійно працюватимуть з додатковими матеріалами; здійснюватимуть пошук необхідної інформації в Інтернеті; опрацьовуватимуть популярні та спеціалізовані газети й журнали; готуватимуться до різноманітних презентацій, дебатів, дискусій, переговорів, конференцій.

Завдання і вправи, що включені навчальною програмою, об'єднані у шістнадцять модулів і включають рецептивні, репродуктивні, продуктивні, комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні, усні та писемні вправи.

Основними вимогами вправи (виконання завдання) є ступінь керованості мовленнєвими діями студентів, спосіб організації вправи, опори, які потрібні для її виконання, місце виконання (в аудиторії, фотолaboratorії, комп'ютерному класі, вдома) [239].

Керованість мовленнєвими діями може бути повною, частковою, мінімальною. На цьому етапі мовленнєвої діяльності успішно може використовуватись робота в парах, трійках, малих групах, командах з підведенням підсумків по завершенні даної роботи [240]. Вправи можуть виконуватись як у визначеному порядку, так і одночасно. Ефективним є використання паузованої фоно- або відеофонограми [241].

Вдало підібрані завдання і вправи активізують навчальну діяльність студентів, перетворюють оволодіння іноземною мовою на творчий, особистісно значущий процес, оптимізують процес формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД. До змісту формувального експерименту було включено апробацію програм семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" та активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів".

Участь у роботі семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" беруть студенти 3-4 курсів, які виконують курсові роботи та

дипломні проекти. Практичному заняттю передуює самостійна робота, яка включає опрацювання літератури (в тому числі іншомовної); складання логічної конспект-схеми; реферування з використанням інтернет-ресурсів; опис реальних виробничих ситуацій у сфері вітчизняного та зарубіжного менеджменту; моніторинг правового забезпечення управлінської діяльності; огляд джерельної бази, у тому числі вітчизняних і зарубіжних періодичних видань. Кожне заняття передбачає обговорення теоретичних питань та аналіз розроблених групових проектів у галузі менеджменту зовнішньоекономічної діяльності.

Робота у тренінгових групах активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів" спрямована на розвиток умінь конструктивно виражати свої думки й почуття, спілкуватися з іноземними партнерами, здатності підтримувати з колегами добрі стосунки, вирішувати конфлікти й допомагати іншим. Тренінг розрахований на студентів 3-5 курсів, яких цікавлять проблеми міжкультурного спілкування, професійної взаємодії з іноземними партнерами, і які хочуть поліпшити міжособистісні стосунки (Додаток І).

Кожне заняття складається з трьох частин: теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекції; практичних вправ, під час виконання яких учасники можуть оволодіти необхідними інтерперсональними вміннями й практично використовувати набуті теоретичні знання; обговорення цих вправ. Питання, на які (за бажанням) відповідають учасники під час обговорення, можуть бути такими:

- чи важко було виконувати цю вправу?
- що нового я відкрив для себе?
- які почуття викликає у мене виконання вправи?

Кожне заняття має починатися з ритуалу привітання, виробленого членами групи, обговорення почуттів, з якими прийшли учасники, і закінчуватися обговоренням проведеного заняття.

Кількість занять за необхідності може бути збільшена або зменшена.

Тривалість занять – від півтори до 12 годин (з перервою).

Проведені повторно діагностичні процедури дали змогу порівняти результати формування іншомовної компетентності студентів контрольних і експериментальних груп. Результати опитування подані у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Критерії сформованості іншомовної компетентності
майбутніх менеджерів ЗЕД, %**

Критерії Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	високий		середній		достатній		високий		середній		достатній	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
1. Суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки	29,8	31,1	42,5	43,9	27,7	25,1	30,1	31,5	41,4	46,6	28,5	21,9
2. Мотивація до вивчення фахових дисциплін	25,2	26,4	44,1	48,4	30,7	25,2	25,8	27,9	43,9	57,1	30,3	15,2
3. Рівень інформаційної обізнаності й мовної компетентності	26,9	28,2	48,6	51,9	24,5	19,9	26,5	28,1	49,2	58,6	24,3	13,5
4. Особистісна готовність до прийняття іншої культури	14,6	14,9	41,2	42,9	44,3	42,2	15,4	16,2	41,8	46,9	42,8	36,9

За результатами підсумкової таблиці можна зробити висновок про ефективність розроблених та апробованих авторських програм "Англійська мова за професійним спрямуванням", семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту", активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів".

За першим критерієм "Суб'єктивне оцінювання іншомовної

компетентності у системі фахової підготовки" високий показник у контрольних групах зріс на 1,3%, а у експериментальних аналогічний показник становить 1,4%; середній, відповідно, зріс на 1,4% і 5,2%; достатній знизився на 2,6% в контрольних групах і на 6,6% в експериментальних. Таким чином, підтверджено припущення про те, що інтеграція змістових і процесуальних параметрів фахової підготовки суттєво позначається на особистісній тенденції до розширення меж комунікативної взаємодії з іноземними партнерами з орієнтацією на суб'єктивний відбір матеріалу для спілкування, висловлювання власних суджень, коментарів. З професійної точки зору здійснювалось ознайомлення студентів із мовними засобами, жанрами й стилями, що відображають найважливіші соціокультурні тенденції країни, мова якої вивчається. Відповідно забезпечувалось розуміння ментальних відмінностей, способу мислення, характерного для носіїв мови. Дослідження особливостей фахової підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД довело її багатофункціональність і великий педагогічний вплив на особистість майбутнього управлінця, що і підтвердило диференційоване суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності.

Найсуттєвіші зміни зафіксовані у вимірах другого критерію "Мотивація до вивчення фахових дисциплін". Високий показник зріс на 1,2% (КГ) та 2,1% (ЕГ); середній показник, відповідно, на 4,3% (КГ) і 13,2% (ЕГ); достатній зменшився на 5,5% (КГ) і 15,1% (ЕГ). Це можна пояснити тим, що в процесі навчання фахових дисциплін системно були реалізовані принципи організації міжособистісної комунікації (професійна спрямованість; подвійність моделювання проблемної ситуації; розвиток мовленнєвої активності; новизна, динамізм і зворотній зв'язок; діалогічне спілкування; емоційний комфорт) та етапи конструювання автентичних матеріалів (мотивування навчально-рольової діяльності; активізація занурення в навчальну ситуацію; спонукання до спонтанного реагування; аналіз якості прийнятих рішень; перспективне прогнозування подальших навчальних дій).

Студенти мали можливість умовно створити власну компанію,

передбачати шляхи отримання прибутку, продумати етапи розвитку власного бізнесу, взяти участь в обговоренні та розв'язанні ділових завдань, представити власне бачення виходу із проблемних ситуацій і тим самим випробувати себе на професійну придатність.

За третім критерієм "Рівень інформаційної обізнаності й мовної компетентності" різниця високого показника становить 1,3% (КГ) і 1,6% (ЕГ); середнього показника відповідно 3,3% (КГ) і 9,4% (ЕГ); достатнього – 4,6% (КГ) і 10,8% (ЕГ). Одержані результати вказують на те, що студенти експериментальних груп краще у порівнянні зі студентами контрольних груп набули здатності усвідомлено сприймати різнопланову інформацію, розумітись на професійній кореспонденції, відбирати необхідну інформацію із автентичних текстів, інтернет-джерел; логічно й послідовно продукувати ділову кореспонденцію; вносити елементи імпровізації у розкритті професійних тем.

Незначні зміни стались за вимірами четвертого критерію "Особистісна готовність до прийняття іншої культури". Високий показник зріс лише на 0,3% у контрольних групах і 0,8% у експериментальних; середній показник – на 1,7% (КГ) і 5,1% (ЕГ); достатній зменшився на 2,1% (КГ) і 5,9% (ЕГ). Це пояснюється неможливістю знайомитись з культурою країни, мова якої вивчається, у природних умовах. Відсутність такого середовища не вдалось компенсувати використанням аудіо- та відеоматеріалів.

На основі сукупного аналізу показників всіх критеріїв були визначені рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД: високий, середній, достатній.

Студенти з *високим* рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутню професійну діяльність і кар'єрне зростання повністю пов'язують з використанням іноземної мови; готові адаптивно діяти в сучасному соціоекономічному просторі з урахуванням тенденції до інформатизації професійного середовища; прагнуть посилення соціокультурного компоненту фахової підготовки; у мотиваційному компоненті переважають

навчально-пізнавальні, професійні, соціально-спрямовані мотиви та мотиви самоосвіти; надають перевагу комунікативним вправам, діловим та рольовим іграм, дискусійному обговоренню; готові до спонтанного реагування в умовах навчально-рольової діяльності; мають сформовані навички самоаналізу прийнятих рішень та прогнозування навчальних дій; виявляють здатність вибрати оптимальні засоби вираження думки іноземною мовою; мають низьку міжмовну інтерференцію; забезпечують інформаційне наповнення, коректне функціонування та гнучке, адекватне ситуації використання автентичних джерел; мають високий рівень розвитку комунікабельності, емпатійної схильності, толерантності; у спілкуванні переважає ділова спрямованість, що характеризується сформованою потребою доводити розпочату справу до завершення, наполягати на своєму в інтересах справи та мають тісні емоційні контакти з колегами; особистісні дії відображають цілісне усвідомлення функцій та рольових позицій менеджера ЗЕД.

Майбутню професійну діяльність студенти з *середнім* рівнем сформованості іншомовної компетентності частково пов'язують із використанням іноземної мови; адаптивні дії з урахуванням тенденції інформатизації професійного середовища потребують ретельної підготовки та зовнішнього контролю; бажання вивчати іноземну мову, розуміння її значення для власного професійного зростання не підкріплене баченням реальних шляхів удосконалення іншомовної компетентності, а тому у мотиваційному компоненті переважають навчально-пізнавальні, професійні мотиви та прагнення успіху, зокрема: бажання покращити якісні показники, інтерес до комунікативних ігрових завдань, допитливість, критичне оцінювання досягнутих результатів; мотиви самоосвіти проявляються епізодично; в умовах навчально-рольової діяльності потребують ретельного інструктування, додаткових методичних засобів впливу з боку викладача, лише в поодиноких випадках діють спонтанно; мають сформовані навички самоаналізу прийнятих рішень, але відчують труднощі за необхідності прогнозувати дії; засоби вираження думок іноземною мовою не завжди

оптимальні; використання автентичних джерел пов'язане з труднощами, тому перевагу надають адаптованим матеріалам; мають середній рівень розвитку комунікабельності, емпатійної схильності, високу толерантність; у ділових контактах переважає спрямованість на спілкування, що виражається у намаганні підтримувати хороші стосунки з партнерами, орієнтації на загальне схвалення; тривожність має високі й середні показники; не сформоване системне усвідомлення щодо функцій професійної діяльності менеджерів ЗЕД, рольові очікування не узгодженні із сформованими особистісними якостями.

Студенти з *достатнім* рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутню професійну діяльність не пов'язують з використанням іноземної мови; сучасні соціоекономічні тенденції та інформатизацію професійного середовища сприймають не однозначно, часто губляться в інформаційному потоці; не розмежовують специфіки професійних функцій; не мають сформованої потреби вивчати іноземну мову; у мотиваційному компоненті переважають утилітарні мотиви та уникання невдач; прагнуть виконувати лише мінімальну кількість завдань в основному репродуктивного характеру; мотиви самоосвіти не сформовані; усвідомлено уникають спонтанних дій у навчально-рольовій діяльності; орієнтовані на опанування граматичних структур; мають сформовані некоректні соціокультурні стереотипи, що утруднюють функціональне використання автентичних матеріалів; аналіз якості прийнятих рішень здійснюють фрагментарно; мають суттєві бар'єри для професійного спілкування, зокрема, упереджене, стереотипне оцінювання співрозмовника, нездатність узгодити професійні позиції, переважає зосередженість на безпосередню винагороду; в рольових очікуваннях спостерігаються організаційні та контролюючі тенденції (рис. 2.2, 2.3).

Отже, іншомовна компетентність – це динамічне утворення, яке формується як у процесі стихійного засвоєння "мови" комунікації, так і в умовах цілеспрямованого навчання.

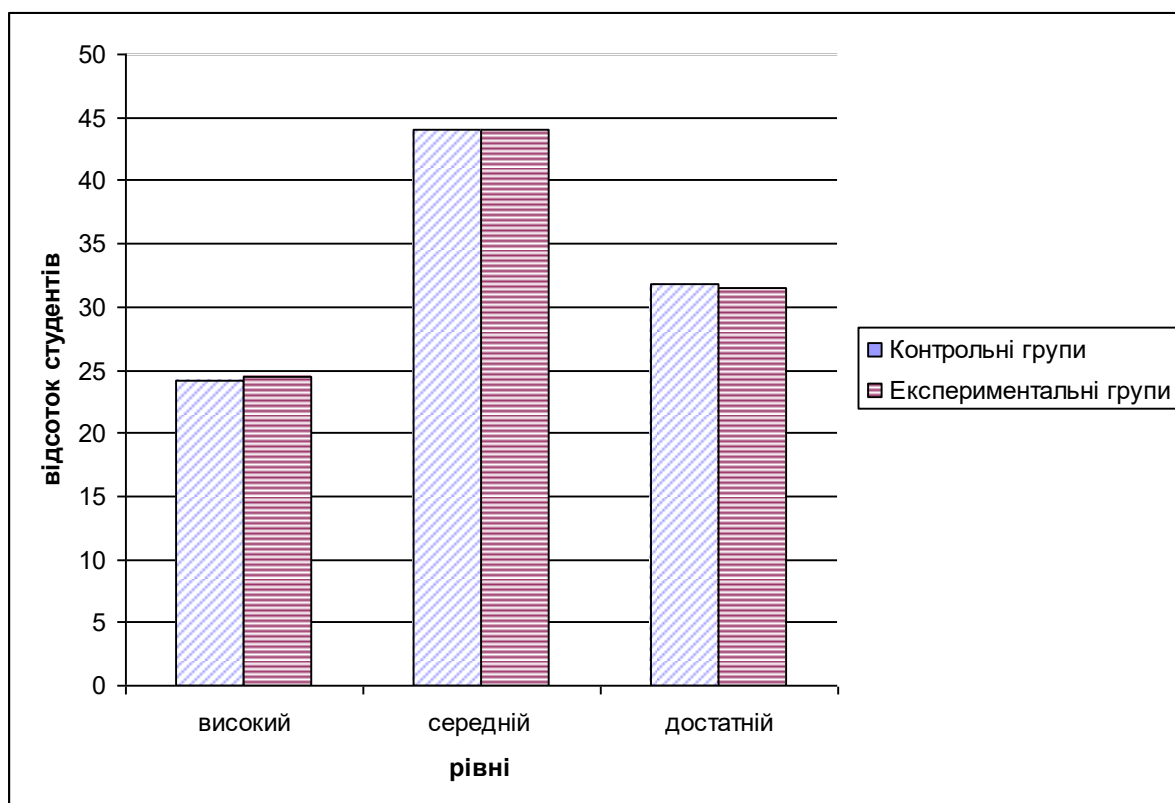


Рис. 2.2. Рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД (констатувальний експеримент)

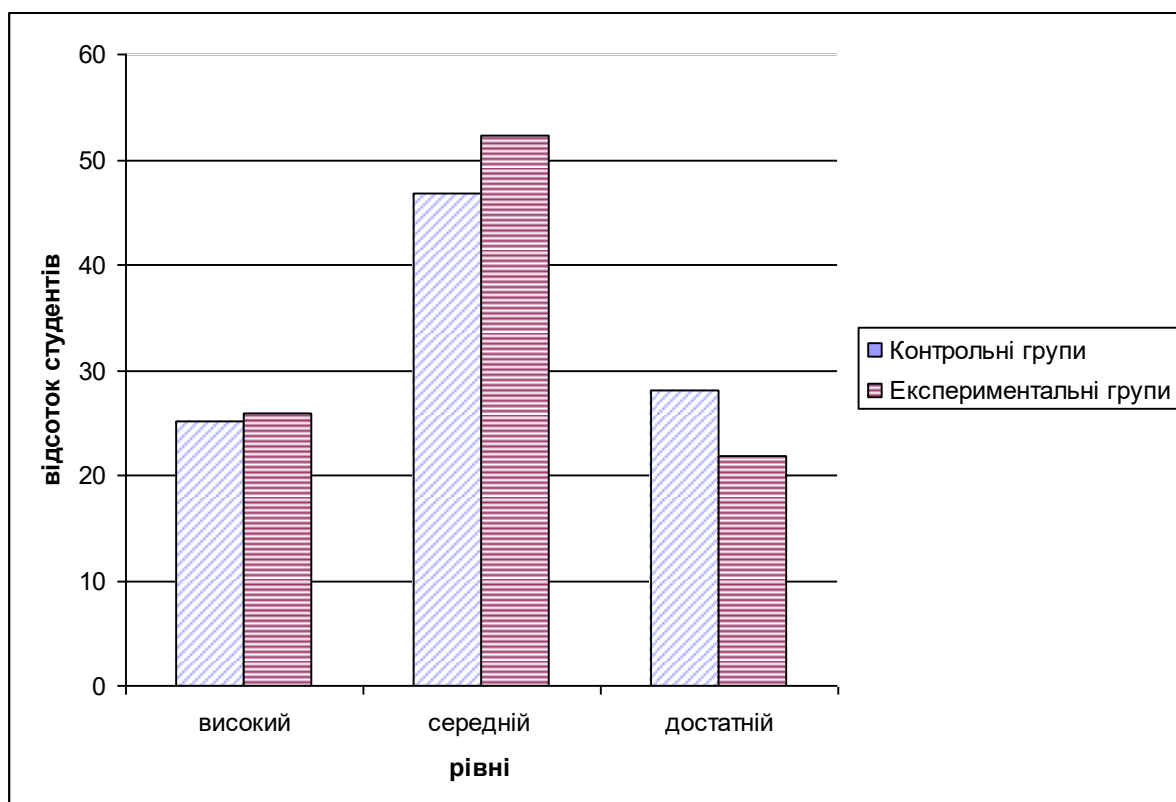


Рис. 2.3. Рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД (формувальний експеримент)

Процес формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД буде плідним у випадку спеціально організованого навчання і з дотриманням педагогічних умов: активізації мотиваційного компоненту іншомовної компетентності, що дасть змогу максимально реалізувати інтелектуальний та емоційний потенціал професійного розвитку й особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності; посилення професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання та умов інформатизації професійного середовища; формування навички міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних вимог та принципів організації комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

Здійснене дослідження забезпечило досягнення поставленої мети, а вирішення поставлених завдань дало змогу:

1. Визначити сферу діяльності менеджерів ЗЕД та їхні професійні якості для ефективної реалізації управлінських функцій. Досягти високого професійного рівня майбутньому фахівцю економіко-управлінського профілю можна на основі внутрішньої саморегуляції навчальної діяльності та цілеспрямованої орієнтації викладачів на розвиток іншомовної компетентності студентів. Успіх професійної діяльності менеджерів ЗЕД визначається гармонійним поєднанням професійних та індивідуальних якостей, перспективою самоосвіти, рівнем мовної підготовки.

2. Створити модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, визначити критерії та показники її ефективності. Формування іншомовної компетентності передбачає створення моделі як засобу активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю. Передбачається урахування вимог до відбору автентичного матеріалу, технологію його конструювання та системи методичних принципів організації міжособистісної комунікації. Досягти оптимізації навчальної комунікативно-пізнавальної діяльності можна, дотримуючись взаємозв'язку та наступності перерахованих вище принципів.

3. Узагальнити педагогічні умови успішного формування іншомовної компетентності. Процес формування іншомовної компетентності буде плідним у випадку спеціально організованого навчання і з дотриманням певних умов: стимулюванням мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті цілепокладальної активності студентів; посиленням професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів; формуванням навичок міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

4. Визначити ставлення студентів до місця іншомовної компетентності в структурі фахової підготовки. Дослідження перспективи використання студентами іноземної мови в майбутній професійній діяльності вказує на неоднорідну налаштованість на її вивчення, а саме: менеджери ЗЕД іноземну мову у загальному переліку навчальних дисциплін оцінили у 8,8 балів із максимально можливих 10 балів. Така тенденція підтверджує необхідність диференційованого підходу в процесі підготовки та проведення занять. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що менеджери зовнішньоекономічної діяльності надають перевагу комунікативним вправам (49,1%), посиленню соціокультурного компоненту (35,7%), діловим та рольовим іграм (33,5%), дискусійному обговоренню (31,8%). Дані опитування свідчать про те, що суб'єктивно студенти виражають більшу зацікавленість операційно-дійовим компонентом пізнавальної діяльності і більше зорієнтовані на способи і прийоми пізнання та навальні вміння. Серед внутрішніх спонукань вивчення фахових дисциплін превалює прагнення вибудовувати професійну кар'єру (30,3%) та бажання набути вмінь вільного ділового спілкування (21,2%). Лише незначний відсоток студентів (15,4 %) пов'язує вивчення фахових дисциплін із загальним розвитком. Тому

необхідно враховувати пізнавальні потреби та внутрішні мотиви студентів у процесі формування іншомовної компетентності.

5. Виявити домінуючі мотиваційні тенденції, що дають змогу ефективно організувати навчальний процес. За нашими даними мотив уникання невдач переважає над мотивом прагнення до успіху впродовж всього періоду навчання. Проте в експериментальних групах на період завершення дослідження збільшилась кількість студентів із домінуючим мотивом досягнення успіху (на 21,8%). Такі результати свідчать про наявність серйозних внутрішніх проблем, таких як страх, побоювання, стурбованість, тривожність, непевність (67%) і вказують на необхідність підвищення навчальної мотивації та активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі фахової підготовки.

6. Визначити критерії сформованості основних видів мовленнєвої діяльності майбутніх менеджерів ЗЕД: читання, аудіювання, письмо, говоріння. Виявлений рівень кількісних показників вказує на суттєві резерви в оволодінні іноземною мовою і настановує на пошуки шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД на теоретичному, методичному й особистісному рівнях.

7. Враховувати рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД та перспективи їхнього подальшого розвитку за такими критеріями: суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки, мотивація вивчення фахових дисциплін, рівень інформаційної обізнаності й мовної компетентності, особистісна готовність до прийняття іншої культури. Проведені повторно діагностичні процедури дали змогу порівняти результати формування іншомовної компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп. Найвагоміші зміни зафіксовані за критерієм "Мотивація до вивчення фахових дисциплін " (1,1% КГ; 2,1% ЕГ). Суттєві зміни виявлені за критеріями "Рівень мовної компетентності" (1,3% КГ; 1,64% ЕГ) і " Суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки " (1,2% КГ; 1,4% ЕГ).

Таким чином, підтверджено наукову доцільність і практичну значущість розробленої моделі формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки й авторських програм "Англійська мова за професійним спрямуванням", семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту" та активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів". Модифікація змістового компоненту передбачає врахування професійних інтересів студентів, рівня їхньої підготовки, технічного оснащення вивчення курсу. Отже, врахування професійних інтересів студентів у процесі відбору змісту навчального матеріалу посилюватиме мотивацію, позитивно позначатиметься на емоційній сфері та в цілому на формуванні професійно значущих якостей майбутніх менеджерів ЗЕД.

Висновки до другого розділу

У вищій професійній школі формування іншомовної компетентності менеджерів здійснюється на концептуальних засадах системного, особистісно-діяльнісного, компетентного підходів, міжпредметної координації та комунікативного навчання. Великий науковий і практичний інтерес становить змістово-процесуальний аспект іншомовної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті успішно використовується моделювання як особлива форма наукового дослідження і специфічний засіб конструювання змісту, методів та форм навчальної діяльності. Цільова функція навчальної моделі полягає у забезпеченні високого рівня формування іншомовної компетентності фахівцями визначеного профілю.

Розроблена авторська модель розглядається як інструмент дослідження іншомовної компетентності й засіб активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю. На цій основі здійснюється організація професійної підготовки менеджерів ЗЕД у процесі вивчення фахових дисциплін, включаючи організацію професійно орієнтованого середовища, систему вимог до відбору автентичного матеріалу, технологію його конструювання та систему педагогічних принципів організації міжособистісної комунікації.

Результати експериментального дослідження підтвердили нашу гіпотезу про те, що успішність та ефективність формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки обумовлена створенням певних педагогічних умов в освітньому процесі навчального закладу: стимулюванням мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в контексті цілепокладальної активності студентів; посиленням професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвосемантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів; формуванням навичок міжкультурного спілкування з

урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

Багатофункціональність професійної діяльності майбутніх менеджерів ЗЕД вимагає системного підходу до організації процесу фахової підготовки, що включає активну участь майбутніх фахівців у різноманітних професійних і побутових ситуаціях, підвищення культурного рівня, формування якостей, які є необхідними для успішного розв'язання особистих і професійних завдань, формування іншомовної компетентності. Тому серед основних критеріїв формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД ми виділили суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності у системі фахової підготовки; мотивацію вивчення фахових дисциплін; рівень інформаційної та мовної обізнаності; особистісну готовність до прийняття іншої культури.

Результати експериментальної роботи щодо удосконалення іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки свідчать про необхідність визначити сферу діяльності менеджерів ЗЕД та їхні професійні якості для ефективної реалізації управлінських функцій; створити модель формування іншомовної компетентності менеджерів ЗЕД, виділити критерії та показники її ефективності; визначити ставлення студентів до місця іншомовної компетентності в структурі фахової підготовки; виявити домінування мотиваційної тенденції, що дозволить ефективно організувати навчальний процес; враховувати рівні сформованості іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД і перспективи їхнього подальшого розвитку.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях [191; 204; 205; 212; 213; 217; 218; 236; 239]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичне й експериментальне дослідження проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі їхньої фахової підготовки дозволило нам узагальнити результати наших науково-дослідних пошуків, дійти таких висновків.

1. Іншомовна компетентність є важливим компонентом фахової підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД. У нашому дослідженні вивчено вже явні і запропоновані нами педагогічні концепції, в яких розкривається поняття "компетентність", "іншомовна компетентність". Іншомовна компетентність менеджерів ЗЕД – це своєрідний вияв комплексного особистісного ресурсу, яким забезпечується можливість оптимальної повноцінної взаємодії в процесі професійного спілкування з іноземними партнерами, який сприяє самоосвіті й саморозвитку особистості майбутніх фахівців; вона поєднує лінгвістичну, когнітивну, комунікативну, прагматичну, інформативну, соціолінгвістичну обізнаність. Структура іншомовної компетентності включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оціночний, які перебувають у постійній взаємодії, безперервно реалізуються та оновлюються.

2. Визначено критерії (суб'єктивне оцінювання іншомовної компетентності в системі фахової підготовки; мотивація до вивчення фахових дисциплін; рівень інформаційної обізнаності та мовної компетентності; особистісна готовність до прийняття іншої культури) та рівні сформованості іншомовної компетентності (високий, середній, достатній). Після проведення дослідно-експериментальної роботи у ЕГ зафіксовано високий рівень у 25,9% студентів, у КГ 25,1%; середній у ЕГ 52,3, у КГ 46,8%; достатній у ЕГ 21,9%, у КГ 28,1%.

3. Встановлено, що найбільш важливими й достатніми є такі педагогічні умови ефективного формування іншомовної компетентності: стимулювання мотиваційного компоненту іншомовної компетентності в

контексті цілепокладальної активності студентів; посилення професійної спрямованості змістового компоненту іншомовної компетентності на основі лінгвoseмантичного моделювання, міжпредметних зв'язків фахових дисциплін і структурного моніторингу якості знань студентів; формування навичок міжкультурного спілкування з урахуванням соціокультурних вимог і принципів організації комунікативної взаємодії з іноземними партнерами.

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки, основу якої складають такі структурні компоненти: інформаційний, мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-операційний та оціночно-результативний. Системне поєднання основних конструктів моделі (взаємозв'язок фахових дисциплін на засадах міжпредметної координації; організація професійно орієнтованого середовища; врахування стимулюючих соціокультурних факторів; організація; міжособистісної комунікації; етапи конструювання автентичних матеріалів) сприяє формуванню іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що у студентів експериментальних груп у порівнянні зі студентами контрольних груп позитивно змінилося визначення місця іншомовної компетентності в системі фахової підготовки; суттєво зросла мотивація до вивчення фахових дисциплін; підвищився рівень мовної компетентності; зросли перспективи готовності до прийняття культури країни, мова якої вивчається.

5. На основі узагальнення результатів теоретичного пошуку й експериментальної роботи розроблено і впроваджено у вищих економічних навчальних закладах, діяльність яких пов'язана із менеджментом, організацією та практикою зовнішньоекономічної діяльності, методичні рекомендації, щодо формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі фахової підготовки. З метою оптимізації контактів з представниками інших культур, підвищення соціокультурної складової,

психологічної готовності до інтенсивної іншомовної комунікації, дотримання правил ділового етикету підготовлено та апробовано авторські програми дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням", семінару-практикуму "Особливості проектного менеджменту", активного соціально-психологічного навчання "Попередження та подолання комунікативних бар'єрів".

Отже своїми дослідженнями ми внесли суттєві, на наш погляд, поглиблення, доповнення теоретичного аналізу та експериментальної роботи з обраної нами дисертаційної проблематики. Виявлено додаткові й суттєві можливості вивчення проблеми, передбачено подальші наукові пошуки, які стосуються організаційно-педагогічного забезпечення процесу професійного становлення майбутніх менеджерів ЗЕД, зокрема, аналізу й ранжування чинників впливу на ефективність формування іншомовної компетентності, створення відповідних інтегрованих курсів та аудіовізуального їх оснащення.

ДОДАТКИ

Додаток А

Професійні ролі менеджерів ЗЕД

Види ролей	Зміст професійної ролі
Діагностична	- розробляє програми нововведень і заходів щодо їх реалізації; - формує шляхи підвищення конкурентноздатності продукції чи послуг; - прогнозує можливості розвитку організації, планує її роботу; - виявляє власні потенційні можливості та можливості підлеглих;
Інформаційна	- інтегрує, систематизує, узагальнює спеціалізовану інформацію; - передає інформацію для зовнішніх контактів організації відносно планів, політики, дій, результатів роботи організації, діє як експерт з питань даної галузі; - опрацьовує внутрішню і зовнішню інформацію, структурує та узгоджує її із перспективами організації; - розподіляє отриману інформацію у вигляді фактів і нормативних документів між підлеглими, роз'яснює політику й основні цілі організації;
Міжособистісна	- забезпечує високу результативність міжособистісної комунікації та взаємодії; - відповідає за мотивацію й активізацію дій підлеглих на досягнення цілей організації, координує їхні зусилля, відповідає за підбір, підготовку кадрів; - адаптується до різних ситуацій, контактує з колегами і підлеглими, взаємодіє з ними, впливає на них; - представляє організацію на всіх важливих переговорах,
Організаційна	- організовує діяльність персоналу підприємства; розподіляє обов'язки та сфери впливу суб'єктів діяльності, визначає терміни виконання завдань; - скеровує зусилля членів організації на досягнення загальних цілей і конкретних завдань, знайомить із досвідом роботи партнерів і конкурентів; - мобілізує зусилля членів організації для ефективного виконання роботи відповідно наданих йому повноваженнями; - добивається взаєморозуміння, переконує співробітників у правильності своєї точки зору, змінює позицію підлеглого, не ображаючи його, діє переконливо й толерантно;
Роль, пов'язана з прийняттям рішень	- приймає рішення в динамічних і невизначених ситуаціях, діє гнучко, адаптивно, раціонально; - відповідає за корегуючі дії в ситуаціях ризику; - визначає напрям зростання організації, вишукуючи для цього можливості як всередині організації, так і за її межами; - моделює можливі наслідки прийнятих рішень;
Контролююча	- контролює розробку проектів, їх економічну й фінансову обґрунтованість; - відповідає за розподіл ресурсів організації, доцільність витрат і фінансову культуру; - передбачає доцільність різних форм контролю; - визначає доцільність форми контролю відповідно індивідуальних особливостей підлеглих.

Додаток Б
Програма
семінару-практикуму
"Особливості проектного менеджменту"

У періоди докорінних структурних перетворень успіху можуть досягти лише лідери змін – ті, хто відчуває тенденції змін і миттєво пристосовується до них, вчасно використовуючи нові можливості. Тому, головним завданням топ-менеджерів є пошук корисних змін та їх використання у внутрішній та зовнішній діяльності організації, для цього потрібно:

1. Створення політики, спрямованої на майбутнє (стратегії).
2. Визначення методики пошуку та прогнозування змін.
3. Розробка стратегії змін як у внутрішній, так і у зовнішній діяльності організації.
4. Проведення політики, яка дозволяє зрівноважити зміни та стабільність.

Менеджери взагалі приймають рішення про те, як найбільш ефективно використовувати людські та інші ресурси для досягнення заздалегідь поставлених цілей, і потім ці рішення запроваджують у життя.

Менеджери проектів повинні вміти розпорядитися ресурсами таким чином, щоб завершити конкретний проект вчасно, уклавшись до кошторису і не порушивши технічних умов. Вони є сполучною ланкою між організацією і замовником, в тому числі й іноземним, і повинні вміти поєднати сподівання замовника з тим, що можна і необхідно зробити. Вони здійснюють керівництво, координацію й об'єднання зусиль членів проектної групи, що часто складається з тимчасових учасників, що структурно відносяться до своїх функціональних відділів. Менеджери проектів відповідають за всю роботу, при цьому часто володіючи зовсім невеликими повноваженнями. Вони повинні вміти домагатися розумного балансу між часом, витратами й вимогами до проекту.

Отже, жоден проект не буде успішним, якщо персонал не матиме достатньої мотивації для досягнення його цілей. Для цього менеджери проекту повинні організовувати та спрямовувати діяльність великої кількості людей, співпрацювати з людьми, які матеріально зацікавлені в результатах проекту: постачальниками, адміністраторами, банкірами, підрядниками, які здійснюють роботи по проекту або забезпечують інші фактори, необхідні для функціонування проекту. Менеджери повинні також розробити та впровадити організаційні структури для експлуатації проекту після його реалізації, для того, щоб він продовжував приносити вигоду.

В процесі управління проектами менеджери проектів виконують наступні функції:

1. Лідерство – уміння зробити цілі та задачі ясними та зрозумілими для команди

а) врахування інтересів тих хто є клієнтом та тих хто сподівається отримати вигоди від проекту;

б) визначення системи цінностей, якою треба користуватись у взаємовідносинах з клієнтами.

2. Планування.

Є два види планування:

а) стратегічний план, який встановлює взаємовідносини між ціллю та клієнтами в існуючому соціально економічному середовищі з урахуванням факторів ризику та існуючих альтернатив;

б) план дій, який визначає масштаб проекту та рівень економічної ефективності. Для отримання визначених результатів, оперативний план повинен збалансувати та встановити зв'язок між наявними ресурсами, технологією, інформацією, навичками та послугами або продуктом, що вироблятиметься в результаті впровадження проекту.

3. Керівництво та допомога в роботі включає:

а) правильний розподіл праці, організацію підрозділів, розподіл матеріальних та фінансових ресурсів;

б) компетентне виконання програм роботи, організацію та інтеграцію робочої сили, формування та мотивацію ефективних робочих підрозділів та спеціальних груп.

4. Координація – це:

а) налагодження зовнішніх відносин та інформації: контакт, координація та вплив на суміжні управлінські підрозділи, зацікавлені сторони та клієнтів;

б) організація внутрішніх відносин з іншими організаційними підрозділами.

5. Контроль виконання – це:

а) встановлення норм, які визначають пріоритетність цілей та ступінь делегування;

б) контроль за матеріальними, фінансовими, бухгалтерськими та соціальними факторами;

в) періодична оцінка виконання та коригування планів.

6. Орієнтація на результат означає:

а) застосування системи премій у відповідності до правил організації;

б) навчання для можливого просування по службі.

У процесі управління проектом існують два аспекти. Перший – це технічна сторона процесу управління, що складається з формальних, упорядкованих, чисто логічних частин процесу. Технічна сторона залежить від наявності формальної інформаційної системи. У цей аспект входять планування, розклад робіт і контроль. Визначаються і документуються чіткі границі і масштаб проектів, для того щоб зв'язати проект і замовника і сприяти процесу планування і контролю. Процесу планування і спостереження за ходом виконання робіт із проекту сприяє також створення звітів про проміжні результати роботи й структуру робіт. Структура робіт служить своєрідною базою даних, яка з'єднує всі рівні організації (основні, проміжні результати і всі роботи, аж до задач) у єдиний пакет робіт. Ефект будь-якої зміни в проекті документується і може бути відслідкований. Тому

будь-яку зміну в будь-якій частині проекту можна простежити до його джерела за допомогою інтегрованих зв'язків у системі. Такий підхід до інтеграції інформації може забезпечити всіх менеджерів проектів і всіх клієнтів інформацією про прийняті рішення. Другий аспект – це соціокультурний аспект процесу управління проектом. На відміну від упорядкованого процесу планування проекту, цей аспект включає більш складний, часто суперечливий і парадоксальний процес виконання проекту. Увага зосереджена на створенні усередині організації тимчасового соціального середовища, що поєднує навички роботи різних професіоналів, що працюють над виконанням проекту. Менеджери проектів повинні створити корпоративну культуру проекту, що стимулює колективну роботу і високий рівень особистої мотивації, так само як і можливості швидкого виявлення й усунення проблем, що загрожують роботі над проектом. Цей аспект припускає і управління взаємодією проектного і зовнішнього середовища проекту.

Участь у роботі семінару-практикуму беруть студенти 3-4 курсів, які виконують курсові роботи та дипломні проекти. Практичному заняттю передуює самостійна робота, яка включає опрацювання літератури (в тому числі іншомовної); складання логічної конспект-схеми; реферування з використанням інтернет-ресурсів; опис реальних виробничих ситуацій у сфері вітчизняного та зарубіжного менеджменту; моніторинг правового забезпечення управлінської діяльності; огляд джерельної бази, у тому числі вітчизняних і зарубіжних періодичних видань.

Кожне заняття передбачає обговорення теоретичних питань та аналіз розроблених групових проектів у галузі менеджменту зовнішньоекономічної діяльності.

Заняття 1

Питання для обговорення:

- менеджер як професійний керівник;
- соціальна відповідальність та етика поведінки менеджера ЗЕД;

- особливості американської, японської та західноєвропейської моделей у менеджменті.

Аналіз розроблених групових проектів "Прийоми узгодження інтересів організації та особистих потреб персоналу".

Заняття 2

Питання для обговорення:

- комунікаційний процес у менеджменті;
- іншомовна компетентність та її значення у професійній діяльності менеджерів ЗЕД;
- ефективність комунікації та способи попередження комунікативних бар'єрів.

Аналіз розроблених групових проектів: "Складання прес-релізу за конкретною виробничою ситуацією".

Заняття 3

Питання для обговорення:

- поняття керівництва, лідерства, впливу влади;
- ситуаційні підходи до керівництва; децентралізація влади;
- особливості американської, японської та західноєвропейської систем управління.

Аналіз розроблених групових проектів: Лобіювання інтересів в органах влади різних країн".

Додаток В

Ділова гра на тему "Нарада керівників"

з дисципліни "Комерційна діяльність посередницьких підприємств"

У формі ділової гри відбувається захист курсової роботи згідно навчального плану.

Викладач повідомляє студентам, що вони присутні на нараді керівників провідних фірм міста. Тема наради "Становище фірми в умовах гострої конкуренції. Визначення ціноутворення на ресурси. Фактори виробництва".

Цілі ділової наради:

- дати характеристику внутрішньому й зовнішньому середовищу фірми;
- охарактеризувати попит на ресурси в умовах гострої конкуренції;
- визначити взаємозв'язок ставок заробітної плати й чисельності, як ресурсу підприємства.
- вплив реклами на зміни витрат підприємства.

Перед проведенням наради відбувається жеребкування, таким чином студенти визначають порядок виступів представників фірм. Перед кожним керівником на картці вказано назву підприємства, представлено візитку з прізвищем, іменем, по-батькові, посадою, телефоном.

Слово надається представника підприємств і фірм міста. Керівники представляють компанії, розповідають про їхню діяльність на ринку, в умовах гострої конкуренції.

Презентація фірм містить такі пункти:

1. Стан фірми в умовах ринку.
2. Конкуренція серед фірм.
3. Людські ресурси – основні ресурси фірми.
4. Роль профсоюзів у диференціації заробітних ставок.
5. Значення реклами для приваблювання клієнтів і покупців.
6. Плани на майбутнє.

На нараді присутні представники преси. Вони задають питання. Керівники фірм також ставлять питання один одному, з'ясовують незрозумілі моменти під час презентації.

В кінці презентації підприємств відбувається обмін думками. Учасники наради детальніше знайомляться з продукцією підприємств міста. Визначають для себе економічно вигідні сторони співпраці з окремими фірмами. Заключають договори.

Договір повинен забезпечити:

1. Зменшення затрат на отримання ресурсів і перевезення ресурсів.
2. Забезпечення умов максимізації прибутку.
3. Скорочення чисельності, збільшення середнього рівня заробітної плати.
4. Покращення соціальних умов праці.

На цьому нарада керівників фірм міста завершено.

Додаток Г

Ділова гра на тему: "Вимоги до кадрового забезпечення залежно від організаційної структури управління підприємством" з дисципліни "Управління розвитком персоналу"

Ділова гра допомагає вихованню професійної моралі й етики, відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення суспільних обов'язків і особистої відповідальності у забезпеченні грамотного взаємозв'язку різних ланок організаційної структури управління підприємством.

Цілі ділової гри:

1. Встановити зв'язок дисциплін "Управління розвитком персоналу", "Менеджмент", "Маркетинг", "Основи зовнішньоекономічної діяльності".
2. Формування практичних умінь і навичок встановлюючи взаємозв'язок ланок організаційних структур.
3. Уміння правильно застосовувати на практиці знання стосовно кадрового забезпечення залежно від структури управління персоналом.
4. Розширити уявлення про інформацію й документацію, що регламентують процес управління.

Ділова гра складається з таких частин: підготовчої, основної й заключної. Важливим є підготовчий етап гри, який починається задовго до її початку і передбачає: вивчення теоретичного матеріалу з даних тем; практичну підготовку, до якої належить опрацювання матеріалу із обраного підприємства; підбір документів, довідок й іншої документації; розподіл ролей в мікрогрупах; оформлення роботи. Залучення до підготовчої роботи студентів дає можливість створити відповідну психологічну атмосферу, розвивати комунікативні навички.

Важливо зробити правильний вибір складу мікрогрупи, що сприяє формуванню у студентів позитивних якостей особистості, таких як чесність, принциповість, відповідальність, чуйність, уміння долати труднощі. На основному етапі, коли відбувається безпосередньо ділова гра, потрібно

максимально виявити внутрішній потенціал кожної мікрогрупи, залучити до роботи кожного студента. На заключному етапі потрібно зробити висновки, оцінити дії окремих її учасників і групи в цілому.

Починаючи заняття, викладач повідомляє тему, цілі та актуальність ділової гри. Звертає увагу студентів на те, що "організація" є однією із важливих функцій менеджменту. Цю функцію здійснюють менеджери незалежно від посади і місця в ієрархічній структурі управління. Обираючи й формуючи окрему ланку управління потрібно враховувати вимоги та їх задоволення при кадровому забезпеченні залежно від організаційної структури управління, забезпечувати взаємозв'язок різних ланок організаційних структур управління підприємством. Потрібно також познайомити учасників гри з представниками підприємств, їх службами, дати коротку характеристику організаційній структурі підприємства.

Ділова гра починається на підприємствах і в Центрі зайнятості, куди надходять телефонні дзвінки із заявками від підприємств на заміну вакансій, телефонують також мешканці міста, пропонуючи свої знання і вміння. Центр зайнятості відбирає кандидатів на вакансії, згідно заявок підприємство і направляє їх за цими заявками.

На підприємствах з ними проводять співбесіду у відділі кадрів, а потім у керівника підприємства, де планує працювати кандидат. Кандидатом на роботу може бути як спеціаліст цього підприємства, так і людина за об'явою.

Для виконання забезпечення кадрами в окрему ланку оргструктури з кандидатами проводять тестування, співбесіду, знайомство з рекомендаціями, якщо такі наявні у кандидата та документами. Якщо кандидат відповідає вимогам підприємства й сам задоволений умовами роботи, то відбувається оформлення документів, підписується договір на роботу.

В кінці робочого дня відбувається нарада в Центрі зайнятості, на якому обговорюють взаємозв'язок із підприємствами, соціальну значущість такої роботи, можливості влаштуватися на роботу як фахівцям так і людям робочих професій.

Додаток Д

Зразки вхідного, підсумкового, поточного тестів для перевірки іншомовної компетентності з дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням"

I Read the following text and mark if these statements are true or false

Good Manners

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We think that we know and understand each other rather well. But we have a lot to learn about how to behave with foreign business friends.

The British are happy to have a business lunch and discuss business matters with a drink during the meal; the Japanese prefer not to work while eating. Lunch is time to relax and get to know one another, and they rarely drink at lunchtime.

The Germans like to talk business before dinner; the French like to eat first and talk afterwards. They have to be well fed and watered before they discuss anything.

In Japan seniority is very important, and a younger man should never be sent to complete a business deal with an older Japanese man. You should not expect the Japanese to shake hands. Bowing the head is a mark of respect and the first bow of the day should be lower than when you meet thereafter.

The Americans sometimes find it difficult to accept the more formal Japanese manners. They prefer to be casual and more informal. The British of course, are cool and reserved. The great topic of conversation between strangers in Britain is the weather – unemotional and impersonal. In America, the main topic of conversation between strangers is the search to find a geographical link. “Oh, really? You live in Ohio? I had an uncle who once worked there.”

Here are some tips for travellers.

- In France you should not sit down in a café until you’ve shaken hands with everyone you know.
- In Afghanistan you should spend at least five minutes saying “Hello!”

- In the Middle East you must never use the left hand for greeting, eating, drinking. Also, you should not admire anything in your hosts' home. They will feel that they have to give it to you.

Додаток Б (продовження)

- In Thailand you should clap your hands together and lower your head and your eyes when you greet someone.
- In America you should eat your hamburger with both hands as quickly as possible. You shouldn't try to have a conversation until it is eaten.

1. In France you are expected to shake hands with everyone you meet.
2. It is not polite to eat your hamburger as quickly as possible if you are in America.
3. In Japan a younger man is always sent to complete a business deal with an older Japanese man.
4. The great topic of conversation in Britain is the weather.
5. You are expected to shake hands in Japan.
1. In France people prefer talking about business during meals.
2. In the Middle East you must use your right hand for greeting, eating, drinking.
3. In America you may have a conversation while you are eating a hamburger.
4. In Japan you should bow your head when you greet someone.
5. The British usually talk business with a drink during the meal.

II Find the endings of the following sentences

1. An arsenal of new technology...
2. Apple's and Microsoft software...
3. A lot of businessmen and managers...
4. While driving they...
5. A person who is doing several things at a time...
 - a) ...are speaking on their cellular phones.
 - b) ...are never far from their notebook computers and cellular telephones.

- c) ...may send a message to the wrong e-mail address.
- d) ... turned millions of personal computers into multitaskers.
- e) ...makes it possible to multitask all day.

III Complete the sentences choosing the right form

1. Advertisement is a public announcement or ...
a) new film b) nice song c) sale offer
2. The advertising managers make a ...
a) business b) research c) plan
3. In the age of ... it is not difficult.
a) new civilization b) revolution c) computerization
4. Tests show us human ...
a) interests b) experience c) affection
5. In the interview people explain their ...
a) behavior b) life c) opinions

IV Put the correct words into the sentences

1. All companies must ... a long term strategy.
a) develop b) look beyond c) change
2. The market can be flooded with ... products.
a) imported b) perishable c) expensive
3. The main aim of marketing is to ... risks in selling goods and services.
a) increase b) reduce c) identify
4. They should undertake market ... to identify the wants and needs of potential customers.
a) development b) research c) strategy
5. An organization can employ forecasting technique to ... changes in the composition of the market.
a) monitor b) undertake c) predict

V Choose the correct answer according to the text "Micromyopia"

1. What is used to maximum affect in the workplace?
a) computers b) cars c) cellular phones
2. Why do managers use computers?
a) to change work patterns b) to automate manual processes c) to print documents
3. How did Microsoft an “*Management Today*” magazine find out the most disturbing findings?
a) they made a survey b) they organized a conference c) they asked everybody
4. How do computers change the way people work?
a) they reduce the productivity b) they disturb to work c) they speed up routine tasks
5. How many people use PCs on networks to share information and ideas?
a) many b) all c) a few
6. What for do most managers use their computers?
a) to watch films b) to edit documents c) to play games
7. What can computers help them to do?
a) to monitor their customers b) to follow the latest news c) to control their wives
8. What kind of information technology do managers use to easy their work?
a) a TV set b) a tape-recorder c) a PC
9. What is a part of a computer?
a) a blackboard b) a chair c) a keyboard
10. What kind of weapon is information technology?
a) firearm b) nuclear c) competitive

VI Match the words with their meanings

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| 1. об’ява | a) leisure time |
| 2. пропозиція з продажу | b) competitor |
| 3. сотовий телефон | c) to predict |

4. знижувати	d) to be flooded
Додаток Б (продовження)	
5. досвід	e) orally
6. спілкуватись	f) announcement
7. вільний час	g) forecasting
8. тимчасовий штат	h) sale offer
9. конкурент	i) stressful
10. здатність	j) cellular telephone
11. передбачати	k) to reduce
12. напружений	l) aptitude
13. бути наповненим	m) communicate
14. прогнозуючий	n) temporary staff
15. усно	o) experience

VII Find the endings of the following sentences

1. From the earliest time people have been trying...
 2. As cars have become available...
 3. Millions of people can set their computers...
 4. It is possible for the human brain...
 5. Multitaskers like...
-
- a) ... the time of multitasking has increased.
 - b) ...to process two or more tasks at the same time.
 - c) ...to do several things at once even in their leisure time.
 - d) ...to do several things simultaneously.
 - e) ...to multitask while they are themselves multitasking.

Додаток Е
навчальна програми курсу
"Англійська мова за професійним спрямуванням"

Вивчення іноземних мов набуває важливого соціально-економічного значення для майбутнього України. У зв'язку із зростанням контактів між країнами, тісного співробітництва з іноземним бізнесом, виникненням міжнаціональних та міждержавних конгломератів виникає необхідність інтеграції освіти в єдину світову систему, уніфікації стандарту підготовки спеціалістів.

Розроблена нами програма дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" відповідає тим змінам, які відбуваються в національній системі вищої освіти України, забезпечує високий рівень формування іншомовної компетентності, професійності майбутніх спеціалістів економіко-управлінського напрямку. Дана програма сприяє мобільності та конкурентноздатності майбутніх спеціалістів на ринку праці, заохочує до навчання протягом усього життя, спонукає до самостійності у вивченні мов.

Анотація

У програмі викладено мету і завдання курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням" для студентів першого курсу денної форми навчання за спеціальністю 7.050206 – Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності.

Всього годин – 360

Курс – 1, 2

З них:

Семестр – 1, 2, 3, 4

практичні – 176

Форми контролю:

самостійні – 176

модульний контроль;

модульний контроль – 8

підсумковий контроль – залік I, III семестри,

іспит II, IV семестри

Курс "Англійська мова за професійним спрямуванням" базується на навичках та уміннях мовленнєвої діяльності, передбачених Програмою

середніх навчальних закладів та зорієнтований на різні рівні попередньої іншомовної підготовки студентів.

Цілі та завдання курсу

В основу навчання іноземної мови закладено професійно спрямований та комунікативно орієнтований підхід. Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного спрямування передбачає введення загальноекономічної та базової термінології ділового світу, ознайомлення з основними поняттями бізнесу та підготовку до самостійного вивчення англійської мови для професійного спілкування.

Завданням курсу "Англійська мова за професійним спрямуванням" є розвиток та вдосконалення знань, навичок та умінь, необхідних майбутнім спеціалістам економіко-управлінського напрямку в сферах ситуативно обумовленого побутового та професійно спрямованого спілкування в усній та писемній формах. Реалізація освітніх та виховних цілей сприяє розширенню світогляду студентів, підвищує рівень їхньої культури, мислення, спілкування, мовлення. Організація процесу навчання англійської мови здійснюється з урахуванням потреб та інтересів студентів, увага акцентується на розвитку їхньої самостійності та творчої активності.

Після закінчення курсу студенти повинні:

- автоматизовано користуватися передбаченими програмою рецептивними та продуктивними лексико-граматичними навичками в ситуативно обумовленій мовленнєвій діяльності;

- розуміти на слух оригінальну усну соціально-побутову та професійно спрямовану англійську мову за тематикою, що передбачена програмою, визначати позицію і точку зору мовця, розпізнавати основні ідеї та наміри в ході детальних обговорень;

- володіти ознайомчим та вивчаючим читанням спеціалізованої літератури з метою отримання професійно значущої інформації;

- вести бесіду в різних ситуаціях професійного та побутового спілкування, реагувати на основні ідеї під час дискусій, обговорень,

офіційних перемовин, аргументувати власну позицію;

- встановлювати ділові контакти в ситуаціях повсякденного та ділового спілкування;

- вивчати зарубіжний досвід в певних галузях економічних наук і зовнішньоекономічної діяльності, застосовувати цей досвід у власній професійній діяльності;

- вести ділову документацію іноземною мовою, писати деталізовані завдання та звіти, готувати та оформлювати ділову та професійну кореспонденцію.

Індивідуальна робота студентів: робота з додатковими матеріалами; пошук необхідної інформації в Інтернеті; опрацювання популярних і спеціалізованих газет і журналів; підготовка до різноманітних презентацій, дебатів, дискусій, перемовин, конференцій.

Список основної та додаткової літератури:

1. Биконя О.П. Ділові усні та писемні переговори англійською мовою. Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 486с.
2. Біленька О., Павлюк А., Чепурна О. Посібник з англ. мови для навчання ділового спілкування в старших. В 2 частинах/ Укл. О.Біленька, А. Павлюк, О. Чепурна – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2003. – На англ. мові.
3. Верховцова О.В. Метод.-навч. посіб. з курсу ділової англ. мови для студентів факультету економіки та менеджменту. – Вінниця,: Видавництво "Поділля", 2001. – 256с.
4. Angela Lloyd, Anne Preir. Business Communication Games, Oxford University Press, 1996.
5. David Grant, Robert McLarty. Business Basics, Oxford University Press. – New York. – 1996.
6. David Grant, Robert McLarty. Business Opportunities, Oxford University Press. – New York. – 1996.
7. Leo Jones, Richard Alexander. International Business English, Cambridge University Press, 1997.

Навчальна програма дисципліни

"Англійська мова за професійним спрямуванням"

Курс 1

Семестр 1

Змістові модулі	№	ТЕМА	Прак-тичні	Само-стійні	Всього
ЗМ1	1	Вступ. Знайомство. Зустріч з діловими партнерами	2		2
	2	Бізнес-подорож: організація подорожі, вибір готелю, замовлення квитків	3	1	4
	3	У відрядженні: прибуття в місто/країну, призначення зустрічі з діловими партнерами, у ресторані, враження від подорожі	3	2	5
	4	Структура ділового листа. Правила та вимоги до написання ділових листів	2	3	5
ЗМ2	5	Структура компанії та стилі управління	4	2	6
	6	Діяльність та розвиток компанії. Лист презентація	3	4	7
	7	Презентація власної компанії	3	4	7
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 1			1
ЗМ3	8	Пошуки роботи. Правила працевлаштування	4	4	8
	9	Співбесіда з керівником організації. Біографія та резюме. Майбутня професійна діяльність	5	6	11
ЗМ4	10	На роботі: організація діяльності працівників, обов'язки та відповідальність, зміна роботи	5	4	9
	11	Розв'язання проблем: прийняття рішень, скарги, вибачення, планування наперед	5	7	12
	12	Правила успіху в бізнесі: позичати гроші чи ні, сімейний бізнес, історії виживання	5	7	12
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 2			1

Курс 1

Семестр 2

Змістові модулі	№	ТЕМА	Прак-тичні	Само-стійні	Всього
ЗМ 5	13	Урегулювання домовленостей, планів	3	1	4
	14	Телефонна розмова. Записи повідом-	5	3	8

		лень. Запит інформації по телефону			
	15	Електронна кореспонденція. Телеграма	2	3	5
ЗМ 6	16	Проведення переговорів. Правила успішних переговорів	5	6	11
	17	Культурні розбіжності	3	3	6
	18	Етика ділових стосунків	3	3	6
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 3			1
ЗМ 7	19	Торгівля. Правила успішної торгівлі	4	4	8
	20	Лист запрошення. Лист запит	2	2	4
	21	Ринок. Конкуренція на ринку	3	3	6
ЗМ 8	22	Реклама товарів та послуг. Лист пропозиція	5	6	11
	23	Вплив реклами на споживача. Лист відмова	5	6	11
	24	Уміння робити покупки. Права споживачів	4	4	8
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 4			1

Курс 2

Семестр 3

Змістові модулі	№	ТЕМА	Практичні	Само-стійні	Всього
ЗМ 9	25	Нові контакти. Плани на майбутнє	3	3	6
	26	Економіка як наука.	4	3	7
	27	Дослідження ринку. Ціноутворення. Попит і пропозиція.	5	7	12
ЗМ 10	28	Створення компанії. Організація роботи, розвиток і зростання.	5	6	11
	29	Діловий досвід. Розв'язання ділових проблем. Умови праці	4	4	8
	30	Основи управлінської діяльності. Якість менеджменту. Ділова характеристики менеджера	4	5	9
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 5			1
ЗМ 11	31	Розширення компанії. Вихід на зовнішній ринок. Успіхи та проблеми	5	6	11
	32	Ділові переговори. Підготовка до переговорів. Переговорний процес	6	7	13
	33	Труднощі ведення переговорів. Необхідні якості менеджера для подолання труднощів	4	6	10

ЗМ 12	34	Тенденції розвитку галузей внутрішнього та міжнародного бізнесу	4	4	8
	35	Типи приватної власності. Перевага та недоліки кооперативів і франчайзерів	3	4	7
	36	Підготовка та оформлення контракту	3	3	6
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 6			1

Курс 2**Семестр 4**

Змістові модулі	№	ТЕМА	Прак-тичні	Само-стійні	Всього
ЗМ 13	37	Гроші та їхні функції. Характеристика грошей	2	1	3
	38	Структура і типи банків. Діяльність банків	4	2	6
	39	Банківська система України. Порівняльна характеристика української та зарубіжної банківських систем	4	3	7
ЗМ 14	40	Фінансове положення компанії. Фінансові функції та звіт	4	2	6
	41	Виробництво і продуктивність. Стандарти життя. Капіталовкладення	4	3	7
	42	Оподаткування. Типи податків	2	1	3
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 7			1
ЗМ 15	43	Економічна стабільність. Роль уряду в економічному зростанні та стабільності	5	4	9
	44	Різні економічні системи. Їхні переваги та недоліки	3	4	7
ЗМ 16	45	Економічне зростання та його вплив на навколишнє середовище	4	3	7
	46	Забруднення навколишнього середовища. Шляхи запобігання забрудненню	6	7	13
		МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ 8			1

Зразки завдань за змістовими модулями до програми**Завдання до ЗМ1**

1. Introduce yourself to new business people. Ask about their nationality, jobs, job responsibilities, where they are from. Complete the table asking each other questions.

BUSINESS PARTNERS	NAME	COUNTRY	NATIONALITY	JOB	JOB RESPONSIBILITY
BP 1					
BP 2					
BP 3					
BP 4					

2. Work with a partner. Introduce yourself and get acquainted. Find out about his/her company and job, type of business, main customers, main competitors, locations, job title, departments, and responsibilities.

3. Work in small groups. List four topics which business people often talk about when they meet for the first time. Make up a conversation.

4. Discuss the following questions in small groups.

- a. Why do people visit your country: for business, pleasure, or both?
- b. Where do business people stay, when they visit your country/town?
- c. What kind of hotels are there?
- d. What is important, when you choose a hotel?

5. Isabelle Nicolas is a publisher. She works for the English publishing company. Next month she has a meeting in Vinnytsya. She doesn't know Vinnytsya, so she asks a Ukrainian colleague, Olha, about it. Make up a dialogue. Mention Isabelle's budget, period of staying in Vinnytsya, price and conveniences of hotels, entertainment places.

6. Role play a situation.

Person 1: You are the receptionist. Check in a foreigner. Find out the following information:

- name
- nationality
- company
- number of nights
- method of payment

- morning call? When?

Complete his registration card:

HOTEL
PIVDENY BUH
Guest Registration Card

Name: _____

Nationality: _____

Company: _____

Room number: _____

Number of nights: _____

Morning call: _____

Payment: [UAN/AE/Visa/ Other] _____

Person 2: You are checking in to hotel Pivdeny Buh. Answer the receptionist's questions using the information below.

You have a reservation.

Your name is Thomas Weiss.

You want to stay for five nights.

You work for Microsoft in Dresden.

You are German.

You want to pay with American Express.

You want a call at 6.30 a.m.

7. Think about a meal you have eaten recently. Note down exactly what you ate. How did the cook prepare the food? How did they cook the food? Describe the meal in detail to your partner.

8. In different countries it takes different time to get down to business. Complete the sentences in the diagram with the names of the countries.

Japan, the USA, France, the UK, Germany, Finland, Spain and Italy

1. _____ Formal introduction. Sit down. Begin.

2. _____ Formal introduction. Cup of coffee. Sit down. Begin.

3. _____ Informal introduction. Cup of coffee. Joke. Begin.

4. _____ Formal introduction. Cup of tea and biscuits. 10 min small talk (weather, sport). Casual beginning.
5. _____ Formal introduction. 15 mins small talk (politics, scandal). Begin.
6. _____ Formal introduction. Formal seeing. Green tea. 15-20 mins small talk (pleasantries). Signal from superior. Begin.
7. _____ 20-30 mins small talk (football, family) while others arrive. Begin when everyone's there.

Key: 1 Germany, 2 Finland, 3 the USA, 4 the UK, 5 France, 6 Japan, 7 Spain and Italy

Завдання до ЗМ2

1. A colleague from one of your foreign subsidiaries is being seconded to your place of work for three months. He/she will become your assistant, helping you in your day-to-day work. Write a list of people in your organization that he/she will need to know.

2. Work with a partner. Take it in turns to introduce your new assistant to his/her job.

- explain what he/she will be responsible for.

- show him/her the list and tell them who the people are. (Explain their job titles and responsibilities.)

- give any background information that might be helpful.

He has worked here for twenty years. He started in sales and moved over to marketing.

She deals with international accounts but she also knows a lot about the computer system.

3. Work in groups of three or four. Describe the structure of your organization (or your part of the organization) as you would to visitors from abroad. Draw an organigram, say who is responsible for what and explain the reasons for the structure.

4. Match the job titles with the descriptions.

Job title

Honorary Chairman	Managing Director	Treasure
Chairman	Financial Director	President

Function

- To direct the actions of the advisory board (no operating responsibility).
- To organize and lead the board. To develop and maintain the definition of the board's role.
- To take the final responsibility for profits. To establish long and short term objectives, plans and policies and implement them. To coordinate operations between divisions and departments. To represent the company with major customers, the financial community and the public.
- To be accountable for the company's overall financial plans and policies.
- To be responsible for the company's relationships with financial institutions.
- To manage a division of a company.

5. Think about company you would like to work in. Draw an organization chart and choose managers or directors for each department. Write a description and present your company to the class.

6. Give a character sketch of a company leader/manager. Use the following words, phrases, characteristics.

Open-minded; reliable; flexible; a teacher and communicator; to spend much time with lower-level employees; to travel throughout organizations; to be eager to deal with new issues; to make decisions; to take a disciplined approach to schedules, post, telephone calls; to plan and set goals; to share experiences, insights; to work closely with people; to provide stability and strength to organization; to be competent; to keep up with any changes; to admit own mistakes.

Завдання до ЗМЗ

1. Here are some different jobs:

a lawyer, a teacher, a research scientist, an engineer, a secretary, a pilot, an

accountant, a doctor, a salesperson.

- Who earns the most? Who earns the least?
- Which is the most interesting job?
- Which has the most responsibility?
- Which job would you prefer to do? Why?

2. With a partner, prepare a job advertisement for one of the jobs below. Your advertisement must include: the salary, the age and type of person you want, and anything else you decide is important.

- 1 mining engineers to work in gold mines in South Africa
- 2 young people to work as tour guides in South-East Asia
- 3 a salesperson for a company manufacturing office equipment

3. In pairs make lists of information you would include in a letter of application and CV?

4. Remember the following useful tips. Role play a job interview.

Before The Interview

1. Find out all you can about the company.
2. Find out the interviewer's name and office phone number.
3. Find out where the interview is.
4. Find out how to get there and how long it will take you to get there.
5. Make sure you know what the job involves.
6. Dress to look clean and neat.

At The Interview

DOs

1. Arrive early. Call ahead if you're delayed.
2. Shake hand firmly.
3. Try to smile and show confidence.
4. Ask questions and show interest in the job.
5. Be polite, listen carefully, and speak clearly.

DON'Ts

1. Don't panic. (Breathe deeply and remember your good points)

2. Don't slouch or look bored.(Stand and sit straight; make eye contact)
3. Don't smoke or chew gum.
4. Don't give one-word answer or say you don't care what you do.

Letters

Make a good first impression:

- Type the letter neatly on good stationery.
- Check for spelling mistakes. Use a dictionary if you are not sure of a word, or use a computer spelling-checker.
- Follow standard, business-letter format. Address the letter and envelope clearly.

5. Answer the following questions. Think of a job you would like to have in future. Make up a conversation with your partner.

1. What is your future profession? / What is your profession (occupation)?
2. Do you have a dilemma in choosing your profession (occupation)?
3. What subjects have you always given your preference to?
4. Did your parents (friends) impose their views, likes and dislikes on you?
5. When did you make a choice to become a lawyer / an economist / an accountant?
6. What do you have to do to master English?
7. What is your regular business?
8. Do you have a big personnel (staff)?
9. How do you earn your living?
10. What special education does your profession require?
11. How many hours a day do you work?
12. What is your salary?
13. What are the merits and demerits of your job? Give the reasons.

6. Work in pairs. Imagine that a friend is about to start a new job. Decide which are the six most important pieces of advice that you'd give to your friend for their first day at work. Which of these tips do you disagree with?

Arrive twenty minutes early.

Wear your smartest clothes (not trousers if you're a woman).

Go to the hairdresser's the day before.

Smile at everybody you meet.

Make a note of everything anyone tells you.

Show your new colleagues pictures of your family.

If you're a smoker, don't smoke in an office you share with someone.

Enquire about the company pension scheme.

Ask who the trade union representative is.

Add two more pieces of advice you'd give to someone starting a new job.

Завдання до ЗМ4

1. You and your partner are managers in the same company. You have a number of problems.

One solution is suggested for each problem. Think of some more.

problem	suggested solution	other solutions
A new competitor, BRD, took 5% of your market share last year.		
Your main supplier, TFD West, often delivers late (but their prices are the lowest in town).	Find a new supplier.	
The best candidate for the post of Personnel Manager is a woman, but she is expecting a baby in four months' time.	Employ her.	
Not enough staff are using the company canteen; many of them are buying sandwiches in <i>Pret a Manger</i> .	Close the canteen.	

Now discuss each problem, following these guidelines.

Managing Director

1. Explain the problem and solution (*What do you*

Financial Director

2. Suggest a solution and ask for a give a reason.

think we should do?)

(I think we should ... because ...)

3. Reject the idea and give a reason. (*I don't think we should... because...*)

4. Suggest another solution.
(*Why don't we.../How about...?*)

5. Accept or reject the suggestion. (*I agree... / I don't agree, because...*)

2. Play a game "What's my job?"

Person A: Choose a job that interests you. Don't tell your partner. He or she must guess what the job is by asking you questions.

Person B: You must find out your partner's job. Ask him or her questions. *Do you have to... ?*

Can you... ?

When/what/where do you have to... ?

When/where can you... ?

Obviously, you mustn't ask direct questions like: *What do you do?* or *What is your job?*

3. Solve a problem.

Mariya Melnyk works in Vinnytsya. Next Wednesday she has an appointment in Bristol in the west of England. She has another meeting in London next Wednesday at lunchtime. Mariya cannot cancel this meeting. Decide what to do in each case.

1 A client in Frankfurt wants a meeting next Wednesday.

I'll tell him I'm not free on Wednesday.

or *I'll ask him if he's free on Wednesday.*

2 The hotel where you wanted to stay in Bristol is closed for repairs.

3 There aren't any Business Class seats on the flight you want.

4 Your meeting in London for Wednesday lunchtime is cancelled.

5 You hear that Lufthansa are going on strike next Wednesday.

6 Now you hear that British Rail are going on strike next Wednesday!

7 Philip Benn's assistant phones you a day before your departure to say that Philip is ill.

8 You're leaving today. You wake up and look at your alarm clock. Your plane to London left fifteen minutes ago!

4. With a partner, practise dialogues for the following situations.

1 You're in a hotel. The bedroom window doesn't open and it's very hot. Talk to the receptionist.

2 You're in a bar. Your glass is dirty and the beer is too warm. Talk to the barman.

3 You're leaving your hotel. The bill is 20% more than you thought. Talk to the manager.

4 You're in a restaurant. You are sitting next to the kitchen. Waiters are coming in and out all the time and there's a lot of noise. Talk to your waiter.

5. How will the world be different in 25 years' time? Make predictions about the following. Give your reasons, where possible. A suggested answer for 1 is given.

1 Europe — top economic power

I don't think Europe will be the top economic power, because Asian countries are growing much more quickly.

2 plane travel — less expensive — rail travel

3 more people — work part-time

4 computer — in every home

5 all cars — electric

Now make some other predictions and discuss them with a partner. Do you agree?

6. What do you think the business world will be like at the end of the twenty first century? Try writing your own predictions about the future. You might like to consider one of these issues.

- the Third World

- the role of banks
- the use of computers
- ecology and the environment
- your children's prospects

7. Discuss the following, in pairs or groups.

- a What is the best way to get rich in your country?
- b How much money do you need to be rich?
- c Do people usually buy or rent their houses or flats in your country?
- d Where do most people get the money to buy their houses?
- e When people borrow money for a house or flat, what is the usual repayment period? Are interest rates fixed or variable?

8. With a partner, think of different ways of completing these sentences.

- 1 I spend my money on...
- 2 If I want to save my money, I can...
- 3 The best way to invest money is to...
- 4 I can afford (to)...
- 5 I can't afford (to)...
- 6 I owe money to...
- 7 A company makes a loss when...
- 8 I can borrow money from...

Завдання до ЗМ5

1. You and your partner are organizing an international conference in London. You are meeting the representatives when they arrive, so you need their arrival dates, times, and destinations.

Person A: Prepare the questions you need to ask to complete your table. Then ask Person B the questions.

When is Mrs Moinard arriving?

Name	Nationality	Arriving at:	Date	Time
	Japanese			22.10
Mr Mason		Heathrow Airport		
Mr Jacobsen	Danish		13 June	13.27
Mrs Moinard	French			11.12
Mr Gardini	Italian	Heathrow Airport	13 June	16.15
Mr Haffner	German	Gatwick Airport	13 June	08.55
Mrs Lacunza	Spanish	Gatwick Airport	14 June	05.45

Person B: Prepare the questions you need to ask to complete your table. Then ask Person A the questions. *What date is Mr Gardini arriving?*

Name	Nationality	Arriving at:	Date	Time
Mr Sato	Japanese	Manchester Airport	10 June	22.10
Mr Mason	American	Heathrow Airport	11 June	14.30
Mr Jacobsen		Victoria Station		13.27
Mrs Moinard	French	Victoria Station	12 June	11.12
Mr Gardini		Heathrow Airport		16.15
	German	Gatwick Airport		
	Spanish			05.45

4. Work in pairs. Prepare four telephone conversations. Use the following telephone expressions:

can I speak to...

I'll hold

could you tell him that...

I'm connecting you

can I take a message...

could you ask him to call me back?

who's calling, please?

I'll call back later

his/her line is engaged. Would you like to... I'm putting you through.

CONVERSATION 1:

Person A: You want to speak to Mr Harmer in the Personnel Department of Lakefield's. Call Lakefield's. Don't leave a message. Say you'll call back later.

Person B: You are the switchboard operator at Lakefield's. Mr Manner's line is engaged. Ask the caller if he or she wants to hold on.

CONVERSATION 2:

Person A: You are the switchboard operator at Lakefield's. Mrs Walters is having lunch. Take a message if necessary.

Person B: You want to speak to Mrs Walters in the Sales Department of Lakefield's. Leave her a message to say you will call again at 2 p.m.

CONVERSATION 3:

Person A: You want to speak to Mr Harmer in the Personnel Department of Lakefield's. If he's not there, leave a message to ask him to call you back.

Person B: You are the switchboard operator at Lakefield's. Mr Harmer is on another line. Ask the caller if he wants to hold on.

CONVERSATION 4:

Person A: You are Mr Harmer. Call back Person A to see what he or she wants.

Person B: Mr Harmer calls you. Tell him his car is parked in front of your garage. Can he move it, please?

5. Work with a partner to ask and answer questions. Use the correct question form from the box.

Would you ...?

Would you like to ...?

Would you mind...?

Would you like me to ...?

Would you mind if I

Would you prefer ...?

1 Ask for permission to use your client's phone.

- 2 Find out whether your guest wants tea or coffee.
- 3 Offer to call a taxi for your visitor.
- 4 Invite your partner to play golf with you next week.
- 5 Ask your supplier to make you a copy of their new price list.
- 6 Ask your colleague to give you a lift to the airport.

Завдання до ЗМ 6

1. Successful meetings require good planning. The following is a checklist of essential planning items to consider. Match the items and the questions

When and where is the meeting?

Do participants have special responsibilities?

What documentation is required?

Will people have time to prepare input?

Who will chair?

What about refreshments, car parking, etc?

What is the objective of the meeting?

Length — how long will it last?

Who will attend?

What is the agenda?

Purpose of meeting: briefing? brainstorming?

Do we have a room with equipment?

Who will prepare and circulate it?

Time and place	
People	
Roles	
Purpose	
Type of meeting	
Facilities	
Communication	

2. Write the word to complete the sentence.

proposal break matters point kick off

1. A short time to relax is also called a_____.
2. If you make a suggestion, it could be in the form of a _____.
3. The key idea is also the main_____.
4. Another term for issues or important subjects is_____.
5. To "_____" a meeting means the same as to start it.

3. Put the following meeting process in order (a=first, e=last).

1. Allow participants to take a break.
2. Close the meeting.
3. Draw up the agenda for the meeting.
4. Resume the meeting.
5. Run through the minutes of the previous meeting.

4. Match the questions or statements with similar meanings.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Did I make my point clear? | a) Could I come in and say something? |
| 2. I just want to mention one thing. | b) Do you think everyone understood? |
| 3. If I could just finish. | c) I was not done speaking. |
| 4. May I interrupt? | d) Please let me make just one point. |
| 5. Not everyone can speak at once. | e) We can't all comment at the same time. |

5. Put the following stages in order.

- a) have lunch.....
- b) agree on a procedure.....
- c) bargain.....
- d) close

- e) listen and take notes.....
- f) create rapport.....
- g) set out proposals.....
- h) agree terms.....
- i) celebrate.....
- j) make counter-proposals.....

6. Work in groups of four. Each group should consist of two pairs. You'll be role-playing a meeting between a client and a salesperson discussing the idea of using your school, college or institution as a venue for a seminar or conference.

1. Spin a coin to decide which pair will play the role of salespeople (Pair A, who are "selling" the venue) or clients (Pair B, the conference organizers).
2. Pair A. Decide how well your college can cater for a seminar or conference. How many participants can be comfortably accommodated in the premises? What facilities can you offer? How will you deal with accommodation for the delegates?
Pair B. Make a list of the requirements you have for your seminar/conference. What facilities will you require?
3. Phone the other pair to confirm or discuss the arrangements for the meeting.
4. Pair A. Draft an agenda for the meeting.

Pair B. Draft a list of questions you will ask the salespeople.

5. One member of Pair A goes to meet one member of Pair B to have a one-to-one meeting. Imagine that you already know each other, and you haven't met for quite a while. Make notes as you go along on the decisions you reach. The other member of each pair will be sitting in on the meeting and making notes as 'Observers'. They should not participate in the meeting.

If you're an Observer, note down...

- what the client and salesperson did well
- what they did less well
- what they forgot to do
- what you would do differently

— any other comments on their meeting

6. At the end of the meeting the Observers give their feedback.

Also, compare the notes the client and salesperson made: did they note down the same points

7. Change roles and hold the meetings again, so that the Observers can then receive feedback as client and salesperson.

Завдання до ЗМ7

1. Complete the sentences with proper words:

economic growth, export, labour productivity, monopoly, demand, import, production possibilities, investment, market power, labour force.

1. The output of goods and services that the economy can produce are referred as to its_____.
2. The existence of a patent or copyright may give the holder a_____.
3. _____is the ability to alter market outcomes.
4. Goods and services purchased by foreigners are_____.
5. Expenditures to a new plant and equipment constitute _____.
6. Foreign goods and services purchased by people in our country are _____.
7. Output per unit of labour time is known as _____.
8. People above the age of 16 who are working or are looking for work make up the_____.
9. Where there is an increase in real output, there is_____.
10. The amount of goods or service that consumers are willing and able to buy at a given price is_____.

2. Research and expand on the following.

- Examine the factors which influence demand for a product or service.
- Assess the main factors which determine to which labour market a person belongs to.
- Explain how a person's real disposable income can change.

3. Role-play the following situation.

Roles

Manager

Furniture Designer, a conservative

Furniture Designer, an avant-garde artist

Chief Accountant.

Advertising Manager

Problem

You start as a Manager of a furniture workshop. You are faced with a number of pressing problems. It is evident that a new development programme should be worked out. It is sure that a thorough study of marketing possibilities will allow you to avoid making mistakes. Before reaching a final decision the Market Research group is to collect the following information:

What kind of furniture would customers like to buy? Would they be prepared to buy modern furniture from the factory? What method of advertising could persuade people to buy modern furniture from the factory?

Task

Play the meeting between the General Manager, the Production Manager, the furniture Designer, the Chief Accountant. Those present at the meeting work out plans for putting the new idea into practice.

5. Fill the gaps in the following sentences with the words from the box:

before	buying	client	individual	product
wants	weaknesses			

If you want to be both a successful negotiator and salesperson you should ...

- 1) Know your _____ and its main features.
- 2) Know the strengths and _____ of competing products.
- 3) Find out who makes the _____ decisions in your client's firm.

- 4) Plan each sales interview _____ it takes place.
- 5) Match what you're selling to each client's _____ and needs.
- 6) Listen to what your _____ tells you.
- 7) Remember that each client is an _____ not a number.

6. Complete the sentences, using the words from the box

order	guarantees	a retailer
discount	vending machine	wholesalers
a retailer	extending credit	take title
link	channels	receive commissions
stock	middleman	assortment

1. _____ is one function a retailer may perform.
2. You can buy newspapers, cigarettes, cookies from a _____
3. _____ is the most expensive link in the chain between a producer and a consumer.
4. The firm _____ good quality of the product.
5. She doesn't like to go shopping, she prefers to do it by _____
6. The department store is having a sale and there is a 20 per cent _____
7. Wholesaler is an important _____ between a producer and customer.
8. They use both direct and indirect _____ of distribution.
9. Agent middlemen do not _____ to the goods they deal in.
10. Usually wholesaling _____ stands between the producer and the retailer.
11. A supermarket may _____ thousands of commissions items.
12. Usually a wholesaler handles a large _____ of items of numerous manufacturers.
13. Agent middlemen don't earn salaries, they _____
14. A wholesaler doesn't deal with the customers, he deals with _____
15. _____ simplify the problems of manufacturers.

7. Answer the questions below to check you knowledge of wholesaling and retailing processes.

1. What is the aim of wholesaling?
2. What is a direct channel of distribution? Give an example.
3. What is an indirect channel of distribution? Give an example.
4. Is there any difference between a merchant wholesaler and an agent middleman? What is the difference?
5. What is retailing?
6. What types of retail stores do you know?
7. In what way does a retailer serve a customer? A manufacturer?
8. What per cent of the price of the goods sold goes to the retailer?
9. What would retailers have to do without wholesalers?

8. Work in pairs. Make a list of seven products (goods or services) that are produce or provided in your city or region.

a local brand of drink

a grocery product (breakfast cereal, health food, etc.)

an industrial product (machines, consumer goods, vehicles, etc.)

a place of entertainment (theatre, cinema, etc.,)

an educational service (educational establishments, courses, etc.)

another well-known local product

Discuss these questions about some of the products you've listed:

— What competition does each product face? (The competition may not be another brand, but another type of product: people may prefer to spend their spare cash on clothes instead of going to the cinema, for example.)

— What is the image of each product?

— What is the image of the company that produces it?

— How strongly or weakly is each of the products marketed?

— Where is each product advertised?

9. Work in groups. Which of these opportunities and threats do firms in your region face in the next two or three years?

Competition from other local firms, or from other regions

Rise or fall in demand

Changes in customers' tastes and buying habits

Higher wages and salaries

Customers becoming more price-conscious, or more quality-conscious

Cheaper, or better quality, imported goods

New technology

Завдання до ЗМ8

1. Each advertisement contains mistakes in the wording. Find what is strange and correct them.

- Good room, suitable for two ladies, use of kitchen or two gentlemen.
- Wanted - farm horse. Must be reasonable.
- For sale - A cow, giving three gallons of milk, two dozen chickens, and a cooker.
- Cook your food at home. No one goes to restaurants any more, they are so crowded.
- Buy "Shiny" stockings. A lot of women wear nothing else.
- Why go elsewhere to be cheated when you can come to our department store?
- Tombstone slightly used. Sells cheap.
- We sell unique tables for children with adjustable legs.
- Doctor, specialist in women and other diseases.

2. Work in pairs. Make a list of some products and discuss these questions:

- Which of the following methods are used to promote each of them?
- Which methods would probably not be suitable?

brochures	packaging	sports sponsorship
catalogues	press releases	word of mouth
leaflets	showrooms	stands at trade fairs and
direct mail	billboards	exhibitions
		point of sale displays

3. There are many ways of attracting customers to your product and keeping your brand name in the public eye. Fill the gaps with suitable words from the box.

Packaging	Publicity	Telephone sales
Personal selling	Sales literature	Trade fairs and
Point of sale advertising	Showrooms	exhibitions
Public relations	Sponsorship	Word of mouth

1. Brochures, leaflets and catalogues can describe your product in more detail and give more information than an advertisement. Potential customers can be sent direct mail.

2. Displays in retail outlets (supermarkets, chain stores, etc.) can attract the attention of potential customers.

3. Labels and presentation increase the impact of your product.

4. You can contribute to the cost of a sporting or artistic event, where your brand name or logo is displayed prominently.

5. Potential customers can come to your premises and see a display or a demonstration of your products and get hands-on experience.

6. Your company takes a stand or mounts an exhibit to enable customers to see your products and talk to your representatives.

7. The public are informed of a new development through newspaper articles. You can inform the press by issuing press releases.

8. PR can ensure that your firm keeps a high profile, and that people are aware of your good reputation and image.

9. Existing customers tell their friends or colleagues about your product and hopefully recommend it to them.

10. Your staff can call customers, or customers can call a toll-free number to request sales literature or ask for information.

11. Your sales rep can visit customers: this is the most effective method of promotion, but also the most expensive.

4. Work in pairs. Here are seven famous brands. Why do people pay so much money for these brands? Name other well-known brands which are their competitors. How important are well-known brand names for you personally?

Coca-Cola Sony Nescafe Gucci Rolex Adidas L'Oreal

5. Many advertisements contain a slogan or short phrase to attract the consumer's attention. Effective slogans are usually short, easy to remember, easy to repeat and easy to translate for international markets. Work in groups. Write five popular slogans in Ukrainian. Try to translate them into English. Read them out to the other groups and see if they can guess which products your translated slogans refer to.

6. What are your favourite TV commercials? Describe to your partners how they are designed. Explain why you think they are effective.

7. Prepare a complete written scenario for the commercial, following this model — the characters, setting, action, different camera positions, final slogan, and present it to the rest of the class.

8. Work in groups, choose a product or service to prepare a scenario for. Discuss your ideas and agree on a scenario and slogan for a TV commercial using dramatization technique. Prepare a complete written scenario for your product or service. Present the descriptions to the class. Discuss which scenario is the most effective.

9. Role-play the situation. Work in pairs. You bought: a) a TV set; b) a watch; c) a CD player last week. It was tested in the shop and seemed to work. But now it doesn't. You want to exchange this thing for another one or get a refund. Make up your dialogue with a salesperson.

10. Answer the following questions.

1. Do you know your consumer rights? What are they?
2. Which of the consumer rights did you exercise yesterday?
3. Give at least three examples of consumer fraud.
4. What responsibilities do you believe we, as consumers, should perform?
5. Give at least three examples of consumer dishonesty.
6. Give an example of an express warranty.
7. Give an example of implied warranty.
8. What is usually the best way to solve a consumer problem?

11. Make a project.

Watch on TV (or listen to the radio) two or three programmes about violations and protection of consumer rights and prepare a report on one of the problems. Consider these questions:

1. What product or service was discussed?
2. What did you learn about that product or service?
3. What consumer rights and responsibilities were discussed in the programme?
4. What was the problem?
5. What consumer rights were violated?
6. How can people be helped in similar situations?
7. How was the problem solved?
8. What do you think the best way to solve the problem would be?
9. How could people learn more about their rights as consumers?
10. What age do you think the children should start learning about their rights as consumers?

Додаток Ж

Измерение мотивации достижения

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) предложена М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы – мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Инструкция: "Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 – полностью согласен
- +2 – согласен
- + 1 – скорее согласен, чем не согласен – нейтрален
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждение теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени Вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте тот ответ, который первым приходит Вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание.

При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у Вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!

ТЕКСТ ОПРОСНИКА (ФОРМА А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.
13. В свободное от работы время я овладею какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным,

- пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее, чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.
16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем стремлюсь закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну ("пронесло!"), чем порадуюсь хорошей оценке.
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.
22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.
23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.
24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.
25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.
26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.
27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверен.
29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.
30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.
31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА (ФОРМА Б)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.
3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.
6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.
8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что "пронесло", чем порадуюсь хорошей оценке.
12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.
14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.
15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.
16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.
17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное блюдо, которое обычно хорошо выходило.
18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.
19. Я скорее затратчу все свое время на осуществления одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.
20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.
21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем чтобы это сделала какая-нибудь другая.
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.
23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с

ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того, чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Для определения суммарного балла ответам на прямые пункты опросника (отмечены знаком "+" в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения: -3 -2 -1 0 1 2 3; 1 2 3 4 5 6 7

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком "—") приписываются баллы на основе соотношения: -3 -2 -1 0 1 2 3; 7 6 5 4 3 2 1

Ключ к форме А: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, +31, -32.

Ключ к форме Б: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% — мотивом избегания неудачи.

Додаток 3

Шкала самооцінки С. Спілбергера

(особиста тривожність)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з наведених речень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви себе почуваєте завжди. Над питанням довго не замислюйтесь, адже правильних і неправильних відповідей немає.

ЗМІСТ ТВЕРДЖЕНЬ	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
1. Я відчуваю. задоволення	1	2	3	4
2. Я швидко втомлююся	1	2	3	4
3. Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4. Я хотів би бути щасливим як інші	1	2	3	4
5. Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6. Майже завжди я почуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7. Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
8. Очікування труднощів дуже турбує мене	1	2	3	4
9. Я дуже переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10. Я цілком щасливий	1	2	3	4
11. Я приймаю все близько до серця	1	2	3	4
12. Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13. Зазвичай я почуваюсь безпечно	1	2	3	4
14. Я намагаюсь уникати критичних ситуацій	1	2	3	4
15. Мене охоплює нудьга	1	2	3	4
16. Я вдоволений	1	2	3	4
17. Всякі дрібниці відволікають і турбують мене	1	2	3	4
18. Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
19. Я врівноважена людина	1	2	3	4
20. Мене охоплює сильне хвилювання, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Для опрацювання результатів тесту С Спілбергера з метою виявлення особистісної тривожності необхідно на бланку відповідей підрахувати суму балів з питань 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 і відняти від цієї суми балів запитань 1, 5, 7, 10, 13, 16, 19; до отриманого результату необхідно додати число 35. Інтерпретація результату: низький рівень тривожності – 0–30 балів; середній рівень тривожності – 31–45; високий рівень тривожності – 46 балів і більше.

Додаток II

Програма

активного соціально-психологічного навчання

"Попередження та подолання комунікативних бар'єрів"

для студентів спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності"

Активне соціально-психологічного навчання можна розглядати як новий напрям у професійній педагогіці, що забезпечує інтеграцію різних прикладних аспектів у психології, творчого потенціалу педагогічного спілкування. Ефективність такого процесу забезпечується груповим феноменом. Група виступає своєрідним підсилювачем і каталізатором психічних процесів, її сила може спонукати до прояву кращих людських якостей, допомогти їй самоактуалізуватися, у повній мірі реалізувати свій потенціал. В останні роки психологи та педагоги розробили велику кількість методів корекції особистості при допомозі групового впливу.

Досвід, набутий у навчально-тренувальних групах, створює певний соціально-психологічний "імунітет", який дає змогу розв'язувати складні проблеми, які виникають у міжособистісному та діловому спілкуванні практично у кожної людини. Вміння та навички, що формуються в штучно створеному соціально-психологічному середовищі, допомагають ефективно долати труднощі, збагачувати міжособистісні стосунки.

Конкретним прикладом для ілюстрації сказаного можуть бути дослідження К. Левіна, у яких виявляється ефективність групового диспуту як методу впливу в порівнянні з лекцією та індивідуальною бесідою.

Для системи К. Роджерса також характерне поєднання теорії особистості й міжособистісних відносин у двох сферах: власне психотерапії і практиці психологічної допомоги здоровим людям, котрі відчують утруднення у спілкуванні (групи зустрічей).

Відома українська вчена, академік Т. Яценко вважає: "Найефективнішою є групова робота глибинного спрямування шляхом

ощадливого використання часу та за наявності чинника групової динаміки й групового психокорекційного впливу. Методика активного соціально-психологічного навчання (далі АСПН) є адекватною цілісному й системному пізнанню психіки в напрямі надання психокорекційної допомоги кожній людині, в нівелюванні особистісної проблематики та гармонізації внутрішнього світу". Далі автор вказує, що цінність групової роботи полягає в тому, що вона дає учасникам навчання змогу допомогти один одному в царині взаєморозуміння й особистісного розвитку в процесі розширення можливостей комунікативної компетентності. У групі вони можуть виражати себе, бути почутими, тут вони навчаються чути інших". Результативність такого навчання полягає в здатності суб'єкта децентрувати увагу, "бути в ситуації та над нею", в умінні оптимально розв'язувати проблеми, що виникають спонтанно у мінливій та неповторній ситуації.

Активне соціально-психологічне навчання у групі дає його учасникам змогу пізнати причини труднощів у спілкуванні особистісного характеру та глибинно психологічну їх зумовленість. У процесі роботи в таких групах учасник не тільки збагачується специфічними знаннями про механізми власної психічної організації та структуру на свідомому та несвідомому рівнях, а й пізнає систематизовані тенденції поведінки, які не завжди є виправданими в житті. За таких умов суб'єкт навчається аутопсихокорекції та самодіагностики.

Активні групові методи сприяють засвоєнню знань і умінь відносно управління власними психічними процесами, виробленню навичок самоконтролю і саморегуляції з метою профілактики нервово-психічних розладів і відхилень у поведінці. Таким чином, ситуація групового тренінгу дає змогу досліджувати на діагностичному та прогностичному рівнях особливості функціонування та розвитку особистості: активізувати розвиток самосвідомості, самовизначення, в тому числі професійного та самоствердження. Одержаний матеріал потрібний для цілеспрямованої реалізації індивідуального підходу у виховній і психокорекційній роботі.

Активне соціально-психологічне навчання, або соціально-психологічний тренінг, забезпечує високу пізнавальну активність в оволодінні необхідними практичними знаннями та професійними, комунікативними вміннями. Значна інтенсифікація педагогічного процесу в соціально-психологічному тренінгу забезпечується інтеграцією теоретичних положень педагогіки, соціальної і педагогічної психології, за рахунок нової організаційно-дидактичної форми навчання – навчально-тренувальної групи, яка відкриває широкі можливості для використання групово-динамічних закономірностей в організації навчально-виховного процесу.

У самому широкому значенні під соціально-психологічним тренінгом розуміють своєрідні форми навчання і корекції у сфері спілкування.

Соціально-психологічний тренінг суттєво полегшує процес оволодіння професійними знаннями та навичками ефективної соціальної поведінки, сприяє оптимізації комунікативних можливостей майбутніх управлінців, формуванню необхідних їм якостей у взаємодії з іноземними партнерами, а у взаєминах – застосуванню цих умінь у конкретних ситуаціях соціуму.

Перш за все – це можливість отримання зворотного зв'язку й підтримки від людей, в яких спільні проблеми й переживання. У такій групі люди відчують себе прийнятими й активно приймають інших, користуються довір'ям групи й довіряють самі: під час занять кожен піклується про інших і сам відчуває піклування про себе. В умовах групи майбутній менеджер ЗЕД може експериментувати різні стилі спілкування, засвоювати й відпрацьовувати різні навички професійної взаємодії, відчуючи психологічний комфорт і захищеність. Групові заняття дають змогу ідентифікувати себе з іншими, група значною мірою полегшує самоаналіз і саморозкриття, це – інтенсивна підготовка до активного та повноцінного життя, ефективної професійної діяльності. Уміння і навички, що формуються у штучно створених умовах, допомагають ефективно переборювати труднощі міжособових взаємин.

Пошук і розробка активних методів навчання характерні для всієї

сучасної педагогіки й суміжних дисциплін. Одним з таких активних групових методів, мета яких – навчати спілкування, є соціально-психологічний тренінг. Результати досліджень багатьох авторів доводять, що в тренінгових групах навчання сприяє змінні життєвої позиції, установок, розвитку сензитивності, самосвідомості, підвищенню соціально-психологічної компетентності.

Робота у тренінгових групах спрямована на розвиток уміння конструктивно виражати свої думки й почуття, спілкуватися з іноземними партнерами, здатності підтримувати з колегами добрі стосунки, вирішувати конфлікти й допомагати іншим. Тренінг розрахований на студентів 3-5 курсів, яких цікавлять проблеми міжкультурного спілкування, професійної взаємодії з іноземними партнерами, і які хочуть поліпшити міжособистісні стосунки.

Кожне заняття складається з трьох частин:

- теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекції;
- практичних вправ, під час виконання яких учасники можуть оволодіти необхідними інтерперсональними вміннями й практично використовувати набуті теоретичні знання;
- обговорення цих вправ.

Питання, на які (за бажанням) відповідають учасники під час обговорення, можуть бути такими:

- чи важко було виконувати цю вправу?
- що нового я відкрив для себе?
- які почуття викликає у мене виконання вправи?

Кожне заняття має починатися з ритуалу привітання, виробленого членами групи, обговорення почуттів, з якими прийшли учасники, і закінчуватися обговоренням проведеного заняття.

Кількість занять за необхідності може бути збільшена або зменшена. Тривалість занять – від півтори до 12 годин (з перервою).

На заключних заняттях необхідно попередити членів групи, щоб вони

не переносили відносини в групі соціально-психологічного тренінгу безпосередньо в звичайне життя, в інші колективи. Спочатку треба з'ясувати реальний рівень розвитку іншого колективу й підходити до організації своїх стосунків з людьми доброзичливо, але й критично, не відкидаючи, а використовуючи досвід, якого набули в процесі навчання. Тоді можна сподіватись на позитивні зміни.

Заняття 1

Перше заняття потребує кропіткої підготовки, оскільки ним задається тон наступної роботи.

Метою заняття є введення учасників в ситуацію соціально-психологічного тренінгу, створення умов для швидшого знайомства учасників тренінгу, ознайомлення їх із принципами та правилами роботи групи, правами учасників тренінгу та укладання з ними контракту, вироблення групових ритуалів, оволодіння ігровим стилем спілкування, ознайомлення з колом інтересів учасників групи, діагностика особистісних якостей учасників, над якими доведеться працювати разом із групою й які позначаються на формуванні "Я-концепції".

Зміст заняття

Діагностика уміння спілкуватися.

Вправа "Знайомство". Усі учасники сідають у коло. Привітання членів групи. Керівник роздає папір і ручки. Кожний учасник пише у верхній частині аркуша своє ім'я, потім ділить аркуш на дві частини вертикальною лінією. Ліву позначає знаком "+", праву "-". На лівій частині перелічує те, що особливо подобається, а на правій – те, що особливо неприємне для кожного в навколишньому світі ("не люблю дощову погоду", "ненавиджу черги"). Потім усі зачитують свої записи вголос. Після знайомства ведучий запитує, чи хтось хоче щось сказати або запитати перед початком роботи.

Вправа "Зав'язування контактів". Ця вправа дає досвід у налагоджуванні нових контактів. Її метою є знайомство з людьми, яких не знаєш, та формування вміння першим ділитися з іншими своїми думками. У

групі знайди того, кого ти ще не знаєш або кого знаєш найменше. Поділіться на пари. Протягом трьох хвилин кожен у парі нехай розкаже, якою людиною він є.

Тепер знайди когось іншого, кого погано знаєш, і розкажи протягом трьох хвилин про дві найважливіші речі, які сталися з тобою останнім часом. Те саме робить твій співрозмовник. Інші теми для розмов у парах:

"Якою твариною я хотів бути і чому?"

"Що мені в собі найбільше подобається?"

"Як би я хотів змінитися, якщо б мав можливість це зробити?"

"Мій найважливіший досвід із дитинства"

"Моя мрія"

У яку кумедну історію я недавно потрапив?"

Вправа "Хто мені подобається і хто не подобається".

Вступаючи у взаємовідносини з оточуючими, ми помічаємо, що вони подобаються нам чи не подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями людини, які нами сприймаються, а не з особливостями власного сприймання. Ця вправа має на меті продемонструвати існування змінних, які наявні в нас самих і не стосуються інших людей, яких ми оцінюємо. Це наочно проявляється в нашому ставленні, часто суперечливому, до людей, яких ми добре знаємо.

1. Згадайте двох людей, які Вам дуже подобаються. Вкажіть п'ять якостей, які Вам в них подобаються.

2. Згадайте двох людей, які Вам не подобаються. Позначивши їх за тією самою схемою, запишіть якості, які Вам не подобаються.

3. Вказавши всі ці якості, Ви можете побачити, чим схожі люди, які Вам подобаються і не подобаються. Проводячи порівняння другої пари списків, Ви побачите подібність людей, які вам не подобаються, виокремленими вами якостями (наприклад, "жорстокий", "жадібний"). Тепер порівняйте всі чотири списки і визначте, які особистісні параметри людей змушують Вас любити чи ненавидіти їх. Визначте, які якості людей важливі

для Вас, що Ви шукаєте в оточуючих і що Вас в них відштовхує. Запишіть свої висновки.

Вправа "Девіз". Усі учасники по черзі говорять про те, яку футболку і з яким написом-девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Цей напис повинен відображати життєве кредо людини, її основний життєвий принцип, а колір відповідати її характеру.

Вправа "Іграшка". Кожний член групи думає про те, якою іграшкою хотів би стати. Група ж намагається відгадати "іграшку" кожного, йде обмін враженнями, своїми відчуттями.

Міні-лекція: Спілкування як один з універсальних способів вияву групової форми буття людей.

Вправа "Мої успіхи і невдачі у спілкуванні з партнером". Всім учасникам потрібно заповнити пропущені граfi у таблиці И.1.

Таблиця И.1

Особисті успіхи і невдачі у спілкуванні з партнером

Мої успіхи у спілкуванні	Завдяки яким знанням і вмінням я цього досяг	Які чинники полегшують спілкування	Що залежить від мене	Що від мене не залежить
Мої невдачі у спілкуванні	Чим вони викликані (відсутністю яких знань і вмінь)	Які чинники перешкоджають спілкуванню	Що залежить від мене	Що від мене не залежить

Самоаналіз вправи:

1. Які пункти таблиці заповнювалися легко, швидко без утруднень.

2. Які пункти таблиці викликали напруження, суперечність, невпевненість.

Заняття 2

Мета: закріплення атмосфери довіри, ігрового стилю спілкування; подальше саморозкриття, акцентування уваги на сильних сторонах, які людини приймає, цінує в собі і, які дають почуття внутрішньої стійкості і довіри до самого себе; вивчення можливостей використання своїх сильних сторін у взаємостосунках із іншими людьми. Удосконалення навичок зворотного зв'язку, сприяння відвертості і спонтанності у висловлюваннях і діях; спонукання до розвитку невербальної, емоційної та смислової точності через виразність міміки й жестів, тембр голосу, логічність висловлювань.

Рефлексія минулого заняття. Група сідає в коло, всі бажаючи по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що особливо сподобалося? Що не прийнятне? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які є претензії до групи, конкретно до кого, до керівника? Не треба нікого примушувати висловлюватися, нехай говорять тільки за бажанням.

Вправа "Добрий день". Починає один з учасників заняття. Звертаючись до сусіда ліворуч, з почуття радості від зустрічі промовляє: "Добрий день...", виражаючи своє ставлення до нього і голосом, і жестом, і посмішкою.

Міні-лекція: Засоби спілкування. Мистецтво ефективного спілкування.

Вправа. Трактування поведінки й погляду співрозмовника.

Безумовне уміння безконфліктно і продуктивно вести бесіду, переговори – необхідна якість того фахівця економіко-управлінського профілю, який прагне домогтися успіху у своїй професійній діяльності, просунутися по кар'єрі, показник загальної культури. Співрозмовнику, вибираючи модель поведінки, необхідно придивлятися до співрозмовника: на його обличчя, руки, рухи. Вправа виконується в трійках. Аналіз проводиться за рекомендаціями з трактування поведінки і погляду співрозмовника, наведених у таблицях И.2 і И.3.

Трактування поведінки співрозмовника

Поведінка	Трактування	Ваші дії
Руки зчеплені на грудях	Оборонна позиція	Бесіду не завершувати
Легке постукування пальцями по будь-якому предметі	Нетерпіння	Бесіду слід закінчувати
Молитовно складені долоні, пальці злегка розставлені	Почуття переваги; співрозмовник вважає, що він хитріший	Упевнитися, що немає підступу, бесіду слід припинити
Співрозмовник потирає очі	Недовіра	Подумати
Співрозмовник гризе нігті	Непевність, страх	Переконати прийняти ваші умови
Легкий нахил голови убік	Спокій, задоволення	Бесіду можна закінчити

Трактування погляду

Поведінка	Трактування	Ваші дії
Підйом голови, погляду вгору або нахил голови із застережним виразом обличчя і очей	Почекайте хвилину, подумаю	Контакт переваги
Рух головою і насуپлені брови	Не зрозумів, повторіть	Посилення контакту
Посмішка, легкий нахил голови	Розуміє, нема чого додати	Підтримка контакту
Ритмічне кивання головою	Ясно, зрозумів, що вам потрібно	Підтримка контакту
Довгий нерухомий погляд в очі співрозмовникові	Хочу підкорити вас собі	Діяти за обставинами
Погляд убік	Зневага	Відхід від контакту
Погляд униз	Страх і бажання піти	Відхід від контакту

Вправа "Інтерв'ю". Один із учасників сідає в центрі кола. Група може задати йому п'ять запитань, але суворо дотримуючись рамок певної соціальної ролі того, хто сидить у центрі, наприклад, запитання до педагога,

студента, політика тощо. Потім ще хтось сідає в центрі кола. Йому також ставлять п'ять запитань, але обов'язково із врахуванням того, в якій соціальній ролі він виступає.

Вправа "Сильні сторони". Кожний член групи повинен розповісти про свої сильні сторони, про те, що він любить, цінує в собі, про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов'язково говорити тільки про позитивні риси характеру, важливо підкреслити те, що є або може бути точкою опори у різні моменти життя.

Висловлюються усі бажання, не пояснюючи чому вони вважають ті чи інші якості своїми сильними сторонами. Потім кожний записує свої сильні сторони, причому не тільки ті, що згадувались, але й інші, які кожний усвідомлює в собі. Після цього учасники тренінгу створюють групи з 2-3 чоловік. Кожна з них знаходить місце, де ніхто не заважав би, адже потрібно обговорити, як, спираючись на свої сильні сторони, зробити щось по-справжньому цінне. На це відводиться 30 хв., і тоді всі розповідають, як вони збираються використовувати сильні сторони.

Заняття 3

Мета: закріплення ігрового стилю спілкування, подальше саморозкриття. Закріплення набутого позитивного досвіду індивідуального спілкування, розвиток імпровізації та спонтанності. Виявлення в собі певних стереотипів, що утруднюють встановлення контакту та є причиною нерозуміння співрозмовника.

Перед початком заняття використовується ритуал індивідуального привітання, а потім в колі – ритуал привітання групи.

Рефлексія минулого заняття. Зберігається загалом схема попереднього заняття, куди можна включити ще одну позицію "Якби я був керівником групи, я б ...". Члени групи по колу вітаються цією фразою, описуючи будь-який цікавий, смішний випадок, який мав місце під час спілкування з якоюсь людиною в період між попереднім і цим заняттям.

Вправа "Ласкаве ім'я". Учасники називають щиро і з інтонацією

ласкаві імена, а група стежить за відвертістю висловлювань.

Вправа "Подарунок". Усі учасники по колу висловлюються "Що хотів би я подарувати тому, хто сидить поруч?". Називається те, що могло б посправжньому порадувати людину. Той, кому "подарували", дякує і пояснює, чи справді він був би радий такому подарунку.

Вправа "Захоплення ініціативи у діалозі". Двоє учасників сідають у центрі кола. Один із них починає діалог із будь-якої репліки, на будь-яку тему. Інший повинен підхопити розмову, але переключити співрозмовника на свою тему. Робити це треба ненав'язливо, ввічливо, але наполегливо. Група стежить за діалогом. Потім двоє інших учасників сідають на їхнє місце, завдання для них те саме.

Міні лекція. Використання техніки "Я-висловлювання" на противагу "Ти-висловлювання" в процесі спілкування

Вправа "Допиши незакінчене речення". Зміст незакінчених речень:

Мені особливо не подобається, коли ...

Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю ...

Мені дуже хочеться забути, що ...

У незнайомому товаристві я відчуваю ...

Обговорюється зміст тільки тих незакінчених речень, на які автор дає дозвіл.

Заняття 4

Мета: Закріплення індивідуального стилю спілкування, що апробовується у різноманітних ситуаціях, подальше саморозкриття. Виявлення стереотипів, які є причиною нерозуміння співрозмовника у спілкуванні та призводять до конфліктів. Усвідомлення природи конфлікту й розвиток умінь його вирішувати. Відпрацювання стратегії, тактики та техніки поведінки в конфліктних ситуаціях.

Рефлексія минулого заняття. Група сідає в коло, всі бажаючі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що особливо сподобалося? Що не прийнятне? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які є претензії до групи, конкретно до кого, до керівника? Не треба нікого примушувати

висловлюватися, нехай говорять тільки за бажанням.

Вправа. Аналіз причин типових помилок, які є причиною поганого контакту співрозмовників. Керівник заздалегідь пропонує тему бесіди. Бажано, щоб вона носила дискусійний характер. Наприклад: "Стилі управління: тоталітарний, демократичний, ліберальний – який кращий?", "Свобода і відповідальність" тощо. Робота відбувається в трійках. Двоє спілкуються, а третій виступає в ролі експерта. Аналіз проводиться за такою схемою:

- невміння помітити зміни в поведінці й зовнішності співрозмовника;
- не весь зміст інформації передається в даній ситуації спілкування;
- максималізм у формі пред'явлення вимог;
- поспішність і категоричність в оцінці дій;
- забобони, упереджене ставлення;
- неспроможність уявити себе на місці іншого;
- моральна розпуста, лихослів'я;
- грубість, як маска сильної особистості.

Вправа проходить так, щоб кожен учасник побував у ролі експерта. По закінченню відбувається обговорення – спочатку в трійках, а потім у великому колі.

Міні-лекція. Конфлікт як відсутність згоди.

Вправа "Як ми поводимося у конфліктах?". Сядьте зручніше. Заплющте очі. Пригадайте якийсь конфлікт, що відбувся нещодавно. Бажано пригадати якомога детальніше; побачити всіх учасників конфлікту, їхні пози. Послухайте, про що вони говорять: слова, інтонації, гучність, тембр їхніх голосів. Тепер уявіть себе в цій ситуації: де стояли, що робили, почуйте свої слова, відчуйте своє тіло і згадайте, що відчували в той момент. Чи говорили про свої почуття? Якщо ні, то що Ви говорили і що робили? Чи можете Ви зараз усвідомити й сформулювати для себе ті почуття, які тоді переживали, назвіть їх одним словом. Якщо зможете, зробіть це зараз, скажіть собі самому про свої почуття, визначте яку стратегію поведінки в конфлікті

(конкуренцію, ухилення, пристосування, співпрацю, компроміс) Ви використовували?

Вправа "Тарабарщина". Розбийтеся на пари і, використовуючи "тарабарщину", розіграйте ситуацію: ви обоє рівноправні власники провідної місцевої компанії. Один з вас вважає, що переговори із партнерами треба проводити в офісі, а інший – в неофіційній обстановці. Обговорення.

- Чи ви зрозуміли один одного?

- Що допомагало, заважало зрозуміти, прийняти позицію один одного?

Заняття 5

Мета: Це заключне заняття, й керівнику треба бути особливо уважним до кожного учасника: стежити за емоційним станом, орієнтувати групу на надання психологічної підтримки, якщо вона комусь необхідна; узагальнення індивідуального досвіду ефективного спілкування, набутого у процесі групової роботи, формування адекватної самооцінки, посилення позитивної "Я-концепції" кожного члена групи, стимулювання до подальшого самопізнання та самовдосконалення.

Зміст: Ритуал зустрічі на початку заняття, рефлексія минулої зустрічі й психологічна розминка.

Міні-лекція "Формування позитивної Я-концепції як передумова саморозвитку особистості".

Вправа "Рішуча розмова". По колу всі висловлюються про те, яких слів і звичок у спілкуванні з людьми вони хотіли б позбутися. Причому все треба актуалізувати, тобто проговорити і продемонструвати групі, знову ж таки – щиро і відверто.

Вправа "Відгадай, хто це?". Кожний із учасників складає детальну психологічну самохарактеристику, не вказуючи ознаки, за яким можна зразу ж впізнати людину. В цій самохарактеристиці повинно бути 10-12 речень із ознаками людини. Усе написане віддається керівникові, переміщується і зачитується вголос – одна за одною всі самохарактеристики. Група намагається впізнати, де чия самохарактеристика.

Вправа "Валіза". Це головна вправа заняття, яке є останнім для групи. Один із учасників виходить із кімнати, а інші починають готувати йому в далеку дорогу "валізу". У цю валізу збирають те, що на думку групи, є найпотрібнішим людині у спілкуванні з іншими людьми, колегами по роботі. Практично це робиться таким чином. Обирається "секретар", який бере аркуш паперу, ділить його вертикальною лінією навпіл. На одному боці згори ставить знак "+", на іншому – знак "-". Під знаком "+" група збирає все позитивне, а під знаком "-" – все негативне. При цьому будь-яка думка має бути підтримана більшістю групи. Для доброї "валізи" треба не менше 5-7 характеристик. Потім учаснику, який виходив, зачитується і передається цей список. Після виконання вправи доцільно робити музичну паузу.

Підводячи загальний підсумок зробленому, кожен член групи складає угоду з самим собою, відповідаючи на такі запитання:

- Що нового я про себе дізнався?
- Що нового я дізнався про інших людей?
- Що я хотів би змінити в собі за підсумками роботи в групі?
- Яким чином я це робитиму?

Угода вкладається в конверт, на якому вказується точна поштова адреса того, хто підписав її. Всі конверти здаються керівникові. Через місяць він розішле їх за вказаними адресами. І в учасників буде ще одна можливість "зустріти самого себе" таким, яким кожний з них бачив себе наприкінці роботи групи. Керівник проводить повторне тестування, використовуючи тести: "Чи вмієте ви слухати", "Як ви розумієте мову жестів", "Який Я?". Тоді пропонує учасникам порівняти результати вказаних тестів з попередніми, які були отримані на першому занятті.

На завершення керівник звертається до членів групи із сердечними словами: "У вас є остання можливість з'ясувати те, що особливо тривожить кожного. Якщо ви хочете щось сказати, кажіть, група вас слухає Успіхів і щастя вам серед людей!"

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дутка Г. Проблеми підготовки майбутніх економістів у контексті фундаменталізації вищої освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №5. – 2004. – С. 92-99.
2. Штифурак В.С. Перспективи гуманістичних тенденцій в системі освіти // Інноваційні складові сучасної української мови і літератури: ідея, розробка, впровадження: Зб. наук. пр. – Вінниця. – 2006. – С. 5-13.
3. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С.78-83.
4. Гончаренко С.У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм // Дидактика професійної школи: Збірник наукових праць. – Київ-Хмельницький, 2004. – Вип. 1. – С. 177-184.
5. Дутка Г. Філософські та загальнонаукові передумови фундаменталізації змісту професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №6. – С. 18-24.
6. Балл _____ / (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К.; Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
7. Похило І.Д. Гуманізація освіти як основа розвитку сучасної освіти України – IX МНПК Гуманізм та освіта. – Вінниця, 2008. – Електронне наукове видання матеріалів конференції – <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008>.
8. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. – Наукова монографія. – Дніпропетровськ, видавництво "Промінь", 2001. – 160с.
9. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С.63-67.
10. Берулава М.Н. Общие дидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика. – 1994. – №5. – С.21-25.
11. Резник С.Д., Резник Г.А. Школьники и студенты в рыночной среде // Эко. – 1998. – №9. – С.15-27.

-
12. Савош Г. Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія // Вища освіти України. – 2006. – №1, додаток. – С.29-34.
 13. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
 14. Борейко Н.Ю. Принцип гуманізації як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технологічної еліти: Зб. наук. пр. // АПН України; Національний технічний ун-т “Харківський політехнічний інститут”. – Х., 2003. – Вип. I (5). – С. 536-541.
 15. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 223 с.
 16. Вазина К.Я., Петров Ю.Н. Инновационное образование – вызов времени: Монография. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – 150 с.
 17. Петров Ю.Н., Государев М.А. Организация личностно-ориентированного образования. – Н. Новгород: ВГИПА, 2002. – 138с.
 18. Атанов Г.А. С чего начинать внедрение деятельностного подхода в обучении. – Донецкий открытый университет, Украина atanov@dise.donbass.com
 19. Гончаренко С.У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Київ-Хмельницький, 2004. – Вип. 1. – С. 177-184.
 20. Онищенко В. Фундаменталізація професійної освіти у контексті гуманітарної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №4. – С. 9-19.
 21. Державна національна програма "Освіта (Україна – ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.
 22. Загальна декларація прав людини. Інфодиск Законодавство України. – К., 2007.

-
23. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 30-36.
24. Болотов. В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
25. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. – М.: Новь, 1999. – 300 с.
26. Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Человек: Энциклопедический словарь. – М.: Гадарика, 2000. – 520 с.
27. Компетенции в образовании: опыт пректирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие "ИНЭК", 2007. – 327с.
28. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
29. Зміст освіти // Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладач С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало та ін.: / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С. 117.
30. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 192 с.
31. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
32. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. – М., Русский язык, 2000. – 880 с.
33. Зеер Э.Ф. Становление личностно-ориентированного образования // Образование и наука. – 1999. – №1. – С. 112-122.
34. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – 4-е видання, доповнене. – К., 2007. – 615 с.
35. Шишова С.Е., Агапова И.Т. Компетентностный подход к образованию как необходимость //Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С.18-19.

-
36. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
37. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
38. Равен Д.Ж. Компетентность в современном обществе. Выявление развития и реализация. – М., Кошто-Центр, 2002. – 142 с.
39. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 195 с.
40. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 204 с.
41. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. – UNESCO., 1996. – 98 с.
42. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 35-41.
43. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 21-30.
44. Вершловский С.Г. Воспитание активной позиции личности. – Л., 1981. – 144 с.
45. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 127 с.
46. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.
47. Сластенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. – 1991. – №1. – С. 16-28.
48. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61.
49. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №3. – С.3-10.
50. Иванютина В.Н. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – ИД "Первое сентября". – 2006-2007. – <http://www.festival.1september.ru>.

-
51. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С», 2003. – С. 77-81.
52. Di Pietro, R.J. Helping People Do Things with English / Selected Articles from the English teaching forum 1989 - 1993. – English Language programs division. – United States Information Agency. – Washington., D. C., 1996.
53. АБВУ Lingvo x3 Многоязычная версия (+ мобильная версия*) [Электронный ресурс] : электронный словарь. – Режим доступа : <http://www.lingvo.ru/>.
54. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? [Электронный ресурс] // Вопросы интернет-образования. – 2003. – № 17. – Режим доступа : <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>.
55. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971a. – 213p.
56. Гез Н.И. Формирование коммуникативных компетенций как объект зарубежных методических исследований. // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 18-24.
57. Заброцький М.М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – №6. – Ч.І. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 63.
58. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989. – 89 с.
59. Кулешова Г.М. Компетентностный подход в профильном обучении (на примере курса "Самоменеджмент") // Интернет-журнал "Эйдос". – 2003. – 15 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0415-01.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

-
60. Петрова А.І. Структурні компоненти професійної компетентності менеджера ЗЕД // Науково-методичний журнал «Педагогіка і методика професійної освіти». – Львів. – №4. – С.51-59.
61. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шорохова. – М., 1975. – 127 с.
62. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1975. – №6. – С. 55-64.
63. Alpin, R. The Ones Who Got Away: the Views of Those Who Opt Out of Languages // Languages Learning Journal. – 1991. – № 4. – p. 7-14.
64. Darling – Hammond Z. Teacher professionalism and accountability // The education digest. – №1., 1989. – Vol. 55.
65. Swain M. The immersion experience in Canada: Is it relevant to Hong Kong? Plenary paper presented at the ILE's Sixth International Conference. – Hong Kong, 1990.
66. Swain M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S. M. and Madden C. G. (eds.), Input in Second Language Acquisition. Cambridge. – MA: Newbury House. – 1985.
67. Петрова А.І. Зарубіжні технології формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів // Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. – Вінниця. – 2007. – С. 64-66.
68. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції // Шляхи освіти. – 1997. – №2. – С. 20-24.
69. Скиннер Б. наука об обучении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 32-46.

-
70. Bran E. Paradoxes of Education in a Republic. Chicago: University of Chicago Press, 1996. – 203 p.
71. Тараненко І.Г. Джон Дьюї // Зарубіжна педагогічна хроніка: Видатні педагоги світу. – Вип. 13. – НДІ педагогіки України. – К., 1992. – С. 8-10.
72. Brunner J. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. – P. 6-8.
73. Patteson C. Theories of Counseling and Psychotherapy: 3rd edn. – New York: Harper and Row, 1980. – 124 p.
74. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання. – Х., 2000. – 218 с.
75. Пасинкова І.В. Реалізація принципу безперервності в освітніх системах США та України // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / За ред. Б.І. Холод. – Київ, 2002. – Вип. 29. – С. 15-22.
76. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. Монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
77. Смирнов А.Г., Тимофеева Н.М., Ткач Г.Ф., Муравьева И.В. Уровни подготовки специалистов в зарубежной высшей школе. – М.: НИИВО, 1991. – 52 с.
78. Дерек Б. Университеты и будущее Америки. – М.: НИИ ВШ, 1993. – 167 с.
79. Тарнопольський О.Б., Склярєнко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: Посібник для студентів старших курсів, які вивчають англійську мову як спеціальність. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 175 с.
80. Трунова Т.А. Многообразие межпредметных связей в школьном курсе экономики и методика их использования // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – ИД "Первое сентября". – 2006-2007. – <http://www.festival.1september.ru>.
81. Kennedy C., Bolitho R. English for specific purposes. – London: MacMillan Publishers Ltd, 1984. – 149.

-
82. Bedeian A.G. and Glueck W.F. Management. – Holt Rinehart and Winston, 1983. – 372 p.
83. Baldrige J.V. Managing change in educational organizations. Sociological Perspectives, Strategies and Case Studies. – Berkeley (Cal), 1975. – 190 p.
84. Bergquist W.H. The four cultures of the academy Insights and strategies for improving in collegiate organizations. San. Francisco, 1992. – 216 p.
85. Пасинкова І.В. Можливості професійного становлення студентів в університетах США та України в 90-х роках ХХ століття // Зб. наук. праць / За ред. О.П. Снігерьова. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУб, 2002. – №21. – Частина II. – С. 294-299.
86. Дифференцированный подход к обучению в высшей школе США / Л.Л.Супрунова., А.В. Иванова – М.: Педагогика, 1998. – С. 105-112.
87. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / За ред. В. Зубка. – К.: Видавн. дім КМ Academia, 1997. – 290 с.
88. Вендровская Р.Б. Тесты в американской системе образования // Педагогика.- 2001.- №2. – С. 96-102.
89. Dessler G. Organization and Management. – Reston, 1982. – 436 p.
90. Hamblin D.H. The Teacher and Counselling. – Blackwell, 1980. – 340 p.
91. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
92. Kennedy C., Bolitho R. English for Specific Purposes. – London, 1984. – 149 p.
93. Балабанова Л.В. Організація праці менеджера/ Л.В.Балабанова, О.В.Сардак. – К.: Професіонал, 2004. – 304с.
94. Кузьмін О.Є. Мельник О.Г. Основы менеджменту – К.: Альтернатива, 2003. – 414 с.
95. Бернар И., Колли Ж.-К. Толковый экономический и финансовый словарь: французская, русская, английская, немецкая, испанская терминология: В 2 т. – Т. 1: пер с фр. – М.: Междунар. отношения, 1997. – 784с.

-
96. Бизнес, коммерция, рынок: Словарь-справочник / Автор-составитель Г.С. Саркисянц. Под ред. В.Г. Машенцева, А.Г. Саркисянца, Л.Д. Шарова. – М.: Информпечать, 1993. – 320 с.
97. Большой экономический словарь / Под ред. А.Н. Азрилияна. – М.: Фонд «Правовая культура», 1994. – 528 с.
98. Золотогоров В.Г. Энциклопедический словарь по экономике. – Мн.: Полымя, 1997. – 571 с.
99. Герчикова И.Н. Менеджмент: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 501 с.
100. Уткин Э.А. Курс менеджмента. – М.: Зерцало, 2000. – 431 с.
101. Андреев А.Ф., Гришина Н.В., Лопатина С.Г. и другие. Основы менеджмента: Учебное пособие. – М.: Юрайт, 1999. – 295 с.
102. Коротков Э.М. Концепция менеджмента. – М.: Консалтинговая компания "Дека", 1998. – 301 с.
103. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
104. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – 214 с.
105. Замкова Н.Л. Розвиток професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць: – К.: Вид-во Волинь, 2003. – С. 211-218
106. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 1998. – 272с.
107. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 19 с.
108. Oakland J.S. Total Quality Management. – Heinemann, 1989.

-
109. Мескон. М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. англ. – М., Дело, 1999. – 799 с.
110. Данюк В.М. Організація праці менеджера: Навчальний посібник / В.М. Данюк. – К.: КНЕУ, 2006. – 276 с.
111. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: Навч. посіб. / В.С. Лозниця. – К.: ЕксОб, 2001. – 512 с.
112. Практическая психология для менеджеров. – М.: Филин, 1996. – 94 с.
113. Устименко В.К. Выбор методов и приемов обучения. – М.: Центр, 1995. – 44 с.
114. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
115. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Филин, 1996. – 469 с.
116. Бороздина Г.В. Психология делового общения. – М., 1998. – 224 с.
117. Андреева Г.М. Социальная психология. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 364 с.
118. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
119. Васянович Г.П. Педагогічна етика: Навч. пос. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
120. Зусін В.Я. Етика та етикет ділового спілкування: Навч. посіб. / В.Я. Зусін. – 2-е вид., перероб і доп. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 224 с.
121. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
122. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
123. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995. – 108 с.
124. Schwerdfeger I. Begegnungen mit den Fremden in Fremdsprachenunterricht. Erleichterungen und/oder Hindernisse // Giessener Diskurse? – 1999. – Bd. 10. – S. 162-180.

-
125. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М., 1983. – 318 с.
126. Миролубов А.А. Содержание обучения иностранному языку // Логика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 120 с.
127. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9-16.
128. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 17-22.
129. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2 томах. – М.: Педагогика, 1982. – 1232 с.
130. Пестлоцци Избранные педагогические сочинения / Под ред. М.Ф. Шабаевой. – Т. 1-3. – М., 1961.
131. Джуринский А.Н. История педагогики. Учебное пособие для студентов педВУЗов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 1999. – 432 с.
132. Локк Дж. Избранные сочинения (в 3-х томах). – Т. 3. – М., 1988. – 670 с.
133. История педагогики Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982.
134. Ушинский К.Д. Соч., т. 10. – М.: АПН РСФСР. – 516 с.
135. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1-2.
136. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1985. – 386 с.
137. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
138. Леонтьев А.А. Психология общения. – М., 1997. – 219 с.
139. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.

-
140. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
141. Беспалько В.П. Программированное обучение (Дидактические основы). – М.: «Высшая школа», 1970. – 254 с.
142. Скаткин М.Н. Активная познавательная деятельность учащихся. – М.: Народное образование, 1996. – С. 53-56.
143. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті: Монографія / За ред. І. Козловської – Львів: Сполом, 2006. – 172 с.
144. Петрова А.І. Особистісно професійне самовдосконалення студентів економічних вузів при вивченні іноземних мов // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця. – 2004. – С. 145-148.
145. Кириченко О.А. Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності: Навч. посіб. / О.А. Кириченко. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання – Прес, 2002. – 384 с.
146. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні засади реформування професійно-технічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 105-114.
147. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: Погляд в майбутнє // Вища школа. – 2006. – №2. – С. 3-22.
148. Гохлернер М.М. Формирование контрольных действий в учебной деятельности по овладению иностранным языком / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Fremdsprachenunterricht. – 1985. – № 3. – С. 17-20.
149. Биконя О.П. Психолого-педагогічні передумови навчання ділових переговорів англійською мовою // Вісник КДЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид центр КДЛУ. – 2004. – Вип. 7. – С.17–26.
150. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2001. – С. 50-57.
151. Мартинова Р.Ю. Компоненти змісту навчання іноземних мов в ієрархічній послідовності оволодіння ними // Розвиток педагогічної і

психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 318-324.

152. Пассов Е.И. Учебный комплекс, его структура, характер и роль в обучении // Всесоюзное совещание «Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранных языков в педагогических институтах». – Баку, 1977. – С. 7-9.

153. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

154. Гапонова С.В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 3-10.

155. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

156. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

157. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. – М.: 2000. – 716с.

158. Дусовицький О.К. Проблемне навчання: основні положення. – Х.: Освіта, 1996. – 130 с

159. Титенко С.В. Комплекс моделей для побудови Web-системи безперервного навчання // Наукові вісті НТУУ "КПІ". – 2008. – № 5(61). – С. 57-66.

160. Федорук П.І. Методологія розробки моделі екстракції об'єктів навчання в адаптивній системі дистанційного навчання та контроль знань // Математичні машини і системи. – 2007. – №1. – С. 122-128.

161. Вища освіта України: Навч. посіб. / Ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

162. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К.: Вибір. – 2002. – 146-168 с.

-
163. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПбю: Радом, 1997. – 226с.
164. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – №5. – 5-6.
165. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. – 1996. – №1. – С.9-12.
166. Козловська І.М. Аспекти дидактичної інтеграції: курс лекцій. – Лекція 1,2. – Львів: НМЦ КПО, 1999. – 48 с.
167. Радкіна В.Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка (21). – 2005. – С.61-64.
168. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
169. Петрук В.А. Використання міжпредметних зв'язків при навчанні вищої математики майбутніх менеджерів // НОК «Нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою за триступеневою системою «бакалавр-інженер-магістр». – Вінниця, 1995. – С. 23-24.
170. Ложкарева Н. А. О понятиях и видах межпредметных связей // Советская педагогика. – 1972. – №2. – С. 48-56.
171. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
172. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 188 с.
173. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Second Language Instruction. – Boston. Mass: Heile and Heile Publishers, 1989.
174. Oller J.W. and Oller J.Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program // Methods That Work / Ideas for Literacy and Language Teachers. – Boston, Mass.: Heile and Heile Publishers, 1993.

-
175. Артемьева О.А. Ситуативно-ролевая учебная деятельность студентов экономистов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» // Сб. научных работ «Современное состояние и проблемы развития экономической науки на Украине». – Ч. 2. – Тернополь: ТИНХ, 1993. – С. 60.
176. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. – Тернопіль, 2000. – 16 с.
177. Хруцкий Б.А. Организация проведения деловых игр. – М., 1991. – 320 с.
178. Реутов Н.И. Игровые и соревновательные формы работы на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 8-19.
179. Шинкаренко О. Роль активних форм і методів навчання в підвищенні якості знань // Професійно-технічна освіта. – 2000. – №1. – С. 19-22.
180. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. – Харків: Основа, 2005. – 76 с.
181. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
182. Богомоллова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: МГУ, 1977.
183. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. – М.: Иностранные языки в школе, 2002. – № 3. – С. 27-34.
184. Ананьева Л.В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально-направленной диалогической речи с использованием деловой игры: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 241 с.
185. Петрова А.І. Професійне становлення студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземних мов // Гуманітарна освіта в Україні: моніторинг якості: Зб. матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару. – Вінниця. – 2005. – С. 65-69.
186. Штофф В.А. Моделирование в философии. – Л.: Наука, 1966. – 301 с.

-
187. Штофф В.А. Моделирование и познание. – Минск: Наука и техника, 1974. – 210 с.
188. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
189. Уемов А.И. Аналогия в практике научного исследования. – М.: Наука, 1970. – 175 с.
190. Гастев Ю.А. О гносеологических аспектах моделирования // Логика и методология науки. – М.: 1967. – С. 211-212.
191. Петрова А.І. Модель організації професійно спрямованої підготовки менеджерів у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. – Київ. – 2007. – № 36. – С. 162-165.
192. Сластенин В.А. Педагогическое образование как объект эвристического моделирования. Межвузовский сб. науч. трудов. – М.: Прометей, 1991. – С. 3-6.
193. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1599 с.
194. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983. – 353с.
195. Астафьева Н.Е. Дидактическая система информатизации педагогической деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений и научно-методические подходы к ее реализации/ Под общ. ред. А.П. Беляевой. – СПб. – Тамбов: ИПКРО, 1997. – 175 с.
196. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981.–120 с.
197. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 156 с.
198. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 243 с.

-
199. Лернер И.Я. Поиск доказательств и познавательная самостоятельность учащихся // Сов. педагогика. – №7. – 1974. – С. 19-28.
200. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
201. Бим И.Л. Проблема преемственности между школой и вузом. – Вып. 386. – М.: Московский лингвистический университет, 1991. – С. 18-28.
202. Вергасов Е.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 95 с.
203. Миролубов А.А. Содержание обучения иностранному языку // Логика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982. – 120 с.
204. Петрова А.І. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Рідна школа». – Київ. – 2006. – №7. – С. 16-19.
205. Петрова А.І. Особливості професійного становлення студентської молоді // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – Київ. – 2004. – Випуск 40. – С. 152-159.
206. Ансоф Н. Стратегическое управление. Пер. с англ. – М.: Экономика, 1989. – 360 с.
207. Блауберн И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: Знание, 1969. – 92 с.
208. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М., 1981. – 242 с.
209. Третьяков П.И. Практика управления современной школой (опыт педагогического менеджмента). – М., 1995. – 150 с.
210. Вища освіта України: Навч. посіб. / Ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
211. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посібник для викладачів та аспірантів ВНЗ / ІСДО, Київський лінгвістичний ун-т. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

-
212. Петрова А.І. Педагогічне забезпечення процесу формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Рідна школа». – Київ. – 2008. – №5. – С. 40-44.
213. Петрова А.І. Використання інформаційних технологій у професійній іншомовній підготовці майбутніх менеджерів ЗЕД // Матеріали конференції «Інноваційні складові сучасної української мови і літератури: ідея, розробка, впровадження». – Вінниця. – 2006. – С. 50-55.
214. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1972. – №1. – С. 31-39.
215. Замкова Н.Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов // Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Л. Замкова; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
216. Коваль Т.І., Чирва І.В. Диференційоване навчання англomовного діалогічного мовлення майбутніх інженерів // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл. – 2004. – Вип. 17. – С. 39-45.
217. Петрова А.І. Педагогічні умови професійного становлення майбутніх менеджерів ЗЕД в процесі вивчення іноземної мови // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук .пр. – Вип. 11. – Київ-Вінниця, 2006. – С. 333-338.
218. Петрова А.І. Формування іншомовної компетентності менеджерів зовнішньоекономічної діяльності // Методичні рекомендації до практичних занять з англійської мови. – Вінниця. – «Діло». – 2007. – 130 с.
219. 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. наукових статей

- учасників всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ. – 2003. – С. 278-294.
220. Активность личности, призвание, успех / Методические рекомендации. – К.: Знание, 1991. – 25 с.
221. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномузычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
222. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Педагогика, 1982. – 204 с.
223. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М., 2001. – 117 с.
224. Путляева Л.В., Сверчкова Р.Г. Особенности познавательной деятельности в ситуации непосредственного общения. – М.: Наука, 1982. – 61 с.
225. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
226. Галузьяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування // Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія»: Збір. наук. праць. / Вінницький держ. пед. ун-т. – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
227. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу // Культура і вчитель. – Вінниця, 2003. – С. 39.
228. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
229. Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2003. – №2. – С. 70-82.
230. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ ст.: В 3 кн. / Ред. В. Литвин. – К.: Навчальна книга. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2003. – 943с.
231. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності. – К., 2005. – 250с.

-
232. Бутенко И. Что привлекает студентов в учебном процессе? // Вестник высшей школы. – 2000. – №1. – С. 21-25.
233. Петрашук О. Як розробити тест з іноземної мови: практичні поради // Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал. – К. – 2003. – С. 44-47.
234. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання – доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 237 с.
235. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.
236. Петрова А.І. Значення інформаційних технологій для формування іншомовної компетентності студентів // Звітна наукова конференція викладачів та студентів інституту іноземних мов. Збірка «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі». – Вип. 11. – 2007. – С. 30-31.
237. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
238. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник. – К., 2001. – 128 с.
239. Петрова А.І. Теоретичні основи соціального становлення майбутніх менеджерів // Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції "Психолого-педагогічні аспекти соціалізації особистості в умовах сучасного суспільства" – Вінниця: ВОПОПП, 2009. – С. 157-160.
240. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. Збірник наукових праць. – К.: КДППМ, 1992. – С. 9-13.

-
241. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. – Частина 1. Методика використання відеофонограми. – К.: Віпол, 1999. – С. 60-98.
242. Биконя О.П. Ділові усні та писемні переговори англійською мовою. Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 486 с.
243. Верховцова О.В. Метод.-навч. посіб. з курсу ділової англ. мови для студентів факультету економіки та менеджменту. – Вінниця: Видавництво «Поділля», 2001. – 256 с.
244. Біленька О., Павлюк А., Чепурна О. Посібник з англ. мови для навчання ділового спілкування в старших класах шкіл, гімназій, ліцеїв економічного профілю. В 2 частинах/ Укл. О. Біленька, А. Павлюк, О. Чепурна – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2003. – На англ. мові.
245. David Grant, Robert McLarty Business Basics, Oxford University Press. – New York. – 1996.
246. David Grant, Robert McLarty Business Opportunities, Oxford University Press. – New York. – 1996.
247. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
248. Leo Jones, Richard Alexander International Business English, Cambridge University Press, 1997.