

РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ» (м. Ялта)

На правах рукопису

КАМЕНСЬКА Ірина Борисівна

УДК 37.091.33: 811.111

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
член-кореспондент АПН України,
доктор педагогічних наук, професор
ГЛУЗМАН Олександр Володимирович

Ялта 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	12
1.1. Англomовна лінгвістична усномовленнева компетенція в структурі англomовної компетенції майбутнього менеджера.....	12
1.2. Психолого-педагогічні й лінгвістичні особливості формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	26
1.3. Методичні особливості формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	44
Висновки з першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	68
2.1. Педагогічні умови формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	68
2.2. Модель формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	79
2.3. Система вправ з формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	93
Висновки з другого розділу.....	112
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	118
3.1. Констатувальний етап експериментального дослідження.....	118
3.2. Хід і результати формувального етапу експерименту.....	130
3.3. Методичні рекомендації з формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.....	156

	3
Висновки з третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	237

ВСТУП

Згідно постулату про роль комунікації як ключової складової діяльності людини, здатність фахівця вищої кваліфікації до комунікативної організації професійної діяльності сприймається як соціально мотивована потреба. В умовах прискорення інтеграційних процесів у світовому економічному просторі зростають вимоги до іншомовної комунікативної компетенції фахівців менеджерських спеціальностей, змінюється її зміст і поширюється сфера її актуалізації. Вирішення завдань ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійно-комунікативної діяльності, зазначених Доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст. і конкретизованих у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.), потребує відповідного удосконалення змісту й організації навчання майбутніх менеджерів професійно-орієнтованої іноземної мови.

Концептуальні засади навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в руслі комунікативного підходу (лінгвометодична характеристика ділової англійської мови, відбір змісту навчання, зміст і структура поняття «іншомовна професійно-комунікативна компетенція», принципи відбору навчального матеріалу та організації навчання окремих видів мовленнєвої діяльності, координація навчання іноземної мови з навчанням профілюючих дисциплін) розроблені Й. Берманом, О. Бігич, Р. Гришковою, Д. Ізаренковим, А. Константиною, Г. Паріковою, О. Тарнопольським, С. Фоломкіною, M. Brammer, C. Brown, D. Crookall, T. Dudley-Evans, H. Farhady, M. Halliday, M. Hewings, T. Hutchinson, J. Richards, M. St John, H. Widdowson.

Сучасний етап розвитку лінгводидактики характеризується різноманіттям теоретичних і практичних інтерпретацій комунікативного підходу, посиленням тенденції до інтеграції різних методів у рамках одного навчального курсу, що в практиці навчання професійно-орієнтованої іноземної мови призводить до відходу від принципів системності, науковості й послідовності навчання. Еклектичність методів без опори на цілісну

систему методичних принципів при розробці спеціальних курсів іноземної мови не дозволяє визначити перспекцію навчального процесу, чітку таксономію його цілей та забезпечити успішність їх досягнення.

Найбільш послідовне теоретичне обґрунтування адаптації положень комунікативного підходу до умов навчання дорослих іноземних мов представлено в лінгводидактичній комунікативно-когнітивній парадигмі працями Н. Андронкіної, С. Арістова, І. Бім, Л. Босової, В. Григор'євої, Л. Засекіної, О. Митрофанової, Л. Цурикової, С. Шатілова, А. Johns, W. Rivers. Відбувається подальша теоретична розробка й практична реалізація комунікативно-когнітивного підходу до навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в моделях навчання різних видів мовленнєвої діяльності: читання (Г. Барабанова), аудіювання (К. Колесникова, О. Обдалова; В. Яковлева), письма (А. Chamot), усного мовлення (Л. Ананьєва, Л. Васецька, Н. Драб, К. Маркарян).

У дослідженнях останніх років обґрунтовується необхідність вузькопрофільної спеціалізації вивчення англійської мови (Н. Ізорія, С. Кіржнер, А. Рибкіна, О. Шевченко), пропонуються спеціальні моделі іншомовної підготовки майбутніх фахівців (Г. Гринюк, Х. Мухаммад, Н. Ягельська, S. Donna, P. Emerson), розроблюються новітні технології навчання професійно-орієнтованої іноземної мови (технологія занурення: С. Кожушко, З. Корнева, О. Тарнопольський; комп'ютеризованого навчання: Н. Аршинова, Я. Булахова, О. Каменський; технологія навчально-рольових ігор професійної спрямованості: О. Артем'єва, Т. Асламова, М. Макєєва), обґрунтовуються нові підходи до формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції (В. Аїтов, Р. Гришкова).

Теоретичні й практичні аспекти навчання майбутніх менеджерів іншомовного усного мовлення розглядаються з позиції формування міжкультурної компетенції фахівця (Н. Губіна, Н. Жданова), англійської професійно спрямованої комунікативної компетенції в говорінні з урахуванням потреб в англійському спілкуванні (Л. Личко), розвитку

культури професійного спілкування (Л. Сікорська, І. Томарьова), становлення професійної позиції менеджера засобами іноземної мови (В. Волкова, М. Хусаїнова). Дослідники наголошують на необхідності забезпечення рефлексивного ставлення студентів до іншомовної професійно-комунікативної діяльності, використанні групових форм організації навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо, з метою моделювання соціального контексту професійно-мовленнєвої діяльності.

Разом з тим, проблема формування іншомовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції як основи професійно-комунікативної компетенції менеджера залишилась поза полем уваги науковців. Залишається не структурованим зміст навчання майбутніх менеджерів іншомовного усного мовлення на рівні знань, навичок і вмінь мовленнєвої взаємодії; потребують уточнення вимоги до кінцевого й проміжних рівнів сформованості іншомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, а також система часткових і спеціальних методичних принципів навчання усного мовлення; не розроблені педагогічні умови навчання майбутніх менеджерів іншомовної професійної взаємодії.

Означені теоретичні недоліки методики формування англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів приводять до недостатнього рівню практичного володіння англійською мовою фахівцями у професійно-мовленнєвій взаємодії. Таким чином, відсутність вирішення названих теоретичних проблем та недостатній рівень володіння випускниками менеджерських спеціальностей уміннями англomовного усного спілкування обумовили **актуальність** дисертаційного дослідження і дозволили сформулювати його тему: **«Формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукових тем «Розробка і формування системи цільової підготовки керівних кадрів вищої і середньої ланок у курортно-рекреаційних комплексах» (РК № 0103v004598) і

«Комунікативно-когнітивний підхід до формування вторинної мовної особистості фахівця соціальної сфери» (РК № 0110U002600), що входять до плану науково-дослідних робіт РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта). Тема дослідження затверджена на засіданні Вченої ради РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (протокол № 11 від 27.06.2008 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 28.10.2008 р.).

Метою дослідження є обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Завдання дослідження:

1. Визначити зміст поняття англомовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції та її місце в структурі англомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера.

2. Виявити психолого-педагогічні та лінгвометодичні особливості формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

3. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

4. Розробити та апробувати лінгводидактичну модель та методику формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

5. Розробити методичні рекомендації щодо формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Об'єкт дослідження – англомовна навчально-мовленнєва діяльність студентів-менеджерів.

Предмет дослідження – методика формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що процес навчання майбутніх менеджерів англомовного усного спілкування буде ефективнішим, якщо в

ньому будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- спрямованість процесу навчання на досягнення студентами прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні;

- організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії;

- організація навчального процесу згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу;

- послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання;

- структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Методи дослідження. Для з'ясування стану розробленості проблеми формування англомовної лінгвістичної компетенції використано аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, лінгвометодичної й навчально-методичної літератури. З метою розкриття генезису комунікативно-когнітивного підходу й уточнення поняття англомовної лінгвістичної компетенції використовувались методи ретроспективного аналізу й контент-аналізу. Для визначення стану навчання студентів-менеджерів англомовного усного спілкування у практиці вищої школи використано методи аналізу педагогічної документації, педагогічного спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесід (індивідуальних і групових). Вихідний рівень англомовної підготовки студентів визначався за допомогою тестування. Задля дослідження ефективності розробленої методики було проведено педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи). Для підтвердження достовірності одержаних результатів дослідження використано статистичні методи узагальнення емпіричних даних та їх кількісного аналізу.

Дослідно-експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі факультету економіки та менеджменту РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), економічного факультету Південної філії «Кримський агротехнологічний університет» Національного університету біотехнологій та природокористування України, факультету економіки та менеджменту Національної академії природоохоронного і курортного будівництва (м. Сімферополь).

Наукова новизна дослідження: *уперше* визначено зміст поняття «англомовна лінгвістична компетенція в усному мовленні майбутніх менеджерів» (сукупність англомовних процедурних знань, мовленнєвих навичок і вмій усної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі), критерії становлення англомовної усномовленнєвої компетенції (мовленнєва дія, мовленнєва тактика, комунікативна стратегія) та рівні її сформованості (мовний, дискурсивний, прагматичний); *виявлені* й обґрунтовані педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів (спрямованість на досягнення студентами прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні; організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії; організація навчального процесу згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу; послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання; структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі). *Розроблено* когнітивно-прагматичну модель і відповідну методикау навчання студентів-менеджерів англомовного усного професійного спілкування. *Структуровано* зміст навчання майбутніх менеджерів англомовного усного спілкування (лінгвістичні й соціокультурні знання й відповідні навички, необхідні для здійснення й сприйняття мовленнєвих дій, уміння реалізації

мовленнєвих тактик й комунікативної стратегії управлінського дискурсу).
Уточнено систему принципів навчання англomовного усного спілкування.
Удосконалено зміст дисципліни «Англійська мова професійного спілкування» для студентів-менеджерів. Набула подальшого розвитку методика навчання іншомовного професійного спілкування.

Практичне значення дослідження: впроваджено експериментальну методику формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, яка знайшла відображення в навчальному посібнику “Communication Skills Workshop”, додатку до навчального посібника “Communication Skills Reader” і методичних рекомендаціях з формування англomовної лінгвістичної компетенції. Результати дисертаційного дослідження використовуються у практиці навчання майбутніх менеджерів англійської мови професійного спілкування, а також можуть бути реалізовані у системі підвищення кваліфікації фахівців менеджерських спеціальностей, у системі післядипломної освіти, у підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з іноземної мови та літератури до викладання іноземної мови на нефілологічних факультетах вищих навчальних закладів.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження № 48 від 15.04.2010 р.), Південної філії «Кримський агротехнологічний університет» Національного університету біотехнологій та природокористування України (м. Сімферополь) (акт про впровадження № 680 від 20.04.2010 р.), Національної академії природоохоронного і курортного будівництва (м. Сімферополь) (акт про впровадження № 237 від 31.10.2010 р.), Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (акт № 82-06.09/1016 від 15.04.2010 р.), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (акт № 108-115-672/109 від 04.01.2010 р.)

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася

методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням системи методів дослідження, адекватних його об'єкту, предметів, меті і завданням; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези; якісним та кількісним аналізом експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на міжнародних: «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні й за кордоном» (Горлівка, 2008); «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України» (Ялта, 2008-2009); «Розвиток міжнародної співпраці в галузі освіти в контексті Болонського процесу» (Ялта, 2009); «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2009); «Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання» (Черкаси, 2009); «Вища школа України: національні пріоритети і європейські орієнтири» (Черкаси, 2010); «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної» (Полтава, 2010); всеукраїнській «Вища школа України: удосконалення якості підготовки фахівців» (Черкаси, 2009); міжвузівських: «Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури в середніх та вищих навчальних закладах» (Євпаторія, 2008-2009) конференціях; науково-практичній конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і студентів КГУ «ХІ тиждень науки. Професійна підготовка майбутнього фахівця: проблеми теорії й практики» (Ялта, 2009).

Публікації. Результати дослідження викладено в 12 публікаціях автора, з них 9 – у фахових виданнях України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, 9 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 197 сторінках. Робота містить 1 таблицю і 3 схеми. Список джерел налічує 353 найменування, з них 121 робота іноземних авторів. Додатки розміщені на 102 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

1.1. Англомова лінгвістична усномовленнєва компетенція в структурі англомовної компетенції майбутнього менеджера

Із ствердженням у сучасній науковій парадигмі принципів функціоналізму, антропоцентризму та когнітивізму поняття комунікативної компетенції стає цілестворюючою категорією лінгводидактики. Водночас комунікативна компетенція набуває характеру міждисциплінарного феномена і виступає предметом дослідження філософії та логіки (J. Austin, J. Searle), психології (Г. Андрєєва, О. Леонтєв, Б. Ломов, Ю. Суховершина), соціології (В. Конецька), культурології (С. Тер-Мінасова, М. Лустіг) та інших соціальних наук. Як наслідок, моделі іншомовної комунікативної компетенції у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці (Н. Андронкіна, О. Бастрікова, І. Бім, М. Вятютнєв, Н. Гез, А. Зернецкая, В. Коккота, А. Константинова, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, L. Bachman, M. Halliday, J. Harmer, D. Hymes, K. Johnson, M.-M. Kenning, C. Leung, S. Savignon, M. Swain, H. Widdowson) збагачуються даними психолінгвістики, соціолінгвістики та етнолінгвістики, прагмалінгвістики, комунікативної та когнітивної лінгвістики (Н. Баландіна, Ф. Бацевич, Н. Бориско, І. Зимня, Д. Ізаренков, Ю. Караулов, Є. Ключєв, В. Красних, Н. Мечковська, К. Сєдов, Й. Стернін, С. Сріпер, T. McNamara, T. van Dijk).

Подібний системний підхід до визначення змісту й структури поняття «комунікативна компетенція» виявляє лакуни в системі накопичених знань і досвіду [83], заповнення яких, а також розробка й систематизація відповідної метамови є актуальною проблемою сьогоднішньої лінгводидактики [75].

J. Austin [163] і J. Searle [328-330], які розробили логіко-філософські основи соціолінгвістичної теорії мовленнєвих актів, визначали комунікативну компетенцію як інтелектуальну спроможність особистості, яка формується в результаті взаємодії з соціальним середовищем і забезпечує комунікативні потреби особистості в процесі її соціалізації.

Результатом досліджень ролі людського фактора в комунікації з'явилась розробка теорії мовної особистості як специфічного прояву особистості суб'єкта комунікації (Г. Богін [34]; А. Богуш [36]; Л. Засєкіна [74]; Ю. Караулов [104]; Л. Клобукова [110]; В. Костомаров [124]; В. Красних [125]; К. Сєдов [184]). Мовна особистість визначається як «... сукупність здатностей та характеристик людини, що зумовлюють створення й сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів), які відрізняються а) мірою структурно-мовної складності, б) глибиною та точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю» [104, с. 3]. За А. Богуш [36], сформована мовна особистість вирізняється розвиненими комунікативно-риторичними якостями як ознакою культури мовлення.

Трикомпонентна структура моделі мовної особистості Ю. Караулова [104], що включає в себе лексикон, тезаурус і прагматикон суб'єкта (лексичне тло, сапієнтема комунікації й тактики мовленнєвої поведінки, за В. Костомаровим [124]), дозволяє багатьом дослідникам (Ф. Бацевич [26]; Г. Богін [34]; Н. Гальська [55]; І. Птиціна [172]; І. Халєєва [215]; Z. Dörnyei [238]) розглядати мовну особистість як корелят комунікативної компетенції при визначенні перспекції лінгводидактичного процесу.

Дійсно, контент-аналіз моделей комунікативної компетенції свідчить, що лексикон, або вербально-семантичний компонент мовної особистості, корелює з мовною й мовленнєвою [33; 148], або лінгвістичною [21; 24; 75; 113; 151; 282; 291], або граматичною у сполученні з текстуальною [239; 324] компетенцією, що дозволяє користуватися арсеналом засобів мови різних рівнів для досягнення прагматичних цілей [40; 41; 284].

Тезаурус, або когнітивні здатності мовної особистості до створення мовної картини світу, співвідносяться, з одного боку, із психомоторними вміннями й когнітивними процесами [239], діяльними й пресупозиційними компетенціями [75], когнітивною компетенцією [33; 151], які забезпечують спроможність оперувати енциклопедичними знаннями, що відображають устрій реального світу, включаючи галузі професійної діяльності людини [40; 41; 284]. З іншого боку, соціальний і культурологічний аспекти тезауруса корелюють із соціолінгвістичною [21; 113; 253; 282; 291; 325], або соціокультурною [33; 229; 291] компетенцією.

Прагматикон, або мотиваційні характеристики, мовної особистості співвідноситься із прагматичною, або інтерактивною, компетенцією [17; 19; 151; 239; 282; 291; 297] і стратегічною компетенцією [33; 113; 325; 335], які дозволяють установлювати мовленнєвий або текстовий контакт із партнером на основі правил спілкування, прийнятих у данім соціумі [40; 204; 284].

Функціональна модель мовної особистості є дескриптивною й демонструє, в першу чергу, її цілісність, взаємопроникнення граматики й семантики, семантики й знань про світ, знань і прагматики [104]. Таким чином, поняття мовної особистості, що виникло на стику загального мовознавства, психології, лінгводидактики, психолінгвістики й когнітивної лінгвістики, інтегрує компоненти мотиваційної, інтелектуальної й ціннісної структур особистості, які проявляються в процесі мовленнєвої діяльності.

Іншомовна комунікативна компетенція в сучасній антропоцентричній лінгводидактиці (Т. Астафурова [18]; Л. Босова [40]; Н. Гальськова [55]; Р. Гришкова [63]; Л. Засекіна [75]; К. Седов [184]; І. Столярова [198]; І. Халєєва [215]) розглядається як властивість сформованої вторинної мовної особистості, що виступає показником спроможності людини до участі в повноцінній міжкультурній комунікації. Сформованість вторинної мовної особистості означає спроможність до породження граматично правильних речень, адекватного співвіднесення їх з дійсністю й вибору з них тих, які найбільше адекватно відображають соціальні норми поведінки в конкретних

актах мовленнєвої взаємодії й відповідають намірам комунікантів [21]. Така здатність забезпечується нормативними знаннями семантики мовних одиниць усіх рівнів, оволодінням механізмами побудови висловлення, уміннями породжувати дискурс відповідно до культурно-мовленнєвої ситуації, реалізувати відмінності між рідною та іноземною мовою в мовленні, здійснювати свідоме й автоматичне перенесення мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності в іншій, з однієї ситуації в іншу [24].

Лінгводидактична функціональна модель вторинної мовної особистості – або іншомовна комунікативна компетенція – через завдання лінгводидактики, сфокусованої на генезисі вторинної мовної особистості, носить характер нормативний. Компоненти структури іншомовної комунікативної компетенції ієрархізовані для визначення таксономії цілей навчання іноземної мови й критеріїв рівня навченості.

Прикладом мінімальної вертикальної ієрархізації системи компонентів комунікативної компетенції може служити дихотомічна модель L. Bachman [239], яка складається із двох груп компетенцій: організаційних і прагматичних. До організаційних компетенцій L. Bachman відносить мовну й дискурсивну компетенції, прагматичну групу складають іллокутивна й соціокультурна компетенції. Шляхом найбільшої, горизонтально-вертикальної, ієрархізації йде А. Зернецька [75], яка пропонує чотирьохкомпонентну структуру комунікативної компетенції відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності, і виділяє в кожному із чотирьох компонентів лінгвістичну, діяльнісну й пресупозиційну компетенції, які забезпечують їхнє функціонування. Під лінгвістичною компетенцією А. Зернецька розуміє сукупність лінгвістичних знань і вмінь здійснювати із цими знаннями когнітивні дії й операції з метою породження або вичленовування змісто- і формотворних кодів дискурсу. Діяльнісна компетенція трактується як сукупність знань про дії, що здійснюються під час того або іншого виду мовленнєвої діяльності, і вмінь реалізації цих дій з метою рецепції або продукування матеріалізованих кодів дискурсу.

Пресупозиційна компетенція базується на знаннях про навколишній світ, у тому числі професійних, і вміннях здійснювати з ними когнітивні дії обробки з метою добування з дискурсу й породження інформації або інтенції.

Вертикальна ієрархізація комунікативної компетенції, наприклад, трикомпонентна структура за С. Ніколаєвою [149], чотирьохкомпонентна структура за М. Canale і М. Swain [254], S. Savignon [325] або шостикомпонентна структура за В. Коккотою [113], демонструє порівневий генезис комунікативної компетенції. У вітчизняній лінгводидактиці становлення іншомовної комунікативної компетенції представлено як формування певного рівня комунікативної компетенції, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь на основі мовних і соціокультурних знань і мовленнєвих навичок [149]. Аналогічним чином відбувається взаємозумовлений розвиток елементів комунікативної компетенції шостикомпонентної структури: дискурсивна компетенція надбудовується над лінгвістичними знаннями й навичками, іллокутивна компетенція – над дискурсивними вміннями, соціолінгвістичними й країнознавчими знаннями, стратегічна компетенція забезпечує оптимальну актуалізацію всіх комунікативних ресурсів мовної особистості.

Прогностичною моделлю сформованої іншомовної професійно-комунікативної компетенції служить професійно-комунікативна компетенція носія мови, відмінна від загальної комунікативної компетенції представника даного мовного колективу. Професійно-комунікативна компетенція виступає соціально-діяльним варіантом загальної комунікативної компетенції, оскільки актуалізується в соціально-діяльному інституті професії [126].

У соціолінгвістиці (Л. Клобукова [110]; В. Красних [125]) співвідношення загальної й професійної комунікативних компетенцій відбите в парадигмі «мовна особистість – мовленнєва особистість – комунікативна особистість». Мовленнєва особистість розглядається як специфічний прояв мотиваційного, когнітивного й функціонального параметрів мовної особистості, що реалізує себе в комунікації, здійснює ту або іншу стратегію й

техніку спілкування за допомогою того або іншого репертуару засобів; комунікативна особистість – як конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що реально діє в реальній комунікації.

У лінгводидактиці виділення іншомовної професійно-комунікативної компетенції в самостійну категорію, яка відбиває необхідність урахування комунікативних потреб тих, кого навчають, і перспективної реальної сфери функціонування формованої компетенції, бере початок у дослідженнях J. Ewer, G. Latorre [271], H. Farhady [273], M. Halliday, A. Macintosh, P. Strevens [282], J. Swales [337], H. Widdowson [347; 350] і представників Вашингтонської школи: J. Lackstrom [302], L. Selinker [331], L. Trimble [342].

H. Farhady [273] запропонував термін «функціональна компетенція» для опису спроможності індивіда здійснювати необхідний кінцевий набір комунікативних функцій відповідно до лінгвістичних і соціокультурних норм певного мовного колективу. H. Farhady [272] справедливо відзначав, що глобальна комунікативна компетенція носить ідеальний характер і є об'єктивно недосяжною, і пропонував у зв'язку із цим інтеракціональну модель комунікативної компетенції, в якій функціональний компонент відіграє селективну роль у відборі змісту інших компонентів для формування функціональної комунікативної компетенції, достатньої для здійснення комунікації в певному соціальному контексті мовленнєвої взаємодії.

Під професійно-комунікативною компетенцією носія мови розуміють інтегральне системне утворення загальнопрофесійних і міжкультурних знань, навичок, умінь та особистісних якостей, що визначають спроможність до комунікативної організації професійної діяльності в різних соціально-економічних і культурних умовах [81]; практичне вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних професійно-комунікативних ситуаціях [86; 214]. Відповідно, іншомовна професійно-комунікативна компетенція розглядається як готовність і здатність фахівця до застосування іншомовних наукових і предметних знань для здійснення повноцінної іншомовної професійної міжкультурної комунікації [1]. У такій якості, іншомовна

професійно-комунікативна компетенція виступає як один із професійно-значимих симптомокомплексів структури особистості сучасного фахівця [145] й служить об'єктом формування в процесі навчання іноземної мови в нефілологічному вищому навчальному закладі [101; 339].

Т. Dudley-Evans [267] визначає іншомовну професійно-комунікативну компетенцію як єдність предметної компетенції, яка передбачає володіння знанням про предмет професійного спілкування, і комунікативної компетенції. Л. Зникіна [81] включає в структуру професійно-комунікативної компетенції чотири компоненти: спеціальну компетенцію як суму професійних знань і вмінь; персональну й когнітивну компетенції, що забезпечують ефективний вибір дії; соціальну компетенцію як уміння досягнення цілей у команді; комунікативну компетенцію як уміння спілкування. Д. Ізаренков [82] виділяє в структурі іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції предметну, лінгвістичну й прагматичну компетенції. Н. Андронкіна вводить термін «лінгвосоціокультурна компетенція» [7, с. 18] для позначення компетенції, яка забезпечує володіння іншомовним спілкуванням у цілому, і описує структуру такої компетенції як єдність лінгвістичного, соціального й культурологічного компонентів. До лінгвістичного компонента змісту лінгвосоціокультурної компетенції відносяться знання, уміння й навички, що забезпечують передачу й приймання інформації, закодованої тою або іншою мовою. Соціальний компонент забезпечує організацію міжособистісного й групового спілкування як діяльності, пов'язаної з іншими видами діяльності, що характеризується кооперативним і конкурентним співробітництвом. Культурологічний компонент являє собою володіння мовленнєвим етикетом і правилами ввічливої поведінки, уміннями регуляції комунікативної поведінки відповідно до конвенціональних норм певного соціуму в міжкультурнім середовищі. Р. Гришкова [63] доводить існування тісного взаємозв'язку і взаємозалежності між фаховою підготовкою студента й рівнем сформованості його іншомовної соціокультурної компетенції. За І. Шавкун, здатність до

ефективної міжкультурної комунікації є «... якісним атрибутом сучасного ефективного менеджера, а її формування – пріоритетним завданням менеджмент-освіти» [223, с. 118]

Необхідно відзначити, що кореляція між спеціальною й предметною компетенціями досить однозначна й може бути позначена як термінологічна синонімія. Предметну компетенцію можна розглядати як функціональну конкретизацію загальної пресупозиційної компетенції. Персональна, когнітивна й соціальна компетенції фахівця, які забезпечують ефективний вибір дії для досягнення професійних цілей, функціонально співвідносяться із соціальним і культурологічним компонентами іншомовної компетенції за Н. Андронкіною [7] і відповідають комплексу вмінь, які розуміються як прагматична компетенція [239].

У дослідженні іншомовна професійно-комунікативна компетенція менеджера розуміється як комплексна характеристика вторинної мовної особистості фахівця класу «людина – людина», що актуалізується в контексті міжкультурної управлінської комунікації. Компонентами структури професійно-комунікативної компетенції менеджера є іншомовні лінгвістична компетенція, управлінська предметна компетенція, управлінська прагматична компетенція. Генезис іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера й взаємодія її компонентів відбиті на рис. 1.1.

Оскільки предметна компетенція визначає здатність до орієнтації в предметно-змістовному аспекті спілкування [101; 174], у контексті управлінської діяльності вона полягає в знанні способів дій з організації й керування виробничим процесом, а також в усвідомленні й використанні соціально-психологічних культурно обумовлених стереотипів поведінки учасників виробничого процесу. За О. Глузманом [57], основним об'єктом діяльності менеджера є люди, і його завданням є формування нового бачення своєї організації та натхнення персоналу до сумісного просування до нової мети, ототожнюваної з метою власного життя. І. Шавкун [224] визначає предметну компетентність менеджера як здатність до інтегрування

загальнокорпоративних інтересів і переконливого транслювання їх підлеглим засобами широкого спектру комунікативних впливів.



Рис. 1.1. Іншомовна професійно-комунікативна компетенція менеджера

Предметні знання виступають тим компонентом, який, згідно Н. Farhady [272], виконує селективну функцію стосовно змісту лінгвістичної й прагматичної компетенцій, що мають бути сформованими.

У більшості досліджень останніх років (Н. Баграмова [19]; О. Бастрікова [24]; А. Зернецька [75]; О. Калініна [88]; А. Stoof [334]) лінгвістична компетенція розглядається як комплексний феномен. У визначенні змісту структури лінгвістичної компетенції простежуються дві полярні тенденції:

1) розуміння лінгвістичної компетенції як мовної, тобто, обмеження змісту поняття «лінгвістична компетенція» володінням системою мови (Н. Аршинова [14]; Г. Барабанова [23]; В. Сенченко [186]; А. Stoof [334]). Згідно такому тлумаченню, структурними елементами лінгвістичної

компетенції являються лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання й відповідні навички [72; 149], які утворюють лексичну, семантичну, граматичну й фонологічну компетенції [22];

2) трактування лінгвістичної компетенції як мовленнєвої, включення у зміст лінгвістичної компетенції не тільки знань коду, але й умінь застосовувати цей код у комунікації (Н. Андронкіна [7]; Н. Баграмова [19]; О. Бастрікова [24]; А. Зернецька [75]; О. Калініна [88]; А. Karimnia [295]). У такому розумінні лінгвістична компетенція виступає як сукупність лінгвістичних знань і умінь здійснювати з ними когнітивні дії з метою реалізації або вицленювання комунікативної інтенції [75], і охоплює володіння стройовими елементами мовної системи, правилами розгортання дискурсу, парамовними комунікативними знаками [24] згідно постулату про те, що знання мови означає вміння реалізації мовними засобами комунікативних функцій [294] і відповідної переорієнтації лінгвістичних основ комунікативно спрямованого навчання іноземних мов з форми на функцію мовних одиниць [149].

Розуміння лінгвістичної компетенції як мовленнєвої представляється більш прийнятним для дослідження іншомовної лінгвістичної компетенції в складі професійно-комунікативної компетенції, оскільки в прийнятій у дослідженні структурі останньої тільки лінгвістична компетенція має безпосереднє відношення до вербального рівня, або лексикону, вторинної мовленнєвої особистості. Таким чином, англomовна лінгвістична компетенція в усному мовленні майбутніх менеджерів визначається як сукупність англomовних процедурних знань, мовленнєвих навичок і умінь усної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Необхідно відзначити, що термінологічні різночитання поняття «лінгвістична компетенція» є наслідком неминучого абстрагування з метою аналізу від цілісної природи комунікативної компетенції, коли виділювані елементи структури комунікативної компетенції розглядаються як відносно незалежні компоненти. Вирішенню таких протиріч може послужити

генезисний підхід, згідно якому структурні елементи комунікативної компетенції розуміються як послідовно формовані рівні лінгвістичної компетенції. Так, на основі теоретичного знання про систему мови формуються фонологічні, лексико-граматичні, орфографічні динамічні стереотипи, мовні й мовленнєві навички початкового рівня – мовної компетенції. На базі мовної компетенції формуються й розвиваються іншомовні мовленнєві вміння дискурсивного, або текстуального, рівня. З накопиченням й систематизацією лінгвістичного, паралінгвістичного й екстралінгвістичного знання й мовленнєвого досвіду іншомовні вміння досягають іллокутивного, або прагматичного, рівня.

Отже, у своєму становленні іншомовна лінгвістична компетенція проходить шлях від теоретичного знання про систему виучуваної мови до вмінь адекватно сприймати й реалізовувати комунікативні інтенції. Це дозволяє виділити три етапи формування англomовної лінгвістичної компетенції в уснім мовленні майбутніх менеджерів: мовний, дискурсивний і прагматичний.

Здатність до кодування й декодування мовленнєвих посилок відповідно до комунікативного наміру комунікантів визначається як прагматична компетенція [208]. G. Kasper [298] розуміє прагматичну компетенцію як здатність до сприйняття й продукції комунікативного акту, засновану на врахуванні соціального статусу й соціальної дистанції між комунікантами, культурних знаннях і експліцитних та імпліцитних лінгвістичних знаннях. У моделі комунікативної компетенції L. Bachman [239] прагматична компетенція включає іллокутивний та соціокультурний аспекти. До складу іллокутивної компетенції входять уміння вибору відповідних до ситуації й комунікативної інтенції функціональних мовленнєвих засобів вираження думки. Соціолінгвістична компетенція передбачає урахування регістру спілкування й узуальних норм мовного колективу, інтерпретацію отриманого повідомлення з опорою на культурно-історичні особливості ситуативно-емпіричного каналу зв'язку [109; 190]. Аналогічного погляду дотримувалися

G. Leech [305] і J. Thomas [341], які підрозділяли комунікативну прагматику на прагмалінгвістичний і соціопрагматичний компоненти. До прагмалінгвістичного компоненту були віднесені засоби вираження комунікативних інтенцій, особистісних і міжособистісних значень, що становлять прагматичну стратегію, яка забезпечує досягнення мети комунікації. Соціопрагматичний компонент містив екстралінгвістичні соціокультурні знання, загальні для представників даного лінгвосоціуму.

Лінгводидакти (Н. Андронкіна [8]; С. Астафуров [16]; А. Щеколдіна [232]; G. Kasper [297]), розглядаючи спілкування з погляду соціальної психології як єдність перцепції, інтеракції й комунікації [6], трактують прагматичну компетенцію як інтерактивну, яка забезпечує ефективну комунікативну поведінку під час обговорення й знаходження взаємоприйняттого рішення, обґрунтування й відстоювання своєї позиції з адекватним використанням соціокультурних пресупозицій і кооперативних комунікативних стратегій для реалізації інтенції впливу.

Н. Баграмова [19] вважає комунікативні стратегії, основані на вміннях психологічного й риторичного характеру, властивістю первинної мовленнєвої особистості, яка переноситься у вторинну мовленнєву особистість за умов дотримання комунікативної когнітивно-прагматичної спрямованості навчання іноземної мови. Отже, посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчання іншомовної професійно-орієнтованої усномовленнєвої взаємодії є необхідною умовою ефективності навчального процесу. Комунікативна когнітивно-прагматична спрямованість навчання майбутніх менеджерів англomовної усномовленнєвої взаємодії передбачає інтеграцію формування лінгвістичної й інтерактивної, або прагматичної, компетенцій, що обумовлено функціонуванням спілкування як основного виду діяльності фахівців класу «людина – людина».

Прагмалінгвістика, вивчаючи питання суб'єкт-суб'єктних відносин у професійному дискурсі, виділяє компонент «взаємодія» як системотворний компонент професійного спілкування [150], що дає підставу розглядати

оволодіння компонентом «взаємодія» як зміст лінгвопрагматичної компетенції класу «людина – людина». У мовленнєвій взаємодії учасників комунікативного акту реалізується основна функція спілкування – регулятивна [154], яка виступає комунікативною метафункцією керівника.

Згідно теорії мовленнєвих актів (J. Austin [163]; J. Searle [328]; H. Widdowson [349]), у процесі мовленнєвої взаємодії виділяють три рівні мовленнєвого акту: 1) рівень намірів і цілей мовця, або іллокуція; 2) рівень використовуваних у мовленнєвмі акті мовних засобів, або локуція; 3) рівень результатів мовленнєвого акту, що відбуваються у свідомості й поведінці адресата, або перлокуція.

Лінгвопрагматичну компетенцію, відповідно, можна представити у вигляді трикомпонентної структури: 1) іллокутивний компонент, якій відповідає за коректне цілепокладання мовленнєвого акту та його загальну стратегію; 2) локутивний компонент, якій забезпечує вибір і використання мовних і мовленнєвих засобів відповідно до комунікативної інтенції й обраної стратегії її реалізації; 3) перлокутивний компонент, якій відповідає за оцінку ступеня ефективності етапів комунікативного акту й корекцію його тактики залежно від реакції реципієнта.

Слід зазначити, що вичленовування будь-якого компонента з діючого комплексу знань, навичок і вмінь, які становлять іншомовну професійно-комунікативну компетенцію, має штучний характер і здійснюється з метою аналізу для цілеспрямованого формування. У реальній професійній комунікації іллокутивний компонент лінгвопрагматичної компетенції спирається на знання предметної компетенції й володіння комунікативними стратегіями, локутивний компонент невіддільний від сфери дії лінгвістичної компетенції, перлокутивний компонент залежить від рівня розвиненості стратегічних умінь і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії.

Отже, інтеграція формування англомовних лінгвістичної й прагматичної компетенцій майбутніх менеджерів передбачає: включення в мовний рівень англомовної лінгвістичної компетенції усного спілкування прагматичних

знань і навичок поряд з фонетичними, лексико-граматичними знаннями й навичками; виділення й систематизацію типових мовленнєвих дій з реалізації типових комунікативних інтенцій управлінського дискурсу як одиниць навчання; націленість на оволодіння мовленнєвими тактиками як логіко-композиційними структурами дискурсу при формуванні й розвитку дискурсивного рівня англомовної лінгвістичної компетенції; формування й розвиток комунікативних стратегій мовленнєвої взаємодії в типових комунікативних ситуаціях управлінського дискурсу при формуванні прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції.

Відповідно, комплексним критерієм сформованості мовного рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів виступає оволодіння типовими мовленнєвими діями на основі фонетичних, лексико-граматичних і прагматичних знань і навичок. Критерієм сформованості дискурсивного рівня є оволодіння мовленнєвими тактиками управлінського дискурсу. Критерій сформованості прагматичного рівня визначається як оволодіння комунікативними стратегіями управлінського дискурсу.

Аналіз змісту й функцій англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції в структурі англомовної професійно-комунікативної компетенції дозволяє визначити мету формування англомовної лінгвістичної компетенції в уснім мовленні майбутніх менеджерів як досягнення прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції, який забезпечує ефективну управлінську комунікацію в ситуаціях професійної мовленнєвої взаємодії. Умовою досягнення висунутої мети є дотримання комунікативної когнітивно-прагматичної спрямованості навчання англомовного професійно-орієнтованого спілкування, що передбачає інтеграцію формування англомовних лінгвістичної й прагматичної компетенцій.

1.2. Психолого-педагогічні й лінгвістичні особливості формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Оскільки категорія мовної особистості інтегрує в мовленнєвій діяльності компоненти мотиваційної, інтелектуальної й ціннісної підструктур особистості, у процесі навчання майбутніх менеджерів англомовного спілкування необхідне врахування особливостей розумової діяльності, мотиваційного поля й ціннісних настанов студентів, релевантних майбутній англомовній професійній діяльності.

У сучасній віковій періодизації студентський вік умовно збігається з молодіжним періодом, нижньою границею якого є час первинної соціалізації (16-17 років), верхньою – завершення соціалізації із засвоєнням професійних, культурних, сімейних функцій (24-25 років) [3; 181]. У соціально-психологічному аспекті студентському віку притаманне становлення функціонального оптимуму, який розуміється як здатність до підтримки динамічної рівноваги в міжособистісних і внутрішньо-особистісних відносинах засобами саморегуляції для досягнення значущих цілей соціально прийнятими способами (Л. Балабанова [20]). У педагогічному контексті такий оптимум сприяє формуванню соціально-професійної компетентності фахівця, яка передбачає, за І. Зимньою [78], адекватність людини ситуаціям професійної і суспільної взаємодії, готовність до використання загальнокультурних індивідуальних знань у процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, дотримання етно-соціокультурних норм у моно- і міжкультурній взаємодії, потребу в особистісному соціокультурному розвитку, орієнтування в ціннісно-змістових домінантах сучасного світу.

Разом з тим, Н. Рижих [182] відзначає, що процес формування дорослої ідентичності часто супроводжується емоційною кризою, чреватою комунікативною й пізнавальною пасивністю, сумнівами щодо правильності вибору професії. Такий подвійний характер самосвідомості особистості в

юнацький період висуває високі вимоги до організації педагогічної взаємодії у вищій школі, яка покликана стимулювати професійне й особистісне самовизначення, попереджати інфантилізацію й когнітивно-комунікативну пасивізацію особистості студентів.

Розгляд сутності мови як універсальної форми відображення особистістю об'єктивної дійсності (М. Бахтін, Ю. Караулов, О. О. Леонт'єв, О. Лосєв, О. Потебня, С. Рубінштейн, Л. Щерба), мовлення як втілення мови й однієї з функцій розвитку особистості (А. Богуш, Л. Виготський, О. Лурія, О. Соколов, Е. Верне) і комунікативної діяльності як вищого етапу конвергенції цих категорій (Б. Анан'єв, О. Бодалєв, М. Бахтін, А. Брудний, В. Кан-Калік, В. М'ясищєв) дозволяє трактувати комунікативну діяльність як динамічну форму лінгво-психосоціально-культурного змісту [137], яка є невіддільною від практичної діяльності й може розглядатися як самостійна діяльність, що актуалізує й розвиває когнітивний, ціннісно-мотиваційний і вольовий потенціал особистості. А. Богуш [35] вказує на необхідність створення стимульованого активного мовленнєвого середовища як ключового фактора становлення мовної особистості для повноцінної реалізації дидактично-виховного потенціалу навчальної комунікації. Це передбачає максимальне наближення навчально-мовленнєвої взаємодії студентів-менеджерів до умов реальної професійної комунікації шляхом моделювання типових професійно-комунікативних ситуацій для забезпечення повноцінного засвоєння змісту й засобів професійно-комунікативної діяльності, стимулювання професійного самовизначення.

Головним механізмом професійного самовизначення особистості, за А. Боднар [37], є інтер- та інтрасуб'єктивний процес взаємодії колективного й індивідуального початків самосвідомості людини. Основним фактором професійного самовизначення є потреба особистості в самоактуалізації [260]. Необхідність попередження конфлікту між соціалізацією й самоактуалізацією особистості зумовлює організацію навчально-професійного спілкування як колективну навчально-мовленнєву взаємодію.

Професійному самовизначенню менеджера сприяє розвиток тих інтелектуальних, діяльнісних, емоційно-ціннісних, самоорганізуючих компонентів мовленнєвої особистості, які дозволяють відповідати зафіксованій в культурі нормі управлінської комунікативної діяльності [58]. Із психологічної точки зору, інтегральний результат професійного самовизначення майбутніх менеджерів виражається професійною позицією, яка визначається М. Хусаїною [217] як комплекс афективних, когнітивних і рефлексивно-поведінкових компонентів, що забезпечують створення позитивного психологічного клімату професійного спілкування, актуалізацію знань характеру комунікативних відносин, налагодження й підтримку продуктивних взаємин при вирішенні професійних завдань. За О. Глузманом [57], психологічна діяльність менеджера є процесом керівництва людьми з урахуванням основоположних уявлень про характер і поведінку людини. І. Томарьова підкреслює [208], що комунікативна поведінка менеджера не може бути ефективною без входження в індивідуально-змістовий простір співробітників, забезпечуваного спроможністю до власної особистісної самоорганізації, аналізу ситуації управління з позицій антропоцентричного принципу, ефективною мовленнєвою взаємодією з колегами.

Отже, навчання іншомовної усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі потребує одночасного цілеспрямованого формування професійно значущих якостей особистості. Ставлення студентів до вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови як до інструменту професійно-особистісного самовдосконалення й самоактуалізації значно підвищує мотивацію навчальної діяльності. При цьому інструментальна мотивація, яка підтримує прагнення до оволодіння іноземною мовою як засобом досягнення професійного успіху [175; 251; 266; 278; 283] і є традиційно сильнішою за інтегральну мотивацію у студентів нефілологічних спеціальностей, підкріплюється, за О. Тарнопольським [205], процесуальною мотивацією за рахунок задоволення потреб самоактуалізації й самоповаги – потреб росту, згідно А. Maslow [311].

D. Brown [251] визначає вивчення іноземної мови як освоєння нової культури, що супроводжується переорієнтацією мислення й емоцій. Формування вторинної мовної особистості не може не означати вторинної соціалізації як співвіднесення й підпорядкування вищих потреб цінностям освоєваної культури, моральним нормам, характерним для інофонної спільності людей [40]. Z. Dörnyei [238; 266] і D. Brown [251] підкреслюють соціокультурну детермінованість вивчення іноземної мови й відзначають виражений соціальний компонент у мотивації навчальної діяльності, який має відношення до контакту мов і культур різних етнолінгвістичних груп. Ріст глобалізаційних процесів, полікультурний характер багатьох аспектів людської діяльності зумовлюють посилення інтегральної мотивації вивчення іноземної мови, що розуміється як широка соціальна мотивація [23; 130], активний інтерес і позитивне ставлення до культури країни виучуваної мови, відсутність етноцентризму [251; 266; 283].

Завдяки відображенню в масовій свідомості об'єктивних процесів сучасної реальності, зовнішня мотивація вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови значно вище в сучасного студентства, ніж у попередніх поколінь. При цьому спостерігається посилення як широкої соціальної, так і вузькоособистісної мотивації. Проте необхідно враховувати, що стійкість і сила зовнішньої мотивації залежать від внутрішньої, або близької, актуальної мотивації, яка виражається в прагненні до досягнення близьких, проміжних навчальних цілей і зумовлюється, за R. Gardner [279], протіканням та успішністю навчальної діяльності, умовами й методом навчання, особистістю викладача, характером міжособистісних взаємин у колективі.

Отже, для того щоб внутрішня мотивація на тактичному рівні служила діючим підкріпленням зовнішнього, стратегічного рівня мотивації навчальної діяльності з оволодіння іншомовним спілкуванням, необхідно забезпечити усвідомлення студентами найближчих навчальних цілей як необхідних етапів у досягненні кінцевої мети навчання, успішність досягнення найближчих навчальних цілей кожним студентом і навчально-мовленнєвим колективом у

цілому, створити можливості практичного застосування іншомовних комунікативних умінь у ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування, сприяти зміцненню позитивної самооцінки студентами власного поетапно розширюваного діапазону іншомовних професійно-комунікативних умінь мовленнєвої взаємодії, застосовувати метод навчання, відповідний особливостям розумової діяльності дорослих і специфіці іншомовної комунікативної діяльності в професійному дискурсі.

Навчальна діяльність носить синтетичний характер, інтегруючи пізнавальні функції, потреби, інтереси, мотиви, волю й емоції [193]. Оскільки, за Л. Виготським [53], головним механізмом розвитку психіки є механізм засвоєння соціально-історичних форм діяльності, у навчальній діяльності дорослих домінують вищі психічні функції: довільне сприйняття й запам'ятовування, активна увага, відвернене мислення й вольова дія [193], що Л. Веккер [47] вважає показником високого рівня розвитку інтелекту як цілісно функціонуючої сукупності пізнавальних процесів усіх рівнів, від сенсорного до концептуального.

Частка неусвідомленого засвоєння іноземної мови, яке спирається на механізми мимовільного сприйняття, уваги й пам'яті, зменшується, що зумовлене значним ослабленням мовної здібності в дорослих [3], компенсованого підвищенням продуктивності пам'яті й мислення, яке стає поняття-опосередкованим і поняття-регульованим [47]. А. Алхазішвілі зазначає, що практичне оволодіння дорослими іншомовним мовленням спирається на мнємомисленнєву діяльність, спрямовану на «... усвідомлення мовленнєвих механізмів і алгоритмів відповідних розумових дій» [3, с. 44].

Отже, вікові особливості когнітивної діяльності дорослих вимагають забезпечення свідомої інтеріорізації системи лінгвістичних знань і відповідних операцій і дій з їх застосування на етапі формування мовної й мовленнєвої навички, що підтверджує необхідність посилення когнітивної спрямованості навчального процесу з оволодіння іноземною мовою.

Мислення дорослої людини спрямоване на практично значущий і практично доцільний результат [202]. Оскільки кінцевою метою навчання майбутніх менеджерів англійської мови є досягнення англійської професійно-комунікативної компетенції, процес навчання повинен відповідати принципам комунікативного підходу. Разом з тим, через вікову специфіку розумових процесів студентів, комунікативна спрямованість навчання повинна сполучатися зі свідомим характером оволодіння іншомовною комунікацією. Враховуючи, що «... рівень свідомості суттєво визначається тим, наскільки особистісно значущим для учня виявляється те, що є об'єктивно, суспільно значущим» [181, с. 81], на етапі розвитку іншомовних мовленнєвих умінь необхідне посилення прагматичної спрямованості навчання для забезпечення оволодіння студентами основами конструктивного спілкування, що цілком відповідає комунікативно-прагматичному підходу до комунікації, за А. Богуш [35] або функціонально-прагматичному, за С. Ніколаєвою [149].

Таким чином, аналіз психологічних особливостей навчальної діяльності студентів підтверджує необхідність дотримання когнітивно-прагматичної спрямованості навчального процесу, націленого на оволодіння майбутніми менеджерами англійською професійно-орієнтованим спілкуванням.

Соціально-психологічні питання управлінської комунікації розглядалися в дослідженнях Г. Андрєєвої, О. Глузмана, Т. Григор'євою, Л. Зникіної, А. Карпова, С. Крупник, Л. Сікорської, І. Томарьової, С. Хаджирадевої, М. Хусаїнової, І. Шавкун, С. Bovée, С. Dodd, J. Lahiff, J. Thill.

Т. Григор'єва [61] відносить до основ конструктивної міжособистісної комунікації такі якості особистості: здатність аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії, виділяючи причини й наслідки реакцій партнера; уміння добувати з кожної ситуації досвід, необхідний для успішного спілкування надалі; здатність ставити завдання самозмінування в спілкуванні й вирішувати їх з опорою на отриманий досвід.

Комунікація як форма діяльності, її дериват [6] і умова її здійснення [37] є процесом взаємодії учасників спілкування, спрямованим на передачу емоційного та інтелектуального змісту, на зміну діяльності комунікантів у певному порядку [60]. Детермінуючим початком взаємодії є суб'єктність – конституюча ознака взаємодіючої особистості [154], яку О. Сергієнко [187] визначає як якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, здатностей і можливостей особистості щодо об'єктивних і суб'єктивних цілей і завдань діяльності. Реалізація суб'єктності в процесі міжособистісних взаємодій передбачає свідому настанову на взаємодію, адекватне уявлення про себе й інших учасників взаємодії й про ситуацію взаємодії, яке базується на коректній системі соціальних очікувань, або експектацій [132]. Англійська лінгвістична усномовленнева компетенція майбутнього менеджера може вважатися достатньою, якщо рівень її розвитку дозволяє забезпечити спроможність до прийняття соціокультурної специфіки іносоціуму й передачі інформації професійно-ділового характеру англійською мовою [40; 215], адекватно реалізувати актуальну соціальну роль, спираючись на процес імовірнісного прогнозування комунікативної поведінки партнера.

Важливість соціальних очікувань як суб'єктивного узагальненого образу соціального досвіду й емоційно-оцінного ставлення суб'єкта взаємодії до себе та інших у новій ситуації зумовлює необхідність поміщення процесу навчання майбутніх менеджерів англійської усної спілкування в контекст професійного значущого соціального досвіду. Таке контекстне навчання дозволить розвинути в майбутніх менеджерів здатність регулювати власні соціальні очікування, що є однією зі складових суб'єктності у взаємодії та необхідною умовою для розвитку вміння регулювати соціальні очікування партнерів з професійної взаємодії.

Із викладеного випливає, що повноцінне освоєння англійської комунікації в управлінському дискурсі вимагає введення етапу

посткомунікативної рефлексії для самооцінки студентами соціально апробованого особистісного досвіду іншомовного спілкування. Така вимога відповідає постулату про повноцінний розумовий акт, що завершується рефлексією як адекватною самооцінкою результатів діяльності з позиції осіб, які представляють соціально апробований досвід (Г. Сухобська [202]). У контексті вивчення англійської мови професійного спілкування подібна позиція є позицією навчально-мовленнєвого колективу як моделі колективу професійного. В. Григор'єва [60] підкреслює важливість формування комунікативних умінь на стику процесів власно спілкування й засвоєння досвіду спілкування і створення, в результаті, кожним учасником групи системи оптимізації спілкування, здатної до саморозвитку. За умови максимального наближення навчального спілкування до реальної комунікації в управлінському дискурсі, усвідомлення результатів власної навчальної діяльності в змістовім контексті колективної мовленнєвої взаємодії дозволить додати індивідуальному мовленнєвому досвіду студента-менеджера соціального характеру, інтеріорізувати соціальні форми контролю за результативністю своєї комунікативної діяльності.

Визначення лінгвістичних особливостей навчання майбутніх менеджерів усного англомовного спілкування передбачає дослідження з позицій лінгвістики специфіки функціонування мови у вустах керівника й шляхів забезпечення максимальної ефективності застосування мови в професійній комунікації. Вивчення мовленнєвої взаємодії, поміщеної в соціально-культурні умови ситуації, виступає головним принципом інтеракційної моделі комунікації, яка, за М. Макаровим [143], поміщає в центр уваги аспекти комунікації як поведінки. Навчання ефективної іншомовної професійно-комунікативної поведінки потребує розгляду іншомовного професійного спілкування з позицій лінгвопрагматики, яка відправляється від людини, її потреб, мотивів, цілей, намірів і очікувань, практичних і комунікативних дій, комунікативних ситуацій, в яких вона бере участь [11].

Лінгвопрагматичний підхід до аналізу спілкування означає, за Н. Формановською, дослідження мовленнєвої взаємодії як «... комунікативно-соціальної діяльності з обміну різного роду інформацією, тобто, як повідомлення адресанта адресатові якогось (інформативного й фатичного) змісту для впливу на його інтелектуальну й / або емоційну сферу, регулювання практичних і ментальних дій, узгодження мовленнєвих (і немовленнєвих) учинків, діяльності й відносин – заради досягнення бажаного результату» [212, с. 56].

Лінгвопрагматичний підхід, який спирається на комунікативно-функціональні, або комунікативно-прагматичні, моделі спілкування, увів у категоріальний апарат лінгвістики й лінгводидактики поняття дискурсу, мовленнєвого акту, мовленнєвої дії, іллокуції, комунікативної інтенції, прагматичної функції висловлень. Під дискурсом як лінгвістичною одиницею, яка репрезентує комунікативно-когнітивну організацію мовленнєвої взаємодії, ми розуміємо, слідом за Ф. Бацевичем [26], комунікативну подію, що співвідноситься з певною ментальною сферою й з конкретними прототипами породження й сприйняття тексту, регульована стратегіями й тактиками учасників спілкування залежно від каналу, тематики й соціально-психологічних факторів спілкування. М. Полюжин [167] вважає, що дискурс виступає гіперонімом по відношенню до термінів «діалог» і «монолог», об'єднуючи ці різновиди використання мови.

Когнітивні структури, які керують процесами породження й сприйняття мовлення, організовані у вигляді процедурних сценаріїв взаємодії, які відображають взаємодію учасників спілкування типу «суб'єкт – суб'єкт» і спираються на домінуюче процедурне знання [143; 144]. Л. Цурікова [220] розглядає такі процедурні сценарії як прототипові когнітивні моделі комунікативних ситуацій, що утворюються в результаті узагальнення попереднього дискурсивного досвіду в свідомості індивіда й наповнюються конкретним комунікативним змістом у процесі мовленнєвої взаємодії.

Виділення й ієрархічна організація стереотипних ознак типової комунікативної ситуації дозволяють моделювати комунікативну поведінку індивіда у вигляді фреймів, трактованих як функціонально-семантичне представлення знань про досвід реалізації форм мовленнєвої й немовленнєвої поведінки у відповідних ситуаціях реального світу (І. Сусов [199]), когнітивно-семантичні структури, що лежать в основі комунікативної поведінки й детермінують його (О. Романов [176]), комунікативно-когнітивну модель ситуації (В. Григор'єва [59]).

Фреймове моделювання комунікативної поведінки в прагмалінгвістиці служить інструментом опису й систематизації лінгвопрагматичного знання про закони використання індивідом мови у реальній комунікації. Породження й розуміння дискурсу залежить від внутрішньомовної пам'яті на створені раніше власні й чужі мовленнєві дії, оскільки ми «... говоримо фразами вже раніше сказаних, раніше створених текстів» [107, с. 348].

Н. Формановська визначає комунікативну інтенцію як «... намір мовця здійснити адресовану мовленнєву дію практичного або ментального характеру, здійснювану в мовленнєвому акті в координатах «я – ти – тут – зараз» [213, с. 107].

Залежно від макроінтенції мовця виділяють такі види комунікації: 1) пізнавальний, евристичний [199], або інформаційний [178], або інформативний [230]; 2) регулятивний [197], або аргументативний [178], або імперативний [230]; 3) експресивний [197; 199], або оцінювальний [230]; 4) фатичний [161; 199], або соціально-ритуальний [178], або етикетний [230]. Відповідно, виділені види комунікації представлені в інформаційному, аргументативному, експресивному, соціально-ритуальному дискурсах [59].

Лінгвістичним особливостям мовленнєвої взаємодії в діловому дискурсі присвячені праці А. Белової, В. Григор'євої, Л. Славової, Ю. Суховершиної, О. Шевченко, М. Brammer, P. Drew, M. Handford, J. Heritage, M. McCarthy, C. Sawyer-Laucanno.

Для управлінського дискурсу як різновиду дискурсу інституціонального, який відбувається в рамках статусно-рольових взаємостосунків [2; 103; 300; 312], характерні всі чотири види комунікації. Найбільш значимим видом управлінського дискурсу є дискурс аргументативний, що зумовлено діапазоном комунікативних функцій менеджера, які, за А. Карповим [105], включають мотивацію і спонукання до дії, узгодження спільних дій, оцінку результативності діяльності, інформування, аргументацію, переконання, попередження й вирішення конфліктних ситуацій.

Аргументативний дискурс розглядається як частина реальної або уявної дискусії та визначається як низка висловлювань, промовлених або письмово зафіксованих, які були винесені на захист однієї або декількох поглядів [44]. Згідно А. Беловій, мета аргументативного дискурсу полягає в тому, щоб «... у період мовленнєвого впливу на реципієнта переконати адресата у правильності своєї позиції або хоча б відстояти її» [27, с. 153].

В аргументативному дискурсі активно проявляється принцип співіснування монологічності й діалогічності у наближенні діалектичної структури монологу до інтерактивних характеристик діалогу [60], що F. van Eemeren [268] пояснює присутністю в інфраструктурі аргумента здійснюваних монологічно посилок та висновків, тоді як будь-який аргумент передбачає його прийняття або відхилення реципієнтом, що здійснюється діалогічно. Така особливість аргументативного дискурсу розглядається як підстава навчання майбутніх менеджерів англomовного усного мовлення як навчання мовленнєвої взаємодії в управлінському аргументативному дискурсі з інтегрованим оволодінням двома формами усного спілкування.

Аргументативний дискурс як цільний складний багаторівневий феномен [174] пред'являє найбільш високі вимоги до рівня професійно-комунікативної компетенції. Це викликано, з одного боку, вираженою спрямованістю переконуючого дискурсу на вплив на адресата з метою внесення змін у його модель ситуації й установа консенсусу між мовцем і слухачем, вирішення когнітивного або аксіологічного конфлікту [59]. М. Бендецька

підкреслює [29], що аргументація вимагає застосування, поряд з інформативно-логічними, різноманітних емоційно-психологічних засобів переконуючого впливу. З іншого боку, в аргументативному дискурсі взаємопроникнення всіх видів комунікації є найбільш повним. У ньому не тільки обов'язково співіснують монологічна й діалогічна форми усного спілкування, але й спостерігається своєрідний паритет між статусним і особистісним компонентами мовленнєвої взаємодії. Саме в аргументативному дискурсі реалізується стратегія використання неформального рівня організації спілкування, яку А. Карпов [105] вважає одним з основних принципів ефективної управлінської комунікації.

Н. Формановська [213] і Т. Шмельова [230] виділяють у структурі дискурсу диктумну, або пропозиційну, частину й модусну, або інтенціональну, складову. Диктум дискурсу перебуває у віданні семантики. У модусі реалізується прагматика дискурсу: суб'єктивний план значень дискурсу, який включає інтенції, відносини, думки, оцінки й емоції мовців.

Міжособистісне спілкування виступає найбільш затребуваною в професійній комунікації формою спілкування, займаючи, за даними С. Dodd [260], до 70% робочого часу менеджера. О. Тарнопольський [205] зазначає, що за структурними ознаками таке спілкування може набувати форму діалогу з елементами монологу або полілогу, зберігаючи у всіх формах діалогічні відносини спілкування. М. Бахтін [25] вважає діалогічне мовлення первинною формою вербальної взаємодії. Т. Колокольцева [105] обґрунтовує розуміння діалогу як головної форми функціонування мови діяльнісною природою мови та її соціальною сутністю, зв'язком діалогу з особистісними факторами, його антропоцентризмом. Л. Семененко стверджує, що тільки «... діалог здатний забезпечити простір, достатній для повної реалізації комунікативної ініціативи учасників» [184, с. 5]. Отже, діалогічні відносини є необхідною умовою конструктивної професійно-мовленнєвої взаємодії.

О. Тарнопольський [205] справедливо вважає діалогічне мовлення основою для мовлення монологічного. Через синхронне породження й

сприйняття мовлення, ситуативну й статусну обумовленість мовленнєвої поведінки, когнітивну значимість екстралінгвістичного тла спілкування діалогічне мовлення є найбільш важкою для оволодіння іншомовною формою мовленнєвої діяльності. Відзначаючи, слідом за М. Бахтіним [25] і Т. Винокур [51], відсутність виразних демаркаційних ліній просторів діалогу й монологу в мовленні, Т. Колокольцева [117] виділяє такі специфічні риси діалогічної форми спілкування, які потребують урахування при навчанні професійно-мовленнєвої взаємодії: наявність двох або більше комунікантів у безпосередньому комунікативному акті; активну роль реципієнта інформації; обов'язкову міну комунікативних ролей; більшу гнучкість та імпровізованість діалогічного мовлення в порівнянні з монологічним.

Лінгвопрагматичний підхід до діалогу трактує діалогічну подію як комунікативний акт, здійснюваний у вигляді послідовності мовленнєвих актів, зв'язаних прагматичною валентністю ініціюючого мовленнєвого ходу [120]. Мовленнєвий акт – це інтенціональна цілеспрямована конвенціональна мовленнєва дія [26; 59; 111; 118; 128], яка виступає основною одиницею діалогічного дискурсу. У такому розумінні мовленнєвий акт корелює з поняттям мікродіалогу як засобом вираження основних інтенцій мовців [149]. Ця кореляція не є тотожністю, оскільки мікродіалог є актом мовленнєвої взаємодії, структурно-сисловою єдністю двох мовленнєвих актів: мовленнєвого акту адресанта й мовленнєвого акту адресата (аудитивного акту, за Ф. Бацевичем [26]). Комунікативна роль адресата характеризується зустрічною активністю, яка передбачає наявність власної комунікативної інтенції й потребує від виконавця відповідних мовленнєвих дій [25; 59; 124]. Ю. Філіпова [211] зазначає, що успішність мовленнєвого акту залежить від правильності ідентифікації тим, хто слухає, іллокуції мовця відповідно до проспекції сценарного плану. Адекватний інтенції вибір типового іллокутивного сценарію визначає ефективність комунікації.

В. Кашкін [107] виділяє у структурі мовленнєвого акту мовленнєвий хід і мовленнєвий крок. Основою для виділення мовленнєвого ходу є ознака

збереження комунікантами своїх комунікативних ролей [60]. За цією ознакою, комплекс мовленнєвих ходів адресанта й адресата може співпадати й не співпадати з діалогічною єдністю як відносно автономною єдністю репліки-стимулу й репліки-реакції [189]. Для мовленнєвих ходів у рамках однієї діалогічної єдності характерний структурно-семантичний взаємозв'язок варіативної міцності й ритуалізованості, обумовлений комунікативною цілісністю, узгодженням інтенцій, логіко-семантичною співвіднесеністю, граматичною, лексичною й просодичною кореляцією [153].

У межах одного мовленнєвого ходу виділяють мовленнєвий крок, який становить одне або декілька висловлень [67; 144], що виступають як мінімальна формально-структурна одиниця діалогу – репліка [256; 280; 315]. Характерною рисою аргументативного дискурсу є розгорнутість і логіко-композиційна структурованість реплік, які є змістовим ядром мовленнєвого ходу. За лінгвістичними параметрами такі репліки відповідають мікромонологу-міркуванню або переконанню, зберігаючи певні риси діалогічності: зверненість, модальність, іллокутивну загостреність. Несуперечливе об'єднання реплік у мовленнєві ланцюжки відбувається відповідно до певних стратегій комуні кантів, створюючи, на думку А. Ninio [309], перспективу стратегічного ходу діалогу. Ключову роль у стратегії мовленнєвої взаємодії відіграє тактика взяття й передачі мовленнєвого ходу.

Міна комунікативних ролей є механізмом мовленнєвої взаємодії, який проявляється у відповідних мовних або немовних сигналах передачі одному з комунікантів права на черговий мовленнєвий внесок [199]. Кооперативна тактика узяття мовленнєвого кроку, супроводжувана метакомунікативними сигналами, що сигналізують про початок, продовження, завершення, зміну теми, переважніше механічного способу узяття мовленнєвого кроку [59; 327] і відповідає принципу кооперації в мовленнєвій взаємодії за Р. Grice [275].

З вищесказаного випливає, що комунікативними одиницями усномовленнєвої взаємодії є мовленнєві кроки, або репліки, тактично організовані в мовленнєві ходи відповідно до комунікативної інтенції,

сукупність яких, у свою чергу, утворює мовленнєвий акт. Комунікативні одиниці усномовленнєвої взаємодії відрізняються специфікою прагматичної спрямованості плану змісту й плану вираження й вимагають цілеспрямованого планомірного освоєння. Мовна маніфестація комунікативних одиниць залежить від комунікативної інтенції, яка обумовлює іллокутивний сценарій мовленнєвого акту, що являє собою мовленнєву тактику, відображену у використанні певного набору мовленнєвих дій [117]. Отже, в англomовній усномовленнєвій лінгвістичній компетенції майбутнього менеджера повинні бути закладені знання іллокутивних сценаріїв реалізації й декодування типових інтенцій управлінського дискурсу, знання засобів вербалізації мовленнєвих дій і вміння вибору й реалізації адекватного інтенції іллокутивного сценарію.

Формування англomовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів вимагає врахування типології мовленнєвих дій, які репрезентують управлінський дискурс, при відборі навчального матеріалу й організації навчального спілкування. Застосування типології мовленнєвих дій дозволяє планомірно формувати й розширювати тактичний діапазон комунікативних умінь студентів, організованих комплексно відповідно до типових комунікативних завдань управлінського дискурсу. Мовленнєві дії поєднуються в класи відповідно до загальної комунікативної функції класу.

С. Сухіх [201] виділяє такі класи мовленнєвих дій: 1) репрезентативи, які служать для представлення про стан справ і включають висловлення про стан справ, висловлення думки, переконання, обґрунтування; 2) регулятиви, які здійснюють пряме й непряме регулювання предметної поведінки й стану партнера й включають висловлення наказу, прохання, ради, докору, заборони, пропозиції, застереження, погрози, підбадьорення, заспокоювання, обіцянки; 3) інтерогативи, які служать для запиту інформації й поєднують питальні висловлювання; 4) контактиви, які виконують функцію підтримки стосунків між партнерами за допомогою висловлення згоди, відмови, вітання, прощання; 5) експресиви й квазіекспресиви, які служать для вираження

внутрішнього стану та є висловленнями подиву, збурювання, розчарування, радості, страху, роздратування, вибачення, подяки; б) структури, які здійснюють сегментацію мовлення і включають висловлення-маркери тематичної організації мовленнєвого акту, функцій говоріння, забезпечення розуміння й продукування.

Т. Анісімова [10] розрізняє три основні форми аргументації в аргументативному дискурсі: доказ, вплив і переконання. У доказі як сукупності прийомів обґрунтування істинності судження переважають репрезентативи й регулятиви. Конвенціональні правила мовленнєвої поведінки в зоні кооперативності реалізуються в контактивах як етикетних мовленнєвих діях [213]. Вплив, націлений на створення в адресата відчуття актуальності й привабливості чужої думки та, як наслідок, добровільність його сприйняття, активно використовує регулятиви в комбінації з експресивами й квазіекспресивами. Переконання поєднує риси доказу й впливу, апелюючи як до раціонального, так і до емоційного сприйняття.

Характерною рисою аргументативного управлінського дискурсу є перевага непрямих регулятивів. За Р. Конрадом [121], непрямий мовленнєвий акт передбачає вичленовування слухачем інтенції мовця за допомогою операцій логічного виводу із прямого значення пропозиції та відомостей про комунікативну ситуацію, фактичної фонової інформації, безпосередньо не пов'язаної із пропозицією. Основним мотивуванням непрямих іллокутивних актів у діловій спілкуванні J. Searle [328] вважає ввічливість, поважність до співрозмовника незалежно від його соціального статусу.

Оволодіння вміннями реалізації комунікативної інтенції у непрямому іллокутивному акті вимагає виділення додаткового інвентарю мовних засобів пом'якшення категоричності висловлень. До таких засобів відносять: запитальні або оповідальні речення у функції спонування (*Will you check up those figures for me? Those figures definitely need checking up.*) [192; 211]; спонукальні запитання (*Don't you think...? Won't you agree...?*) [170]; умовні й пасивні конструкції (*We'd be highly obliged to you if you could... I'd like this to*

be done by...) [193]; парентези-індикатори непевності й відмежування (*sort of, kind of, may be; I think, as far as I know*) [161; 319]; коіндентифікацію адресанта й адресата в суб'єкті висловлення використанням особистих і присвійних займенників 1-ої особи множини (*we, our*), наказового способу 1-ої особи множини (*let's*) [209]; модальні дієслова *may, might, can, could, should*; прислівники й прислівникові частки зм'якшення оцінки (*quite, actually, rather*); засоби когезії, що послабляють зміст попереднього висловлення (*at least, or rather, I mean, mind you*) [161; 319]; просодичні засоби (модифікація ядерного тону, фразового наголосу й ритму).

Незалежно від прямого або непрямого характеру іллокутивного акту, усномовленнєва взаємодія відрізняється такими лінгвістичними особливостями [149; 161; 189], урахування яких необхідне при формуванні рецептивно-продуктивних умінь усного мовлення: фонетичною, граматичною й лексичною еліптичністю; спрощеною синтаксичною структурою; структурно-сисловою надмірністю (повтори, перифраз, парентези, паузи хезитації, слова-заповнювачі пауз); переважанням реплік з нульовою структурною співвіднесеністю над репліками із частковою й повною співвіднесеністю; експресивними синтаксичними конструкціями; лексикою розмитої семантики (*and things like this, what'sit, what-do-you-call-it, heaps of, umpteen, a touch of, odd, round about*); кліше мовленнєвого етикету й клішовані мовленнєві одиниці; наявністю метакомунікативних сигналів.

Особливістю управлінського дискурсу є також його мобільна функціонально-стилістична приналежність. Тематична спрямованість професійного спілкування передбачає використання спеціальної термінології, функціонально орієнтованої лексики й стандартних кліше ділового дискурсу. Разом з тим, офіційна тональність професійного спілкування асоціюється з порушенням принципу кооперативності й сприймається як конфронтація. У цьому відношенні показовим є фрагмент діалогу нового менеджера відділу з одним із співробітників: *Chris (the manager): I'm pleased to meet you, Pat. Please call me Chris. Pat (the technician): I'm certainly glad to see you taking*

such a personal approach to the job, Chris. Chris: Well, I've been told that this department has been run pretty loosely in the past, so it seems a lot of discipline will be needed to get things back on track [265, с. 122]. Ситуація знайомства розгортається конвенціонально: в ініціативній репліці менеджера й реактивній репліці техніка використані формальні мовленнєві кліше. Втім, керівник зменшує дистанцію з підлеглим, пропонуючи перехід на *first-names terms*, що в україномовній культурі відповідає зверненню на «ти». Ініціативна репліка ядра мовленнєвого ходу менеджера виконана в літературно-розмовному стилі (термін Г. Орлова [161], про що свідчать парентези *well, it seems*, компресив *I've*, інтенсифікатор *pretty*, ідіома *to get back on track*, лексема розмитої семантики *things*).

Під метакомунікативними сигналами розуміють неінформативні в змістовому плані контактоорганізуючі мовні засоби, спрямовані на встановлення, підтримку й розмикання контакту, зміну мовленнєвих ходів [60]. У межах означених функцій розрізняють: метакомунікативні сигнали мовця, спрямовані на залучення й підтримку уваги, перевірку розуміння, підведення підсумків, узагальнення, визначення, перефразовування, редагування, корекцію, уточнення теми [335]; метакомунікативні сигнали слухача, які реалізують приватні стратегії прояву згоди, зацікавленості, верифікації, спонукання мовця до пролонгування мовленнєвого ходу, повторів і перепитувань [222]. Засвоєння метакомунікативних сигналів є умовою оволодіння комунікативними стратегіями мовленнєвої взаємодії, що є одним із складніших завдань навчання іншомовного усного спілкування.

Аналіз прагматичних, структурних, змістових і мовних особливостей мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі дозволив виділити такі принципи відбору й організації навчального матеріалу: відповідність мовленнєвого матеріалу лінгвістичним особливостям аргументативного дискурсу; відповідність вимозі кооперативного характеру мовленнєвої взаємодії; відбір лексико-граматичного матеріалу відповідно до його функціонального потенціалу вираження комунікативних інтенцій;

угруповання мовних засобів здійснення мовленнєвих дій відповідно до типових фреймових сценаріїв аргументативного дискурсу; відбір додаткового мовного інвентарю для реалізації непрямих іллокутивних актів; відбір необхідних кліше мовленнєвого етикету й клішованих мовленнєвих одиниць, характерних для професійної мовленнєвої взаємодії; поступове розширення діапазону синонімічних засобів вираження комунікативних інтенцій для забезпечення можливості вибору найбільш адекватних; відбір і угруповання контактоорганізуючих мовних засобів відповідно до завдань формування комунікативних стратегій; відбір засобів вираження й способів адекватного зчленування диктумного й модусного планів дискурсу.

Дотримання запропонованих принципів дозволить забезпечити відповідність навчального матеріалу виявленим лінгвістичним особливостям англomовної усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі, а саме: реалізації комунікативних функцій вмотивування, спонукання, узгодження спільної діяльності, оцінювання її результативності, інформування, аргументування, переконання, попередження й вирішення конфліктних ситуацій; домінуванню аргументативного дискурсу; співіснуванню характерних для монологічної форми усного мовлення логіко-композиційної структури аргументації з інтерактивними рисами діалогу і полілогу; перевазі непрямих іллокутивних актів над прямими; мобільній функціонально-стилістичній маркованості; рівновазі диктуму й модусу мовлення.

1.3. Методичні особливості формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

У нефілологічному вищому навчальному закладі мета навчання іноземної мови визначається як «... формування необхідної комунікативної здатності в сферах професійного й ситуативного спілкування в усній і письмовій формах» [162, с. 23]. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти [64] і Програма з англійської мови для професійного

спілкування [169] вимагають врахування професійної специфіки при навчанні іноземних мов, націленості навчання на реалізацію завдань перспективної професійної діяльності студентів, що обумовлює пріоритет професійно-орієнтованого підходу до навчання студентів нефілологічних спеціальностей іноземних мов.

Спираючись на лінгводидактичне розуміння підходу як збалансованої системи суджень про природу вербальної комунікації, природу засвоєння іноземної мови й регламентований ними характер навчання (М. Вятютнев [54]; А. Зернецька [76]; J. Richards [320]), правомірно визначити професійно-орієнтований підхід як модифікацію комунікативно-діяльнісного підходу в умовах навчання іноземної мови для спеціальних цілей.

Цілепокладаючим принципом комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов є врахування перспективних потреб комунікативної діяльності тих, кого навчають [75; 267; 288; 289; 298; 339]. Разом з тим, комунікативні потреби тих, кого навчають, – категорія соціальна і характеризується соціально обумовленою динамікою, що підтверджує діахронічний аналіз відображення соціального замовлення в змісті навчання іноземної мови для спеціальних цілей.

Задовго до оформлення методики викладання англійської мови для спеціальних цілей в окрему лінгводидактичну дисципліну існував попит на навчання так званої ділової англійської мови, який А. Howatt [287] датує 1553 р. Основним змістом навчання ділової англійської мови були вміння читання й письма, необхідні для здійснення ділового листування [318]. Читання й письмо довгий час залишалися домінуючими видами мовленнєвої діяльності, що підлягали оволодінню. Така спрямованість навчання ділової іноземної мови відображала як соціальне замовлення, так і теоретичний і практичний стан лінгводидактики в цілому [287].

З початком науково-технічної й економічної експансії в міжнародному масштабі після Другої світової війни виник попит на фахівців, які володіють мовою міжнародного спілкування. Специфічні потреби послужили стимулом

пошуку нового дидактичного підходу й відповідних методів для швидкого навчання дорослих англійської мови [266; 288; 345]. Продуктивності лінгводидактичних досліджень того часу сприяло зміщення дослідницького фокуса прикладної лінгвістики з системи мови на динаміку реальної комунікації (M. Breen [249]; M. Canale, M. Swain [254]; K. Johnson, K. Morrow [277]; H. Widdowson [347]). Не менш важливим фактором, який обумовив виділення методики викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) у самостійну галузь англістики, став розвиток психології навчання, яка прийшла до ствердження особистісно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов (І. Зимня, [80]; О. Леонтьєв [135]; С. Рубінштейн [181]; D. Brandes [248]; T. Hutchinson, A. Waters [289]; D. Nunan [317]).

H. Widdowson підсумував лінгвістичну й лінгводидактичну специфіку методики викладання англійської мови для спеціальних цілей таким чином: «... опис певної сфери мови й потім використання цього опису як специфікації курсу для забезпечення тих, кого навчають, необхідно обмеженою компетенцією в цій певній сфері» [343, с. 10]. Практичним результатом стала поява підручників англійської мови для студентів-медиків, інженерів, економістів та ін., зміст яких характеризувався насиченістю спеціалізованим вокабуляром і відображав двохетапний підхід до навчання: загальна англійська мова (General / Mainstream English) і професійно-орієнтована англійська мова (English for Professional / Occupational Purposes). Цей етап розвитку методики викладання англійської мови для спеціальних цілей характеризувався націленістю навчання насамперед на оволодіння вміннями читання текстів за фахом [236; 323; 333].

Аналогічна тенденція простежується й у вітчизняних теоретичних дослідженнях проблеми навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей, у центрі уваги яких знаходилися питання наступності між вищою й середньою школою, відбору лексичного мінімуму, виявлення лінгвістичних особливостей спеціалізованих текстів і підбору навчального матеріалу. Спрямованість навчальних посібників з англійської мови того часу

можна охарактеризувати як оволодіння спеціалізованою макромовою спеціальності на базі адаптованих текстів [131; 219; 221], методи навчання – як свідомо-практичний (Б. Беляєв [28]) і свідомо-зіставний (Й. Берман [31]).

У кінці 1960-х рр. зростає освітня значимість дисципліни «Іноземна мова» для студентів нефілологічних спеціальностей, яка почала сприйматися як засіб підвищення рівня знань з основної спеціальності й формування професійної спрямованості особистості. Розширився зміст поняття «професійна орієнтованість навчання іноземних мов», до якого увійшли розвиток умінь усного мовлення відповідно до ситуацій професійного спілкування [142] і забезпечення професійної орієнтованості не тільки предметного змісту навчання, але й діяльності з його засвоєння [179].

Конструктивні кроки з вирішення проблеми координації навчання іноземної мови з навчанням профілюючих дисциплін були зроблені Г. Паріковою [164] і О. Тарнопольським [207; 339], у дослідженнях яких виключалася можливість проходження студентами спеціального матеріалу іноземною мовою до того, як вони прослухають відповідний курс лекцій з профілюючих дисциплін, і обґрунтовувалася субординація формованої іншомовної професійно-комунікативної компетенції відповідній компетенції в рідній мові.

В останній чверті ХХ ст. розвиток методики викладання професійно-орієнтованої англійської мови обумовлювався ствердженням комунікативного підходу в загальній лінгводидактиці (І. Бім, В. Бухбиндер, М. Вятютнев, П. Гурвич, І. Зимня, Г. Китайгородська, В. Костомаров, О. Митрофанова, Ю. Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін, Е. Шубін, К. Brandl, М. Breen, С. Brumfit, М. Canale, D. Hymes, W. Littlewood, Н. Widdowson, D. Wilkins). J. Richards [315] пов'язує зародження комунікативного підходу з кризою ситуативного підходу [235; 263; 322] і структурної лінгвістики [243; 286; 324] і називає в числі його теоретичних джерел зміщення фокуса досліджень британської прикладної лінгвістики [275; 281], американської філософії мови [121; 163;

330] і соціолінгвістики [264; 290; 301] зі структурно-систематичного на функціонально-комунікативний аспект мови.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов збагатив лінгводидактику розробкою структури й змісту комунікативної компетенції як мети навчання, визначенням рівнів комунікативної компетенції, необхідних і достатніх для задоволення комунікативних потреб особистості, включив у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики дискурсу, прагматики мовлення, соціокультурного й лінгвокраїнознавчого аспектів мовних і мовленнєвих одиниць, наблизив умови навчальної мовленнєвої взаємодії тих, кого навчають, до автентичної міжкультурної комунікативної взаємодії. Методологічна основа комунікативного підходу одержала найбільш послідовне висвітлення в дослідженнях Ю. Пасова [165], який розробив принципи комунікативного методу (термін автора) навчання іноземних мов, що набули статус аксіоматичних у радянській і пострадянській лінгводидактиці: принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип розумово-мовленнєвої активності; принцип індивідуалізації навчання; принцип функціональності; принцип ситуативності й принцип новизни, або евристичності.

У теорії й практиці викладання іноземних мов комунікативний підхід втілювався в безліч лінгводидактичних реалізацій, які методика викладання професійно-орієнтованої англійської мови адаптувала до своїх специфічних цілей, починаючи з перших функціонально-понятійних курсів [275; 293; 352]. Спеціалізовані курси англійської мови почали орієнтуватися на типові комунікативні функції професійного дискурсу й засоби їх вербалізації [321], що зробило їх більш економічними й доступними для тих, кого навчають.

Найбільше розповсюдження в англійськомовних країнах одержало навчання з опорою на предметний зміст, або контентне навчання (Content-Based Teaching) [250]. J. Richards розглядає контентне навчання як «... логічний розвиток деяких ключових принципів комунікативного підходу до навчання мов, зокрема тих, які мають відношення до ролі значення [meaning] у

навчанні мов» [320, с. 151]. Суть принципу значимості навчальної інформації полягає в опорі навчальної діяльності на особистісно значимий, усвідомлюваний мовний і мовленнєвий матеріал, зрозумілий для того, кого навчають. У контентному навчанні знайшли найповніше відображення концептуальні положення методики викладання англійської мови для спеціальних цілей, описані Т. Dudley-Evans і М. St John [267]: зміст навчання визначається специфічними потребами конкретної категорії тих, кого навчають; використовувані методи й прийоми субординовані способам діяльності, які формуються в процесі вивчення спеціалізованих дисциплін; елементи системи виучуваної мови, формовані мовленнєві вміння, типи дискурсів і жанрів мовленнєвого матеріалу відбираються згідно критерію відповідності перспективній професійно-комунікативній діяльності.

Таким чином, у руслі комунікативного підходу принцип урахування потреб тих, кого навчають, став трактуватися як побудова навчального курсу навколо соціально детермінованих комунікативних функцій [257] або навколо предметного змісту професійного спілкування. Англійська мова для спеціальних цілей піддалась подальшій специфікації й була підрозділена на англійську для академічних цілей (English for Academic Purposes – EAP) і англійську для професійних цілей (English for Occupational Purposes – EOP) [287] залежно від приналежності тих, кого навчають, до завершуючих професійну підготовку в англійській країні або до працюючих фахівців.

Слід відзначити, що для студентів, які вивчають англійську мову професійного спілкування поза англійською країною, релевантні як професійні, так і академічні цілі. Відповідно до інтегративного характеру спілкування як діяльності і засобу здійснення процесу пізнання [9], відбір змісту навчання професійно-орієнтованої англійської мови повинен відбуватися з урахуванням і комунікативних, і когнітивних потреб студентів. У такому випадку, альтернатива «предметний зміст або комунікативні функції» у якості детермінанта організації навчального курсу перетвориться з опозиції на взаємодоповнюючі компоненти змісту навчання з періодичним

зсувом фокуса з когнітивного компонента (предметний зміст) на інтерактивний прагматичний (стратегії комунікативної поведінки), залежно від конкретного етапу навчання та його завдань.

M. St John [333] запропонувала розрізняти загальну англійську мову для ділового спілкування (English for General Business Purposes) і спеціалізовану англійську для ділового спілкування (English for Specific Business Purposes) для визначення змісту навчання. Аналогічна тенденція дроблення професійно-орієнтованої англійської мови спостерігається й у пострадянському освітньому просторі. Незважаючи на численні дослідження, в яких обґрунтовується необхідність вузькопрофільної спеціалізації вивчення англійської мови [43; 85; 145; 188; 208; 217], її раціональність ставиться під сумнів окремими лінгводидактами на підставі аналізу специфіки розумово-мовленнєвих дій і програм комунікативної поведінки в окремих підсферах і підмовах (О. Мітрофанова [152]) і метатемного аналізу навчально-професійної сфери спілкування (Д. Ізаренков [84]).

Дійсно, визначення списку метатем, сукупність яких могла б забезпечити тих, кого навчають, інваріантом предметної інформації, достатньої для формування іншомовної предметної компетенції студентів ряду спеціальностей одного профілю, уявляється можливим і доцільним. З іншого боку, комунікативна стратегія усномовленнєвої взаємодії більшою мірою визначається специфікою професійного дискурсу й інституціональним статусом комунікантів. Так, характер та інтенсивність професійно-комунікативної діяльності менеджера будь-якого рівня суттєво відрізняється від професійно-комунікативної діяльності інженера-економіста, насамперед у силу приналежності професії менеджера до класу «людина – людина».

Ефективність виконання менеджером комунікативних функцій спонукання до дії, вмотивування дії, інформування, аргументацію, переконання, попередження й вирішення конфліктних ситуацій залежить від умінь реалізовувати фатичну й емотивну функції комунікації, створювати позитивне психологічне тло спілкування, здатності до адекватного

декодування комунікативної інтенції співрозмовника при рецепції інформації й адекватному вираженню думок згідно власного комунікативного наміру при продукції, умінь аргументації й переконання, володіння мовленнєвим етикетом національно-культурного соціуму й міжкультурного професійного дискурсу, здатності до корекції комунікативної стратегії згідно розвитку конкретної комунікативної ситуації.

Очевидно, що зміст професійно-комунікативної компетенції менеджера відрізняється іншим функціональним складом прагматичної компетенції, ключовим компонентом якої є компонент «взаємодія». Крім того, до прагматичної компетенції менеджера ставляться вищі вимоги, ніж до прагматичної компетенції представників інших спеціальностей економічного профілю. Об'єктивність таких вимог доводиться наявністю у програмі підготовки менеджерів теоретичних і практичних психолого-комунікативних курсів і тренінгів, націлених на підвищення професійно-комунікативної компетенції в рідній мові [30; 61; 87; 147; 160; 303]. Безумовно, досягти рівня компетенції носія мови – нереальне завдання поза країною вивчуваної мови, але закласти в іншомовний досвід студентів мінімальний набір програм комунікативної поведінки, розвинути вміння рефлексії щодо ефективності власних комунікативних стратегій і прагнення до їхнього вдосконалювання, забезпечити перенос відповідних діяльнісних і пресупозиційних компетенцій студентів з рідної мови в іноземну представляється можливим і доцільним.

Еволюційна динаміка лінгводидактичної парадигми від свідомо-зіставного й свідомо-практичного підходів до різноманіття теоретичних трактувань і практичних інтерпретацій комунікативно-орієнтованого підходу, посилення тенденції до інтеграції різних методів у рамках навчального курсу дозволяють багатьом дослідникам (Г. Барабанова [23]; J. Harmer [283]; A. Howatt [287]; J. Richards [320]) характеризувати сучасний етап розвитку лінгводидактики як пост-методну еру.

Сучасні модифікації комунікативного підходу до навчання дорослих іноземних мов одержали найбільш послідовне теоретичне обґрунтування в

лінгводидактичній комунікативно-когнітивній парадигмі (Н. Андронкіна [8]; Г. Барабанова [23]; І. Бім [33]; Л. Босова [40]; В. Григор'єва [59]; Д. Ізаренков [83]; О. Митрофанова [152]; С. Шатілов [225]; А. Chamot [256]; А. Johns [292]; W. Rivers [321]), яка концептуально походить із первинності поняття «суб'єкт» стосовно поняття «діяльність». Методологічною основою комунікативно-когнітивного підходу служать:

а) базові положення концепції мовної й комунікативної свідомості, розроблені в рамках теорії діяльності О. Леонтьєва [136] І. Голубовською [58], Л. Засєкіною [73; 74], В. Красних [125], Й. Стерніним [197], Є. Тарасовим [204], Н. Уфімцевою [211]. Мовна свідомість розуміється як «... сукупність образів свідомості, які формуються й узовнішняються за допомогою мовних засобів» [204, с. 26]. За визначенням Й. Стерніна, комунікативна свідомість – це «... сукупність комунікативних знань і комунікативних механізмів, які забезпечують весь комплекс комунікативної діяльності людини. Це комунікативні настанови свідомості, сукупність ментальних комунікативних категорій, а також набір прийнятих у суспільстві норм і правил комунікації» [197, с. 48];

б) визначення розумово-мовленнєвого процесу як єдності процесів породження мовлення й мислення [71; 106; 152]; урахування центральної ролі людини як суб'єкта пізнання й мовленнєвої діяльності в креативності мовленнєвого мислення відповідно до принципу антропоцентризму мови [7];

в) уявлення про комунікативну поведінку як спосіб узовнішнювання комунікативної свідомості [197], опосередкований етноспецифічною системою предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем [133; 170; 171]. У свою чергу, професійно-комунікативна поведінка носіїв різних культур зумовлюється крос-культурними професійно-комунікативними стереотипами та особливостями конкретної професійної діяльності в рамках конкретної культури [196; 300];

г) обґрунтування формування вторинної мовленнєвої особистості на основі ментально-лінгвістичних фреймів [26; 59; 119; 148; 256; 314; 345; 349].

У комунікативно-когнітивній лінгводидактиці фреймове моделювання є способом відбору навчального матеріалу й організації навчальної комунікації, який забезпечує формування когнітивно-семантичних орієнтирів комунікативної поведінки.

У теперішній час відбувається подальша теоретична розробка й практична реалізація комунікативно-когнітивного підходу в моделях навчання різних видів професійно-мовленнєвої діяльності: читання (Г. Барабанова [23]; Г. Губіна [112]), аудіювання (К. Колеснікова [114]; О. Обдалова [158]; В. Яковлєва [234]), письма (А. Chamot [256]), усного мовлення (Л. Ананьєва [5]; Н. Драб [69]; Д. Ізаренков [83]; К. Маркарян [145]; К. Попова [168]). У процесі становлення перебуває система часткових методичних принципів підходу, так само як і трактування в рамках підходу загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів.

Виходячи із принципу науковості, висувається принцип відповідності змісту іншомовної підготовки фахівців вищої кваліфікації сучасним досягненням психологічних, лінгвістичних, соціокультурних досліджень у галузі міжкультурної професійної комунікації [9; 41; 116].

Згідно принципів системності й доступності, формулюються принцип інтенсивного формування фонових знань студентів при створенні іншомовної картини світу й оволодінні іншомовною комунікативною поведінкою [23] і принцип рівневого підходу до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування [72]. Принцип інтенсивного формування фонових знань корелює із принципом культурозгідності глобального підходу [116; 309] і забезпечує формування іншомовної міжкультурної компетенції.

В основі рівневого навчання іноземних мов лежить врахування когнітивних, емоційних і вольових здатностей тих, кого навчають, розглядання їх як суб'єктів соціальної діяльності, спрямованої на вирішення певних завдань у конкретних умовах і ситуаціях конкретної сфери діяльності [172]. Виділення рівнів володіння іноземною мовою орієнтоване насамперед на практичну методику і створює таксономічну схему кінцевих і проміжних

цілей навчання з урахуванням прогресії й безперервності й критеріїв ступеня досягнення навчальних цілей. У вітчизняній лінгводидактиці [23; 101] мета навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей визначається як досягнення рівня незалежного користувача (B2 – Vantage Level). Разом з тим, доводиться доцільність диференціації цілей навчання за видами мовленнєвої діяльності залежно від специфіки комунікативних потреб студентів. Так, Г. Барабанова [23] обгрунтовує необхідність досягнення студентами технічних спеціальностей автономного рівня (C1 – Effective Operational Proficiency) у професійно-орієнтованім іншомовнім читанні, оскільки рівень B2 не забезпечує можливості розуміння автентичних спеціалізованих статей у науково-технічній сфері. Для інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності фахівців технічного профілю рівень B2 вважається комунікативно-достатнім. З. Корнева [122] і О. Тарнопольський [207; 339] доводять необхідність і можливість досягнення студентами нефілологічних спеціальностей рівнів C1 та C2, достатніх для безперешкодного іншомовного спілкування із колегами.

Принцип єдності навчання, виховання й розвитку конкретизується принципом розвитку й удосконалювання когнітивного, мотиваційного й діяльнісного боків вторинної мовленнєвої особистості в процесі навчання міжкультурного професійного спілкування [7; 18; 34; 56; 73; 183; 214].

Принцип автентичності характеризується полівекторною спрямованістю, із приводу якої в лінгводидактичній літературі немає повної єдності поглядів. L. van Lier [346] наполягає на необхідності автентичності навчального матеріалу, прагматичної автентичності й особистісної автентичності навчальної мовленнєвої взаємодії. М. Vreen [249] виділяє автентичність використовуваних у процесі навчання текстів, автентичність їх сприйняття тими, кого навчають, автентичність навчальних завдань і соціальну автентичність навчальної ситуації. Є. Носонович і Р. Мільруд [157] акцентують змістовий аспект принципу автентичності й пропонують такі напрями його реалізації: культурологічна автентичність; інформативна

автентичність; ситуативна автентичність; автентичність національної ментальності; інтерактивна автентичність; автентичність оформлення; автентичність навчальних завдань. Вважаємо правомірною систематизацію різних параметрів автентичності Г. Барабановою [23], яка бачить необхідність реалізації автентичності в трьох аспектах: підборі автентичного навчального матеріалу, використанні автентичної методики навчання, створенні автентичного спілкування в автентичному середовищі. У такому розумінні принцип автентичності дозволяє реалізувати розроблену О. Тарнопольським [207; 339] і З. Корневою [122] технологію занурення засобами симуляції професійно-орієнтованої діяльності.

Принцип інтерактивності залишається ключовим принципом будь-якої модифікації комунікативного підходу, оскільки у філософському змісті інтеракція виступає як загальне поняття комунікативної взаємодії суб'єктів реальної дійсності з неідентичними комунікативними інтенціями [183]. Взаємодіючи із принципом автентичності в його комунікативно-прагматичному аспекті, принцип інтерактивності передбачає організацію навчально-мовленнєвої взаємодії студентів як послідовності інтерактивних, прагматично орієнтованих вправ у професійно значимих контекстах і ситуаціях ділового спілкування [145]. Принцип інтерактивності доповнюється двома іншими принципами, які регламентують організацію навчальної діяльності: принципом когнітивного розриву й принципом фреймового моделювання навчально-мовленнєвої взаємодії.

Принцип когнітивного розриву [23; 283; 304; 344] співвідноситься з теорією проблемної ситуації, розробленою Б. Ананьєвим [4], І. Лернером [131], С. Рубінштейном [138], Р. Lindsay [307] та успішно застосовуваною в навчанні професійно-орієнтованої англійської мови (Task-Based Language Learning [269; 316; 353], Problem-Solving Method [1; 237; 241; 343], Case Studies [240; 259], Project-Based Method [1; 166; 207; 339]). Послідовно реалізований й модифікований відповідно до цілей навчання рецептивних або

продуктивних видів мовленнєвої діяльності, принцип когнітивного розриву забезпечує автентичність когнітивної й комунікативної діяльності.

Принцип фреймового моделювання навчально-мовленнєвої взаємодії згідно комунікативно-прагматичної моделі професійного дискурсу (О. Азначєєва [2]; Г. Барабанова [23]; В. Григорєва [60]; Д. Ізаренков [83]; К. Маркарян [145]; В. Шляхов [228]; G. Kasper [296]) є розвитком принципів ситуативності [165; 283; 320] і моделювання типово-комунікативних ситуацій [189]. Лінгводидактична модель мовленнєвої ситуації як основне гніздо навчання іншомовного діалогічного мовлення має такі параметри: умови спілкування, відносини між учасниками спілкування, мовленнєве спонукування, сама діалогічна подія в її динаміці. Фрейм і сценарій вводять до неї додаткові параметри: стратегії й тактики спілкування, альтернативні способи мовленнєвої поведінки в рамках одного сценарію. Тим самим фреймове моделювання забезпечує того, хто навчається, додатковими когнітивно-комунікативними орієнтирами за рахунок властивої фреймовій ситуації відтворюваності й обізнаності. Це дозволяє комунікантам прогнозувати сценарні події, вибирати інформацію й засоби її вербалізації, які найбільш ефективно впливають на адресата. Таким чином, принцип фреймового виявляє значимість навчання мовленнєвих дій, аналізу, розпізнання й уведення в комунікативний досвід тих, кого навчають, програм мовленнєвої поведінки в їхньому варіативному мовному оформленні.

Мовленнєві дії, диференційовані за комунікативною інтенцією, є елементарними ланками фреймової моделі спілкування; макроелементами служать сценарії, які містять декілька мовленнєвих дій, зв'язаних відносинами залежності й підпорядкування. Відповідно, мінімальною одиницею навчання іншомовної мовленнєвої взаємодії при комунікативно-когнітивному підході є комунікативно-когнітивна й комунікативно-діяльнісна категорія мовленнєвої дії як методичний аналог мовленнєвого акту (Л. Васецька [45]; М. Вятютнев [54]). Таке визначення одиниці навчання виправдане комунікативною природою мовленнєвого акту, який є основною

інтенціональною одиницею усного дискурсу й представляє собою елементарний акт-діаду, єдність цілеспрямованої мовленнєвої дії мовця і слухача (Є. Ключев [111]; Г. Колшанський [118]). Мовленнєвий акт є єдністю інтенції, пропозиції й засобу реалізації, отже, у мовленнєвій дії як одиниці навчання присутні всі аспекти формованої вторинної мовленнєвої особистості: елемент прагматикону (інтенція), елемент тезауруса (пропозиція) і елемент лексикону (засіб реалізації інтенції).

Засвоєння студентами типових мовленнєвих одиниць уможливорює формування ситуативно детермінованих мовленнєвих тактик, які розуміються як програмування й здійснення мовленнєвих ходів, спрямованих на реалізацію комунікативної інтенції в рамках мовленнєвого акту [86]. Це завдання вирішується на етапі інтегрального оволодіння діалогічною й понадфразовою єдностями, мікродіалогом і мікромонологом.

Таким чином, висунуті В. Скалкіним [189] принципи адекватного врахування типології діалогічного мовлення й багатоступінчастого підходу до навчання усного спілкування зберігають свою актуальність. При цьому в комунікативно-когнітивному підході типологізація усного мовлення враховує типологію комунікативних інтенцій і зумовлених ними іллокутивних сценаріїв. Принцип багатоступінчастого підходу передбачає послідовне оволодіння тими, кого навчають, мовленнєвим кроком як елементарною мовленнєвою дією, мовленнєвим ходом як комбінацією мовленнєвих кроків, мовленнєвою тактикою в рамках мовленнєвого акту і комунікативною стратегією в рамках комунікативного акту.

Поняття комунікативної мети й комунікативної стратегії мають, за Г. Орловим [161], трансакційний характер, тобто реалізуються в комунікативному акті як послідовності мовленнєвих актів. Так, комунікативна мета «переконати співрозмовника в необхідності здійснення дії» може складатися з низки інтенцій: «інформувати про план дій» (мікромонолог), «з'ясувати відношення до запланованої дії» (мікродіалог), «аргументувати свою точку зору» (мікромонолог), «пояснити переваги

рекомендованого способу дій» (мікромонолог) та ін. Завдання формування комунікативної стратегії вирішується на етапі оволодіння власно діалогом і полілогом з елементами монологу з поступовим ускладненням типів мовленнєвої взаємодії.

Невід'ємним механізмом комунікативної стратегії є використання метакомунікативних сигналів, які повинні бути окремим об'єктом засвоєння. Метакомунікативні функції можуть виконувати різноманітні мовні й мовленнєві одиниці: інтонація, ритм, паузація, особові займенники, вигуки й частки, звертання й контактні формули вітання й прощання, різні синтаксичні типи речень.

Реалізація принципу фреймового моделювання висуває високі вимоги до відбору й організації навчального матеріалу. Відбір текстів, які репрезентують рекурентні сценарії, ускладнюється відсутністю загально визнаної таксономії мовленнєвих дій, різноманітням критеріїв їх класифікації, необхідністю опори на корпусні лінгвістичні дослідження релевантного дискурсу для визначення одиниць мовної маніфестації мовленнєвих дій як комунікативного мінімуму тих, кого навчають.

Принцип фреймового моделювання передбачає організацію навчального процесу як послідовності інтерактивних вправ у ситуаціях, максимально наближених до типових ситуацій професійно-мовленнєвої взаємодії. Моделювання мовленнєвої ситуації покликане: а) забезпечити потребу в мовленнєвому спілкуванні [18; 189; 263]; б) зумовити мовну маніфестацію бесіди комунікативним завданням, соціально-рольовими настановами, конкретизацією параметрів міжособистісної взаємодії [59; 212]; в) розвивати психологічні механізми мовленнєвої міжособистісної взаємодії [15; 132].

Мотивування мовленнєвої взаємодії здійснюється за допомогою моделювання мовленнєвої ситуації як проблемної, в основі якої лежить когнітивний розрив у широкому розумінні цього терміна: конфлікту ступені поінформованості, інтенцій або оцінок комунікантів. За А. Вербицьким [50], процес мовленнєвої взаємодії розгортається проблемно при розбіжності

цілей, позицій, інтересів або при неоднозначності інтерпретації інформації, що надходить або породжується. Використання проблемної ситуації сприяє навчанню професійно-орієнтованого спілкування як спільної діяльності, спрямованої на усвідомлення загальної мети діяльності й формування спільної програми спілкування, вироблення відповідної стратегії учасників взаємодії й розподіл функцій між ними [15], формуванню загального фонду знань внаслідок інтеріоризації спільного досвіду й вироблення загальних позицій як основи формування колективного суб'єкта діяльності [140].

Вид навчально-мовленнєвої діяльності, засоби, прийоми й форми навчання мовленнєвої взаємодії в проблемній мовленнєвій ситуації залежать від завдань конкретного етапу навчання. У практиці навчання іншомовного професійно-орієнтованого діалогічного мовлення використовуються інтерв'ювання, інсценівка, дискусія, диспут, інтерактивні етапи кейс-технології й метод проектів, імітаційно-моделюючі (імітаційно-діяльнісні) рольова й навчальна мовленнєва гра. При цьому «... методи активного навчання в переважній більшості випадків розробляються й використовуються на емпіричній основі, виходячи з досвіду й здорового глузду викладача, а також наявних зразків» [49, с. 7]. Як правило, науково-методичні основи навчально-ігрової діяльності з оволодіння мовленнєвою взаємодією залишаються поза полем зору викладача, що приводить до неповноцінного використання лінгводидактичного потенціалу гри.

Традиційними методичними помилками при використанні означених інтерактивних методів у практиці навчання професійно-мовленнєвої взаємодії є: а) диспропорція між підготовчим і результативним етапами гри; б) недотримання послідовності рецептивної, рецептивно-репродуктивної й продуктивної навчально-мовленнєвої діяльності студентів; в) помилки цілепокладання навчально-ігрової діяльності, коли непряме цілепокладання обертається підміною у свідомості викладача методичної мети ігровою. У результаті критично скорочується варіативно-ситуативний етап формування мовленнєвої навички, націлений на відпрацювання певних мовленнєвих

тактик на відібраному мовленнєвому матеріалі. Одержуючи комунікативне завдання, яке перевищує рівень розвитку їхньої лінгвістичної компетенції, студенти змушені вирішувати її неадекватними мовними засобами. Часто недостатній рівень лінгвістичної підготовки студентів перетворює навчальну гру в інсценівку, псевдокомунікацію.

Аналогічна ситуація нерідко спостерігається й при застосуванні методу проектів у навчанні усного мовлення, в якому інтерактивний етап звичайно збігається з етапом обміну інформацією й думками, вироблення стратегії досягнення спільної мети, розподілу ролей та ін. Метод проектів стосовно вивчення іноземної мови відносять до інтерактивних [1; 123; 164] на підставі того, що він є груповою проблемно-пошуковою творчою діяльністю, етапи якої включають початкову інтелектуально-пізнавальну діяльність, збір і відбір інформації, необхідної для захисту проекту, конструювання кінцевого продукту. Однак, виходячи із класифікації проектів за характером кінцевого продукту проектної діяльності, запропонованої Н. Коряковцевою [123], до послідовно інтерактивних методів можна віднести лише ігрові рольові проекти, тоді як конструктивно-практичні, інформаційні, дослідницькі, соціологічні, видавничі, сценарні й індивідуальні творчі проекти можуть і не передбачати етапу іншомовної мовленнєвої взаємодії, наприклад, проект індивідуального перекладу художнього твору рідною або іноземною мовою. Вищесказане дозволяє заключити, що метод проектів більш прийнятний для навчання іншомовного професійно-орієнтованого читання, письма, підготовленого монологічного мовлення, ніж усномовленнєвої взаємодії.

О. Артем'єва й М. Макєєва [12] в особистісно-діяльнісній концепції професійно-орієнтованих ігор розглядають проектно-ігровий метод як метод інтегрального навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Проектування ігрових форм діяльності виходить із принципів: відповідності навчально-ігрової діяльності професійно-комунікативній діяльності, яка моделюється; відповідності змісту гри темі й формованим навичкам і вмінням тих, кого навчають; непрямого цілепокладання й активізації пізнавального інтересу;

проблемності; наочності; наступності типів ігор; співробітництва викладача й студентів при комбінації індивідуальної, групової і колективної форм роботи.

Достоїнством системи професійно-орієнтованих ігор з погляду їх застосовності до навчання іншомовного професійного усного мовлення є дотримання поетапності формування мовленнєвих умінь, спадковість між репродуктивною й продуктивною стадіями навчання, забезпечувана послідовністю мікроетюдів, макроетюдів і сценарних навчально-рольових ігор, об'єднаних наскрізним сюжетом проекту. Недоліки аналізованої методики випливають із закладеного в ігрових завданнях дисбалансу між предметно-спрямованою й лінгвістично-спрямованою когнітивною діяльністю студентів. По суті, застосований у запропонованій авторами системі ігор метод навчання носить інтуїтивно-комунікативний характер, на низьку ефективність якого поза країною виучуваної мови вказують Г. Барабанова [23] і Р. Мартинова [146].

Більш послідовною уявляється інтерактивна модель навчання студентів нефілологічних спеціальностей іншомовного усного спілкування, запропонована Т. Асламовою [15]. Організація процесу навчання включає чотири етапи: рефлексивно-аналітичний, проектувальний, процесуальний, кумулятивний. На першому етапі вирішуються завдання формулювання мети і вмотивування спільної діяльності, досягнення розуміння проблеми й створення позитивної емоційної атмосфери. До завдань другого етапу входять вибір форм організації навчання, виключення особистої конфронтації учасників взаємодії, розподіл ролей і обов'язків між студентами. Процесуальний етап є безпосередньою реалізацією навчально-мовленнєвої взаємодії. На кумулятивному етапі відбувається аналіз результатів взаємодії студентів у процесі виконання спільної діяльності.

Прогресивний формат розглянутої моделі навчання відбивається в послідовності організаційних форм роботи: 1) прилучення до взаємодії; 2) імітація соціальної й професійної взаємодії; 3) автентична взаємодія. Прилучення до взаємодії у вигляді мовних ігор, інсценівок і драматизації

діалогів носить умовно-комунікативний характер і відповідає репродуктивній стадії навчання. В основі імітації соціальної й професійної взаємодії лежить навчально-мовленнєва взаємодія в умовах рольової і ділової гри, соціальної драми, спрямована на оволодіння метакомунікативними сигналами, мовленнєвими тактиками різних дискурсивних типів діалогічного спілкування, мовленнєвими засобами реалізації стратегії співробітництва. Автентична взаємодія реалізується в ході дискусій та інтерактивних проєктів.

Постулат автора моделі про необхідність автентичної мовленнєвої взаємодії на кінцевому етапі навчання іншомовного усного мовлення, на жаль, не підкріплюється описом методичної організації автентичної взаємодії студентів. Безсумнівним достоїнством розглянутої моделі є врахування положень лінгвопрагматичних параметрів професійного дискурсу й формування психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії. До останніх Т. Асламова відносить ідентифікацію як уподібнення співрозмовникові за професійними, соціальними, національними ознаками, емпатію як інтеграцію в досвід іншої культури й освоєння її комунікативних стереотипів, децентрацію як прийняття комунікативної мети партнера й урахування його мотивації та рефлексію як самооцінку й корекцію власної комунікативної поведінки й до аналізу комунікативної поведінки групи.

Важливість уведення етапу рефлексії в процес навчання іншомовної взаємодії підкреслюють також В. Григор'єва і М. Любимова [60], які обґрунтовують триетапну модель навчання: передкомунікативна рефлексія, комунікація, посткомунікативна рефлексія. Передкомунікативна рефлексія спрямована на розвиток перцептивних аналітичних умінь, які забезпечують декодування комунікативної інтенції співрозмовника, та імовірного прогнозування з опертям на засоби вербалізації мовленнєвих тактик і стратегій і структури. Власне комунікація охоплює навчально-мовленнєву взаємодію студентів, спрямовану на оволодіння мовленнєвими тактиками й стратегіями. Посткомунікативна рефлексія передбачає колективне

обговорення у вигляді групової дискусії ступені продуктивності комунікації, що відбулася, виявленню тактичних і стратегічних комунікативних помилок.

О. Тарнопольський [205; 207] відзначає величезний лінгводидактичний потенціал навчально-проектної діяльності для навчання професійно-орієнтованої взаємодії і вказує на такі умови його реалізації: інтегрований розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності; забезпечення студентів достатньою інформаційною базою; методична організованість і тривалість мовленнєвої практики у вигляді поступово ускладнених вправ з оволодіння полілогом-дискусією з елементами монологу на проміжних стадіях проекту; посилення процесуальної мотивації навчання за рахунок надання автономії студентам щодо обирання змісту й форми мовлення.

Таким чином, для організації процесу навчання майбутніх менеджерів іншомовного професійно-орієнтованого усного спілкування актуальними є такі принципи комунікативно-когнітивного підходу: міждисциплінарності; інтенсивного опертя на фоні знання; розвитку й удосконалювання всіх боків вторинної мовленнєвої особистості; автентичності; рівневого підходу до навчання; багатоступінчастого підходу до навчання усного мовлення; врахування типології професійно-мовленнєвої взаємодії; інтерактивності; контекстуальної обумовленості; когнітивного розриву; фреймового моделювання. Адаптація перелічених принципів до умов формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів походить з необхідності посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчання іншомовного усного мовлення.

Висновки з першого розділу

Виявлено й обґрунтовано теоретичні засади формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, а саме: визначено зміст поняття «англomовна лінгвістична компетенція в усному мовленні майбутніх менеджерів», її місце в структурі англomовної

професійно-комунікативної компетенції, рівні та критерії сформованості, виявлено психолого-педагогічні та лінгвометодичні особливості навчання студентів-менеджерів англomовного усного професійного спілкування.

Англomовна професійно-комунікативна компетенція майбутнього менеджера визначається як комплексна характеристика вторинної комунікативної особистості фахівця класу «людина – людина», яка актуалізується в контексті міжкультурної управлінської комунікації. Компонентами структури англomовної професійно-комунікативної компетенції майбутнього менеджера виступають англomовна лінгвістична компетенція, англomовна прагматична компетенція, управлінська предметна компетенція.

Англomовна лінгвістична компетенція в усному мовленні майбутніх менеджерів визначається як стержньовий компонент англomовної професійно-комунікативної компетенції, який є сукупністю англomовних процедурних знань, мовленнєвих навичок і вмінь усної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Визначено рівні сформованості англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: мовний, дискурсивний і прагматичний. Комплексним критерієм сформованості мовного рівня англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів є оволодіння типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу. Критерієм сформованості дискурсивного рівня виступає оволодіння типовими мовленнєвими тактиками управлінського дискурсу. Критерій сформованості прагматичного рівня визначається як сформованість комунікативних стратегій управлінського дискурсу.

Предметна компетенція усномовленнєвої діяльності майбутнього менеджера полягає в усвідомленні й використанні соціальних культурно обумовлених стереотипів поведінки учасників виробничого процесу. Предметна компетенція виконує селективну функцію стосовно змісту

англомовних лінгвістичної й прагматичної компетенцій, що мають бути сформованими.

Англомовна прагматична компетенція мовленнєвої взаємодії майбутнього менеджера розуміється як інтерактивна компетенція, яка забезпечує ефективну комунікативну поведінку з адекватним використанням соціокультурних пресупозицій і кооперативних поведінкових стратегій для реалізації інтенції впливу. Змістом прагматичної компетенції майбутнього менеджера виступає оволодіння компонентом «взаємодія» як системотворним компонентом управлінського дискурсу.

Функціонування спілкування як основного виду діяльності фахівців класу «людина – людина» передбачає інтеграцію формування англомовних лінгвістичної й прагматичної компетенцій.

Виявлено психолого-педагогічні та лінгвометодичні особливості формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів. До психолого-педагогічних особливостей відносяться: посилення мотивації навчальної діяльності на стратегічному рівні на основі виховання ставлення до вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови як до інструмента професійно-особистісного самовдосконалення й самоактуалізації; посилення мотивації навчальної діяльності на тактичному рівні за рахунок усвідомлення студентами найближчих навчальних цілей і забезпечення успішності їх досягнення кожним студентом і навчально-мовленнєвим колективом у цілому; створення можливостей практичного застосування мовленнєвих умінь у ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування; зміцнення позитивної самооцінки студентами власного поетапно розширюваного діапазону англомовних професійно-комунікативних умінь мовленнєвої взаємодії; контентне навчання англомовного професійно-орієнтованого усного спілкування; уведення етапу посткомунікативної рефлексії для самооцінки студентами соціально апробованого особистісного досвіду англомовного колективного спілкування; посилення когнітивної спрямованості навчання на етапі формування мовних і мовленнєвих навичок і

прагматичної спрямованості на етапі розвитку англомовних умінь мовленнєвої взаємодії.

Лінгвістичні особливості формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів зумовлені специфікою мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі, а саме: реалізацією комунікативних функцій вмотивування, спонукання, узгодження спільної діяльності, оцінювання її результативності, інформування, аргументування, переконання, попередження й вирішення конфліктних ситуацій; домінуванням аргументативного дискурсу; співіснуванням характерної для монологу логіко-композиційної структури аргументації з інтерактивними рисами діалогу і полілогу; перевага непрямих іллокутивних актів; мінливою функціонально-стилістичною маркованістю; рівновагою диктуму й модусу мовлення. Запропоновано відповідні принципи відбору та організації навчального матеріалу: відбір репрезентативних рекурентних сценаріїв управлінського діалогічного дискурсу, урахування типології мовленнєвих дій управлінського дискурсу, виключення комунікативних одиниць конфронтаційної маркованості, включення комунікативного інвентарю для реалізації непрямих іллокутивних актів, кліше мовленнєвого етикету й клішованих мовленнєвих одиниць професійно-мовленнєвої взаємодії, поступове розширення діапазону синонімічних засобів вираження комунікативних інтенцій, включення й угруповання контактоорганізуючих комунікативних засобів відповідно до завдань формування комунікативних стратегій майбутніх менеджерів, включення засобів вираження й адекватного зчленування диктумного й модусного планів дискурсу.

Методичні особливості формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів зумовлені адаптацією принципів комунікативно-когнітивного підходу до умов навчання майбутніх менеджерів англійської мови професійного спілкування з урахуванням виявлених психолого-педагогічних й лінгвістичних особливостей останнього. Виявлені методичні особливості включають: урахування перспективних

потреб комунікативної діяльності майбутніх менеджерів; побудова навчального курсу навколо предметного змісту і прагматично-комунікативних функцій професійного спілкування; рівневий багатоступінчастий підхід до навчання усного мовлення; формування когнітивно-семантичних орієнтирів комунікативної поведінки засобами фреймового моделювання навчально-мовленнєвої діяльності; дотримання принципів міждисциплінарності, інтенсивного опертя на фоніві знання, розвитку й удосконалювання всіх сторін вторинної мовленнєвої особистості, автентичності, інтерактивності, контекстуальної обумовленості, когнітивного розриву.

Уявляється необхідним доповнення розглянутих часткових методичних принципів спеціальними методичними принципами навчання майбутніх менеджерів англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії для підсилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчання і створення на їхній основі експериментальної моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції в усній мовленні майбутніх менеджерів.

Основні положення даних розділу відображено в авторських публікаціях [91-93; 96; 99].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

2.1. Педагогічні умови формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Визначення педагогічних умов формування англomовної лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів базується на аналізі вимог до рівня володіння сучасним фахівцем управлінського профілю англomовними вміннями усного професійного спілкування, вивченні практичного стану викладання студентам-менеджерам англійської мови професійного спілкування і реального рівня розвитку їхньої англomовної усномовленневої компетенції, аналізі психолого-педагогічних і лінгвометодичних особливостей формування англomовної усномовленневої лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів.

Загальні вимоги до рівня володіння англійською мовою професійного спілкування випускниками українських вищих нефілологічних навчальних закладів зазначені у Програмі з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.) як сформованість професійної та функціональної комунікативної компетенції у користуванні англійською мовою на рівні, достатньому для ефективного функціонування у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ [169, с. viii]. При визначенні цільового рівня володіння англійською мовою студентами різних спеціальностей розробники Програми спирались на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [72] та Міжнародну систему тестування англійської мови (IELTS) [258], в яких перелічено низку спеціальностей (право, журналістика, бізнес, туризм та ін.), що вимагають вищого за інші рівня володіння іноземною мовою через більшу інтенсивність професійно-комунікативної діяльності. Проте, до завдань перелічених нормативних

документів не входила специфікація вимог до рівня володіння англійською мовою за вузькопрофільною спеціалізацією, яка має базуватися на адаптації визначених у них цілях «... до конкретних академічних та професійних умов вищого навчального закладу, факультету, кафедри з метою задоволення конкретних потреб своїх студентів» [169, с. viii].

Аналіз висвітлення міждисциплінарного феномену комунікативної компетенції керівника у філософській (І. Шавкун; P. Bramming; O. Sheldon), психолого-педагогічній (О. Глузман; Л. Знікіна; A. Maslow), лінгвістичній (О. Азначеева; Т. Анісімова; Т. Астафурова; А. Белова; В. Григор'єва; О. Іссерс; G. Kasper; A. Koester; M. McCarthy; P. Drew), лінгводидактичній (О. Артем'єва; Л. Босова; Н. Жданова; Л. Личко; М. Макєєва) літературі, а також у літературі з соціопсихології керування (Г. Андреева; А. Карпов; С. Крупник; О. Страхов; В. Шепель; C. Bovée; C. Dodd; J. Thill), професійної та корпоративної культури спілкування (Т. Григор'єва; К. О'Коннор; Ю. Суховершина; І. Томарьова; P. Grice), теорії комунікації (М. Бергельсон; Є. Ключев; О. Романов; F. van Eemeren; J. Lahiff; D. Schiffrin) з позицій функціоналізму, антропоцентризму та когнітивізму дозволив виявити протиріччя між вимогами суспільства до комунікативних умінь сучасного менеджера та реальним рівнем володіння уміннями англомовної професійної усномовленнєвої взаємодії випускниками менеджерських спеціальностей.

Сучасний фахівець-менеджер повинен володіти розвиненими вміннями реалізовувати фатичну й емотивну функції комунікації, створювати позитивне психологічне тло спілкування, адекватно декодувати комунікативну інтенцію співрозмовника при рецепції інформації й адекватно висловлювати думку згідно власного комунікативного наміру при продукції, умінь аргументації й переконання, володіти мовленнєвим етикетом національно-культурного соціуму й міжкультурного професійного дискурсу, бути здатним до корекції комунікативної стратегії згідно розвитку конкретної професійно-комунікативної ситуації. Проте, дослідження практичного стану викладання англійської мови професійного спілкування студентам

менеджерських спеціальностей у регіональних закладах вищої професійної освіти, співвіднесення даних педагогічного спостереження з результатами оприлюднених досліджень проблеми у масштабі країни [270], результати закритого анкетування студентів-менеджерів по закінченні ними англomовної підготовки дозволили встановити невідповідність існуючих умов навчання професійно-комунікативним потребам студентів на таких рівнях: 1) визначення мети навчання студентів-менеджерів англomовного усного професійного спілкування; 2) вмотивування навчальної діяльності; 3) визначення підходу до навчання англomовного усного спілкування у професійному дискурсі; 4) відбір і організація навчального матеріалу; 5) організація навчального процесу.

Відповідно до виявлених протиріч, для моделювання процесу формування англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів визначено комплекс педагогічних умов, необхідних і достатніх для забезпечення ефективності навчального процесу. Співвіднесення вимог до англomовних професійних усномовленнєвих умінь сучасного менеджера, виявлених протиріч, особливостей навчання англomовного професійного усного спілкування і запропонованих педагогічних умов формування англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції студентів-менеджерів представлено у додатку А, с. 237.

Педагогічною умовою вирішення протиріччя рівня цілепокладання є спрямованість процесу навчання майбутніх менеджерів на досягнення студентами прагматичного рівня англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні, що відповідає рівню С1 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [72]. Реалізація цієї педагогічної умови забезпечить націленість навчального процесу на набуття студентами мовленнєвих умінь, необхідних для конструктивної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі, а саме: ініціювати, направляти й підтримувати міжособистісну бесіду; ініціювати й підтримувати колективне обговорення проблеми; структурувати висловлювання згідно власного

комунікативного наміру; обирати іллокутивний сценарій і засоби його вербальної реалізації згідно конкретної ситуації та рольових очікувань співрозмовників; здійснювати безконфліктний вплив на співрозмовників у процесі вмотивування, планування, узгодження, моніторингу й оцінювання діяльності, аналізувати й коригувати власну комунікативну поведінку.

Досягнення цільового рівня розвитку англомовних усномовленнєвих умінь студентів передбачає послідовне формування мовного, дискурсивного і прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції. Мовний рівень формованої компетенції означає оволодіння студентами лінгвістичними знаннями, навичками і вміннями, достатніми для сприйняття й реалізації типових мовленнєвих дій управлінського дискурсу. Досягнення дискурсивного рівню передбачає оволодіння вміннями реалізації мовленнєвих тактик конструктивної професійної взаємодії в управлінському дискурсі. Прагматичний рівень вважається сформованим, коли студенти оволодівають комунікативними стратегіями міжособистісного й колективного усного спілкування в управлінському дискурсі. Відповідними методичними особливостями навчання виступають посилення когнітивної спрямованості навчально-мовленнєвої діяльності студентів на етапі формування мовних і мовленнєвих навичок і прагматичної спрямованості на етапі розвитку англомовних умінь усномовленнєвої взаємодії.

Вимоги суспільства до комунікативного аспекту соціально-професійної компетентності сучасного керівника можна узагальнити як становлення критичного самоусвідомлення та здатність робити вагомий внесок у розвиток професійного середовища у процесі професійно-мовленнєвої взаємодії. Подоланню виявленого протиріччя між прагненням студентів-менеджерів до професійного й особистісного самовдосконалення та відсутністю умов для такого вдосконалювання на заняттях з англійської мови професійного спілкування може сприяти відповідне соціальному заказу вмотивування навчально-мовленнєвої діяльності студентів. Педагогічною умовою вирішення протиріччя мотиваційного рівня є організація навчальної

діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає оволодіння студентами іншомовною комунікативною стратегією на стику процесів колективного спілкування й засвоєння досвіду спілкування, що забезпечує побудову кожним учасником навчально-мовленнєвого колективу системи оптимізації спілкування, здатної до саморозвитку. Така організація навчання відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту структури особистості та інтересам студента-менеджера, віковим особливостям розумово-мовленнєвої діяльності дорослих і оптимізує оволодіння лінгвопрагматичними особливостями мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Висунута у Програмі з англійської мови для професійного спілкування [169] вимога відповідності викладання та вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови міжнародно визнаним стандартам вступає в протиріччя з відставанням теорії та практики навчання майбутніх менеджерів професійного усного спілкування від досягнень когнітивно-лінгвістичних і прагмалінгвістичних досліджень професійного дискурсу. Перш за все, таке протиріччя має бути вирішеним на рівні визначення підходу до навчання. Педагогічною умовою подолання виявленого протиріччя є організація процесу навчання згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу: міждисциплінарності, інтенсивного опертя на фонові знання, розвитку й удосконалювання всіх сторін вторинної мовленнєвої особистості, автентичності, рівневого багатоступінчастого підходу до навчання усного мовлення, інтерактивності, когнітивного розриву, фреймового моделювання. Реалізація зазначеної педагогічної умови забезпечує максимальне наближення навчально-мовленнєвої взаємодії студентів до реального усномовленнєвого спілкування в управлінському дискурсі та засвоєння як предметного змісту, так і засобів професійно-комунікативної діяльності.

Перелічені принципи висувають низку вимог до організації навчального матеріалу й навчального процесу.

Принцип міждисциплінарності потребує субординації формованої компетенції аналогічній компетенції в рідній мові, реалізації дидактичного потенціалу міждисциплінарних зв'язків, інтегрального оволодіння специфічними для професійного дискурсу англomовними комунікативними стратегіями з опертям на діяльнісні й пресупозиційні компетенції в рідній мові й паралельним удосконалюванням останніх. Подібна комплексна реалізація принципу одночасно модифікує принцип опертя на рідну мову з урахуванням умов навчання англomовного професійного спілкування й розвиває психологічні механізми мовленнєвої взаємодії як вторинної, так і первинної мовленнєвої особистості студентів. Згідно принципу міждисциплінарності, практикум мовленнєвої взаємодії з англійської мови вводиться на завершальному етапі навчання майбутніх менеджерів англійської мови професійного спілкування.

Реалізація принципу інтенсивного формування фонових знань вимагає оволодіння студентами-менеджерами комунікативною культурою англomовного управлінського дискурсу і передбачає забезпечення інформаційної надмірності навчального середовища. Надмірність навчального середовища забезпечується введенням етапу передкомунікативної рефлексії з метою занурення студентів у широкий і вузький ситуативний контекст професійного спілкування за допомогою спеціально підібраних і препарованих навчальних матеріалів, супроводжуваних соціокультурних коментарем, та комунікативних завдань, спрямованих на усвідомлення й засвоєння основ конструктивної взаємодії в управлінському дискурсі. Таким чином, студентам отримують можливість планомірно накопичувати, систематизувати й застосовувати загальні країнознавчі, соціокультурні й спеціальні професійні знання лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей мовленнєвої взаємодії в модельованих автентичних ситуаціях управлінського дискурсу.

Для конкретизації принципу розвитку й удосконалювання когнітивного, мотиваційного й діяльнісного боків вторинної мовленнєвої особистості з

урахуванням необхідності вмотивування навчально-мовленнєвої діяльності студентів, адекватного специфіці перспективної професійної діяльності студентів-менеджерів, висувається спеціальний методичний принцип когнітивної єдності комунікації й рефлексії. Реалізація принципу потребує введення етапу посткомунікативної рефлексії, на якому в процесі виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ (див. вправу 30 у додатку Д.1, с. 259) удосконалюються вміння аналізу, обговорення і корекції використаних мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій, розвиваються психологічні механізми мовленнєвої взаємодії.

Принцип автентичності потребує створення автентичної мовленнєвої взаємодії в автентичному навчально-мовленнєвому середовищі, що забезпечується на двох рівнях: рівні навчального матеріалу та рівні організації навчального процесу. Автентичність навчального матеріалу досягається за рахунок:

- відбору автентичних англійських текстів, які репрезентують типові сценарії управлінського дискурсу;
- урахування типології мовленнєвих дій і лінгвістичних особливостей англійського управлінського дискурсу, поданої в додатку Б, с. 242;
- включення засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, наприклад, іллокутивного акту незгоди: *That makes sense, but could it also be true that ...? That's a good point, but in my opinion ...;*
- включення клішованих мовленнєвих одиниць англійської професійно-мовленнєвої взаємодії, таких як *Okay, everybody. Listen up; crunch time; the last thing we want is ...; Have a seat; Thanks for agreeing to meet with me; I'm tired of taking the heat; It's my pleasure; there's a quid pro quo etc.;*
- розширення діапазону синонімічних засобів вираження комунікативних інтенцій, наприклад: *I advise / recommend you to ...; I strongly recommend ...; If I were you, I'd ...; You simply must / ought to ...; just do it; Why not ...; It will be useful / reasonable to ...; What you need to do is to ... etc.;*

- включення контактоорганізуючих комунікативних засобів, згрупованих відповідно до формованих мовленнєвих тактик й комунікативних стратегій, наприклад, структивів висловлення власної думки: *Beyond all doubt ...; As I see it, ...; Personally, ...; I think / believe / consider / guess / suppose / take it ...; To my mind ...; In my opinion ...;*

- включення засобів вираження й адекватного зчленування диктумного й модусного планів дискурсу, наприклад, експліцитних та імпліцитних засобів вираження оцінки інформації або дій співрозмовника: *Good. That's what I wanted to hear.; This was a hard decision, but ...; I just don't get it; Oh, sure, I'm glad to ...; I can't tell you how sorry we are for*

Автентичність мовленнєвої взаємодії забезпечується створенням умов для вмотивованого практичного застосування вмінь англомовного усного мовлення в модельованих ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування в управлінському дискурсі. У такому комунікативно-прагматичному аспекті, принцип автентичності невіддільний від принципів інтерактивності й фреймового моделювання мовленнєвої взаємодії, які регламентують організацію процесу навчання як колективної навчальної діяльності з освоєння рекурентних сценаріїв управлінського дискурсу.

Номенклатура типових сценаріїв визначається професійно-комунікативними функціями менеджера, що включають спонукання до дії, мотивування дії, інформування, аргументацію, переконання, попередження й вирішення конфліктних ситуацій. Відповідно, мовленнєві дії менеджера як мікроелементи управлінського дискурсу мають забезпечити вміння встановити особистісний контакт, пояснити що-небудь, добитися розуміння, розпитати, з'ясувати точку зору співрозмовника, аргументувати свою точку зору, заперечити, критикувати, підбадьорювати, переконувати.

Принцип когнітивного розриву забезпечує вмотивованість навчально-мовленнєвих дій і передбачає спрямованість когнітивної діяльності студентів на виділення й засвоєння засобів реалізації й інтерпретації комунікативних інтенцій (див., наприклад, вправу 36 у додатку Д.1, с. 261), що означає

посилення прагматичної спрямованості навчання з метою оптимізації розвитку вмінь мовленнєвої взаємодії студентів.

Відповідно такому розумінню принципів автентичності, інтерактивності, фреймового моделювання й когнітивного розриву, підхід до навчання майбутніх менеджерів англomовного усного мовлення можна визначити як прагматичну конкретизацію комунікативно-когнітивного підходу, із чого випливає спеціальний методичний принцип когнітивно-прагматичної спрямованості навчання.

Когнітивно-прагматичний підхід до навчання іншомовного спілкування може сприяти подоланню деякого відставання теорії й практики викладання від досягнень прагмалінгвістики й когнітивістики, відзначене В. Шляховим [228], оскільки означає переміщення проблем спілкування як складної взаємодії комунікантів – їх соціальних очікувань, інтерпретаційних когнітивних дій, прецедентності й відтворюваності мовленнєвої поведінки, розуміння й використання засобів і способів вираження й адекватного зчленування диктуму й модусу дискурсу – з периферії на передній план інтересів теоретиків і практиків.

Виходячи із принципу рівневого підходу, висувається спеціальний методичний принцип випереджального розвитку вмінь усномовленнєвої взаємодії. Цей принцип передбачає диференційоване цілепокладання й оцінювання результатів навчальної діяльності, при якому комунікативно-достатнім для вмінь читання, аудіювання й письма є рівень незалежного користувача B2, тоді як для іншомовної професійно-орієнтованої усномовленнєвої компетенції необхідне досягнення автономного рівня C1.

Така необхідність випливає із професійно-комунікативних потреб фахівця управлінського профілю, чия професійно-комунікативна діяльність протікає переважно в усній формі й носить інтенсивний характер [265]. Уміння іншомовного усного мовлення, розвинені на рівні C1, забезпечують здатність швидко й спонтанно висловлюватися, не зазнаючи очевидних утруднень у доборі мовних засобів, гнучко й ефективно користуватися мовою

в соціальних і професійних цілях, чітко й аргументовано викладати свої думки і погляди й доносити їх до співрозмовника в повному обсязі, тоді як рівень B2 обмежує вміння мовленнєвої взаємодії активною участю в дискусії в знайомому контексті [72, с. 27].

Дотримання принципу багатоступінчастого підходу до навчання іншомовного усного мовлення в контексті формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів визначає послідовність оволодіння студентами іншомовними усномовленнєвими вміннями як триетапну систему навчальних дій: 1 етап – оволодіння мовленнєвими кроками як елементарними мовленнєвими діями; 2 етап – оволодіння мовленнєвими ходами і мовленнєвими тактиками; 3 етап – формування й розвиток комунікативних стратегій. Така послідовність дозволяє визначити три етапи навчання майбутніх менеджерів англомовної мовленнєвої взаємодії як рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний, які відповідають трьом рівням становлення англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні студентів-менеджерів: мовному, дискурсивному й прагматичному.

Водночас, запропонована організація навчального процесу розглядається як шлях подолання протиріччя між функціонуванням іншомовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції як основи професійно-комунікативної компетенції менеджера і нерозробленістю методики її формування. Таким чином, послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному рівнях навчання є наступною педагогічною умовою ефективного навчання майбутніх професійного менеджерів англомовного усного спілкування.

Нарешті, вимога відповідності змісту навчання перспективній професійно-комунікативній діяльності майбутнього фахівця вступає у протиріччя з неструктурованістю змісту навчання студентів-менеджерів англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії на рівні знань, навичок і

вмінь. Отже, структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі є необхідною педагогічною умовою досягнення студентами рівня C1 в англomовному професійному усному мовленні.

Аналіз лінгвістичних і методичних особливостей навчання майбутніх менеджерів англomовного усного мовлення дозволив визначити зміст навчання як фонетичні, лексико-граматичні й прагматичні знання й навички, які забезпечують виконання мовленнєвих дій, відібраних відповідно до типології комунікативних інтенцій управлінського дискурсу, засоби їх вербалізації, метакомунікативні сигнали тощо; комплекс знань, навичок і вмінь, який забезпечує реалізацію мовленнєвих тактик й комунікативних стратегій, формованих з опертям на типові фреймові ситуації й сценарії усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Таким чином, педагогічні умови формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів визначено як:

- 1) спрямованість процесу навчання на досягнення студентами прагматичного рівня англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні;
- 2) організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії;
- 3) організація навчального процесу згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу;
- 4) послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англomовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання;
- 5) структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Запропоновані педагогічні умови вважаємо необхідними й достатніми для коректного визначення кінцевої і проміжних цілей навчального процесу, вмотивування навчально-мовленнєвої діяльності студентів, коректного вибору підходу до навчання, ефективної організації навчального процесу й визначення змісту навчання на рівні знань, навичок і вмінь студентів.

2.2. Модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Структура лінгводидактичної моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів визначається розробленими й обґрунтованими педагогічними умовами навчання студентів-менеджерів англомовної усномовленнєвої взаємодії, адаптацією до умов навчання принципів комунікативно-когнітивного підходу, доповнених висунутими спеціальними методичними принципами когнітивної єдності комунікації й рефлексії, когнітивно-прагматичної спрямованості навчання англомовного усного мовлення, випереджального розвитку вмінь мовленнєвої взаємодії.

В узагальненому вигляді модель формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів подано на рис. 2.1. Елементарними ланками моделі на рівні змісту навчання є англомовні знання, навички, вміння й психологічні механізми мовленнєвої взаємодії. Процес засвоєння змісту навчання організований триетапно й передбачає послідовне оволодіння мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою й комунікативною стратегією. Навчальна діяльність студентів на кожному етапі становить виконання циклу вправ, відповідних трьом стадіям: передкомунікативної рефлексії, комунікації, посткомунікативної рефлексії. Поетапна циклічна організація навчальної діяльності студентів відповідно до мети кожного етапу представлена на рис. 2.2.

Для наповнення моделі систематизованим описом навчальних дій студентів з оволодіння англомовними вміннями професійно-мовленнєвої взаємодії, а також для розробки показників запропонованих критеріїв рівня сформованості англомовної лінгвістичної компетенції необхідне структурування змісту навчання на рівні знань, навичок і вмінь.

Принципи навчання: міждисциплінарності; всебічного розвитку вторинної мовленнєвої особистості; інтенсивності

<p>Знання засобів реалізації непрямих іллокутивних актів; маркерів, логіко-композиційних структур мовленнєвих тактик; правил узяття/передачі мовленнєвого ходу. Фонетичні, лексичні, граматичні засоби реалізації мовленнєвих тактик; правил узяття/передачі мовленнєвого ходу. Фонетичні, лексичні, граматичні засоби реалізації мовленнєвих тактик; правил узяття/передачі мовленнєвого ходу. Фонетичні, лексичні, граматичні засоби реалізації мовленнєвих тактик; правил узяття/передачі мовленнєвого ходу. Фонетичні, лексичні, граматичні засоби реалізації мовленнєвих тактик; правил узяття/передачі мовленнєвого ходу.</p> <p>Знання логіко-композиційних структур стра</p> <p>Уміння комбінування</p>	<p>1. Передкомунікація</p>
--	----------------------------

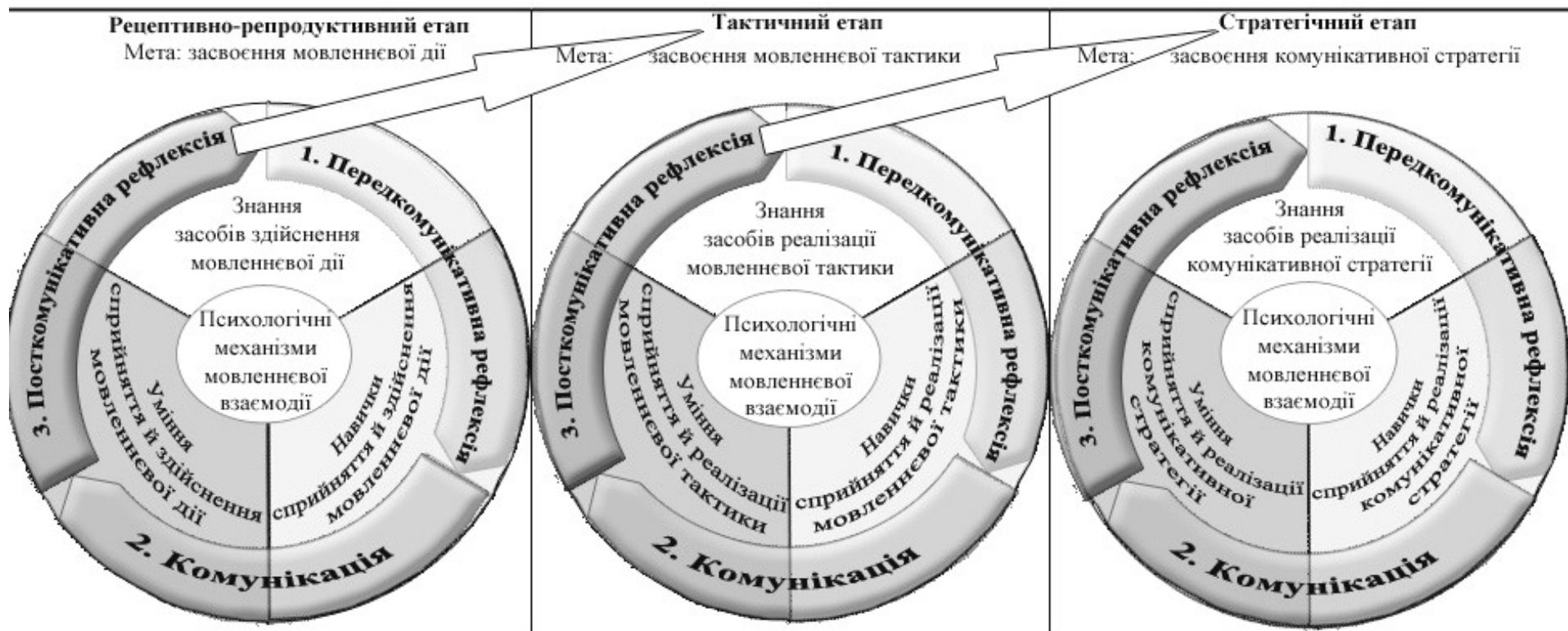


Рис. 2.1. Модель формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Рис. 2.2. Поетапна циклічна організація навчальної діяльності студентів

Згідно когнітивно-прагматичного підходу до навчання англомовної мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі, змістом навчання є фонетичні, лексико-граматичні й прагматичні знання й навички, що забезпечують виконання мовленнєвих дій, відібрані згідно типології комунікативних інтенцій управлінського дискурсу; засоби їх вербалізації, які включають метакомунікативні сигнали; мовленнєві тактики й комунікативні стратегії, формовані з опертям на типові фреймові ситуації й сценарії усномовленнєвої взаємодії управлінського дискурсу.

Аналіз типології комунікативних інтенцій управлінського дискурсу дозволяє виділити аргументативний дискурс як найбільш частотний й значимий вид управлінського дискурсу. Присутність в аргументативному дискурсі елементів інформаційного, експресивного й соціально-ритуального дискурсів служить додатковим доведенням визначення комунікативної поведінки в аргументативному дискурсі як нерозчленованого змісту навчання майбутніх менеджерів англомовного спілкування.

Ефективна комунікативна поведінка в аргументативному дискурсі потребує оволодіння комунікативними стратегіями доказу, впливу й переконання. Мовленнєві тактики, що складають ці стратегії, включають однотипний набір класів мовленнєвих дій: репрезентативи, регулятиви, експресиви. Відмінність між ними полягає в перевазі репрезентативів над експресивами в доказі й експресивів над репрезентативами у впливі. У стратегії переконання всі три класи названих мовленнєвих дій представлені рівномірно й збалансовано, що обґрунтовує виділення комунікативної стратегії переконання як базової при оволодінні комунікативною поведінкою в аргументативному дискурсі. Комунікативна стратегія переконання, у свою чергу, потребує оволодіння мовленнєвими тактиками твердження, пропозиції, ради, попередження, погрози, прохання, вимоги.

Оскільки участь у комунікативному акті передбачає активну позицію адресата спілкування, додатковою комунікативною стратегією, яка підлягає освоєнню, є корпоративна стратегія слухача, що включає в себе тактики

демонстрації уваги й готовності до співробітництва, запиту додаткової інформації, оцінки одержуваної інформації, вираження згоди й незгоди, стимулювання мовця до пролонгування мовленнєвого ходу, резюмування почутого.

Взаємодія структурних елементів моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів – елементів змісту навчання, навчальних дій з їх засвоєння, принципів організації навчального матеріалу й навчального процесу відповідно з метою кожного етапу – представлена в таблиці 2.1.

Мовленнєва дія є мінімальною одиницею навчання майбутніх менеджерів англомовного спілкування. Оволодіння мовленнєвою дією потребує оволодіння засобами її вербалізації як комплексом фонетичних, лексико-граматичних і прагматичних знань і відповідних навичок і виступає завданням першого етапу формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Оскільки практикум мовленнєвої взаємодії вводиться на завершальному етапі навчання майбутніх менеджерів професійно-орієнтованої англійської мови, вихідний рівень навченості студентів приймається за B1 за загальноєвропейською шкалою рівнів володіння іноземною мовою. Рівень B1 передбачає володіння достатнім лексико-граматичним діапазоном мовних засобів для спілкування з усвідомленою правильністю й здійсненням свідомого загального контролю над нормативністю мовлення в знайомих контекстах професійного спілкування [72, с. 112-114].

У міру просування студентів до рівнів B2 і C1 завдання розширення комунікативного мінімуму їхньої мовленнєвої поведінки згідно принципу когнітивно-прагматичної спрямованості навчання передбачає: а) прагматичну актуалізацію наявних фонетичних і лексико-граматичних знань і навичок; б) засвоєння нових мовних одиниць у їхній тривимірності: семантики, синтактики й прагматики [194; 196].

Таблиця 2.1

Взаємодія структурних елементів моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції

Етап	Мета навчання	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Рецептивно-репродуктивний	Оволодіння мовленнєвою дією	<p>- фонетичні, лексико-граматичні, прагматичні знання оформлення типових мовленнєвих дій управлінського дискурсу;</p> <p>- фонетичні, лексико-граматичні, прагматичні навички сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в рамках мовленнєвого кроку;</p>	міждисциплінарності; інтенсивного формування фонових знань; розвитку всіх сторін вторинної мовленнєвої особистості; автентичності;	<p>1. Передкомунікативна рефлексія</p> <p>Індивідуальна робота: 1) мовні рецептивно-репродуктивні вправи в: а) семантизації й обробці нового мовного матеріалу; б) ідентифікації інтенції за ключовими словами, мовленнєвими зразками; в) варіюванні вербалізації інтенції; г) інтонаційному оформленні мовленнєвої дії; 2) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в: а) посиленні іллокутивного ефекту</p>	ДЖ УЛЬТАНТ, ПОМІЧНИК

Етап	Мета навчання	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Рецептивно-репродуктивний	Оволодіння мовленнєвою дією	<p>- уміння кодування і декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії;</p> <p>- психологічні механізми рефлексії, ідентифікації, емпатії, імовірнісного прогнозування</p>	<p>інтерактивності; рівневого багатоступінчастого підходу; когнітивної єдності комунікації й рефлексії; когнітивно-прагматичної спрямованості; випереджального розвитку усномовленнєвих умінь</p>	<p>Групова робота: комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в аналізі ситуації, проблеми</p> <p>2. Комунікація</p> <p>Парна робота: умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в: а) вираженні модусу мовленнєвої дії просодичними засобами;</p> <p>б) варіюванні вербалізації інтенції</p> <p>3. Посткомунікативна рефлексія</p> <p>Групова робота: комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в: а) аналізі модусу мовленнєвої дії за просодикою; б) засобів вербалізації інтенції</p>	Організатор, інструктор-експерт, співрозмовник, провокатор

Етап	Мета навчання	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Тактичний	Оволодіння мовленнєвою тактикою	<p>- знання логіко-композиційних структур, маркерів мовленнєвих тактик; засобів реалізації непрямих іллокутивних актів; правил узяття й передачі мовленнєвого ходу;</p> <p>- фонетичні, лексико-граматичні, прагматичні навички сприйняття / здійснення мовленнєвої дії в прямому й непрямому іллокутивному акті;</p>	розвитку всіх сторін вторинної мовної	<p>1. Передкомунікативна рефлексія</p> <p>Індивідуальна робота: умовно-комунікативні рецептивні вправи в: а) аналізі тактичних помилок та засобів їх випередження; б) логіко-композиційному структуруванні інформації; в) ідентифікації соціальної ролі співбесідника</p> <p>Парна робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в: а) аналізі тактики; б) висловлюванні точки зору; г) вираженні згоди, незгоди; д) аналізі тактичних помилок, засобів їх випередження</p> <p>Групова робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в: а) обговорюванні тактики; б)</p>	Джерело інформації; інструктор комунікативного тренінгу; консультант; партнер зі спілкування

Етап	Мета навчання	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Тактичний	Оволодіння мовленнєвою тактикою	<p>- уміння вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції; кодування/ декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту; корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера;</p> <p>- психологічні механізми рефлексії, децентрації, імовірнісного</p>	<p>навчання; когнітивної єдності комунікації й рефлексії; когнітивно-прагматичної спрямованості; випереджального розвитку усномовленнєвих умінь</p>	<p>2. Комунікація</p> <p>Парна робота: 1) умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в: а) реалізації тактики; б) ідентифікації тактики; в) корекції тактики згідно реакції співбесідника; 2) комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в: а) реалізації тактики; б) ідентифікації тактики співбесідника; в) корекції тактики згідно реакції співбесідника</p> <p>3. Посткомунікативна рефлексія</p> <p>Групова робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в оцінюванні використаної</p>	<p>Організатор, інструктор, провокатор, експерт з комунікації, партнер із спілкування</p>

Етап	Мета	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Стратегічний	Оволодіння комунікативною стратегією	<p>- знання логіко-композиційних структур стратегії переконання, кооперативної стратегії слухача; метакомунікативних сигналів; правил корпоративного мовленнєвого етикету; соціокультурних норм мовленнєвої поведінки; рольових очікувань комунікантів;</p>	<p>міждисциплінарності; інтенсивного формування фонових знань; розвитку всіх сторін вторинної мовної особистості; автентичності; інтерактивності; фреймвого моделювання;</p>	<p>1. Передкомунікативна рефлексія Індивідуальна робота: 1) комунікативні рецептивні вправи в аналізі комунікативної стратегії з точки зору: а) комунікативного наміру; б) набору використаних тактик; в) модусу мовця; г) корпоративного етикету; д) перлокутивного ефекту; 2) комунікативні рецептивні вправи в екстенсивному читанні, аудіюванні з метою вивчення проблеми, аналізу ситуації; 3) комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з підготовки проекту Парна робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в обговоренні: а) комунікативної стратегії; б) пропозицій щодо проектної роботи</p>	Консультант, помічник, провокатор, експерт, спостерігач

Етап	Мета	Зміст навчання	Принципи навчання	Організація навчальної діяльності	Роль викладача
Стратегічний	Оволодіння комунікативною стратегією	<p>змістоформуючих кодів дискурсу; розпізнавання метакомунікативних сигналів;</p> <p>- уміння комбінування мовленнєвих тактик для посилення перлокутивного ефекту;</p> <p>оцінювання перлокутивного ефекту висловлення; корекції комунікативної стратегії;</p> <p>- психологічні механізми</p>	<p>когнітивного розриву; рівневого багатоступінчастого підходу до навчання;</p> <p>когнітивної єдності комунікації й рефлексії;</p> <p>когнітивно-прагматичної спрямованості</p>	<p>Групова робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в: 1) обговоренні комунікативної стратегії з точки зору: а) комунікативного наміру; б) набору використаних тактик; в) модусу мовця; г) перлокутивного ефекту; 2) плануванні проектної роботи, організації команд</p> <p>2. Комунікація</p> <p>Індивідуальна робота: комунікативні продуктивні вправи у презентації власного бачення проблеми, аспекту проблеми, ситуації</p> <p>Парна робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в обговоренні проблеми,</p>	<p>Організатор, інструктор, партнер</p> <p>співпланувальник, член команди, радник</p>

Стратегічний	Етап	Мета навчання	Зміст навчання	Принципи навчання	Роль викладача
Оволодіння комунікативною	рефлексії, регулювання власних рольових очікувань і рольових очікувань партнерів	навчання; випереджального	<p>Групова робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в:</p> <p>а) реалізації комунікативної стратегії у знайомій ситуаціях з варіюванням окремих параметрів; б) презентації проміжних стадій проекту; в) реалізації комунікативної стратегії в ситуації обговорення результатів проектної роботи</p> <p>3. Посткомунікативна рефлексія</p> <p>Групова робота: комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі комунікативної стратегії, використаної 1) в знайомій ситуації; 2) в новій ситуації</p>	Роль викладача експерт з	
			Організація навчальної діяльності	Помічник, член команди, регулювання конфліктів, радник, прихильник, спостерігач, резонатор, оцінювач	

Прагматична актуалізація наявних лінгвістичних знань і навичок студентів передбачає свідоме використання знань в операціях фонетичного й лексико-граматичного декодування й кодування комунікативних інтенцій на рівні мовленнєвої дії. Формовані на цьому етапі навички включають ідентифікацію комунікативної інтенції мовця з опертям на ключові слова й просодичні характеристики фрази; перефразовування висловлення з метою посилення іллокутивного ефекту; перефразовування висловлення з метою зміни типу мовленнєвої дії; визначення модусу висловлення з опертям на емотивну лексику й синтаксис і просодичні характеристики фрази.

Засвоєння нових мовних одиниць у їхній тривимірності передбачає презентацію й семантизацію мовних явищ із опертям на значимість мовної одиниці для комунікативного акту, реалізації комунікативної інтенції. Згідно принципам автентичності й інтенсивного формування фонових знань, нові мовні й мовленнєві одиниці вводяться в контексті автентичного управлінського дискурсу й супроводжуються соціокультурним коментарем.

Оволодіння мовленнєвою тактикою є метою навчання на другому, тактичному етапі формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів. На цьому етапі студенти опановують знання логіко-композиційних структур мовленнєвих тактик твердження, пропозиції, ради, попередження, погрози, прохання, вимоги; маркерів мовленнєвих тактик; засобів реалізації непрямих іллокутивних актів; правил узяття й передавання мовленнєвого ходу. Формовані навички включають фонетичні, граматичні, лексико-семантичні навички сприйняття й здійснення мовленнєвих дій у прямому й непрямому іллокутивних актах в контексті мовленнєвого акту. До вмінь, що розвиваються на дискурсивному етапі, належать вміння вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації комунікативної інтенції; вибору функціональних мовленнєвих засобів вираження комунікативної інтенції; кодування й декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвого акту; корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера.

Метою третього, стратегічного етапу формування англомовної лінгвістичної компетенції усної взаємодії майбутніх менеджерів є оволодіння комунікативною стратегією управлінського дискурсу. Змістом навчання на цьому етапі є знання логіко-композиційної структури стратегії переконання й кооперативної стратегії слухача; метакомунікативних сигналів; правил корпоративного мовленнєвого етикету; соціокультурних норм мовленнєвої поведінки; рольових очікувань комунікантів. До формованих навичок належать когнітивні операції з вичленовування й породження змістотворчих кодів дискурсу; розпізнавання й ідентифікації метакомунікативних сигналів. Уміння, що розвиваються, включають уміння комбінування мовленнєвих тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту; оцінювання перлокутивного ефекту висловлення; корекції власної комунікативної стратегії відповідно до мінливого контексту комунікативного акту.

Протягом усіх етапів формування англомовної лінгвістичної компетенції усної взаємодії майбутніх менеджерів зміст навчання також включає психологічні механізми мовленнєвого взаємодії: ідентифікацію, емпатію, децентрацію, імовірнісне прогнозування, регулювання рольових очікувань.

Отже, когнітивно-прагматична модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів демонструє: послідовну реалізацію принципів комунікативно-когнітивного підходу до навчання іншомовного спілкування; структуру змісту навчання англомовної професійної взаємодії на рівні знань, навичок, умінь і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії; триетапну організацію навчальних дій з оволодіння змістом навчання, за якою рецептивно-репродуктивний, тактичний й стратегічний етапи відповідають трьом послідовно формованим мовному, дискурсивному й прагматичному рівням англомовної лінгвістичної компетенції; види й форми навчальної діяльності у циклічній послідовності передкомунікативної рефлексії, навчальної комунікації й посткомунікативної рефлексії в межах кожного етапу.

2.3. Система вправ з формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Когнітивно-прагматична модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів реалізується в системі вправ, націленій на досягнення студентами прагматичного рівню формованої компетенції. У системі вправ виділено три етапи: рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний, які відповідають трьом рівням становлення англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: мовному, дискурсивному й прагматичному.

Згідно принципу єдності комунікації й рефлексії, в межах кожного етапу навчальна діяльність студентів організована як послідовність передкомунікативної індивідуальної й колективної рефлексивно-когнітивної діяльності, навчальної колективної комунікативної діяльності, посткомунікативної рефлексивно-когнітивної колективної діяльності.

Метою рецептивно-репродуктивного етапу є оволодіння студентами типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу. Досягнення навчальної мети передбачає вирішення таких завдань: оволодіння фонетичними, лексико-граматичними й прагматичними процедурними знаннями вербалізації мовленнєвих дій; формування фонетичних, лексико-граматичних й прагматичних навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в межах мовленнєвого кроку; формування й розвиток умінь кодування і декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії; розвиток психологічних механізмів рефлексії, ідентифікації, емпатії, імовірного прогнозування. Змістом цього етапу є виконання студентами трьох груп вправ: 1) передкомунікативних рефлексивних; 2) колективної навчальної комунікації; 3) посткомунікативних рефлексивних.

Перша група вправ спрямована на введення студентів до типової ситуації управлінського дискурсу, засвоєння нового мовного й мовленнєвого матеріалу, набуття відповідних ситуації соціокультурних знань, прагматичну

актуалізацію набутих раніше лінгвістичних знань і сформованих навичок, формування рецептивно-репродуктивних навичок вербалізації комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, формування рефлексивних умінь аналізу ситуації спілкування. До першої групи вправ входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аудіюванні тексту (див. додаток В, с. 246) й визначенні й обговоренні проблеми й основних параметрів ситуації (Sp – Gr, group work, brainstorm): *Listen to the manager speaking to his staff. Characterize the communicative situation;*

- комунікативні рецептивні вправи в аудіюванні з детальним розумінням автентичного тексту-лекції (individual work): *Consider cons and pros of accepting credit cards. Listen to Dr Jeff McQuillan from the Center of Educational Development in Los Angeles, California commenting on the similar situation;*

- комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в аудіюванні з детальним розумінням і обговоренням автентичного тексту-лекції (Sp – Gr, group work): *Listen to Dr Jeff McQuillan from the Center of Educational Development in Los Angeles commenting on the situation and the speaker's behaviour. Why is Dr Jeff McQuillan comparing the business situation with that in sports? Which words and expressions can be similarly used in both of them?*

- мовні рецептивні вправи з метою самоконтролю семантизації нових лексичних одиниць (individual work, matching test): *Match the following words and word combinations to their meaning. Check your understanding with the key.*

- | | |
|-------------------------|--|
| 1. to turn the tables | A. performing better than previously |
| 2. we are neck and neck | B. to reverse positions in a competition |
| 3. outdoing itself | C. we have the same results |

Key: 1B, 2C, 3A. Etc.;

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи в диференціації комунікативних інтенцій на рівні мовленнєвої дії за ключовими словами (individual work, grouping test): *Practise recognising the speaker's intention. Arrange the following word combinations and speech patterns into two groups:*

1) *describing a critical situation; 2) motivating the staff for further efforts.* Повний текст вправи 5 подано в додатку Д.1, с.254.

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи у варіюванні вербалізації мовленнєвої дії (individual work): *Practise arresting attention and outlining the problem. Paraphrase the following sentences using phrases from the text. 1. I'd like all of you to stop talking and to pay attention to what I've got to say. 2. At the beginning of the month we did better than our rival. Etc.;*

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи в інтонаційному оформленні мовленнєвої дії (Sp – S): *Listen to the dialogue starter. Pause after each phrase. Repeat the phrase imitating the speaker's pronunciation;*

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи з метою контролю ступеня засвоєння нового навчального матеріалу (individual work): *Check your vocabulary knowledge. Translate the sentences into English. Give at least two variants. 1. Прошу уваги. 2. Якщо ви не новий працівник, то знаєте про нашу конкуренцію із західним філіалом щодо рівню збуту. Etc.;*

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на рівні понадфразової єдності в посиленні іллокутивного ефекту мовленнєвої дії (individual work): *Emphasize something that should be avoided to sound more convincing. Model: We may fall behind again. That's not something we want. – The last thing we want is to fall behind.* Повний текст вправи 9 приведений у додатку Д.1, с. 251;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в аудіюванні діалогічних єдностей з повною вербальною опорою, націлені на тренування в ідентифікації диктуму мовленнєвої дії (Sp – S): *Listen to the dialogue starter. Mark in your work card and read aloud the phrases serving to formulate the problem.* Дивись транскрипт аудіотексту 3 в додатку В, с. 249;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в аудіюванні з частковою вербальною опорою, націлені на тренування в ідентифікації модусу мовленнєвої дії (Sp – S, group work): *Practise recognising the speaker's emotions. How would you describe the manager's manner of speaking:*

businesslike, leisured, energetic, slack, concerned, worried, irritated, composed, panic-stricken, bored, self-confident? Single out what makes you think so: the intonation pattern, tempo, volume, timbre changes. Repeat or read aloud the phrases from the dialogue starter to prove your point. Вербальна опора до вправи 15 представлена в додатку Д.1, с. 255;

Друга група вправ, спрямована на автоматизацію навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії та формування вмінь кодування й декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвого ходу, включає:

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на рівні діалогічної єдності з частковою вербальною опорою (див. опору до вправи 18 у додатку Д.1, с. 255) в ідентифікації й реалізації модусу мовленнєвої дії (pair work, group work, role play): *Individual tasks: Play the manager's part in the manner indicated in your card without showing the card to anybody. Group task: Guess by the speaker's manner what is written in his card;*

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на рівні діалогічної єдності з частковою вербальною опорою в ідентифікації й реалізації диктуму мовленнєвої дії (pair work): *Together with your partner, decide on Dave's motive to interrupt the manager. Act out the dialogue according to your decision to the group.* Опору до вправи 16 подано в додатку Д.1, с. 255;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на рівні діалогічної єдності з повною вербальною опорою в виборі засобів реалізації та здійсненні мовленнєвої дії (pair work): *If we suppose that the communication failure was the manager's, how would you formulate the problem? Here's a list of options to consider. Choose the most appropriate one and act out the dialogue again.* Вербальна опора до вправи 20 наведена в додатку Д.1, с. 256;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи без опор в реалізації диктуму мовленнєвої дії у знайомій ситуації згідно отриманої ролі (pair work, role play): *Partner A. You are the manager. Remind your staff of the approaching crunch time. Be brief but convincing. Partner B. You are one of the staff. Demonstrate your readiness to listen and cooperate;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи без опор в реалізації модусу мовленнєвої дії в знайомій ситуації згідно отриманої ролі (pair work, role play): *Partner A. You are the sales director. You want to stimulate your staff for further efforts. Sound encouraging and convincing. Partner B. You are one of the staff. Express your gratitude and readiness for further efforts;*

- комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в реалізації комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії в новій ситуації згідно отриманої ролі (pair work, role play): *Partner A. You are the manager. Discuss with the assistant manager accepting credit cards from customers, a new policy for your firm. Arrest your listener's attention and formulate the problem as briefly as possible. Partner B. Demonstrate your readiness to listen and to cooperate.*

До третьої групи вправ, націленої на розвиток рефлексивних умінь аналізу засобів реалізації мовленнєвої дії, формування й розвиток дискусійних умінь студентів, а також розвиток психологічних механізмів рефлексії, емпатії, децентрації та імовірного прогнозування, входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні запропонованих засобів виправлення комунікативних невдач із частковою вербальною опорою (див. опору вправи 21 у додатку Д.1, с. 257) із кліше вираження власної думки, згоди й незгоди (pair work, group work, role play): *You are Communication Skills Workshop trainees. Together with your partner analyse the dialogues you've heard and comment on their quality;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні використаних засобів реалізації диктуму мовленнєвої дії з частковою змістовою опорою (group work, role play): *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you've heard. Consider whether the speech moves employed have been effective. This estimation card will help you prove your point.* Вербальна опора вправи 22 подана в додатку Д.1, с. 258;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні використаних засобів реалізації модусу мовленнєвої дії (group work, role

play): *Analyse the dialogues you've heard. Consider the speakers' emotions and implications.* Вербальна опора вправи 24 представлена в додатку Д.1, с. 259;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні використаних засобів реалізації мовленнєвої дії без опор (group work, role play): *Today you have learned how to arrest the listeners' attention and formulate a problem briefly and precisely. You have also come to know several ways of expressing your readiness to listen and cooperate. Discuss today's most useful experience as regards 'do's' and 'don'ts' at the manager's speech beginning.*

Метою другого, тактичного етапу є оволодіння студентами мовленнєвими тактиками управлінського аргументативного дискурсу. Досягнення навчальної мети передбачало вирішення таких завдань: оволодіння знанням логіко-композиційних структур і маркерів мовленнєвих тактик, засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, правил узяття й передання мовленнєвого ходу; формування фонетичних, лексико-граматичних й прагматичних навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в прямому й непрямому іллокутивних актах; формування й розвиток умінь вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції, кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту, корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера; розвиток психологічних механізмів рефлексії, децентрації, імовірнісного прогнозування. Змістом цього етапу є виконання студентами трьох груп вправ: 1) передкомунікативних рефлексивних; 2) колективної навчальної комунікації; 3) посткомунікативних рефлексивних.

Перша група вправ спрямована на розширення комунікативного мінімуму студентів за рахунок засвоєння логіко-композиційних структур і маркерів мовленнєвих тактик, засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, формування навичок планування, розпізнання й реалізації мовленнєвої тактики, формування рефлексивних умінь аналізу тактичних помилок й засобів їх випередження, ідентифікації рольових очікувань співбесідника. До першої групи вправ входять:

- умовно-комунікативні рецептивні вправи у визначенні послідовності мовленнєвих дій у межах мовленнєвої тактики (individual work): *Listen to the manager's speech. Decide which of the following logical schemes corresponds to his speech tactic of motivating the staff for further efforts.* Логіко-функціональні схеми вправи 30 подано в додатку Д.1, с. 259;

- умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аудіюванні тексту з метою тренування в логіко-композиційному структуруванні інформації (individual work): *Listen to the motivating part of the sales director's speech. Decide where you should pause to give your listener a chance to speak.* Транскрипт аудіотексту 1 представлений у додатку В, с. 246;

- умовно-комунікативні рецептивні вправи у визначенні логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики (individual work): *Read Katy's replies and divide them into three groups: 1) those grounding her idea; 2) instructing; 3) encouraging and reassuring;*

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи на оволодіння засобами реалізації кооперативної тактики слухача (individual work): *Provide a listener's reaction for filling up every pause. Divide the following replies into three groups as those reacting to: a) the sales director's compliment to the staff; b) his confidence in success; c) his call for final effort. Arrange replies within each group according to the degree of formality.*

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи у визначенні мовленнєвої тактики співрозмовника (individual work): *Your listener is the sales department manager, a strong team leader, experienced and competent. You know that he may take one of the three behaviour lines: a) be neutral and non-committing; b) defend his department's performance; c) be self-critical. Match his possible replies to these tactics by putting down a letter (a), (b) or (c) next to every reply.* Повну вербальну опору вправи 32 дивись у додатку Д.1, с. 260;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи у вираженні комунікативної інтенції в непрямому іллокутивному акті (individual work): *You are the sales department manager. Your department has been working hard*

and you are not pleased with the sales director's call for more effort. Make your reactions sound less displeased. Model: That's not an easy plank to take. – That's not an easy plank to take, is it?

Друга група вправ, спрямована на формування й розвиток умінь вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції, кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту, корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера, включає:

- комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в реалізації інтенції на рівні мікродіалогу з частковою вербальною опорою (pair work): *Partner A. Prove that accepting credit cards is beneficial. Provide at least three reasons. Partner B. Express your doubt and reluctance to change your business routine. Provide at least three reasons.* Опору вправи 9 подано в додатку Д.2, с. 264;

- комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в варіюванні модусу мовленнєвої тактики на рівні мікродіалогу з частковою вербальною опорою (pair work): *Partner A. You feel lack of enthusiasm on your employee's part. Make him more confident as to using a new technology. Partner B. Express your doubts and reluctance more openly.* Дивись опору вправи 10 у додатку Д.2, с. 265;

- комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на рівні мікродіалогу без опор (pair work): *Partner A. Compliment your staff on the results achieved. Express confidence in future success. Encourage and motivate your staff for the final effort. Partner B. Thank your manager for high estimation of your work. Express your confidence in your future success and readiness for the final effort.*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з частковою вербальною опорою (див. опори вправи 36 у додатку Д.1, с. 261) в ідентифікації мовленнєвої тактики партнера та корекції власної тактики на рівні мовленнєвого акту (pair work, role play): *Partner A. You are the sales director talking to the sales manager. Make sure the sales manager understands the competition problem urgency. Identify your partner's tactic and adjust your tactic to his, which may be: a) neutral and non-committing; b) defending his department's performance; c) self-critical. Partner B. You are the sales manager*

talking to the sales director about the office competition. You only know how your department has been doing. React to the new information you get according to the tactics suggested in your card. Don't show your card to your partner;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в реалізації мовленнєвої тактики з опорою на функціональну модель діалогу (pair role play): *You are the sales director and the sales manager facing crunch time. Discuss the office competition situation.* Опора вправи 40 подана в додатку Д.1, с. 263;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із частковою вербальною опорою (див. опору вправи 44 у додатку Д.1, с. 263) у варіюванні мовленнєвої тактики на рівні мовленнєвого акту (pair role play): *Partner A. You are the sales manager called to the sales director's office to discuss the competition picture. Explain to him that chances to top the rival this month are slim as two sales representatives are on sick leave and the latest sales figures are lower than those on Friday. Partner B. You are the sales director. Persuade the sales manager that there's no reason the office should suffer another loss;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи без опор у варіюванні мовленнєвої тактики у знайомій ситуації (pair role play): *Partner A. You are the sales director. You believe that accepting credit cards will assure sales growth fast enough to win in the office competition. Discuss this idea with the sales department manager. Partner B. You are the sales department manager. You are ready to put your nose to the grindstone but doubt the advantages of accepting credit cards.*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в реалізації мовленнєвої тактики в новій ситуації (pair role play): *Partner A. You are the marketing manager. Express your confidence that mountain hikes will improve the firm's tourism marketing strategies. Ground your confidence by pointing out the necessary conditions: developing new itineraries, hiring a qualified guide and contacting a coast-mountain-bus company. Convince the local department manager in your idea. Partner B. You are the local department manager. You've got strong doubts about including mountain caves into a tourist route, as your firm*

has never provided mountain hikes. Express and ground your doubts. Consider and comment on the marketing manager's arguments.

До третьої групи вправ, націленої на розвиток рефлексивних умінь аналізу засобів реалізації мовленнєвої тактики, розвиток дискусійних умінь студентів, а також розвиток психологічних механізмів рефлексії, децентрації, імовірного прогнозування, входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з опорою на стилістично марковані мовленнєві кліше (див. опору вправи 37 у додатку Д.1, с. 262) в аналізі й обговоренні використаних засобів узгодження мовленнєвої тактики з тактикою партнера (pair work, group work, role play): *Assess the dialogues you've heard according to the scale: a) all replies fit into the tactical pattern; b) some replies (specify which ones) don't fit into the tactical pattern; c) most replies don't fit into the tactical pattern;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з опорою на мовленнєві зразки непрямого іллокутивного акту в аналізі й обговоренні використаних засобів реалізації диктуму мовленнєвої тактики (group work, role play): *Analyse your colleagues' tactic in the dialogues you've heard. Which tactical steps would you like to change? How and why? Advise your colleagues on modifying their tactics.* Вербальна опора вправи 43 подана в додатку Д.1, с. 263;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі використаних засобів реалізації модусу мовленнєвої тактики та їх обговоренні з використанням непрямих іллокутивних актів (group role play): *Analyse the way of expressing emotions in the dialogues you've heard. Share your view of employing emotions to convince the partner;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні логіко-композиційної структури використаної мовленнєвої тактики (group role play): *Analyse the dialogues you've heard. Which of the speakers has been more convincing? Why? Would you change the order of the arguments used? Why and how?*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні використаних засобів реалізації мовленнєвої тактики (group role play): *You've learned how to motivate your listeners for the action and how to respond to being motivated. Which of the tactic steps is the core one in such a situation? What skills are necessary to be an effective motivator? What is a must if you want your department to put noses to the grindstone or accept a new work routine? Share your view with your colleagues.*

Метою третього, стратегічного етапу є оволодіння студентами комунікативними стратегіями управлінського аргументативного дискурсу та інтеріоризація досвіду використання комунікативних стратегій в навчально-професійній комунікації. Досягнення навчальної мети передбачає вирішення таких завдань: оволодіння знанням логіко-композиційних структур і взаємодії ситуативних факторів комунікативної стратегії переконання та кооперативної стратегії слухача, метакомунікативних сигналів, правил корпоративного мовленнєвого етикету, соціокультурних норм мовленнєвої поведінки, рольових очікувань комунікантів; формування й розвиток навичок вичленовування й породження змістоформувань кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів; формування й розвиток умінь комбінування мовних тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту, оцінювання перлокутивного ефекту комунікативного акту, корекції комунікативної стратегії; удосконалення стратегічних умінь і розвиток психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії в процесі навчально-професійної комунікації.

Змістом етапу є виконання студентами вправ двох підетапів: а) становлення комунікативної стратегії; б) вдосконалення комунікативної стратегії в процесі проектної роботи.

Перший підетап стратегічного етапу, націлений на формування прагматичного рівню англійської лінгвістичної компетенції студентів, складається з трьох груп вправ: 1) передкомунікативних рефлексивних; 2) колективної навчальної комунікації; 3) посткомунікативних рефлексивних.

Перша група вправ спрямована на розширення комунікативного мінімуму студентів за рахунок засвоєння метакомунікативних сигналів, формування навичок вичленовування й породження змістоформувань кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів, формування рефлексивних умінь аналізу ситуативних факторів комунікативної стратегії. До першої групи вправ входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи у визначенні й обговоренні ситуативних факторів комунікативної стратегії (Sp – S, group discussion): *Listen to Jeff and Lucy discussing a business plan. While listening, get answers to the following questions: 1) What is Lucy's purpose in this discussion? 2) Does Jeff's purpose coincide with Lucy's? 3) Do they provide arguments when disagreeing? Etc.* Транскрипт аудіотексту 6 приведений у додатку В, с. 249;

- мовні рецептивно-репродуктивні вправи з частковою вербальною опорою в читанні або аудіюванні тексту з метою розпізнавання метакомунікативних сигналів (individual work): *In this conversation the speakers employ the strategy of persuasion through constructive disagreement, which supposes: a) being polite; b) demonstrating understanding; c) emphasizing common ground; d) agreeing partially wherever possible; e) supporting countering with arguments; f) appealing to the third party when a compromise proves impossible to reach. Read the tapescript of Audiotext 7, find examples of disagreeing constructively and complete the table.* Повний текст вправи 3 подано в додатку Д.3, с. 267;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою у визначенні й обговоренні макроінтенції (group discussion): *Listen to two team members discussing the result of their work. What, in your opinion, is the main thing each of them wants to prove? Explain why you think so.* Опору вправи 7 дивись у додатку Д.3, с. 268;

- умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи з частковою вербальною опорою на оволодіння метакомунікативними сигналами й

кооперативним мовленнєвим етикетом (individual work): *Make your disagreement more constructive accepting your partner's view partially.*

Model: – The reason we scrapped the Miami plan was because the budget was too big. – I think the major reason was a problem with timing. → I agree the budget was a concern, too, but what about a problem with timing? Повний текст вправи 4 подано в додатку Д.3, с. 268;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою у визначенні й обговоренні рольових очікувань співрозмовника (pair work, group work): *Imagine yourself in Lucy's shoes. Which of the following were Lucy's thoughts before the conversation with Jeff? 1) This plan is going to be scrapped, it is too costly. I wonder why Jeff doesn't see it. I must give him a piece of my mind, or we will quarrel at a team meeting again. 2) The plan is definitely bad. It's impossible to open the new office so soon. I must speak to Jeff about it. He is a reasonable guy and won't dismiss my arguments. It's better to discuss the plan with him before telling everybody we've failed again.*

Discuss Lucy's motive with your partner and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences.

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою у визначенні й обговоренні логіко-композиційної структури комунікативної стратегії (pair work, group work): *Do you think Lucy planned her argumentation beforehand? What makes you think so?* Вербальну опору вправи 9 дивись у додатку Д.3, с. 269;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи у визначенні й обговоренні модусу комунікативної стратегії (pair work, group work): *Which of the partners is: a) more insistent; b) more argumentative; c) more concerned? If you were a project manager, whose opinion would you rather rely on? Why? Discuss the speakers' attitude with your partner and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи у визначенні й обговоренні причин конфлікту (pair work, group work): *Pick out the key reply of*

each partner to realize why they haven't reached agreement. Discuss the reason of the conflict with your partner and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences. Вербальна опора вправи 11 подана в додатку Д.3, с. 269;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою (див. опору вправи 12 у додатку Д.3 с. 269) у визначенні й обговоренні стратегічних помилок (pair work, group work): *If we suppose that Lucy's major purpose was to persuade Jeff that the plan needs improving, why, in your opinion, has she failed? Discuss Lucy's strategic failure with your partner and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences;*

Друга група вправ, спрямована на розвиток навичок вичленовування й породження змістоформувань кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів, формування й розвиток умінь комбінування мовних тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту, оцінювання перлокутивного ефекту комунікативного акту, корекції комунікативної стратегії, включає:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на рівні діалогу у варіюванні стратегії аргументації мовця у знайомій ситуації згідно отриманої ролі (pair role play): *Partner A. You are a team leader responsible for the plan to open a new office. You are not satisfied with the teamwork result. You feel it necessary to reconsider timing and the budget. This is a hard decision and you are looking for support. Discuss the plan drawbacks with the team member who is, to your mind, the most likely one to side with you. Emphasize the consequences of coming up with a bad plan again. Partner B. You feel elevated and relaxed now that a project plan is drafted. In your opinion, the plan is workable. Persuade the team leader that she is being a perfection freak. Emphasize your common goal;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на рівні діалогу в варіюванні стратегії аргументації слухача у знайомій ситуації згідно отриманої ролі (pair role play): *Partner A. You are a team leader. You have doubts*

as to the teamwork results. Start discussing it with a team member by asking for his opinion. Make him clarify the situation for you. Admit your fault in the team's near-failure. Partner B. You are satisfied with the plan. Try to dissolve your team leader doubts. Express your disagreement with counter-questions so that the team leader can see where he is illogical;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на рівні діалогу в досягненні запланованого перлокутивного ефекту в знайомій ситуації (pair role play): *Partner A. You are a team leader. You have compared the new plan with the previous one and feel certain that it won't work. You are badly worried as the deadline is close. Discuss with your team member what can be done. Partner B. You think the plan is workable. You know that your team leader won't get worried for nothing. Try to calm him down. Make him clarify the situation for you and suggest ways of improving it;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на рівні діалогу в реалізації стратегії аргументації в новій ситуації згідно отриманих ролей (pair role play): *Partner A. You are a marketing manager assessing an employee's project. You rather like the cover of the brochure but displeased with the content. You feel that the employee is off the mark to feature the firm's older products rather than the new ones. At the same way featuring is quite attractive. Admit your fault in not having provided clear instructions. Give the employee some feedback on how to proceed. Partner B. You have completed your project brochure featuring the firm's most popular products. This is what you've been asked to do, nothing has been said which products exactly you should have focused on. You feel you have done a great job, and at first the manager's critique hurts you. When you see the manager's point, you feel relieved as you know that improving your job won't take much time or effort;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на рівні діалогу в аналізі й обговоренні ступеня досягнення запланованого перлокутивного ефекту (pair role play): *Partner A. You have discussed the teamwork result with your team member. You have both failed to change the counterpart's opinion. Complain to*

your friend about it. Partner B. Listen to your friend complaint. Be sympathetic and objective at the same time. Try to help your friend see his own communication errors. Advise him on the ways of persuading people.

До третьої групи вправ, націленої на розвиток умінь аналізу засобів реалізації й корекції комунікативної стратегії, дискусійних умінь студентів, а також розвиток психологічних механізмів рефлексії, регулювання власних рольових очікувань і рольових очікувань партнерів, входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з частковою вербальною опорою в аналізі й обговоренні використаної мовцем стратегії аргументації (group role play): *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you have heard. Advise your colleagues on the ways of improving their strategy. Start with praising the performance. Make your critique indirect.* Повний текст вправи 14 подано в додатку Д.3, с. 270;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з частковою змістовою вербальною опорою (див. вправу 16 у додатку Д.3, с. 270) в аналізі й обговоренні стратегії слухача (group role play): *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you have heard. If you were the team member, would you change the argumentation strategy? Prove your point;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні перлокутивного ефекту комунікативного акту (role play, team work, group work): *Analyse the dialogues you have heard. Have the partners reached their purpose? Which of their moves would you change? Why and how? Advise your colleagues on the ways of improving their strategy.*

Другий підетап стратегічного етапу націлений на використання студентами набутих знань, навичок і вмінь англійської мови у практиці навчально-професійної взаємодії, засвоєння колективного досвіду спілкування й розвиток психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії. Другий підетап складається з трьох груп вправ: 1) передкомунікативних рефлексивних; 2) колективної навчальної комунікації; 3) посткомунікативних рефлексивних.

Перша група вправ спрямована на вмотивування проектної роботи студентів, формування комунікативно-когнітивних умінь планування колективної й власної діяльності з набуття й аналізу інформації, розвиток умінь переробки, структуризації інформації в процесі розробки стратегії аргументації, розвиток психологічних механізмів саморегуляції й мовленнєвої взаємодії в команді. До першої групи вправ входять:

- комунікативні рецептивні вправи з метою вмотивування проектної роботи студентів і розвитку психологічного механізму самооцінки (individual work): *Being a manager means managing people as well as projects and tasks and not everyone is up to the challenge. Take a close look at this checklist. How many of these skills and preferences do you have? Be honest!* Повний текст вправи 1 наведений у додатку Д.4, с. 272;

- комунікативні продуктивні вправи з опорою на текст попередньої вправи в обґрунтуванні власного вибору лідера команди (individual work): *Choose two team leaders. Write down their names together with two or three of their qualities as a reason of your choice. Put a tick next to the leader's name whose team you'd like to join;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з частковою вербальною опорою в аналізі проектного завдання й розподілі серед членів команди обов'язків із знаходження необхідної інформації (group work): *You are proponents of the team approach. To convince your opponents in benefits of the team approach for any organization's productivity, you will need to get information on: a team definition; current attitude to the team approach in the business community; participative management; team types; increased knowledge; increased view diversity; increased solution acceptance. Distribute work among your team members and arrange terms and ways of sharing your new knowledge.* Опора вправи 5 подана в додатку Д.4, с. 273;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в читанні, аудіюванні й письмі з метою знаходження й структуризації інформації (individual work): *Find as much information on teamwork advantages as possible to share it with the*

team. Organize the information in the thesis form. Provide examples wherever possible.

Друга група вправ, спрямована на вдосконалювання англомовних стратегічних умінь у процесі мовленнєвої взаємодії, включає:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою в аналізі й обговоренні особистісних якостей співробітників (pair work, S – Gr): *Discuss with your partner which of you is more likely to be a success as a team leader. Recommend your partner to the group.* Опорою вправи 3 служить тест вправи 1 (див. додаток Д.4, с. 272);

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в інтерв'юванні (S – Gr): *Interview your future leader to see whether he has necessary leader qualities;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи із змістовою вербальною опорою в обговоренні знайденої інформації для виробки командної стратегії аргументації (group work): *Share and discuss with your team the information you've found. Plan your presentation of the teamwork advantages to the other team.* Опору вправи 9 дивись у додатку Д.4, с. 276;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в обговоренні ключових аспектів проблеми з метою удосконалення стратегії аргументації (pair work): *Discuss with the other team member your aspect of the problem to see weaknesses in your position and correct your part of the team presentation if necessary;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в колективному обговоренні проблеми з метою удосконалення дискусійних умінь (group work): *The purpose of our meeting is to decide whether our organization will benefit from teamwork. You've been asked to do some research of the team approach. Highlight both the advantages and disadvantages of teamwork.*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аудіюванні тексту й обговоренні конкретного прояву проблеми з метою використання набутих теоретичних знань у практичній ситуації (Sp – S, group work): *Listen to the text 'Micromanaging the Staff'. Analyse the team dynamics in Jane's group. How would you define Jane's role as a team leader? What do you think of her position*

and that of Barry's? Which rules for successful team functioning does she violate?

Транскрипт аудіотексту 8 наведений в додатку В, с. 250;

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в презентації й захисту командного проекту (group work): *Present your Team Effectiveness Model. Emphasize the key points. Use visuals if necessary. Delegate different team members to characterize the model's aspects. Answer the other team's questions.*

До третьої групи вправ, націленої на вдосконалення рефлексивних аналітичних, стратегічних і дискусійних умінь, умінь оцінювання результативності власної й колективної діяльності, розвиток психологічних механізмів колективної мовленнєвої взаємодії, входять:

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні використаної комунікативної стратегії (pair work): *Listen to the group discussion of a team communication rules. Take notes individually and then work together to develop the common point of view. Share your observations with the group;*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі командних проектів з метою розвитку умінь оцінювання результативності власної й чужої діяльності (group work): *Compare the two models presented. Which elements of the other team's model would you incorporate into yours? Which elements coincided? How would you assess your teamwork result compared with that of the other team?*

- комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні колективного досвіду роботи з метою розвитку умінь оцінки результативності своєї діяльності (group work): *Discuss the teamwork experience you have had. Consider the following: 1) Have you improved your understanding of various forms of team-based collaboration? 2) Have you learned to analyse the communication and decision processes taking place within a team? 3) Have you learned to influence these processes? 4) Have you improved your feeling for group dynamics? 5) Have your team members been able to collaborate effectively? What about you personally? 6) What are your personal strengths and weaknesses with*

regard to teamwork? 7) Have you improved your communication skills? To what extent?

Отже, циклічна організація навчальної діяльності від передкомунікативної рефлексії через навчальну комунікацію до посткомунікативної рефлексії при послідовному оволодінні типовими мовленнєвими діями, мовленнєвими тактиками і комунікативними стратегіями дозволяє інтенсифікувати формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів за рахунок посилення навчальної мотивації, когнітивно-прагматичного аспекту навчальної діяльності студентів, впливу навчального колективу на індивідуальну результативність навчання, збільшення часу й ступеня комунікативності й автентичності навчальної мовленнєвої взаємодії.

Висновки з другого розділу

На основі аналізу вимог до рівня володіння сучасним фахівцем управлінського профілю англomовними вміннями усного професійного спілкування, вивчення практичного стану викладання студентам-менеджерам англійської мови професійного спілкування, виявлення психолого-педагогічних і лінгвометодичних особливостей формування англomовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів виділено педагогічні умови, оптимізуючі процес навчання на рівнях цілепокладання, вмотивування навчальної діяльності, визначення підходу до навчання, відбору й організації навчального матеріалу та організації навчального процесу. Такими педагогічними умовами виступають: спрямованість процесу навчання на досягнення студентами прагматичного рівня англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні; організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії; організація навчального процесу згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу;

послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англomовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання; структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Обґрунтовано й розроблено прагматично-когнітивну модель формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів на основі адаптації до розроблених педагогічних умов принципів комунікативно-когнітивного підходу. Система принципів навчання англomовного професійного спілкування доповнена спеціальними методичними принципами випереджального розвитку вмінь усномовленнєвої взаємодії, когнітивно-прагматичної спрямованості навчання, когнітивної єдності комунікації й рефлексії.

Відповідно до структурованого змісту навчання англomовного усного спілкування елементарними ланками моделі виступають англomовні лінгвістичні знання, навички й уміння, що забезпечують виконання мовленнєвих дій, відібраних згідно типології комунікативних інтенцій управлінського дискурсу, реалізацію мовленнєвих тактик й комунікативних стратегій, формованих з опертям на типові фреймові ситуації управлінського дискурсу, і психологічні механізми мовленнєвої взаємодії.

Засвоєння змісту навчання забезпечується триетапною системою навчальних дій, спрямованих на послідовне оволодіння мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою й комунікативною стратегією. Три етапи навчання – рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний – відповідають трьом виділеним рівням становлення англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні: мовному, дискурсивному й прагматичному. В межах кожного етапу навчальна діяльність студентів організована як послідовність передкомунікативної індивідуальної й колективної рефлексивно-когнітивної діяльності, навчальної колективної комунікативної діяльності, посткомунікативної колективної рефлексивно-когнітивної діяльності.

Запропонована когнітивно-прагматична модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів демонструє: таксономію навчальних цілей і послідовність їх реалізації, які забезпечують досягнення кінцевої мети навчання – прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції; взаємозв'язок навчальних цілей з виділеними компонентами змісту навчання; взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів змісту навчання й поетапність навчальних дій з їх засвоєння – від набуття лінгвістичних й соціокультурних знань через формування й розвиток мовленнєвих навичок й умінь усного професійного спілкування до вдосконалення комунікативної стратегії в максимально наближених до реальних ситуаціях спілкування.

Когнітивно-прагматичну модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів реалізовано в розробленій системі вправ, у якій виділено три етапи: рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний. Кожний етап складається з трьох груп вправ: передкомунікативних рефлексивних; колективної навчальної комунікації; посткомунікативних рефлексивних.

Рецептивно-репродуктивний етап націлений на комплектування мовного інвентарю студентів, достатнього для реплікування, і оволодіння мовленнєвими кроками як елементарними мовленнєвими діями. Мовні рецептивні й рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та комунікативні рецептивні й рецептивно-продуктивні вправи першої групи спрямовані на введення студентів до типової ситуації управлінського дискурсу, засвоєння нового матеріалу, прагматичну актуалізацію набутих раніше знань і сформованих навичок, формування навичок вербалізації комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, формування умінь аналізу ситуації спілкування. Друга група вправ, спрямована на автоматизацію навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії та формування вмінь кодування й декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвого ходу, включає умовно-комунікативні рецептивно-

репродуктивні й рецептивно-продуктивні вправи. Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи третьої групи націлені на розвиток умінь аналізу засобів реалізації мовленнєвої дії, дискусійних умінь, психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії, засвоєння колективного досвіду спілкування.

Метою тактичного етапу є оволодіння мовленнєвими тактиками управлінського аргументативного дискурсу. Мовні рецептивно-репродуктивні та умовно-комунікативні рецептивні й рецептивно-продуктивні вправи першої групи вправ спрямовані на засвоєння логіко-композиційних структур і маркерів мовленнєвих тактик, засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, формування навичок розпізнання й реалізації мовленнєвої тактики, формування умінь аналізу тактичних помилок й засобів їх випередження, ідентифікації рольових очікувань співбесідника. Друга група вправ, спрямована на розвиток умінь вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції, кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту, корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера, включає комунікативні рецептивно-репродуктивні й рецептивно-продуктивні вправи. Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в аналізі й обговоренні колективного досвіду спілкування третьої групи вправ націлені на розвиток умінь аналізу засобів реалізації мовленнєвої тактики, дискусійних умінь, психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії.

Метою стратегічного етапу є оволодіння комунікативними стратегіями управлінського аргументативного дискурсу та інтеріоризація досвіду використання комунікативних стратегій в навчально-професійній комунікації. Змістом етапу є виконання студентами вправ двох підетапів: а) становлення комунікативної стратегії; б) вдосконалення комунікативної стратегії в процесі проектної роботи. Кожний підетап складається з трьох груп вправ: передкомунікативних рефлексивних; колективної навчальної комунікації; посткомунікативних рефлексивних.

Перший підетап націлений на формування прагматичного рівню англійської лінгвістичної компетенції студентів. Мовні рецептивно-

репродуктивні, умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та комунікативні рецептивно-продуктивні вправи першої групи вправ підетапу спрямовані на засвоєння метакомунікативних сигналів, формування навичок вичленовування й породження змістоформуєчих кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів, формування рефлексивних умінь аналізу ситуативних факторів комунікативної стратегії. Друга група вправ, спрямована на розвиток навичок вичленовування й породження змістоформуєчих кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів, розвиток умінь комбінування мовних тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту, оцінювання перлокутивного ефекту комунікативного акту, корекції комунікативної стратегії, включає комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з поступовою мінімізацією вербальних змістових і функціональних опор при варіюванні параметрів ситуації спілкування. Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи третьої групи вправ націлені на розвиток умінь аналізу засобів реалізації й корекції комунікативної стратегії, дискусійних умінь, психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії.

Другий підетап стратегічного етапу націлений на використання студентами набутих знань, навичок і вмінь англomовного спілкування в практиці навчально-професійної взаємодії. Комунікативні рецептивні й рецептивно-продуктивні та комунікативні продуктивні вправи першої групи вправ підетапу спрямовані на вмотивування проектної роботи студентів, формування умінь планування колективної й власної діяльності з набуття й аналізу інформації, розвиток умінь переробки, структуризації інформації в процесі розробки стратегії аргументації, розвиток психологічних механізмів саморегуляції й мовленнєвої взаємодії в команді. Друга група вправ, спрямована на вдосконалювання англomовних стратегічних умінь в процесі мовленнєвої взаємодії, включає комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з поступовою мінімізацією вербальних функціональних опор. Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи третьої групи націлені на

вдосконалення аналітичних, стратегічних і дискусійних умінь, умінь оцінювання результативності власної й колективної діяльності, розвиток психологічних механізмів колективної мовленнєвої взаємодії.

Циклічна організація навчальної діяльності від передкомунікативної рефлексії через навчальну комунікацію до посткомунікативної рефлексії при послідовному оволодінні типовими мовленнєвими діями, мовленнєвими тактиками і комунікативними стратегіями дозволяє інтенсифікувати формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів за рахунок посилення навчальної мотивації, когнітивно-прагматичного аспекту навчальної діяльності студентів, впливу навчального колективу на індивідуальну результативність навчання, збільшення часу й ступеню комунікативності й автентичності навчальної мовленнєвої взаємодії.

Основні положення розділу відображено в авторських публікаціях [95; 97-99; 100].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УСНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

3.1. Констатувальний етап експериментального дослідження

Теоретично обґрунтовані положення гіпотези дослідження про те, що ефективність формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів підвищиться, якщо процес навчання майбутніх менеджерів англomовного усного спілкування буде спрямований на досягнення прагматичного рівню англomовної лінгвістичної компетенції, а компонентами змісту навчання з'являться мовленнєві дії, мовленнєві тактики та комунікативні стратегії управлінського дискурсу; засвоєння змісту навчання буде забезпечено послідовним формуванням мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англomовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання при організації навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії та посткомунікативної рефлексії, перевірялись практично в ході експериментальної роботи.

Апробація експериментальної методики формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів проходила в умовах природного навчання й включала всі елементи педагогічного процесу. Експериментальне дослідження проводилось в 2008-2010 рр. у три етапи: констатувальний (2008-2009 рр.), формувальний (2010 р.), контрольний (2010 р.), і охоплювало 260 осіб.

Метою констатувального етапу дослідження було теоретичне обґрунтування положень експериментальної методики формування лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів. Перший етап дослідження передбачав вирішення таких завдань:

- аналіз філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми, категоріального апарату дослідження та теоретичних засад розробки експериментальної методики;

- вивчення нормативно-правових документів України і Ради Європи щодо рівню і функцій комунікативної компетентності керівника, літератури з соціології та психології керування, теоретичних і прикладних досліджень професійної та корпоративної культури спілкування для визначення вимог сучасного суспільства до особистості керівника й рівня його іншомовної комунікативної культури та накопичення емпіричної бази для теоретичних узагальнень щодо специфіки іншомовної комунікативної компетенції менеджерів та її становлення в умовах трансформації відношень керування в сучасному українському суспільстві;

- дослідження стану практики викладання англійської мови студентам менеджерських спеціальностей РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського (м. Сімферополь), РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь), Південної філії «Кримський агротехнологічний університет» Національного університету біотехнологій та природокористування України (м. Сімферополь), Національної академії природоохоронного і курортного будівництва (м. Сімферополь);

- формулювання робочої гіпотези дослідження;

- структурування змісту навчання майбутніх менеджерів англійськомовного усного спілкування на рівні знань навчального матеріалу, навичок і вмінь його професійно-орієнтованого використання;

- визначення кінцевого й проміжних рівнів сформованості англійськомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів та критеріїв і показників їх оцінювання;

- виділення принципів організації навчального процесу з формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів;

- корпус-аналіз автентичних зразків усного управлінського дискурсу; розробка номенклатури типових фреймових ситуацій та мовленнєвих дій управлінського дискурсу; відбір і систематизація навчального матеріалу для навчання майбутніх менеджерів іншомовного усного спілкування;

- виділення й обґрунтування педагогічних умов формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів;

- розробка лінгводидактичної моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів;

- складення відповідної до розробленої моделі системи вправ з навчання майбутніх менеджерів англомовного усного спілкування;

- розробка методичних рекомендацій з навчання майбутніх менеджерів англомовного усного спілкування на основі складеної системи вправ;

- пробне навчання для опробування вузлових компонентів створеної методики та корекції робочої гіпотези;

- розробка програми та організаційна підготовка формувального етапу експерименту, визначення його мети й завдань, розробка експериментальних лінгводидактичних матеріалів (засобів навчання і контролю).

Для вирішення завдань констатувального етапу дослідження були застосовані такі методи дослідження: *теоретичні* – системно-структурний (класифікація та систематизація з елементами контент-аналізу; порівняння й узагальнення для виявлення теоретичного та практичного стану досліджуваної проблеми та уточнення змісту ключових понять дослідження, лінгвістичний корпус-аналіз, класифікація та систематизація для визначення й структурування змісту та виділення принципів організації навчання майбутніх менеджерів англомовної професійної взаємодії, визначення критеріїв і показників рівнів сформованості англомовної лінгвістичної

компетенції майбутніх менеджерів, відбору та систематизації навчального матеріалу; моделювання для розробки моделі формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів; проектування для розробки відповідної до моделі методики навчання); *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, пробне навчання; тестування для визначення стану практики викладання англійської мови студентам менеджерських спеціальностей, особливостей мотиваційної сфери студентів щодо вивчення англійської мови і ступеню становлення професійної позиції, для оцінювання результативності використання елементів розробленої методики під час пробного навчання; *статистичної обробки результатів* емпіричного дослідження.

Аналіз висвітлення міждисциплінарного феномену комунікативної компетенції керівника у філософській, психолого-педагогічній, лінгвістичній, лінгводидактичній літературі, у соціально-психологічних дослідженнях професійної та корпоративної культури спілкування в управлінському дискурсі дозволив виявити протиріччя між теоретичним знанням специфіки іншомовної комунікативної компетенції менеджера та існуючими лінгводидактичними підходами до її формування. Зокрема, структура змісту та педагогічні умови навчання майбутніх менеджерів іншомовної професійної взаємодії не відповідають потребі формування англомовної професійно-комунікативної компетенції керівника як професійно-значимого симптомокомплексу структури особистості фахівця управлінського профілю.

З метою вирішення виявлених протиріччя було використано лінгвопрагматичний підхід до аналізу іншомовного спілкування в управлінському дискурсі, контент-аналіз моделей комунікативної компетенції, зіставно-функціональний аналіз структури комунікативної компетенції та структури мовної і мовленнєвої особистості, а також генезисний підхід до процесу становлення іншомовної лінгвістичної компетенції, що дозволило визначити категоріальний апарат дослідження.

Англомова професійно-комунікативна компетенція майбутнього менеджера трактується як комплексна характеристика вторинної мовленнєвої особистості фахівця класу «людина – людина», компонентами структури якої виступають управлінська предметна компетенція, англомовні лінгвістична і прагматична компетенції. Англомовну лінгвістичну усномовленнєву компетенцію визначено як сукупність лінгвістичних знань, навичок і вмінь продуктивної мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі. Процес формування лінгвістичної усномовленнєвої компетенції розглядається як послідовне становлення її мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів. Комплексним критерієм сформованості мовного рівня є оволодіння фонетичними, лексико-граматичними й прагматичними знаннями й навичками, які забезпечують здійснення типових мовленнєвих дій управлінського дискурсу. Критерієм сформованості дискурсивного рівня виступає оволодіння типовими мовленнєвими тактиками. Критерій сформованості стратегічного рівня визначено як сформованість комунікативних стратегій управлінського дискурсу.

Дослідження стану практики викладання англійської мови студентам менеджерських спеціальностей РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського, РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», Південної філії «Кримський агротехнологічний університет» Національного університету біотехнологій та природокористування України, Національної академії природоохоронного і курортного будівництва було націлено на виявлення відповідності рівня англомовних усномовленнєвих умінь студентів вимогам до професійно-комунікативної компетенції сучасного керівника, причин недостатнього рівня володіння студентами англомовним професійним спілкуванням, типових труднощів оволодіння ним, резервів підвищення ефективності навчального процесу.

Результати педагогічного спостереження, закрите анкетування щодо самооцінки студентами власних вмінь англомовного усного спілкування (див.

додаток Е.1, с. 280) дозволили зробити висновок про незадоволеність рівнем сформованості англomовних усномовленнєвих умінь, більшу впевненість у здатності до адекватного розуміння іншомовного автентичного тексту та здійснення професійної писемної комунікації англійською мовою у більшості студентів. Так, рівень розвитку власних вмінь англomовного усного спілкування оцінили як високий 2%, достатній – 19%, задовільний – 38% і незадовільний – 41% респондентів. При цьому 100% опитаних зазначили необхідність додаткової іншомовної підготовки для здійснення професійної діяльності в іншомовному середовищі.

Інтерв'ювання викладачів англійської мови вищих навчальних закладів регіону й вивчення педагогічної документації виявило протиріччя між рівнем академічної успішності студентів з англійської мови, з одного боку, та реальним оцінюванням викладачами та студентами вмінь англomовного усного спілкування, з іншого боку. Причина протиріччя полягає в критеріях оцінювання іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності студентів, відповідно яким репродуктивний рівень володіння англomовним спілкуванням вважається високим за умов фонологічної й лексико-граматичної коректності висловлювання. Контрольні завдання екзаменаційних білетів з англійської мови націлені на контроль рівню сформованості лексико-граматичних навичок (тестування), умінь читання (тестування або переказ), аудіювання (тестування або письмовий переказ), умінь усного мовлення (повідомлення за певною темою, відповіді на питання викладача за темою висловлювання). Контроль рівня розвитку вмінь непідготовленого усного мовлення практично відсутній.

Педагогічне спостереження за процесом навчання майбутніх менеджерів англійської мови професійного спілкування взагалі й усного мовлення зокрема встановило безпосередню залежність критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів від навчальних завдань, що ставляться перед студентами в ході навчального процесу: прочитати й перекласти рідною мовою текст; виконати вправи на засвоєння лексичних одиниць і граматичних

явищ; поставити запитання до тексту й дати на них відповіді; переказати текст із різною мірою розгорнутості; вивчити й відтворити тематичний монолог; вивчити й відтворити тематичний діалог; скласти, скласти й відтворити власний діалог за запропонованим зразком. Ступінь комунікативності таких завдань звичайно край низька. Групові форми навчальної діяльності займають до чверті навчального часу, що не дозволяє студентам набувати досвіду іншомовного колективного спілкування.

У ході бесід з викладачами англійської мови та аналізу анкетування (див. додаток Е.2, с. 286) з'ясувалося, що переважна більшість викладачів оцінюють досягнення студентами нефілологічних спеціальностей рівня незалежного користувача англійською мовою на кінець навчання як бажаний, але нереальний результат. Серед причин такого відношення були зазначені: обмеженість академічного часу, відведеного на вивчення іноземної мови (82% респондентів), низький похідний рівень іншомовної підготовки студентів (74%), низький рівень навчальної мотивації студентів (65%), недостатня забезпеченість підручниками (53%), відсутність необхідних технічних засобів навчання (38%). Необхідно відзначити, що жодний респондент не вказав на застосування неадекватного методу навчання або недостатність методичної підготовки викладача.

Закрите анкетування студентів (див. додаток Е.1, с. 280), націлене на визначення стану мотиваційної сфери та основні труднощі оволодіння англійськомовним професійним усним спілкуванням, показало низький рівень інтегральної мотивації, дещо вищий рівень інструментальної мотивації при досить високому рівні загальної внутрішньої мотивації студентів щодо вивчення англійської мови. Інтегральна мотивація здебільшого носить характер прагнення до інтеграції у глобальну культуру людства в її інформаційному та масово-культурному аспектах. Інструментальні мотиви розмиті, більшість студентів при відповіді на питання, які саме якості майбутнього керівника розвиваються на заняттях з англійської мови, обирають відповідь «загальний світогляд» або «інтелектуальні здібності».

Значна частина респондентів (46%) не вважає, що вивчення англійської мови сприяє розвитку професійно-комунікативних умінь у рідній мові, при цьому майже третина (29%) студентів обрали відповідь «Не маю уяви про професійно-комунікативні вміння менеджера» або «Не знайомий із специфікою англомовного корпоративного етикету».

Зіставлення результатів аналізу анкетування з результатами вивчення екзаменаційних відомостей підтвердило пряму залежність мотивації навчальної діяльності від ступеню її успішності: більшість студентів віддають перевагу читанню й перекладу рідною мовою друкованих матеріалів (78%), виконанню лексико-граматичних вправ (62%), написанню листів, ділових паперів, тематичних повідомлень (57%) над монологічним й діалогічним усним мовленням (38% і 23% відповідно). Серед труднощів оволодіння англомовним усним спілкуванням були вказані недостатність словникового запасу (42%), боязнь граматичних помилок (40%), труднощі розуміння мовлення співрозмовника (35%), труднощі конструювання змісту висловлювання (56%), труднощі психологічного характеру (14%).

Результати емпіричного дослідження виявили протиріччя між об'єктивними соціальними вимогами до рівня сформованості англомовних усномовленнєвих умінь сучасного керівника та існуючими умовами навчання студентів-менеджерів англомовного усного професійного спілкування на рівнях визначення кінцевої і проміжних цілей навчання, вмотивування навчальної діяльності студентів, визначення відповідного меті підходу до навчання, відбору й організації змісту навчання, організації навчального процесу. Для вирішення зазначених протиріч виділено й обґрунтовано такі педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції студентів-менеджерів: спрямованість на досягнення студентами прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні; організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії; організація навчального процесу згідно

принципів комунікативно-когнітивного підходу; послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання; структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

Для реалізації розроблених педагогічних умов формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів було розроблено експериментальну методика, теоретико-методологічними засадами якої послужили концептуальні положення комунікативно-когнітивного підходу до навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Принципи комунікативно-когнітивного підходу було адаптовано до розроблених умов навчання майбутніх менеджерів англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії та доповнено висунутими принципами когнітивної єдності комунікації й рефлексії, когнітивно-прагматичної спрямованості навчання, випереджального розвитку вмінь мовленнєвої взаємодії. На основі визначеної системи принципів і структурованого змісту навчання було розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, елементарними ланками якої є англомовні лінгвістичні знання, навички, вміння й психологічні механізми мовленнєвої взаємодії, що забезпечують виконання мовленнєвих дій, реалізацію мовленнєвих тактик й комунікативних стратегій управлінського дискурсу. Відповідно, рівні становлення англомовної лінгвістичної компетенції визначено як мовний, дискурсивний і прагматичний, критеріями досягнення яких виступають мовленнєва дія, мовленнєвими тактика і комунікативна стратегія управлінського дискурсу.

Проведений корпус-аналіз автентичних зразків англомовного діалогічного мовлення в управлінському дискурсі, систематизація та відбір типових мовленнєвих дій дозволили розробити номенклатуру типових фреймових ситуацій управлінського дискурсу, відібрати й систематизувати навчальний матеріал і скласти відповідну розробленій моделі систему вправ

щодо формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, яка лягла в основу навчального посібника «Практикум професійної мовленнєвої взаємодії Communication Skills Workshop» [97].

Вузлові компоненти розробленої методики формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів апробовано в процесі пробного навчання студентів-менеджерів груп 21-МН, 22-МН, 31-МН і 32-МН 2 і 3 курсів факультету економіки і менеджменту РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), яке проводилося з 19 січня по 20 березня 2009 р. Попередній аналіз академічної успішності з англійської мови груп 21-МН (21 студент), 22-МН (22 студента), 31-МН (22 студента) і 32-МН (23 студента) за екзаменаційними й заліковими відомостями показав, що групи мають близькі показники: при 100% загальної успішності якість знань студентів групи 21-МН складала 71,4%, групи 22-МН – 63,6% (в середньому 67,4% на 2 курсі), групи 31-МН – 68,2%, групи 32-МН – 65,2% (в середньому 66,7% на 3 курсі).

Метою пробного навчання було встановити оптимальний етап введення практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії, визначити міру доступності й достатності навчального матеріалу, уточнити показники рівня сформованості вмінь англомовної професійної взаємодії, простежити за динамікою мотиваційної сфери й психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії студентів й внести необхідні зміни в навчальний матеріал і форми організації навчального процесу.

Для визначення вихідного рівня розвитку вмінь англомовного усного мовлення студентам було запропоновано парну рольову гру «Crunch time» на базі прослуханого, прочитаного й перекладеного рідною мовою монологічного тексту. Партнери мали розіграти ситуацію в ролях менеджера, завданням якого було стисло й переконливо охарактеризувати ситуацію міжфісної конкуренції та вмотивувати співробітників до нових зусиль, і підлеглого, який мав продемонструвати розуміння ситуації, її власну оцінку,

готовність до подальших зусиль. Користування текстом, що містив достатній мовний і мовленнєвий матеріал, як вербальною опорою, не заборонялось.

Англомовні усномовленнєві вміння студентів оцінювались за такими критеріями: а) володіння мовленнєвою дією, кількісними показниками якого були: фонетична, граматико-лексична й стилістична коректність вираження мовленнєвих дій; кількість різнотипних мовленнєвих дій; кількість використаних контактоорганізуючих комунікативних засобів; якісним показником служило вираження модусу мовленнєвої дії на просодичному, лексичному й структурному рівнях; б) володіння логіко-композиційною структурою мовленнєвої тактики мовця, показниками якого були: структурованість мовленнєвого акту; логічна послідовність мовленнєвих ходів; використання засобів підсилення іллокутивного ефекту висловлювання; гнучкість мовленнєвої тактики; в) володіння логіко-композиційною структурою мовленнєвої тактики слухача, показниками якого були: вміння демонструвати увагу й готовність до співробітництва; використання засобів вираження згоди й незгоди; запит додаткової інформації; оцінка одержуваної інформації; резюмування почутого. За результатами попереднього контролю (див. табл. Ж.1.1, с. 294) вихідний рівень розвитку англомовних усномовленнєвих умінь було визначено як низький у 34,9% студентів 2 курсу й 24,4% студентів 3 курсу, задовільний у 48,8% студентів 2 курсу й 46,7% студентів 3 курсу, достатній у 16,3% студентів 2 курсу й 28,9% студентів 3 курсу. Високий рівень розвитку англомовних діалогічних умінь не був виявлений.

У процесі пробного навчання було реалізовано фрагмент змісту навчання англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії майбутніх менеджерів, а саме змістовий модуль «Motivating». Завдання оволодіння студентами типовими мовленнєвими діями й тактиками управлінського дискурсу вирішувалося в комплексі з завданням формування й розвитку рефлексивних умінь аналізу ситуації спілкування, тактичних помилок й засобів їх випередження, розвитку психологічних механізмів рефлексії, ідентифікації, емпатії,

імовірнісного прогнозування. Важливим аспектом діяльності викладача було формування навчально-мовленнєвого колективу, подолання психологічного бар'єру перед колективною мовленнєвою взаємодією, усвідомлення студентами значущості оволодіння професійно-комунікативними вміннями для формування загальної професійної компетентності, виховання прагнення до особистісного й професійного вдосконалення, становлення професійної позиції майбутнього менеджера.

Пробне навчання завершувалось контролем рівня сформованості англійськомовних усномовленнєвих умінь студентів. Контроль проводився у вигляді наукового спостереження за навчально-мовленнєвою діяльністю студентів на останньому занятті змістового модулю. Об'єктам контролю були: а) ступінь оволодіння мовленнєвою дією в межах навчального матеріалу модулю; б) ступінь сформованості мовленнєвої тактики вмотивування до дії. У процесі контролю було апробовано показники вищеназваних критеріїв.

Показниками комплексного критерію володіння мовленнєвою дією послужили: 1) характер здійснення мовленнєвої дії; 2) граматична коректність; 3) фонетична коректність; 4) володіння активним вокабуляром; 5) темп мовлення. Порівнева якісна й кількісна характеристика показників подана в табл. И.1.1 на с. 312.

При контролі рівня сформованості мовленнєвої тактики було використано такі показники (див. порівневу характеристику показників у табл. И.2.1, с. 319): 1) логічна структурованість мовлення; 2) діапазон мовленнєвих дій; 3) використання непрямих іллокутивних актів; 4) варіювання модусу мовлення; 5) темп мовлення.

За відносно короткий термін пробного навчання позитивна динаміка вмінь студентів відзначена і на третьому, і на другому курсі (див. табл. Ж.1.2, с. 294). Кількість студентів другого курсу з низьким рівнем розвитку усномовленнєвих умінь зменшилась з 15 (34,9%) до 3 осіб (7%). На 3 курсі студентів з низьким рівнем не виявлено. Задовільний рівень продемонстрували 44,2% студентів 2 курсу й 31,1% студентів 3 курсу.

Достатній рівень було виявлено в 34,9% студентів 2 курсу і 37,8% студентів 3 курсу. Високий рівень продемонстрували 13,9% студентів 2 курсу й 31,1% студентів 3 курсу. За показником відносного зростання середньої оцінки, коефіцієнт ефективності навчання англomовного усного спілкування на 2 курсі склав 1,3, на третьому – 1,5, що свідчить про більшу доцільність впровадження експериментальної методики на 3 курсі.

Результати педагогічного спостереження й аналізу закритого анкетування студентів на кінець пробного навчання (див. додаток Ж.2, с. 298) показали позитивну динаміку мотиваційної сфери студентів.

Педагогічне спостереження за навчально-мовленнєвою діяльністю студентів під час пробного навчання виявило: а) необхідність збільшення обсягу підготовчих вправ етапу передкомунікативної рефлексії; б) недостатність функціональних вербальних опор етапу комунікативної практики; в) необхідність цілеспрямованого розвитку англomовних дискусійних умінь студентів на етапі післякомунікативної рефлексії, забезпечення аналітично-дискусійної навчальної діяльності критеріями аналізу колективного досвіду спілкування й мовленнєвим матеріалом у вигляді змістових і функціональних опор; г) адекватність уточнених показників рівнів сформованості англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції завданням контролю й навчання; д) більшу доцільність навчання за розробленою методикою на третьому курсі.

3.2. Хід і результати формувального етапу експерименту

Формувальний етап експериментального дослідження (2010 р.) був націлений на експериментальну перевірку ступеню ефективності розробленої моделі формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів в умовах природного навчання.

При організації та проведенні методичного експерименту вирішено такі завдання:

- діагностичний контроль вихідного рівня сформованості вмінь професійно-мовленнєвої взаємодії майбутніх менеджерів і вихідного стану мотиваційної сфери студентів;

- експериментальне навчання англомовного усного професійного спілкування на основі розробленої системи вправ;

- визначення підсумкового рівня сформованості англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів;

- статистична обробка та інтерпретування результатів експериментального навчання;

- узагальнення результатів методичного експерименту у висновках щодо ефективності розробленої методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

У процесі формувального етапу експериментального дослідження реалізовано три логічних підетапи (рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний), відповідні трьом проміжним рівням формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: мовному, дискурсивному й прагматичному.

Експериментальне навчання проводилось із 207 студентами третього курсу напряму підготовки 6.030601 «Менеджмент» факультету економіки та менеджменту РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (КГУ), економічного факультету Південної філії «Кримський агротехнологічний університет» Національного університету біотехнологій та природокористування України (м. Сімферополь) (КАТУ), факультету економіки та менеджменту Національної академії природоохоронного і курортного будівництва (м. Сімферополь) (НАПКБ).

Основною метою експериментального навчання була перевірка теоретично обґрунтованої, практично розробленої і вдосконаленої з урахуванням результатів пробного навчання експериментальної методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів. Супутня мета полягала у визначенні оптимального

співвідношення вправ передкомунікативної рефлексії, колективної навчально-мовленнєвої взаємодії і посткомунікативної рефлексії.

Для досягнення поставлених цілей було обрано вертикально-горизонтальний природний відкритий експеримент [66].

Не варійованими величинами експерименту були: 1) склад та рівень навченості студентів 3 експериментальних груп: до ЕГ1 ввійшли 69 студентів (1 група з 22 студентів КГУ, 1 група з 22 студентів КАТУ, 1 група з 25 студентів НАПКБ), ЕГ2 – 70 студентів (1 група з 21 студентів КГУ, 2 групи з 24 і 25 студентів НАПКБ), ЕГ3 – 68 студентів (2 групи з 21 і 22 студентів КАТУ, 1 група з 25 студентів НАПКБ). Середні показники якості знань за даними усного передекспериментального зрізу були такими: ЕГ1 – 24,6%, ЕГ2 – 27,2%, ЕГ3 – 26,1%; 2) тривалість експериментального навчання в академічних годинах: 44 години аудиторних занять, 64 години самостійної роботи, що відповідало 2 заліково-кредитним модулям; 3) зміст навчання; 4) засоби навчання: авторський навчальний посібник «Практикум професійно-мовленнєвої взаємодії Communication Skills Workshop» [97], додаток до посібника Communication Skills Reader [98] і компакт-диск з автентичними текстами-зразками професійного дискурсу для аудіювання; 5) критерії оцінювання рівня сформованості англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні; 6) завдання передекспериментального, проміжних та постекспериментального зрізів.

Варійованою величиною були різні варіанти методики навчання майбутніх менеджерів англomовної професійно-мовленнєвої взаємодії. Варіювання експериментальної методики мало місце на двох підетапах формувального експерименту. На першому підетапі для групи ЕГ2 (варіант Б експериментальної методики) було змінено співвідношення передкомунікативних рефлексивних вправ і вправ колективної навчальної комунікації на користь останніх з метою експериментальної перевірки необхідності посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчальної діяльності студентів на етапі оволодіння мовленнєвою дією (див. табл. 3.1.1,

с. 301). На другому підетапі для групи ЕГЗ (варіант В експериментальної методики) було змінено співвідношення вправ колективної навчальної комунікації і посткомунікативних рефлексивних вправ на користь перших з метою експериментального доведення можливості й важливості формування окремих мовленнєвих тактик саме при обговоренні колективного досвіду спілкування (див. табл. 3.1.2, с. 302). Група ЕГ1 навчалась за розробленою методикою протягом усього експериментального навчання (базовий варіант А експериментальної методики). На третьому, стратегічному етапі методика навчання студентів усіх груп була ідентичною.

Метою першого підетапу формувального етапу експерименту було підтвердження можливості досягнення студентами мовного рівня англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні по засвоєнні навчального матеріалу змістового модулю 1 «Motivating» практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії. Супутньою метою було підтвердження необхідності посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчальної діяльності студентів на етапі оволодіння мовленнєвою дією.

Програма експериментального дослідження на цьому підетапі формувального експерименту включала: діагностичний контроль рівня сформованості усномовленнєвих умінь студентів; проміжний контроль рівня оволодіння типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу, анкетування особистісного характеру, яке виявило вихідний стан мотиваційної сфери студентів щодо навчання англійської професійно-мовленнєвої взаємодії, цільові експектації щодо вивчення англійської мови; реалізацію у процесі дослідно-експериментального навчання фрагменту змісту навчання, відповідного змістовому модулю 1 розробленого практикуму; наукове спостереження за динамікою усномовленнєвих умінь і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії студентів.

Для вирішення поставлених завдань використано методи дослідження: діагностичне і проміжне усне відкрите критеріальне тестування; повне групове закрите анкетування особистісного характеру; дослідно-

експериментальне навчання й наукове спостереження під час вертикально-горизонтального природного методичного експерименту; статистичний метод. Горизонтальний характер формувального експерименту на першому підетапі полягав у визначенні відносної ефективності варіантів А і Б експериментальної методики. Групи ЕГ1 і ЕГ3 навчалися за розробленою системою вправ без будь-яких змін. Для групи ЕГ2 було зменшено кількість передкомунікативних рефлексивних вправ, змінено їхній характер на більш традиційний і збільшено кількість вправ колективної навчальної комунікації.

Вихідний рівень розвитку вмінь англомовного усного мовлення студентів визначався за допомогою передекспериментального усного зрізу у вигляді парної рольової гри «Are you a filer or a piler?» на базі прочитаного й перекладеного рідною мовою автентичного монологічного тексту. Партнери мали розіграти ситуацію в ролях співробітників, які обговорюють проблему організації робочого місця з протилежних позицій – «neat freak» та «piler». Студентам не заборонялось користуватися текстом, що містив достатній мовний і мовленнєвий матеріал, як вербальною опорою, для виконання завдання стислої й виразної характеристики проблеми, вираження особистісного ставлення до неї та коментування ставлення партнера.

Англомовні усномовленнєві вміння студентів оцінювались за такими критеріями: а) сформованість комунікативного мінімуму (показники: фонетична, граматико-лексична й стилістична коректність мовленнєвих дій; кількість різнотипних мовленнєвих дій; кількість використаних контактоорганізуючих комунікативних засобів; відповідність комунікативному наміру; вираження модусу мовленнєвої дії); б) володіння логіко-композиційною структурою мовленнєвої тактики мовця (показники: структурованість мовленнєвого акту; логічна послідовність мовленнєвих ходів; використання засобів підсилення іллокутивного ефекту висловлювання; гнучкість мовленнєвої тактики); в) володіння логіко-композиційною структурою мовленнєвої тактики слухача (показники: вміння

демонструвати увагу; використання засобів вираження згоди й незгоди; запит додаткової інформації; оцінка й резюмування почутого).

За результатами передекспериментального зрізу вихідний рівень розвитку англомовних усномовленнєвих умінь було визначено як низький у 26,1% студентів ЕГ1, 25,7% студентів ЕГ2, 23,5% студентів ЕГ3, задовільний у 49,3% студентів ЕГ1, 47,1% студентів ЕГ2, 50,0% студентів ЕГ3, достатній у 24,6% студентів ЕГ1, 27,2% студентів ЕГ2, 26,5% студентів ЕГ3 (див. табл. 3.2.1, с. 304). Високого рівня розвитку англомовних усномовленнєвих умінь виявлено не було. Середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 склав 0,59, студентів ЕГ2 – 0,60, студентів ЕГ3 – 0,61. Отримані дані розцінені як співвідносні для студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 і як підстава для використання однакових критеріїв подальшого оцінювання ступеня навченості.

Перед початком експериментального навчання було виявлено структуру навчальної мотивації студентів. Питання особистісного характеру, що пропонувались студентам під час повного групового закритого анкетування (див. додаток Е.1, с. 280), були спрямованні на виявлення міри зацікавленості студентів у вивченні англійської мови, інтегрального або інструментального характеру навчальної мотивації, ступеню впевненості в необхідності вдосконалення власних професійно-комунікативних умінь в англійській і рідній мовах, міру обізнаності студентів із специфікою професійно-мовленнєвої діяльності менеджера, суб'єктивних труднощів оволодіння англомовними усномовленнєвими вміннями. Результати анкетування показали перевагу інструментальної навчальної мотивації над інтегральною, впевненість більшості респондентів (72%) у значущості професійно-комунікативних умінь для загальної професійної компетентності менеджера і необхідності їх вдосконалення. Поряд з тим, значна частина респондентів (59%) не впевнена у можливості набуття достатнього рівня англомовної комунікативної компетенції в усному мовленні на заняттях з англійської мови. Більше третини (38%) студентів зазначили, що не мають уявлення, якими повинні бути професійно-комунікативні вміння менеджера.

До труднощів оволодіння англomовними усномовленнєвими вміннями більшість респондентів (53%) віднесли труднощі змістового характеру («Я часто не знаю, що саме я повинен сказати»), а також труднощі в розумінні співрозмовника (41%) і невмотивованість навчально-мовленнєвої діяльності («Драматизація вивчених діалогів мені здається неприродною» – 37%).

Аналіз отриманих даних підтвердив коректність постановки завдань першого підетапу формувального етапу експерименту, пов'язаних з посиленням когнітивно-прагматичної спрямованості навчання при оволодінні студентами типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу як засобу підвищення ефективності навчального процесу, посилення навчальної мотивації та розвитку психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії.

З метою посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчальної діяльності студентів практикум професійно-мовленнєвої взаємодії розроблено як рольову симуляцію комунікативно-психологічного курсу-тренінгу для менеджерів, у якому студентам надавались ролі слухачів курсу, викладач виконував роль інструктора, організатора й учасника навчально-мовленнєвої взаємодії. Головним завданням викладача на початку курсу було забезпечення усвідомлення студентами значущості розвинутих комунікативних умінь для професійної компетентності менеджера, виробки чіткої цільової настанови навчальної діяльності, розуміння необхідності індивідуальних зусиль і колективної продуктивної співпраці для досягнення навчальної мети, навіювання впевненості у можливості особистісного професійного вдосконалення у процесі оволодіння англomовною професійно-мовленнєвою взаємодією. Цій меті служили вступна орієнтовна промова викладача на першому занятті (див. додаток Д.1, с. 252), англomовний тест на визначення найбільш бажаного результату навчання і психологічна гра «Відповіді за іншого», спрямована на зімкнення групи, вироблення єдиних ціннісних орієнтацій, створення комфортного психологічного клімату, розвиток механізмів емпатії та імовірнісного прогнозування.

Надалі когнітивно-прагматична спрямованість навчання забезпечувалась презентацією нового матеріалу в контексті автентичного управлінського дискурсу в супроводженні соціокультурного коментарю, семантизацією мовних явищ з опертям на значимість мовних одиниць для реалізації комунікативної інтенції, єдністю процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії та посткомунікативної рефлексії. Таким чином досягалось свідоме використання студентами знань в операціях фонетичного й лексико-граматичного декодування й кодування комунікативних інтенцій на рівні мовленнєвої дії.

Змістом першого підетапу формувального етапу експерименту було виконання студентами трьох груп вправ: передкомунікативних рефлексивних, колективної навчальної комунікації, посткомунікативних рефлексивних – спрямованих на набуття фонетичних, лексико-граматичних і прагматичних процедурних знань вербалізації мовленнєвих дій, формування і розвиток навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в межах мовленнєвого кроку, формування умінь кодування і декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, розвиток психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії. В ЕГ1 і ЕГ3 (варіант А) виконання передкомунікативних рефлексивних вправ першої групи забезпечували вмотивованість орієнтовно-підготовчого етапу навчання, прагматичну актуалізацію набутих лінгвістичних знань, сфокусованість когнітивної діяльності на прагматичних аспектах мовленнєвої взаємодії. Робота над темою розпочиналась із введення студентів до типової ситуації управлінського дискурсу через аудіювання автентичного тексту та групове обговорення комунікативної ситуації з опорою на передтекстові запитання в режимі «мозковий штурм» (Інструкція: *Listen to Dr Jeff McQuillan from the Center of Educational Development in Los Angeles, California commenting on the same situation and the speaker's behaviour in it. Why, in your opinion, is Dr Jeff McQuillan comparing the business situation with that in sports?*).

Більша частина тренувальних вправ цієї групи була віднесена на самостійну роботу студентів, за винятком вправ у визначенні модусу мовленнєвої дії за просодичними ознаками. Мовні та умовно-комунікативні рецептивні й рецептивно-репродуктивні вправи були націлені на самоконтроль семантизації нових лексичних одиниць (*Listen to the vocabulary explanations by Dr Jeff McQuillan. Match the following words and word combinations to their meaning. Check your understanding with the key*), формування навичок ідентифікації комунікативної інтенції за ключовими словами (*Practise recognising the speaker's intention. Arrange the following word combinations and speech patterns into two groups*), варіюванні вербалізації мовленнєвої дії (*Provide the reason for the action to sound more convincing*).

При перевірці таких вправ завданням викладача було підвищення ступеню комунікативності навчально-мовленнєвої діяльності студентів для забезпечення розвитку мовленнєвої навички. Контроль проводився у формі парної роботи з виконання умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ (Інструкція: *Partner A. You are an employee. Express your doubt as to the chance to turn the tables over the rival. Start with: Frankly, I don't believe...Partner B. You are the manager. Encourage your employee praising his previous performance (key words: proud, outdo)*). Користування зошитами як опорами дозволялось тільки найменш підготовленим студентам.

В ЕГ2 (варіант Б) самостійні вправи на формування навичок ідентифікації комунікативної інтенції за ключовими словами були замінені на вправи у підстановці лексичної одиниці у мовленнєвий зразок на рівні речення (Інструкція: *Complete the sentences with the words given in the list*). Вправи у варіюванні вербалізації мовленнєвої дії були замінені на вправи у синтаксичній трансформації мовленнєвого зразку (Інструкція: *Paraphrase the sentences as shown in the model*). Перевірка таких вправ на аудиторному занятті носила характер фронтального опитування.

Подальші аудиторні вправи в ЕГ1 і ЕГ3 носили умовно-комунікативний і комунікативний характер, були спрямовані на формування і розвиток навичок

розпізнавання за просодичними ознаками та вираження модусу мовленнєвої дії, визначенні комунікативної інтенції, ідентифікації комунікативних помилок, виборі оптимальних засобів вербалізації мовленнєвої дії. Режим виконання – паралельна парна робота в командах, командне обговорення, презентація спільного рішення групі. Навчально-мовленнєва діяльність студентів забезпечувалась вербальними опорами, які виконували подвійне завдання: по-перше, служили орієнтовною мовленнєво-функціональною базою аналізу й обговорення зразків мовлення, по-друге, збагачували комунікативний арсенал студентів.

В ЕГ2 вправи на розпізнавання за просодичними ознаками модусу мовленнєвої дії були замінені на вправи в оволодінні реактивною реплікою, виконувані у фронтальному режимі (Інструкція: *Demonstrate your attention to the manager speaking to you* та *Express your attitude to the problem outlined by the manager*) та на вправи в оволодінні ініціативною реплікою, виконувані в режимі парної роботи (Інструкція: *Arrest the listener's attention* та *Outline the problem briefly and precisely*). Вправи у визначенні комунікативної інтенції та ідентифікації комунікативних помилок були замінені на вправи на оволодіння діалогічною єдністю «інформування – запит додаткової інформації», виконувані в режимі парної роботи (Інструкція: *Partner A. Arrest the listener's attention. Outline the problem briefly and precisely. Partner B. Demonstrate your attention and ask for some additional information*).

Посткомунікативні рефлексивні вправи виконувались в режимі групової рольової симуляції. Ролі слухачів тренінгу дозволили зосередити увагу студентів на ефективності комунікативної поведінки, не порушуючи автентичності навчально-мовленнєвої взаємодії. Парне й групове обговорення досвіду спілкування носило характер аналітично-рефлексивної й комунікативної діяльності з виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ із змістовими опорами, які задавали напрям й критерії аналізу, і функціональними опорами для розширення комунікативного мінімуму й розвитку дискусійних умінь студентів. Використання опор

поступово мінімізувалось. Таким чином було витримано послідовність мовних, умовно-комунікативних і комунікативних вправ з кількісною перевагою останніх.

Контроль рівня володіння мовленнєвою дією здійснювався в ході наукового спостереження за мовленнєвою взаємодією студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час групового й колективного обговорювання досвіду спілкування за такими показниками: характер реалізації мовленнєвої дії, граматична коректність, фонетична коректність, володіння активним вокабуляром, темп мовлення (див. додаток И.1, с. 314).

Порівняльні результати успішності студентів ЕГ1, ЕГ3 і студентів ЕГ2, які навчалися за варійованою методикою, приведені в табл. 3.2.2 на с. 303, показали, що мета першого підетапу формувального етапу експерименту була досягнута. Абсолютна успішність склала 100% в усіх групах. На початок навчання ці показники були такими: ЕГ1 – 73,9%, ЕГ2 – 74,3%. Середній показник якості оволодіння мовленнєвою дією студентів ЕГ1 і ЕГ3 склав 75,2%, що значно вище за відповідний показник ЕГ2 (54,3%). Лише 11,4% студентів ЕГ2 виявили високий рівень володіння мовленнєвою дією, тоді як в ЕГ1 і ЕГ3 цей показник дорівнював 20,3% і 23,5% відповідно. Мовлення більшості студентів ЕГ2 характеризувалось репродуктивним характером здійснення мовленнєвої дії та обмеженою здатністю до варіювання засобів її вербалізації в знайомій ситуації, тоді як в новій ситуації спілкування тільки 8 з 70 студентів продемонстрували здатність до переносу сформованих навичок і вмінь. Здебільшого це стосувалось висловлювання власного погляду, загострення формулювання проблеми, попередження про небажані наслідки з боку мовця та реактивних дій з боку слухача – тих мовленнєвих дій, операційна база яких формувалась у вправах передкомунікативної рефлексії. Отже, результати 1 підетапу формувального етапу експерименту підтвердили необхідність посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчальної діяльності на етапі оволодіння мовленнєвою дією.

Метою другого підетапу формувального етапу експерименту було підтвердження можливості досягнення майбутніми менеджерами тактичного рівня англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні по засвоєнні навчального матеріалу змістового модулю 2 «Persuading» практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії. Супутньою метою було підтвердження ключової ролі етапу посткомунікативної рефлексії в забезпеченні гнучкості усномовленнєвих тактичних умінь студентів.

Програма експериментального дослідження на цьому підетапі формувального експерименту включала: реалізацію у процесі дослідно-експериментального навчання фрагменту змісту навчання, відповідного змістовому модулю 2 практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії; поточний та проміжний контроль рівня оволодіння мовленнєвими тактиками; наукове спостереження за динамікою розвитку усномовленнєвих умінь і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії студентів.

Для вирішення поставлених завдань використано методи дослідження: проміжне усне відкрите критеріальне тестування; дослідно-експериментальне навчання й наукове спостереження під час вертикально-горизонтального природного методичного експерименту. Горизонтальний характер експерименту на цьому підетапі полягав у визначенні відносної ефективності варіантів А і В експериментальної методики. ЕГ1 і ЕГ2 на цьому підетапі навчалися за варіантом А. Для ЕГ3 (варіант В) було зменшено кількість посткомунікативних рефлексивних вправ і відповідно збільшено кількість вправ колективної навчальної комунікації.

Змістом другого підетапу формувального етапу експерименту було виконання студентами трьох груп вправ, спрямованих на набуття знань логіко-композиційних структур і маркерів мовленнєвих тактик, засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, правил узяття й передання мовленнєвого ходу, формування і розвиток навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в прямому й непрямому іллокутивних актах, формування й розвиток умінь вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації

інтенції, кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту, корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера.

Сформований на першому підетапі алгоритм засвоєння засобів професійно-мовленнєвої діяльності дозволив значно ускладнити самостійну передкомунікативну рефлексивну діяльність студентів, надати їй проблемно-дослідницького характеру і націлити на визначення логіко-композиційної структури мовлення при аналізі автентичних зразків управлінського дискурсу і самостійне логіко-композиційне структурування інформації при формуванні операційної бази мовленнєвої тактики. Приклад завдання самостійної умовно-комунікативної рецептивної вправи: *Listen to the sales director's speech. Decide which of the two logical schemes corresponds to his speech tactic of motivating the staff for further efforts.*

Мовні рецептивно-продуктивні вправи цього підетапу готовили студентів до розуміння й врахування тактики співрозмовника (Інструкція: *Your listener is the sales department manager, a strong team leader, experienced and competent. You know that he may take one of the three behaviour lines: a) be neutral and non-committing; b) defend his department's performance; c) be self-critical. Match his possible replies to these tactics*), тренували у виборі засобів реалізації мовленнєвої тактики, а також у вираженні комунікативної інтенції в непрямому іллокутивному акті (Інструкція: *You are the sales department manager. Your department has been working hard and you are not pleased with the manager's call for more effort. Make your reactions sound less displeased by turning them into disjunctive questions*).

Аудиторні вправи другого підетапу носили комунікативний рецептивно-продуктивний характер, виконувались у режимі парних і командних рольових ігор при розширенні обсягу мовлення з мікродіалогів до повного мовленнєвого акту і поступовій мінімізації опор. Студенти демонстрували більшу свободу у комбінуванні й варіюванні мовленнєвих дій привернення уваги, формулювання проблеми, описування критичної ситуації, наголошення на суті проблеми, виявлення відношення співрозмовника до проблеми, а

також демонстрування уваги, коментування проблеми, вираження власного відношення до неї. Дещо більші труднощі викликала реалізація мовленнєвих дій, які вводилися на цьому підетапі: пропонування, обґрунтування ідеї, інструктування, переконання, підбадьорювання, висловлювання й обґрунтування сумніву, запиту додаткової інформації, висловлювання умов погодження, прийняття ідеї, схвалення поведінки або відношення. Мовлення більшості студентів набуло логічного структурованого характеру відповідно до комунікативної інтенції, зазначеної в комунікативному завданні, темп мовлення наблизився до природного.

Найбільші труднощі на другому підетапі формувального етапу експерименту викликали вправи, спрямовані на формування вмінь варіювання модусу мовлення, які потребували значної модифікації діалогозразку і використання додаткових засобів підвищення емоційності мовлення, наприклад: *Partner A. You feel lack of enthusiasm on your employee's part. Make him more confident as to using a new technology. Partner B. Express your doubts and reluctance more openly.* Труднощі знімалися за допомогою функціональних вербальних опор (див. опору вправи 10 у додатку Д.2, с. 265) і контролем викладача за правильним інтонаційним оформленням емоційно маркованих реплік. Втім, такі вправи виявилися найцікавішими для студентів, що проявлялося у власному виборі мовленнєвої тактики і засобів емоційного вираження думки, оцінювання, поради, згоди, заперечення, творчій модифікації запропонованих в комунікативному завданні ролі або ситуації. При обговоренні досвіду спілкування використання емоційного мовлення для переконання партнера послужило об'єктом найбільш активного дискутування. Приклад завдання: *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the way of expressing emotions in the dialogues you've heard. Share your view of employing emotions to convince the partner.*

В ЕГ1 і ЕГ2 посткомунікативні рецептивно-продуктивні вправи проводилися в режимі групового й командного обговорювання і сприяли подальшому розвитку тактичних, аналітичних і дискусійних умінь студентів.

Водночас, студенти опановували додатковими мовленнєвими тактиками. Так, завдання *Analyse your colleagues' tactic in the dialogues you have heard. Which tactical steps would you like to change? How and why? Advise your colleagues on modifying their tactics* вимагало ознайомлення студентів із засобами вербалізації поради в прямому й непрямому іллокутивних актах. Виявилось доцільним попереднє самостійне виконання студентами мовних рецептивно-репродуктивних вправ у трансформації мовленнєвого зразку, які сприяли повноцінній актуалізації у подальшій мовленнєвій взаємодії таких складних граматичних явищ як *Subjunctive Mood* та непрямі запитання. Приклад завдання: *Turn commands into advice as shown in the model. Model: Provide your arguments with figures. – If I were you, I'd provided my arguments with figures.* Перевірка таких вправ супроводжувалась коментарем викладача щодо іллокутивного ефекту висловлювань, наприклад: *This is the way of advising directly. It is quite adequate if you are sure that your advice is welcome. However, people tend to feel negative towards direct advice, as it makes them look less competent in their own eyes. Therefore, indirect advice is more preferable.*

В ЕГЗ інструкції посткомунікативних вправ не містили завдання надання поради колезі щодо вдосконалення мовленнєвої тактики, обмежувались її аналізом і оцінкою, тому займали менше часу. Звільнений час було присвячено виконанню мовних рецептивно-репродуктивних і комунікативних рецептивно-продуктивних вправ на оволодіння мовленнєвою тактикою поради в непрямому іллокутивному акті в парній рольовій грі (приклад інструкції: *Partner A. You are the sales department manager. Tell you friend about your talk with the sales director and complain about your failure to convince him that the situation in your department is too difficult to win in the office competition. Partner B. Express your understanding of your friend's problem and advise him on better ways of persuasion*). Пари отримували роздавальні картки з аналогічними комунікативними завданнями у варійованих ситуаціях спілкування, продукували діалоги з опорою на виконані мовні вправи у режимі паралельної групової роботи, потім обмінювались роздавальними

картками. На відміну від груп ЕГ1 і ЕГ2, студенти яких засвоювали мовленнєву тактику поради в реальній ситуації спілкування у процесі обговорювання власної комунікативної поведінки, студенти ЕГ3 актуалізували навички вираження поради в непрямому іллокутивному акті в умовних ситуаціях спілкування.

Контроль рівня оволодіння мовленнєвими тактиками вмотивування діяльності, пропонування, переконання, оцінювання, поради і реактивною тактикою слухача здійснювався в ході спостереження за мовленнєвою взаємодією студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час групового й колективного обговорювання досвіду спілкування за показниками: логічна структурованість мовлення; діапазон мовленнєвих дій; використання непрямих іллокутивних актів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення (див. додаток И.2, с. 319). Порівняльні результати успішності студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, подані в табл. 3.2.3 на с. 305, показали, що мета другого підетапу формувального етапу експерименту була досягнута. Абсолютна успішність склала 100% у всіх групах. Середній показник якості навчання студентів трьох груп склав 66,2%. Відносна ефективність варіантів А і В експериментальної методики аналізувалась за результатами груп ЕГ1 і ЕГ3, які навчалися за варіантом А на першому підетапі формувального експерименту і мали співвідносні результати (при 100% успішності показники якості навчання склали 73,9% і 76,5% відповідно й були значно вищі за показник якості навчання студентів ЕГ2, які навчалися за варіантом Б – 54,3%). В ЕГ1 якість навчання зросла на 4,3%, в ЕГ3 – знизилась на 14,1%. Якість знань в ЕГ2, студенти якої на цьому підетапі навчалися за варіантом А, зросла на 4,5%, що також свідчить про стабільність і результативність навчального процесу за варіантом А експериментальної методики.

Порівняльний аналіз якісних показників мовлення студентів ЕГ1, з одного боку, ЕГ3 і ЕГ2, з іншого боку, показав, що для студенти ЕГ1 продемонстрували ширший діапазон використаних мовленнєвих дій, більшу здатність до модифікування мовленнєвої тактики в новій ситуації

спілкування, вільніше варіювання модусу мовлення згідно зазначеної ролі, частіше використання непрямих іллокутивних актів у порівнянні із студентами ЕГ3 і ЕГ2. Гнучкість умінь більшості студентів ЕГ1 відображалася в темпі мовлення, який був у середньому вищий за темп мовлення студентів ЕГ3 і ЕГ2. За показниками граматичної і фонетичної коректності, вживання активного вокабуляру, а також логічно-композиційної структурованості мовлення значної різниці у студентів трьох груп не виявлено. Таким чином, результати другого підетапу формувального етапу експерименту підтвердили ключову роль вправ посткомунікативної рефлексії в забезпеченні гнучкості усномовленневих тактичних умінь студентів.

Метою третього підетапу формувального етапу експерименту було підтвердження можливості досягнення студентами стратегічного рівня англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні по засвоєнні навчального матеріалу змістових модулів 3 «Discussing a Business Plan» і 4 «Teamwork» практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії. Поставлена мета обумовила завдання дослідження на цьому підетапі: формування комунікативної стратегії міжособистісного професійного спілкування; удосконалення комунікативної стратегії колективного професійного спілкування у процесі проектно-навчальної діяльності; розвиток психологічних механізмів колективної мовленнєвої взаємодії; поточний, проміжний і підсумковий контроль.

Програма експериментального дослідження на третьому підетапі формувального експерименту включала: реалізацію у процесі дослідно-експериментального навчання фрагменту змісту навчання, відповідного третьому змістовому модулю практикуму; організацію навчально-проектної діяльності студентів у процесі засвоєння четвертого змістового модулю практикуму; проміжний та підсумковий контроль ступеня оволодіння комунікативними стратегіями управлінського дискурсу; наукове спостереження за динамікою розвитку усномовленневих умінь і психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії студентів.

Для вирішення поставлених завдань використано методи дослідження: проміжне й підсумкове усне відкрите критеріальне тестування; повне групове закрите анкетування особистісного характеру; дослідно-експериментальне навчання й наукове спостереження; статистичний метод.

Змістом третього підетапу було виконання студентами вправ двох стадій становлення комунікативної стратегії професійного спілкування. Перша стадія, відповідна змістовому модулю 3 «Discussing a Business Plan», передбачала виконання трьох груп вправ, аналогічних вправам попередніх підетапів – передкомунікативних рефлексивних, колективної мовленнєвої взаємодії і посткомунікативних рефлексивних. Друга стадія була спрямована на вдосконалення комунікативної стратегії і розвиток психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії під час навчально-проектної роботи студентів над темою «Teamwork».

До завдань викладача входила виробка у студентів свідомого ставлення до оволодіння комунікативною стратегією, для чого на початку роботи було проведено орієнтовну бесіду (див. додаток Д.3, с. 267) щодо факторів, які визначають комунікативну стратегію, і відповідно спрямовано групове обговорення аудитивного тексту під час введення студентів до нової типової ситуації спілкування. Самостійні мовні та умовно-комунікативні вправи були націлені на оволодіння новим мовним і мовленнєвим матеріалом, а також на набуття студентами знання логіко-композиційної структури стратегії переконання шляхом конструктивного заперечення й оволодіння засобами її вербалізації. Приклад завдання: *Make your partner more cooperative by emphasizing your common ground (goals, beliefs, attitudes)*. Вправи перевірялись в режимі парної роботи.

Аудиторні передкомунікативні рефлексивні вправи носили комунікативний рецептивно-продуктивний характер, виконувались в режимі групової або командної дискусії і були спрямовані на визначення макроінтенції, логіко-композиційної структури комунікативної стратегії, рольових очікувань, модусу мовлення, взаємовідносин співрозмовників,

причин комунікативних невдач. Супутньою метою було формування вмінь виробки спільного рішення та його повідомлення групі, що готовило студентів до подальшої англомовної проектної діяльності. Приклад завдання: *Discuss with your partner the speaker's strategic failure and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences.*

Вправи другої групи були націлені на формування вмінь варіювання стратегії аргументації мовця та реактивної стратегії слухача шляхом модифікації рольових очікувань співрозмовників у знайомій ситуації, надалі – у новій ситуації спілкування. Саме на цьому етапі навчання, коли комунікативне завдання вимагало від студентів актуалізації всіх своїх комунікативних та інтелектуальних ресурсів, проявилась значна різниця в характері мовленнєвої діяльності студентів, які навчалися за варіантом А і варіантами Б і В експериментальної методики. Студенти ЕГ2 і ЕГ3 мали труднощі змістового характеру, частіше зверталися за допомогою до викладача, переходили на рідну мову, плануючи свої висловлювання. Для більшості студентів ЕГ1 завдання не здавалися занадто важкими. Приклад завдання: *Partner A. You are a team leader responsible for the plan to open a new office. You are not satisfied with the teamwork result. You feel it is necessary to reconsider timing and the budget. This is a hard decision and you are looking for support. Discuss the plan drawbacks with the team member who is, to your mind, the most likely one to side with you. Emphasize the consequences of coming up with a bad plan again. Partner B. You feel elevated and relaxed now that a difficult project plan is drafted. In your opinion, the plan is workable. Persuade the team leader that she is being a perfection freak. Emphasize your common goal.*

Посткомунікативні рефлексивні вправи були спрямовані на розвиток умінь аналізу перлокутивного ефекту комунікативного акту, формування вмінь критикування в непрямому іллокутивному акті та подальше вдосконалення дискусійних умінь поради і проводились у режимі пара – команда. Члени команди отримували однакове завдання для парної роботи,

для того щоб команда мала можливість порівняння різних проявів комунікативної поведінки в одній ситуації спілкування.

По закінченні вивчення змістового модулю 3 були підведені результати проміжного контролю, отримані у процесі спостереження за реалізацією студентами комунікативної стратегії у знайомій ситуації, новій ситуації, під час обговорювання досвіду спілкування. Рівень сформованості комунікативної стратегії оцінювався за такими показниками: відповідність логіко-композиційної структури комунікативної стратегії макроінтенції; варіювання тактик на різних етапах комунікативного акту; використання метакомунікативних сигналів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення (див. додаток И.3, с. 324). Порівняльні результати успішності студентів трьох груп, подані в табл. 3.2.4 на с. 305, показали, що при абсолютній успішності в 100% у всіх групах показник якості навчання дещо знизився (на 4,3% в ЕГ1, 5,7% в ЕГ2 і 7,3% в ЕГ3) і склав в середньому 60,4%. Це обумовлено незавершеністю стратегічного етапу навчання, значним ускладненням навчально-мовленнєвої взаємодії студентів на цьому етапі та зростанням вимог до їхніх мовленнєвих умінь. Гірша динаміка розвитку усно мовленнєвих умінь студентів ЕГ2 і ЕГ3 обумовлена там, що студенти ЕГ1 мали перевагу навчання за варіантом А експериментальної методики на попередніх етапах. Таким чином, результати проміжного контролю підтвердили необхідність інтенсифікації навчально-мовленнєвої взаємодії студентів для досягнення ними стратегічного рівня англомовної усномовленнєвої компетенції, що планувалось забезпечити організацією навчально-проектної діяльності.

Головним завданням викладача при організації навчально-проектної роботи було забезпечення активної мовленнєвої взаємодії студентів на всіх етапах проектної діяльності згідно принципу відповідності навчально-ігрової діяльності професійно-комунікативній діяльності, яка моделюється. Для надання більшої автентичності мовленнєвій взаємодії студентів темою проекту було обрано створення моделі ефективного команди, що передбачало

проходження в межах четвертого змістового модулю чотирьох підтем: Teamwork advantages and disadvantages; Team dynamics and team roles; Delegating work; Team leader; Confrontation in a team. Робота над кожною з підтем завершалась презентацією мікропроекту, при створенні якого відпрацьовувався алгоритм командної діяльності, що давало студентам можливість апробувати колективно здобуті, обговорені й узагальнені знання у навчальній професійно-мовленнєвій практиці.

Перше аудиторне заняття було присвячене вмотивуванню проектної діяльності, для чого студентам був запропонований англomовний тест (див. додаток Д.4, с. 272) для визначення ступеню власної професійної компетентності. Надалі текст тесту служив вербальною опорою при рольовій імітації процедури розподілу по командах, вибору лідерів та їх інтерв'ювання. В орієнтовній бесіді викладач повідомив студентам мету проектної діяльності: набути розуміння різних форм командної співпраці, навчитися ефективно функціонувати в команді, аналізувати, структурувати та впливати на комунікаційні процеси, окреслив загальний план, обсяг і час проектної роботи. Команди отримали перші завдання і приступили до розподілу обов'язків і планування спільної діяльності. На цьому етапі викладач приймав участь в обговоренні командного завдання, надавав коментар щодо обсягу й можливих труднощів виконання окремих частин роботи, підтримував за тим, щоб мовленнєва взаємодія між членами команди відбувалась англійською мовою. Студенти були забезпечені функціональними опорами із засобами вербалізації мовленнєвих дій пропонування, аргументації пропонування, висловлювання домовленості.

Значно ускладнилась самостійна робота студентів, яка передбачала пошуково-дослідницьку діяльність із знаходження й переробки інформації і була спрямована на розвиток умінь читання, аудіювання й писемного мовлення, когнітивних умінь структуризації інформації й планування стратегії аргументації. Студенти були забезпечені автентичними текстами-джерелами фактичного і мовленнєвого матеріалу, підібраними у додатку до

навчального посібника [98] і супроводжуваними питаннями-опорами для витягу й переробки ключових моментів змісту. Водночас, студенти заохочувались до залучення додаткових інформаційних джерел.

Командне обговорення здобутої інформації проводилось у вигляді комунікативних рецептивно-продуктивних вправ, спрямованих на розвиток умінь інформування, звіту, виробки командної стратегії аргументації з опорою на перелік питань для обговорення. Приклад завдання: *Share and discuss with your team the information you've found. Plan your presentation of the teamwork advantages to the other team.*

У час, відведений на самостійну роботу, викладачем проводились індивідуальні консультації для студентів, які мали труднощі з виконанням своєї частки командної роботи, а також із лідерами команд, які потребували допомоги в організації спільної діяльності команди. Необхідно зазначити, що на цьому етапі допомога викладача виявилась необхідною для 42% студентів ЕГ2 і ЕГ3, які зазнавали труднощів із розумінням додаткових текстів при читанні й аудіюванні, а також при підготовці повідомлень у писемній формі. Більшість студентів ЕГ1 (87%) справлялися з такими завданнями самостійно.

Для того, щоб командна презентація мікропроекту не перетворювалась на фрагментарне репродукування здобутої інформації, команди були поставлені перед необхідністю врахування стратегії аргументації опонента. Із цією метою проведено парну рольову гру *Coffee break*, для якої пари були сформовані таким чином, щоб партнери представляли протилежні погляди на певний аспект проблеми. Після парної роботи студенти ділились із командою враженнями від бесіди, розвиваючи усномовленнєві вміння у процесі корекції командної стратегії аргументації.

У презентації мікропроектів приймали участь всі члени команди. При першому досвіді презентації дозволялося презентувати окремий аспект проблеми тому студентові, який за нього відповідав. Завданням команди-опонента було задати якомога більше запитань, на які відповідали всі члени

команди. Після презентації студенти вчилися узагальнювати результати дискусії та виробляти спільне рішення.

При роботі над наступними підтемами змістового модулю 4 мовленнєва діяльність студентів поступово ускладнювалась за рахунок збільшення обсягу додаткової інформації для оброблення і виконання вправ, спрямованих на застосування набутих знань при аналізі й обговорюванні власного досвіду роботи в команді, наприклад: *Listen to the text 'Delegating Work' and comment on Anya's problem and Estevan's advice. Discuss the delegating work practice in your teams.* Наведення прикладів із власного досвіду командної роботи як аргументів на користь теоретичних положень стало також обов'язковою умовою презентації командних мікропроектів. Крім того, процедура презентації ускладнилась через вимогу висвітлення окремих аспектів проблеми не тими студентами, які здобували з них інформацію, що забезпечувало засвоєння навчального матеріалу кожним членом групи. Підведення підсумків презентації проводилось за вже знайомою схемою без опор лідерами обох команд при другій презентації і студентами, делегованими командами, при третій.

Презентація і захист підсумкових командних проектів проводились у вигляді групової дискусії за моделлю презентації, апробованою на проміжних етапах проекту. Після презентації студенти демонстрували свої дискусійні вміння, уміння оцінювання результативності власної й чужої діяльності, узагальнення колективного досвіду спілкування при виконанні посткомунікативних рефлексивних вправ, наприклад: *Compare the two models presented. Which elements of the other team's model would you incorporate into yours? Which elements coincided? How would you assess your teamwork result compared with that of the other team?*

Контроль рівня сформованості комунікативної стратегії колективної мовленнєвої взаємодії здійснювався з опорою на дані наукового спостереження за динамікою розвитку усномовленнєвих студентів на протязі всієї проектної роботи. Об'єктом контролю виступали такі мовленнєві

тактики комунікативної стратегії групового спілкування: оцінювання особистісних якостей; оцінювання результатів діяльності; інтерв'ювання; планування спільної діяльності; інформування; переконання; резюмування. Для оцінювання володіння кожним компонентом комунікативної стратегії групового спілкування використовувались кількісні показники, загальні для всіх тактик, та специфічні якісні показники (див. додаток И.4, с. 329).

Порівняльні результати успішності студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, приведені в табл. 3.2.5, с. 306, показали, що мета третього підетапу формувального етапу експерименту була досягнута. Абсолютна успішність склала 100% у всіх групах. 84,1% студентів ЕГ1, 60,0% студентів ЕГ2 і 54,4% студентів ЕГ3 продемонстрували високий (40,6%, 17,1% і 13,2% відповідно) і достатній (43,5%, 42,9% і 41,2% відповідно) рівень володіння комунікативною стратегією управлінського дискурсу, що проявлялось у логічно-структурованому, ініціативному мовленні з використанням непрямих іллокутивних актів, апелюванням до сумісної діяльності, здатності до модифікації власної комунікативної поведінки з урахуванням особистості партнера, аргументованому вираженні власної думки, впевненим володінням інформацією, лінгвістичній коректності й близькому до природного темпу мовлення. Зіставлення результатів навчальної діяльності студентів усіх груп у змістовому модулі 4 з результатами засвоєння змістового модуля 3 довело ефективність алгоритмізованої навчально-проектної діяльності в удосконалюванні комунікативних усномовленнєвих умінь студентів. Якість володіння комунікативною стратегією підвищилась на 10,2% у студентів ЕГ1, 4,3% у студентів ЕГ2 і 3,1% у студентів ЕГ3.

Проведене повне групове закрите тестування (див. додаток Е.3, с. 290) виявило позитивну динаміку ціннісних настанов студентів щодо значущості комунікативних умінь для професійної компетентності майбутнього менеджера, розуміння специфіки його професійно-мовленнєвої діяльності, а також позитивну оцінку ступеню успішності власної навчальної діяльності з оволодіння англомовними усномовленнєвими вміннями. Втім, значна

кількість студентів ЕГ2 і ЕГ3 (31,2%) у порівнянні із студентами ЕГ1 (11,6%) відзначили бажаність відведення більшого часу на проектну діяльність, а біля чверті студентів ЕГ2 і ЕГ3 (24,6%) охарактеризували тексти інформаційної підтримки проекту як занадто складні. Разом з тим, 100% респондентів відзначили значне підвищення рівня власних англомовних усномовленнєвих умінь; більшість студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 (95,6%, 88,6% і 89,7 відповідно) охарактеризували пройдений ними практикум як «дуже цікавий і корисний».

На контрольному етапі експериментального дослідження (2010 р.) проводилась обробка статистичних даних, формулювались загальні висновки, зроблені в результаті дослідження, розроблювались методичні рекомендації щодо формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

При визначенні ступеню ефективності проведеного експерименту використовувались методи теорії вірогідності, дескриптивної та індуктивної статистики, які було застосовано для виміру й аналізу таких розрахункових показників студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3: якість знань (Q_1 , Q_2 і Q_3 відповідно); середня підсумкова оцінка (A_1 , A_2 і A_3 відповідно). Для визначення ступеню ефективності розробленої методики і ступеню вірогідності результатів експерименту для розрахункових показників Q_1 , Q_2 і Q_3 було розраховано такі статистичні характеристики: відносне значення показника до величини вибірки як процентне відношення кількості об'єктів з цим показником до величини вибірки ($Q_{1\%}$, $Q_{2\%}$ і $Q_{3\%}$ відповідно); коефіцієнт порівняльної оцінки рівня знань (P_E); коефіцієнт приросту якості знань (Y_E); коефіцієнт відносної ефективності V_E . З тією ж метою для розрахункових показників A_1 , A_2 і A_3 визначались: середнє арифметичне значення як відношення суми всіх отриманих значень показника до величини вибірки; дисперсія й середня квадратична помилка статистичного показника для оцінки ступеню відхилення показника від його середнього значення; довірчий інтервал; критерій вірогідності різниці показників.

Обробка даних експерименту методами теорії вірогідності й дескриптивної та індуктивної статистики (див. додаток 3.3, с. 307) дозволила дійти таких висновків.

Реалізація трьох варіантів експериментальної методики формування англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів забезпечила значне підвищення якості знань студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, про що свідчить коефіцієнт приросту якості знань, який склав $Y_{E1} = 3,4$; $Y_{E2} = 2,2$ і $Y_{E3} = 2,1$. Значення коефіцієнта Y_{E1} , Y_{E2} і Y_{E3} значно вищі за одиницю, що говорить про значущу різницю порівнювальних параметрів і дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої методики.

Величина середнього квадратичного відхилення в індуктивній статистиці застосовується для оцінювання типовості середнього показника відносно вибіркової сукупності. Середнє квадратичне відхилення середніх арифметичних значень підсумкової оцінки студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 склало 0,715, 0,725 і 0,7 відповідно. Величина середнього квадратичного відхилення суттєво менше 1, що свідчить про достатню типовість середнього як представника даної сукупності спостережень. Можна стверджувати, що оцінка більшості студентів тяготить до середнього балу груп, що є показником ефективності та стабільності навчального процесу.

Коефіцієнти відносної ефективності варіантів методики А і Б ($V_{E1} = 1,54$), та А і В ($V_{E2} = 1,62$) використано для визначення оптимального варіанту експериментальної методики. Значно вищі за одиницю значення коефіцієнтів V_{E1} і V_{E2} свідчать про більшу ефективність використаного при реалізації варіанту А співвідношення вправ передкомунікативної рефлексії, колективної навчально-мовленнєвої взаємодії і посткомунікативної рефлексії, яке забезпечило більшу вмотивованість і когнітивно-прагматичну спрямованість навчальної діяльності студентів на етапі формування мовленнєвої навички, більшу гнучкість тактичних умінь і, як наслідок, вищі показники розвитку стратегічних усномовленнєвих умінь студентів.

Валідність цього висновку підтверджено розрахунком критерію 98% вірогідності різниці середніх арифметичних значень підсумкової оцінки студентів ЕГ1 і ЕГ2 ($t_{d1} = 5,523$) і ЕГ1 і ЕГ3 ($t_{d2} = 4,726$). Отримані значення суттєво перевершують значення коефіцієнту Стюдента-Госета (2,353 та 2,354 для відповідної кількості ступенів свободи) [48]. Це дозволяє зробити висновок про 98% імовірність існування статистично значущої різниці між середніми рівнями знань студентів ЕГ1 і студентів ЕГ2 і ЕГ3.

Величина середньої квадратичної помилки застосовується для оцінювання типовості середнього показника відносно генеральної сукупності й виступає індикатором вірогідності результатів експерименту. Середня квадратична помилка вибіркового середнього значення підсумкової оцінки студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 склала 0,086, 0,087 і 0,084 відповідно. Це дозволяє з 98% імовірністю стверджувати, що при відтворенні умов експериментального навчання середній підсумковий бал студентів ЕГ1 буде відхилятися від отриманого в процесі експерименту не більше, ніж на 0,179 бала, студентів ЕГ2 – на 0,182 бала, студентів ЕГ3 – на 0,176 бала.

3.3. Методичні рекомендації з формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Практикум англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії Communication Skills Workshop призначений для студентів 3 курсу напряму підготовки 6.030601 «Менеджмент». Практикум вводиться на завершальному етапі навчання студентів-менеджерів англійської мови і розрахований на 44 аудиторних години, що відповідає 2 заліково-кредитним модулям. Заліково-кредитний модуль 1 «Manager's Speech Tactics» включає 2 змістових модулі: «Motivating» і «Persuading». Заліково-кредитний модуль 2 складають змістові модулі «Discussing a Business Plan» і «Teamwork».

Метою навчання майбутніх менеджерів англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії є оволодіння студентами комунікативною стратегією

аргументативного управлінського дискурсу як здатністю до продуктивної професійно-комунікативної діяльності. Практична мета полягає у формуванні прагматичного рівня англійської лінгвістичної компетенції в усному мовленні, який відповідає рівню С1 за загальноєвропейською шкалою рівнів володіння іноземною мовою. Виховною метою є професійне самовизначення і становлення професійної позиції студентів-менеджерів. Розвивальна мета полягає у розвитку індивідуальних і колективних психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії, рефлексивних і аналітичних здібностей студентів.

Прогнозованим результатом навчання є оволодіння студентами:

- а) знанням засобів вербалізації типових мовленнєвих дій управлінського дискурсу; логіко-композиційних структур мовленнєвих тактик стратегії переконання; маркерів мовленнєвих тактик; засобів реалізації непрямих іллокутивних актів; правил узяття й передання мовленнєвого ходу; логіко-композиційних структур стратегії переконання; логіко-композиційних структур кооперативної стратегії слухача; метакомунікативних сигналів; правил корпоративного мовленнєвого етикету; соціокультурних норм мовленнєвої поведінки; рольових очікувань комунікантів;
- б) навичками сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в рамках мовленнєвого кроку; здійснення мовленнєвої дії в прямому й непрямому іллокутивному акті; вичленовування й породження змістоформувань кодів дискурсу; розпізнавання метакомунікативних сигналів;
- в) уміннями вибору типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції; кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту; корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера; комбінування мовленнєвих тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту; оцінювання перлокутивного ефекту висловлення; корекції комунікативної стратегії.

Для досягнення навчальної мети пропонується когнітивно-прагматичний підхід до навчання професійно-мовленнєвої взаємодії, який максимально відповідає віковим особливостям студентів, забезпечує вмотивованість навчально-мовленнєвої діяльності й спрямованість когнітивної діяльності

студентів на виділення й засвоєння засобів реалізації й інтерпретації комунікативних інтенцій, підвищення ступеня комунікативності й автентичності навчальної мовленнєвої взаємодії.

Практикум професійно-мовленнєвої взаємодії розроблений як рольова симуляція комунікативно-психологічного курсу-тренінгу для менеджерів, у якому студентам надаються ролі слухачів курсу, а викладач виконує роль інструктора, організатора й учасника навчально-мовленнєвої взаємодії та її аналізу на етапі посткомунікативної рефлексії.

Засвоєння змісту навчання передбачає послідовне оволодіння студентами мовленнєвою дією, мовленнєвою тактикою й комунікативною стратегією в процесі виконання вправ трьох етапів: рецептивно-репродуктивного, тактичного й стратегічного. Навчальна діяльність студентів на кожному етапі організована як єдність передкомунікативної рефлексії, комунікації, посткомунікативної рефлексії.

Відповідно, вправи трьох груп – передкомунікативні рефлексивні, навчально-мовленнєвої взаємодії, посткомунікативні рефлексивні – організовані у взаємозалежній циклічній послідовності. Так, передкомунікативні вправи в аналізі автентичних зразків мовлення перемежуються вправами з використання результатів аналізу в практиці мовлення. Процес аналізу, за винятком виконання домашніх завдань, носить колективний характер, оскільки супроводжується парним і груповим обговоренням. Викладачеві важливо пильгувати за тим, щоб студенти мали достатні вербальні опори для обговорення результатів рефлексії англійською мовою та дотримання правил корпоративного мовленнєвого етикету. Значна частина соціально-культурної інформації повідомляється викладачем як інструктором тренінгу в вигляді передмови або коментарю до рефлексивних вправ. Ця інформація зафіксована в навчальному посібнику, і студенти можуть повернутися до неї при необхідності. Іншим джерелом соціально-культурної інформації виступають автентичні тексти-лекції з особливостей професійного спілкування, які пропонуються студентам для колективного й

індивідуального аудіювання. Передкомунікативні рефлексивні вправи забезпечують вмотивованість орієнтовно-підготовчого етапу навчання, прагматичну актуалізацію набутих лінгвістичних знань, сфокусованість навчальної діяльності на прагматичних аспектах мовленнєвої взаємодії.

Навчальна комунікативна діяльність організована у вигляді парної й групової роботи з виконання умовно-комунікативних і комунікативних вправ другої групи. Посткомунікативна рефлексія супроводжує кожний випадок застосування набутих знань, навичок і вмінь у парній або груповій навчально-мовленнєвій взаємодії. Для забезпечення автентичності навчальної комунікації такі вправи проводяться у вигляді рольової симуляції, в якій студенти в ролі слухачів комунікативно-психологічного тренінгу виступають перед колегами й аналізують виступи один одного. Посткомунікативна рефлексія є єдністю аналітично-рефлексивної й комунікативної діяльності й передбачає аналіз під керівництвом викладача та парне й групове обговорення колективного досвіду спілкування. Завдання з посткомунікативної рефлексії також забезпечуються змістовими опорами, які задають напрям й критерії аналізу, і функціональними опорами для розширення комунікативного мінімуму й розвитку дискусійних умінь студентів. Таким чином, ступінь комунікативності навчально-мовленнєвої діяльності зростає по мірі просування студентів від виконання самостійних вправ до обговорення колективного досвіду спілкування.

Перший змістовий модуль «Motivating» спрямований на оволодіння студентами типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу, що потребує засвоєння лінгвістичних й соціокультурних знань вербалізації мовленнєвих дій, формування навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в межах мовленнєвого кроку і кодування й декодування комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, розвитку психологічних механізмів рефлексії, ідентифікації, емпатії, імовірнісного прогнозування.

На першому занятті викладач проводить орієнтовну бесіду, націлену на усвідомлення студентами мети курсу, його значущості для професійної

компетентності менеджера, а також зазначає умови успішності навчання: усвідомлення особистісної значимості навчальної мети, готовність до зусиль з її досягнення й до активної співпраці в навчально-мовленнєвому колективі. Для допомоги у виробленні чіткої цільової установи студентам пропонується тест англійською мовою, позиції якого не суперечать одна одній і дають можливість вибрати, який із взаємодоповнюючих результатів навчання є найбільш бажаним. Результати тестування дозволяють викладачеві визначити стан навчальної мотивації студентів на початку навчання і враховуються при корекції мотиваційної сфери та розподілу студентів на команди. Тексти бесіди й тесту наведені в додатку Д.1, с. 252.

Вправа 1 (аудиторна, комунікативна рецептивно-репродуктивна; режим виконання – психологічна гра «Відповіді за іншого») націлена на зімкнення групи, вироблення єдиних ціннісних орієнтацій, створення комфортного психологічного клімату, розвиток механізмів емпатії та імовірного прогнозування. Ігрове завдання сприяє прийняттю студентами нових ролей – слухачів курсу-тренінгу – та подоланню психологічного бар'єру перед колективним іншомовним спілкуванням. Методична мета: тренування в переведенні із прямої мови в непряму, обсяг висловлювання – 2-3 речення. Текст попереднього тесту служить вербальною опорою. Інструкція (подається усно). *Being an efficient manager means ability to understand others. Let's check how well you can guess each other's motives. For this, each of you will try to answer the test questions for the person sitting next to your neighbour. You may give two to three answers from the list. After you have heard the answers given for you, provide your own version for comparison.* Зразок відповідей студентів податок в додатку Д.1, с. 253.

Оволодіння студентами мовленнєвими діями починається з передкомунікативних рефлексивних прав, спрямованих на аналіз комунікативної ситуації, вицленовування мовленнєвих дій із автентичних зразків управлінського дискурсу, оволодіння засобами вербалізації мовленнєвої дії. Значна кількість вправ в аудіюванні зумовлена необхідністю

розвитку англомовних рецептивних умінь для оволодіння усним мовленням як рецептивно-продуктивною діяльністю.

Вправи, націлені на аналіз і обговорення комунікативної ситуації, проводяться на аудиторному занятті, носять комунікативний рецептивно-продуктивний характер, передбачають аудіювання і групове обговорення в режимі «мозковий штурм», наприклад: *Listen to the sales director speaking to his staff. Consider the following. 1) Is the sales director's purpose to inform or stimulate the staff? 2) Has anything unexpected happened? 3) Can you pick out the key word in this speech? Which one? 4) What do the two offices compete in? 5) Which of the two offices has been more successful so far? 6) Is the sales director pleased with his staff's performance this month? 7) What two logical parts can the speech be divided into? Which of them serves to outline and specify the problem and which is aimed at stimulating the staff for further efforts? Characterize the communicative situation.* Обговорення параметрів комунікативної ситуації на початку курсу проводиться фронтально, надалі – в режимі парної роботи з наступним повідомленням результатів обговорення групі. Зразки відповідей студентів дивись у додатку Д.1, с. 253.

Вправи в інтенсивному аудіюванні, спрямовані на семантизацію нових лексичних одиниць в соціокультурному контексті, за винятком першого заняття, переносяться на самостійну роботу, для чого студенти забезпечуються можливістю працювати з компакт-диском вдома або в комп'ютерному класі. На першому занятті така вправа проводиться в режимі аудіювання з груповим обговоренням для того, щоб викладач міг перевірити доступність автентичного тексту для студентів, зняти труднощі, допомогти виробити алгоритм роботи з аудитивними матеріалами. Групове обговорення націлене на контроль ступеня розуміння тексту і проводиться двічі: після першого пред'явлення контролюється загальне розуміння в режимі фронтального опитування; після другого пред'явлення студенти отримують транскрипт аудіотексту 2 (див. додаток В, с. 246) як опору для обговорення значення нових лексичних одиниць. Інструкція: *Listen to Dr Jeff McQuillan*

from the Center of Educational Development in Los Angeles, California commenting on the same situation and the speaker's behaviour in it. Why is Dr Jeff McQuillan comparing the business situation with that in sports? Which words and expressions can be similarly used in both of them? Зразки відповідей студентів подані в додатку Д.1, с. 253.

Більшість мовних вправ на формування операційної бази здійснення й розуміння мовленнєвих дій виноситься на самостійну роботу студентів. Це рецептивні вправи на самоконтроль семантизації нових лексичних одиниць (*matching test* із ключем), диференціацію комунікативних інтенцій за ключовими словами (*grouping test* із ключем), рецептивно-репродуктивні вправи у варіюванні вербалізації мовленнєвої дії (перифразування за мовленнєвим зразком), на оволодіння інтонаційним оформленням мовленнєвої дії (імітація за диктором), переклад речень англійською мовою. Наприклад, мовна рецептивно-репродуктивна вправа 6 має завдання: *Practise arresting attention and outlining the problem. Paraphrase the following sentences using phrases from the text: 1) I'd like all of you to stop talking and to pay attention to what I've got to say. 2) The West Coast office and the East Coast office are trying to have the best sales achievements. 3) At the beginning of the month we did better than our rival. 4) It seemed we would win over the other office. Etc.*

У самостійному режимі студенти також виконують письмові умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи в посиленні іллокутивного ефекту мовленнєвої дії. Умовно-комунікативний характер вправам надає комунікативне завдання і поширений до понадфразової єдності обсяг оброблюваного матеріалу, наприклад: *Emphasize something that should be avoided to sound more convincing.* Зразок виконання: *We simply ought to pull ahead. If we don't, we won't turn the tables on our rival. – Unless we pull ahead, we won't turn the tables on our rival.*

Незважаючи на наявність у посібнику ключів для самоперевірки та достатності опор, виконання самостійних завдань потребує контролю з боку викладача. При цьому необхідно підвищувати ступінь комунікативності

мовленнєвої діяльності студентів для забезпечення розвитку мовленнєвої навички. Контроль засвоєння лексики проводиться у формі рольової гри. Викладач у ролі співробітника, який не був присутнім на промові менеджера, задає питання щодо змісту промови, а студенти відповідають на них, використовуючи нові лексичні одиниці. Надалі викладач передає свою роль одному із більш підготовлених студентів. Інструкція: *I am awfully sorry to have missed the meeting on Monday. Will you please tell me what exactly you were told by the manager?* Зразок відповідей студентів подано в додатку Д.1, с. 254.

Відпрацьовування мовленнєвих зразків, необхідних для здійснення мовленнєвих дій привертання уваги, формулювання проблеми, підбадьорювання, вмотивування подальших зусиль, попередження про небажані наслідки та ін., проводиться у формі парної роботи з виконання умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ, наприклад: Інструкція (на роздавальних картках): *Partner A. You are an employee. Express your doubt as to the chance to turn the tables over the rival. Start with: Frankly, I don't believe...* *Partner B. You are the manager. Encourage your employee praising his previous performance (key words: proud, outdo).* Зразок виконання: *S₁: Frankly, I don't believe we've got any chance to turn the tables over the rival. S₂: Why not? I'm really proud of you for outdoing yourself this month and see no reason why we should fail.* Кожна пара отримує декілька карток. Перші картки містять фрази з домашнього завдання. Наступні містять ті ж самі мовленнєві зразки, але із зміненим лексичним наповненням. Часу на підготовку не надається, користування зошитами дозволяється тільки у випадку утруднень. Пари обмінюються репліками по черзі, група має можливість додаткового сприйняття на слух нового мовленнєвого матеріалу. Викладачеві важливо підтримувати досить високий темп висловлювань, але не квапити студентів із гіршою мовною підготовкою. Допускається допомога товаришів; студент, який потребує допомоги, має відтворити підказку.

Найбільш складним завданням, яке вирішується у процесі виконання аудиторних передкомунікативних рефлексивних вправ, є формування навичок

розпізнавання за просодичними ознаками та вираження модусу мовленнєвої дії. Це не передбачає набуття студентами спеціальних знань з теоретичної фонетики англійської мови і вирішується шляхом виконання аналітичних вправ під керівництвом викладача та імітативних ігор. Так, аналітична умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа 15 в аудіюванні з груповим обговоренням має інструкцію (надається усно, перевіряється розуміння слів із значенням настрою, приведених у посібнику): *Listen to the dialogue starter. Practise recognising the speaker's emotions. How would you describe the manager's manner of speaking: businesslike, leisured, energetic, slack, concerned, worried, irritated, composed, panic-stricken, bored, self-confident? Try and single out what makes you think so: the intonation pattern, tempo, volume, timbre changes. Repeat the phrases from the dialogue starter to prove your point.* Часткова вербальна опора вправи 15 і зразок відповідей студентів подані в додатку Д.1, с. 255.

Умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа 16 виконується в режимі групової рольової гри. Студенти у парах по черзі тренуються у вираженні модусу мовленнєвої дії просодичними засобами при репродукції діалогу-зразку згідно ролей, зазначених у картках. Решта групи має визначити настрій мовців. Інструкція: *You will play your parts in the manner indicated in your cards without showing the cards to anybody. The rest of the group will guess by the speaker's manner what is written in his card.* Викладач пильгує за інтонаційним оформленням висловлювань і коригує його при необхідності. Передмову викладача й часткову вербальну опору вправи 16 дивись у додатку Д.1, с. 255.

Умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи у визначенні комунікативної інтенції та ідентифікації комунікативних помилок проводяться в парному режимі. Партнери тренуються у висловлюванні власного погляду, погодження або ввічливого заперечення, доповіді результату парного обговорювання групі у вигляді мікромонологу. Зміст і форма висловлювань регулюються вербальними опорами. Надалі опори

поступово мінімізуються, студенти заохочуються до формування власних висновків, ступінь комунікативності навчально-мовленнєвої діяльності зростає. Однотипні вправи проводяться паралельно: декілька пар визначають комунікативні інтенції співрозмовників, решта групи виявляє комунікативні помилки. Викладач контролює хід парної роботи слабкіших студентів, надає необхідну допомогу. Колективне обговорення результатів парної роботи служить базою для виконання подальших вправ у реалізації мовленнєвої дії демонстрування уваги й готовності до співпраці. Викладач резюмує результати обговорення. Приклад вправи в ідентифікації комунікативних помилок, висловлюванні й аргументації точки зору. Інструкція: *Together with your partner, discuss the following. Which of the four motives resulted in a communication error? Whose error was it in particular? Report your decision to the group.* Змістову й функціональну опори вправи 18, зразок відповідей студентів та резюме викладача подано в додатку Д.1, с. 255.

Для наступних вправ група розділяється на дві команди, які отримують однакове завдання: виявити оптимальні засоби реалізації мовленнєвих дій формулювання проблеми й демонстрування уваги. Команди діляться на пари, кожна пара презентує свій мікродіалог. Команда вирішує, який мікродіалог є кращим, при необхідності коригує його і презентує іншій команді для оцінки. Повні вербальні опори для партнерів (див. вправу 20 у додатку Д.1, с. 256) містять критерії вибору засобів вербалізації мовленнєвої дії, які також служать ціннісними орієнтирами при обговоренні мікродіалогів командою.

Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи, націлені на формування рефлексивних умінь аналізу комунікативної поведінки, розвиток умінь вираження власної думки, згоди й незгоди, виконуються в режимі командного обговорювання презентованих мікродіалогів, наприклад: Інструкція. *You are Communication Skills Workshop trainees. Consider whether the speech moves employed by the listener have been effective. Support your point of view with arguments. Express your disagreement politely.* Функціональні опори вправи 21 і зразки відповідей студентів подані в додатку Д.1, с. 257.

Після колективного обговорювання команди продовжують виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ у режимі парної рольової гри, спрямованих на формування вмінь реалізації мовленнєвої дії. Кожний мікродіалог вислухується й обговорюється командою, що забезпечує багаторазове використання мовленнєвого матеріалу в мінливому контексті й багаторазовість його сприйняття на слух. Викладач пильнує за мовним оформленням мікродіалогів і бере участь в командних дискусіях як член команди або експерт-тренер, якщо з'являється необхідність у ґрунтовному втручанні та корекції мовлення студентів. Мікродіалоги сюжетно пов'язані з мікродіалогами попередніх вправ. Інструкція для парної роботи. *Partner A. You are the sales director. You want to stimulate your staff for further efforts. Sound encouraging and convincing. Partner B. You are one of the staff. Express your gratitude and readiness for further efforts.* Кожний партнер отримує картку, на якій зазначено його настрій. Інструкція для командного обговорювання. *You are Communication Skills Workshop experts. Analyse the dialogues you've heard. Consider the speakers' emotions and implications. This estimation card will help you prove your point.* Опору (картка оцінювання емоційної комунікативної поведінки) подано в додатку Д.1, с. 258.

В наступних комунікативних рецептивно-продуктивних вправах (режим виконання той же) зміст мовлення охоплює комунікативну ситуацію цілком, але обсяг мовлення обмежений мікродіалогом. Викладач контролює вміння студентів вибирати засоби реалізації та здійснювати мовленнєві дії привернення уваги, формулювання проблеми, демонстрування уваги й готовності до співпраці спочатку в знайомій, потім в новій ситуації. Вправи виконуються без опор. Приклад вправи на реалізацію мовленнєвих дій в новій ситуації спілкування: *Partner A. You are the manager. Discuss with the assistant manager accepting credit cards from customers, a new policy for your firm. Arrest your listener's attention and formulate the problem as briefly as possible. Partner B. You are the assistant manager. Demonstrate your readiness to listen and to cooperate.*

Наступна посткомунікативна рефлексивна вправа також проводиться без опору і спрямована на контроль ступеня розвитку рефлексивних умінь аналізу засобів реалізації комунікативної інтенції на рівні мовленнєвої дії, дискусійних умінь вираження власної думки, згоди й незгоди. Інструкція: *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you have heard. Consider whether the speech moves employed by the manager and the assistant manager have been effective.*

Підведення підсумків першого етапу навчання проводиться у вигляді групового обговорення в режимі рольової гри. Інструкція (промова інструктора курсу-тренінгу). *You have learned how to arrest your listeners' attention and formulate a problem briefly and precisely. You have also come to know several ways of expressing your readiness to listen and cooperate. Discuss today's most useful experience as regards 'do's' and 'don'ts' at the manager's speech beginning.*

Після дискусії викладач резюмує результати першого етапу навчання, опираючись на спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час командного й групового обговорювання досвіду спілкування. Критеріями оцінювання рівня володіння мовленнєвою дією є: характер реалізації мовленнєвої дії, граматична коректність, фонетична коректність, володіння активним вокабуляром, темп мовлення. Бланк оцінювання відповідей студентів за означеними показниками, кількісна характеристика показників і розрахунок модульно-рейтингових оцінок за рекомендованим ваговим коефіцієнтом подані в додатку И.1, с. 314-318.

Другий, тактичний етап системи вправ спрямований на оволодіння студентами типовими мовленнєвими тактиками управлінського дискурсу, що потребує засвоєння знань логіко-композиційних структур і маркерів мовленнєвих тактик, засобів реалізації непрямих іллокутивних актів, узяття й передання мовленнєвого ходу, формування навичок сприйняття й здійснення мовленнєвої дії в непрямому іллокутивному акті, формування вмінь вибору

типового іллокутивного сценарію для реалізації інтенції, кодування й декодування інтенції на рівні мовленнєвого акту, корекції мовленнєвої тактики залежно від реакції партнера, розвитку психологічних механізмів рефлексії, децентрації, імовірнісного прогнозування.

Наповнення тактичного етапу навчальним матеріалом і діями з його засвоєння ілюструється на прикладі вправ 30-44 змістового модулю «Motivating» і вправ 7-17 змістового модулю «Persuading».

На цьому етапі значно ускладнюється самостійна навчальна діяльність студентів. Самостійні передкомунікативні рефлексивні вправи передбачають дослідницьку діяльність, спрямовану на вирішення проблемних завдань при аналізі автентичних зразків управлінського дискурсу. Прикладом вправи у визначенні логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики вмотивування до подальших зусиль може служити умовно-комунікативна рецептивна вправа 30 із завданням: *Listen to the sales director's speech. Decide which of the two logical schemes corresponds to his speech tactic of motivating the staff for further efforts.* Вербальна опора (див. додаток Д.1, с. 259) містить дві фреймові схеми мовленнєвої тактики для зіставлення із змістом аудіотексту. Правильність вибору перевіряється в аудиторній парній роботі.

Умовно-комунікативні рецептивні вправи тренують студентів у логіко-композиційному структуруванні інформації, наприклад: *If you want your arguments to reach your listeners, don't fire all of them away at once. You should pause and indicate by your intonation and face expression that you are welcoming feedback from the listeners. Listen to the informative part of the sales director's speech. Decide where you would pause to give your listener a chance to speak.* Правильність структурування перевіряється в парній роботі, одночасно з перевіркою мовних рецептивно-репродуктивних вправ у тренуванні в виборі засобів реалізації кооперативної тактики слухача, наприклад: *Provide a listener's reaction for filling up every pause. Divide the following replies into three groups as those reacting to: a) the sales director's compliment to the staff; b) his*

confidence in success; c) his call for final effort. Arrange replies within each group according to the degree of formality.

Thank you. We've been doing our best.

I don't see any either.

I'm glad you appreciate our efforts.

It will be ours.

We won't let you down.

I hope we won't. Etc.

Самостійна робота студентів також передбачає виконання мовних рецептивно-репродуктивних письмових вправ, спрямованих на прагматичну актуалізацію набутих раніше граматичних знань. Прикладом може служити вправа у вираженні комунікативної інтенції в непрямому іллокутивному акті із завданням: *You are the sales department manager. Your department has been working hard and you are not pleased with the manager's call for more effort. Make your reactions sound less displeased by turning them into disjunctive questions. Model: That's not an easy plank to take. – That's not an easy plank to take, is it?* Текст вправи: 1) *It's not a sound practice making people overwork for weeks.* 2) *They are a mighty rival.* 3) *You remember the midmonth market situation.* 4) *Still, the sales figures don't look bad. Etc.*

Край важливими є мовні рецептивно-репродуктивні вправи, націлені на тренування у визначенні мовленнєвої тактики співрозмовника. Крім розширення комунікативного мінімуму студентів за рахунок презентації засобів вербалізації різних мовленнєвих тактик, вони сприяють усвідомленню необхідності розуміння й врахування тактики співрозмовника у професійно-мовленнєвій взаємодії та формують операційну базу аудиторної мовленнєвої практики. Приклад завдання: *Your listener is the sales department manager, a strong team leader, experienced and competent. You know that he may take one of the three behaviour lines: a) be neutral and non-committing; b) defend his department's performance; c) be self-critical. Match his possible replies to these tactics by putting down a letter (a), (b) or (c) next to every reply.* Повний текст вправи 32 наведений в додатку Д.1, с. 260.

Аудиторні вправи цього етапу носять комунікативний рецептивно-репродуктивний характер. Обсяг мовлення розширюється з мікродіалогів, в

яких по черзі відпрацьовуються фрагменти мовленнєвої тактики вмотивування до дії й корпоративної тактики слухача, до повного мовленнєвого акту. Студенти спочатку комбінують і варіюють мовленнєві дії привернення уваги, формулювання проблеми, описування критичної ситуації, наголошення на суті проблеми, виявлення відношення співрозмовника до проблеми – і відповідно демонстрування уваги, коментування проблеми, вираження власного відношення щодо можливості її вирішення. Студенти вчаться визначати соціально-рольові очікування партнера і відповідно модифікувати свою мовленнєву тактику, наприклад: Інструкція. *Partner A. You are the sales director talking to the sales manager. You've got a complete picture of the competition. Make sure the sales manager understands the competition problem urgency. Try and identify your partner's tactic and adjust your tactic to his, which may be: a) neutral and non-committing; b) defending his department's performance; c) self-critical. Partner B. You are the sales manager talking to the sales director about the office competition. You only know how your department has been doing. React to the new information you get according to the tactics suggested in your card. Don't show your card to your partner.* Вербальна опора вправ 36 подана в додатку Д.1, с. 261.

Далі відпрацьовуються мовленнєві дії оцінювання досягнутих успіхів, вираження впевненості у майбутніх успіхах, підбадьорювання – і відповідно висловлення подяки, згоди або незгоди з оцінкою, готовності до подальших зусиль. Інструкція. *Partner A. Compliment your staff on the results achieved. Express confidence in their future success. Encourage and motivate your staff for the final effort. Partner B. Thank the manager for high estimation of your work. Express confidence in your future success and readiness for the final effort.*

У груповому обговоренні діалогів розвиваються вміння аналізу засобів узгодження мовленнєвої тактики з тактикою партнера і формується мовленнєва тактика висловлювання оцінки, наприклад: Інструкція. *Assess the dialogues you have heard according to the scale: a) all replies fit into the tactical pattern; b) some replies (specify which ones) don't fit into the tactical pattern;*

c) replies don't fit into the tactical pattern. This table will help you with the assessing tactic. Часткова вербальна опора вправі 37 (див. додаток Д.1, с. 262) містить логіко-композиційно структуру тактики оцінювання й відповідні маркери. У подальших аналогічних вправах опори знімаються.

Засвоєння студентами мовленнєвої тактики вмотивування до дії контролюється спочатку у знайомій ситуації з опорою на функціональну модель діалогу. Інструкція: *You are the sales director and the sales manager facing crunch time. Discuss the competition situation in the office. Dialogue frame:*

<i>arresting attention</i>	→ <i>demonstrating attention</i>
<i>indicating the problem</i>	→ <i>commenting on the problem</i>
<i>describing the critical situation</i>	→ <i>commenting on the situation</i>
<i>emphasizing the problem core</i>	→ <i>recognising the problem urgency</i>
<i>complimenting on achievements</i>	→ <i>thanking</i>
<i>expressing confidence in success</i>	→ <i>agreeing</i>

Подальша робота спрямована на розвиток умінь варіювання мовленнєвої тактики в модифікованій ситуації з опорою на фреймову модель діалогу, наприклад: Інструкція. *Partner A. You are the sales manager. You've been called to the sales director's office to discuss the competition picture. You believe that chances to top the rival this month are slim as you know that two sales representatives are on sick leave and the latest sales figures are lower than those on Friday. Partner B. You are the sales director. Persuade the sales manager that there's no reason the office should suffer another loss.* Dialogue frame:

<i>You know what ... implies for ...</i>	→ <i>Sure, but ...</i>
<i>What makes you ...?</i>	→ <i>The problem is ...</i>
<i>Still, ... neck and neck</i>	→ <i>Sorry to disappoint you but ...</i>
<i>Nevertheless, I see no ...</i>	→ <i>Even with ...?</i>
<i>... outdoing itself to ...</i>	→ <i>... real hard</i>
<i>... turn the tables</i>	→ <i>... put our noses to the grindstone</i>

При парному обговорюванні засобів реалізації мовленнєвої тактики перед студентами ставиться додаткове завдання: висловити пораду колезі

щодо вдосконалення тих чи інших тактичних кроків. Засоби вербалізації поради в прямому й непрямому іллокутивних актах не є новими для студентів, але для їх повноцінної актуалізації у мовленнєвій взаємодії доцільне попереднє самостійне виконання мовних рецептивно-репродуктивних вправ у трансформації мовленнєвого зразку. Перевірка таких вправ супроводжується коментарем викладача щодо іллокутивного ефекту висловлювань, наприклад: Інструкція. *Turn commands into advice as shown in the model. Model: Provide your arguments with figures. – If I were you, I'd provided my arguments with figures.* Речення для перефразування: 1) *Drop the comment on working overtime.* 2) *Point out that the other office works in better marketing conditions.* 3) *Be more specific about the measures to be taken.* 4) *Put forward a suggestion of your own.* Коментар викладача: *This is the way of advising directly. It is quite adequate if you are sure that your advice is welcome. However, people tend to feel negative towards direct advice, as it makes them look less competent in their own eyes. Therefore, indirect advice is more preferable.*

Інструкція наступної вправи: *Avoid negative attitude to your advice by making it indirect, as shown in the models. Model 1: If I were you, I'd provided my arguments with figures. – Don't you agree you'd been more convincing if you'd provided your arguments with figures? Model 2: In your place, I'd dropped the comment on working overtime. – Wouldn't it have been better if you'd dropped the comment on working overtime? Model 3: You should have added a few more details as to the competition situation. – I wonder why you haven't added a few more details as to the competition situation.*

Виконання таких вправ сприяє повноцінній прагматичній актуалізації граматичних навичок побудови речень в умовному нахилі, заперечно-питальних речень, непрямих запитань в аудиторних комунікативних рецептивно-продуктивних вправах, наприклад: Інструкція. *Analyse your colleagues' tactic in the dialogues you have heard. Which tactical steps would you like to change? How and why? Advise your colleagues on modifying their tactics.*

По завершенні змістового модулю 1 студенти оволодівають типовими мовленнєвими діями мовця (привернення уваги, формулювання проблеми, інформування, оцінювання ситуації й діяльності, застереження, обґрунтування необхідності дій, похвали, підбадьорення, призиву до подальших зусиль, впевненості, висловлювання точки зору, загального враження, критичних зауважень, підсумовування оцінки, поради) і слухача (демонстрування уваги й розуміння, готовності до співпраці, коментування одержаної інформації або оцінки, висловлювання подяки, згоди або незгоди). Такий комунікативний мінімум дозволяє варіювати мовленнєві дії у тактиках вмотивування й оцінювання діяльності.

Змістовий модуль «Persuading» націлений на розширення діапазону мовленнєвих дій та оволодіння мовленнєвими тактиками пропонування й переконання. Самостійні вправи 1-6 аналогічні передкомунікативним рефлексивним вправам змістового модулю 1 і націлені на введення до ситуації спілкування, оволодіння новим мовним й мовленнєвим матеріалом, необхідним для здійснення й сприйняття мовленнєвих дій пропонування, обґрунтування ідеї, інструктування, переконання, підбадьорювання, висловлювання й обґрунтування сумніву, запиту додаткової інформації, висловлювання умов погодження, прийняття ідеї, схвалення поведінки або відношення, наприклад: Інструкція. *Make your instructions sound less complicated to encourage the listener. Model: You have to take the credit card and swipe it through here. Make sure the magnetic strip is facing you. – All you have to do is take the credit card and swipe it through here, making sure that the magnetic strip is facing you.* Текст вправи: 1) *He will only have to call the issuing bank. Tell him to make sure he isn't over his credit limit.* 2) *The seller has to do a chargeback. He also has to give the customer a refund. Etc.*

Оволодіння новою мовленнєвою тактикою розпочинається з самостійних умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ у визначенні логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики, наприклад: Інструкція.

Read Katy's replies and divide them into three groups: 1) those grounding her idea; 2) instructing; 3) encouraging and reassuring.

Формування вмінь реалізації комунікативної інтенції на рівні мовленнєвого акту здійснюється в аудиторних комунікативних рецептивно-продуктивних вправах у режимі парної рольової гри, наприклад: Інструкція. *Partner A. Prove that accepting credit cards is beneficial. Provide at least three reasons. Partner A. Express your doubt and reluctance to change your business routine. Provide at least three reasons.* Інструкції та вербальні опори (див. опору вправи 9 у додатку Д.2, с. 264) надаються на роздавальних картках.

Подальша парна робота націлена на розвиток умінь варіювання модусу мовлення, наприклад: Інструкція. *Partner A. You feel lack of enthusiasm on your employee's part. Make him more confident as to using a new technology.* Вербальна опора. *1. Stop playing old panic monger. 2. I'm sure you'll manage. 3. Leave worrying to the management, old man. 4. I know I can rely on you. 5. I promise you'll like it.* Інструкція. *Partner B. Express your doubts and reluctance more openly.* Вербальна опора. *1. If you ask me, we've been doing pretty well without ... 2. Fine. Just fine. 3. New cash registers, new instructions, new everything. 4. Oh, bother. 5. We'll see about that!* Змінення модусу мовленнєвої тактики потребує значної модифікації діалогу-зразку, зміст і форма якої не регулюється, крім підказки засобів підвищення емоційності реплік.

Аналогічно, у наступному командному обговоренні використання емоційного мовлення для переконання партнеру, студенти не обмежені у виборі структури своєї тактики оцінювання і вільно комбінують мовленнєві дії вираження власної думки, оцінювання, поради, згоди, заперечення. Вправа із завданням *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the way of expressing emotions in the dialogues you've heard. Share your view of employing emotions to convince the partner* проводиться в режимі паралельного обговорювання в командах для економії аудиторного часу.

Подальші комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в реалізації й обговорюванні мовленнєвої тактики проводяться в режимі пара – група, в

якому студенти по черзі виступають в ролях мовців і слухачів курсу-тренінгу, а викладач виконує роль експерта, водночас контролюючи вміння студентів варіювати мовленнєву тактику у знайомій ситуації. Приклад інструкції для партнерів: *Partner A. You are the sales director. You believe that accepting credit cards will assure sales growth fast enough to win in the office competition. Convince the sales department manager in it. Partner B. You are the sales department manager. You are ready to put your nose to the grindstone but doubt the advantages of accepting credit cards. Express and ground your doubts.* Інструкція для групи: *Analyse your colleagues' tactic in the dialogues you have heard. Which tactical steps would you like to change? How and why? Advise your colleagues on modifying their tactics.*

Надалі комунікативний діапазон студентів поповнюється вміннями конструктивного завершення мовленнєвої взаємодії при виконанні комунікативних рецептивно-продуктивних вправ у знайомій ситуації з опорами (див. опору вправи 14 у додатку Д.2, с. 265), без опор у знайомій і новій ситуаціях. Режим виконання – парна рольова гра, наприклад: *Partner A. React to the employee accepting your idea. Show confidence and approval. Here's a list of options for you to choose from. Partner B. Express your acceptance of the manager's idea. Put forward any conditions or requests you find necessary.*

Контроль рівня розвитку вмінь реалізації тактики переконання здійснюється при виконанні завершальних комунікативних рецептивно-продуктивних вправ у режимі парної рольової гри в новій ситуації без опор, наприклад: *Partner A. You are the marketing manager. Express your confidence that mountain hikes will improve the firm's marketing strategies. Ground your confidence by pointing out the necessary conditions: developing new itineraries, hiring a qualified guide and contacting a coast-mountain-bus company. Convince the local department manager in your idea. Partner B. You are the local department manager. You've got doubts about including mountain caves into a tourist route, as your firm has never provided mountain hikes. Express and ground*

your doubts. Consider and comment on the marketing manager's arguments.

Зразок виконання вправи 15 подано у додатку Д.2, с. 266.

Контроль рівня розвитку дискусійних умінь студентів здійснюється шляхом спостереження за командним і груповим обговоренням колективного досвіду спілкування. Інструкція: *You've learned how to motivate your listeners for the action and how to respond to being motivated. Which of the tactic steps is the core one in such a situation? What skills are necessary to be an effective motivator? What is a must if you want your department to put noses to the grindstone or accept a new work routine? Share your view with your colleagues.*

Після дискусії викладач резюмує результати другого етапу навчання, опираючись на спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів у знайомій ситуації, новій ситуації, під час групового й колективного обговорювання досвіду спілкування. По закінченні тактичного етапу студенти оволодівають 6 мовленнєвими тактиками: вмотивування діяльності, пропонування, переконання, оцінювання, поради та реактивною тактикою слухача. При оцінюванні враховується ступінь сформованості кожної з тактик за такими показниками: логічна структурованість мовлення, діапазон мовленнєвих дій, використання непрямих іллокутивних актів, варіювання модусу мовлення, темп мовлення. Бланк оцінювання відповідей студентів за означеними показниками, характеристика показників і розрахунок контрольних модульно-рейтингових оцінок за рекомендованим ваговим коефіцієнтом подані в додатку И.2, с. 319-323.

Третій етап системи вправ практикуму спрямований на оволодіння студентами знанням логіко-композиційних структур і взаємодії ситуативних факторів комунікативної стратегії переконання та кооперативної стратегії слухача, метакомунікативних сигналів, соціокультурних норм мовленнєвої поведінки, формування навичок вичленовування й породження змістоформувальних кодів дискурсу, розпізнавання й використання метакомунікативних сигналів, розвиток умінь комбінування мовних тактик для досягнення максимального перлокутивного ефекту, оцінювання

перлокутивного ефекту комунікативного акту, корекції комунікативної стратегії, удосконалення стратегічних умінь і розвиток психологічних механізмів мовленнєвої взаємодії в процесі навчально-мовленнєвої взаємодії.

Вправи етапу 3 підрозділяються на два підетапи: а) формування й розвиток комунікативної стратегії; б) вдосконалення комунікативної стратегії в процесі проектної роботи. Наповнення вправ першого підетапу навчальним матеріалом і діями з його засвоєння демонструється на прикладі вправ змістового модулю 3 «Discussing a Business Plan».

Вправа 1 (аудиторна комунікативна рецептивно-продуктивна; режим виконання – аудіювання, груповий «мозковий штурм») націлена на введення до ситуації «Discussing a Business Plan» і визначення ситуативних факторів комунікативної стратегії. Інструкція у вигляді орієнтовної передмови викладача і питання для обговорення подані в додатку Д.3, с. 267.

Самостійні передкомунікативні рефлексивні вправи цього етапу націлені, крім оволодіння новим мовним матеріалом, на розпізнавання метакомунікативних сигналів і тренування в їх використанні. Мовні рецептивно-репродуктивні вправи забезпечують студентів розумінням логіко-композиційної структури стратегії переконання шляхом конструктивного заперечення та засобами її вербалізації, наприклад: Інструкція. *In this conversation the speakers employ the strategy of persuasion through constructive disagreement, which supposes: a) being polite; b) demonstrating understanding; c) emphasizing common ground; d) agreeing partially wherever possible; e) supporting countering with arguments; f) appealing to the third party when a compromise proves impossible to reach. Read the tapescript of Audiotext 7, find examples of disagreeing constructively and complete the table.* Повний текст вправи дивись у додатку Д.3, с. 267.

У самостійних умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправах відпрацьовуються окремі кроки комунікативної стратегії переконання: заперечення через висловлення сумніву, часткове погодження, підкреслювання спільної мети, переконань тощо. Інструкції таких вправ

зосереджують увагу студентів на завданні посилення іллокутивного ефекту висловлювання, наприклад: *Make your disagreement more constructive disagreeing through doubt*. Вправи мають модель виконання, передбачають перефразування, розширення мовленнєвого зразку, комбінування речень. При регульованій формі висловлювань зміст не регулюється. Контроль здійснюється на аудиторному занятті у режимі паралельної парної роботи.

Аудиторні вправи передкомунікативної рефлексії націлені на визначення макроінтенції і рольових очікувань співрозмовників, розвиток дискусійних умінь. Такі вправи носять комунікативний рецептивно-продуктивний характер і виконуються в режимі групової або командної дискусії. Наприклад: *Imagine yourself in Lucy's shoes. Which of the following were Lucy's thoughts before the conversation with Jeff? 1) This plan is going to be scrapped, it's too costly. I wonder why he doesn't see it. I must give him a piece of my mind, or we'll quarrel at a team meeting. 2) The plan is bad. It's impossible to open the new office so soon. I must speak to Jeff. He is a reasonable guy and won't dismiss my arguments. It's better to discuss the plan with him before telling everyone we've failed again. Discuss Lucy's motive with your partner.*

Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи у визначенні логіко-композиційної структури комунікативної стратегії, модусу мовлення, взаємовідносин комунікантів, причин комунікативних невдач проводяться в режимі парного й групового обговорення, що передбачає виробку партнерами спільного рішення та його повідомлення групі. Наприклад: *If we suppose that Lucy's major purpose was to persuade Jeff that the plan needs improving, why has she failed? Options to consider: 1) Lucy hasn't taken into account Jeff's reluctance to take more pains when the plan is ready. 2) Lucy hasn't provided any figures to back up her arguments. 3) Lucy hasn't warned Jeff of the consequences of coming up with an unrealistic plan. 4) Lucy has missed her chance to persuade Jeff when he mentioned bad timing of the previous plan. Discuss with your partner Lucy's strategic failure and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences.*

Комунікативні рецептивно-продуктивні вправи у варіюванні стратегії аргументації мовця проводяться в режимі парної роботи. Знайома ситуація варіюється шляхом конкретизації рольових очікувань комунікантів, наприклад: *Partner A. You are a team leader responsible for the plan to open a new office. You are not satisfied with the teamwork result. You feel it is necessary to reconsider timing and the budget. This is a hard decision and you are looking for support. Discuss the plan drawbacks with the team member who is, to your mind, the most likely to side with you. Emphasize the consequences of coming up with a bad plan again. Partner B. You feel elevated and relaxed now that a difficult project plan is drafted. In your opinion, the plan is workable. Persuade the team leader that she is being a perfection freak. Emphasize your common goal.*

У наступному груповому обговоренні використаної стратегії аргументації мовця розвиваються вміння висловлювання поради й формуються вміння висловлювання критикування в непрямому іллокутивному акті, наприклад: *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you have heard. Advise your colleagues on the ways of improving their strategy. Start with praising the performance. Don't sound too categorical, make your critique indirect.* Інструкція вправи 14 надається усно, вербальна опора (див. додаток Д.3, с. 270) подана в посібнику.

Аналогічним чином розвиваються вміння варіювання стратегії слухача в парній роботі. При груповому обговоренні діалогів студенти вдосконалюють уміння висловлення оцінки, непрямой критики й поради в комунікативних рецептивно-продуктивних вправах без опор.

У подальших вправах комунікативне завдання формулюється таким чином, щоб забезпечити перенос умінь, сформованих під час дискусії, до парної рольової гри, наприклад: *Partner A. You are a team leader. You have compared the new plan with the previous one and feel certain that it won't work. You are badly worried as the deadline is close. Discuss with your team member what can be done. Partner B. You think the plan is workable. You know that your*

team leader won't get worried for nothing. Try to calm him down. Make him clarify the situation for you and suggests ways of improving it.

Посткомунікативні рефлексивні вправи, спрямовані на розвиток умінь аналізу перлокутивного ефекту комунікативного акту, подальше вдосконалення дискусійних умінь критикування й поради в непрямому іллокутивному акті, проводяться у режимі парного й групового обговорення. Інструкція для парної роботи: *Partner A. You have discussed the teamwork result with your team member. Both of you have failed to change the counterpart's opinion. Complain to your friend about it. Partner B. Listen to your friend complaining of a work problem. Be sympathetic and objective at the same time. Try to help your friend see his own communication errors. Advise him on the ways of persuading people.* Інструкція для групового обговорення: *You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you have heard. Have the partners reached their purpose? Which of their moves would you change? Why and how? Advise your colleagues on the ways of improving their strategy.* Викладач бере участь у дискусії як рядовий член команди.

Останні вправи змістового модулю націлені на розвиток умінь реалізації стратегії аргументації в новій ситуації згідно отриманих ролей. Інструкції містять досить детальний опис ситуації, чітко окреслюють рольові очікування, але не визначають ні логіки, ні модусу комунікативної стратегії, яку студенти мають спланувати і реалізувати самостійно. Студентам надається 3-5 хвилин на підготовку до мовлення, але підготовка не передбачає репетиції діалогу. Єдина опора, якою можуть користуватися студенти, це приклади формулювань макроінтенцій: *I want the employee to feel enthusiastic about improving his project. I want the employee to have better understanding of the firm's marketing policy. I want the manager appreciate my performance, etc.* Головне завдання такої підготовки – спланувати комунікативну стратегію згідно визначеної макроінтенції, яка повідомляється групі після діалогу для аналізу досягнутого перлокутивного ефекту. Приклад інструкції (вправа 20): *Partner A. You are a marketing manager assessing an*

employee's project. You like the cover of the brochure but are displeased with the content. You feel that the employee is off the mark to feature the firm's older products rather than the new ones. At the same time featuring is quite attracting. Admit your fault in not having provided clear instructions. Give the employee some feedback on how to proceed. Partner B. You have completed your project brochure featuring the firm's most popular products. This is what you've been asked to do, nothing has been said which products exactly you should have focused on. You feel you have done a great job, and at first the manager's critique hurts you. When you see the manager's point, you feel relieved as you know that improving your job won't take much time or effort. Зразок відповідей дивись у додатку Д.3, с. 270.

Рефлексивні посткомунікативні вправи в обговоренні використаної комунікативної стратегії проводяться в режимі пара – команда. Члени команди отримують однакове завдання для парної роботи, щоб команда мала можливість порівняння різних проявів комунікативної поведінки в одній ситуації спілкування, спираючись на власні бачення й досвід. Інструкція: *Analyse the dialogues you have heard. Have the partners reached their purpose? Which of their moves would you change? Why and how? Advise your colleagues on the ways of improving their strategy.*

По закінченні вивчення третього змістового модулю викладач підводить результати проміжного контролю, опираючись на спостереження за реалізацією студентами комунікативної стратегії у знайомій ситуації, новій ситуації, під час командного й групового обговорювання досвіду спілкування. При оцінюванні враховується рівень сформованості комунікативної стратегії переконання в ролі мовця й в ролі слухача за такими показниками: відповідність логіко-композиційної структури комунікативної стратегії макроінтенції; варіювання тактик на різних етапах комунікативного акту; використання метакомунікативних сигналів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення. Бланк оцінювання відповідей студентів за означеними

показниками, характеристика показників і розрахунок модульно-рейтингових оцінок за змістовий модуль 3 подані в додатку И.3, с. 324-328.

Змістом підетапу 2 стратегічного етапу є проектна навчальна діяльність, націлена на вдосконалення комунікативної стратегії студентів у практиці навчально-професійної взаємодії. Проектна діяльність носить колективний проблемно-пошуковий творчий характер і сприяє інтегральному розвитку вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності. З метою забезпечення умов для вдосконалювання комунікативної стратегії професійно-мовленнєвої взаємодії майбутніх менеджерів реалізується принцип відповідності навчально-ігрової діяльності модельованій професійно-комунікативній діяльності. Тема проекту – «Creating Team Effectiveness Model», професійно значуща для керівника будь-якого рівню і типу організації. Тематичний план змістового модулю 4 містить релевантні аспекти командної організації праці: Teamwork advantages and disadvantages; Team dynamics and team roles; Delegating work; Team leader; Confrontation in a team. У той же час, навчальна діяльність студентів із засвоєння змісту навчання організується як команда робота на всіх етапах проектної діяльності: організації команди й вибору лідера, розподілу обов'язків, збору й відбору інформації, планування й конструювання кінцевого продукту, планування командної стратегії з його захисту і власне захисту. Проектна діяльність спланована таким чином, що всі проміжні етапи, на яких засвоюється кожна з перелічених тем, передбачають активну мовленнєву взаємодію на аудиторних заняттях як членів команди проміж собою, так і з членами команди-опоненту. По суті, це мікропроекти, при створенні яких відпрацьовується алгоритм командної діяльності. Таким чином студенти не тільки колективно здобувають, обговорюють і узагальнюють англійською мовою професійно значущі знання, але й апробують їх у безпосередній навчально-професійній практиці, що підвищує автентичність навчально-мовленнєвій взаємодії. Роль викладача на цьому етапі – це роль організатора та експерта як варіація ролі інструктора курсу-тренінгу. Студенти залишаються в ролі слухачів курсу-тренінгу, перед

якими ставиться нова мета згідно принципу непрямого цілепокладання: набути розуміння різних форм командної співпраці, навчитися ефективно функціонувати в команді, аналізувати, структурувати та впливати на комунікаційні процеси і комплексні процеси з командного прийняття рішень.

Комунікативна рецептивна вправа 1 націлена на введення нового матеріалу, вмотивування проектної діяльності, розвиток психологічного механізму самооцінки. Це англomовний тест для визначення професійної компетентності менеджерів (див. додаток Д.4, с. 272), який виконується в індивідуальному режимі і служить вербальною опорою трьох наступних вправ. Інструкція: *Being a manager means managing people as well as projects and tasks and not everyone is up to the challenge. Take a close look at this checklist. How many of these skills and preferences do you have? Be honest!*

Комунікативна продуктивна вправа 2 спрямована на розвиток умінь висловлювання оцінки та її обґрунтування: *Choose two team leaders. Write down their names together with two or three of their qualities as a reason of your choice. Put a tick next to the leader's name whose team you'd like to join.*

Комунікативна рецептивно-продуктивна вправа 3, спрямована на розвиток умінь висловлювання оцінки й самооцінки особистісних якостей в непрямому ілюкутивному акті, резюмування аналізу й самоаналізу особистісних якостей, продовжує імітацію процедури вибору лідера команди та розподілу по командах; виконується в режимі парної роботи. Інструкція: *Discuss with your partner which of you is more likely to be a success as a team leader. Recommend your partner to the group.*

Комунікативна рецептивно-продуктивна вправа 4 – остання з організаційних вправ, спрямована на розвиток умінь інтерв'ювання щодо особистісних якостей лідера. *Group task. Interview your future leader to see whether he has the necessary leader qualities. Individual task. You've been recommended as a team leader. Answer your team members' questions.*

Перед виконанням вправи 5 викладач проводить орієнтовну бесіду, в якій повідомляє студентам мету проектної навчальної діяльності – створення

моделі командної ефективності, зазначає, яких результатів мають досягти студенти, і окреслює загальний план проектної діяльності, обсяг і час роботи. Текст орієнтовної бесіди наведений в додатку Д.4, с. 273.

Із вправ 5 і 6 (комунікативні рецептивно-продуктивні, режим виконання – групове обговорення), аналогічних одна одній, але призначених для різних команд, націлених на розвиток інтерактивних умінь планування спільної діяльності, розпочинається командна робота над першою темою «*Teamwork advantages and disadvantages*». Інструкція: *You are proponents of the team approach. To convince your opponents in benefits of the team approach for any organization's productivity, you will need to get information on: a team definition; current attitude to the team approach in the business community; participative management; team types; increased knowledge; increased view diversity; increased solution acceptance. Distribute work among your team members and arrange terms and ways of sharing your new knowledge.* Експериментальне навчання показало необхідність забезпечення студентів на цьому етапі роботи додатковими опорами (див. додаток Д.4, с. 274) із засобами вербалізації мовленнєвих дій пропонування, аргументації пропонування, висловлювання домовленості. Викладач приймає участь в обговоренні, надає коментар щодо обсягу й труднощів виконання певних частин роботи, пільгує за тим, щоб планування діяльності відбувалося англійською мовою.

Самостійні комунікативні рецептивно-продуктивні вправи 7 і 8 спрямовані на розвиток умінь читання й аудіювання, писемного мовлення, когнітивних умінь структуризації інформації й планування стратегії аргументації. До кожної вправи із знаходження й переробки нової інформації надаються посилання на відповідні тексти додатку Communication Skills Reader [98] до навчального посібника [97] та посилання на додаткові джерела, Інтернет-сторінки тощо. Тексти супроводжені питаннями для самоконтролю розуміння, які служать опорами для витягу й переробки ключових моментів змісту (див. додаток Д.4, с. 274). Інструкція: *Find as much information on*

teamwork advantages as possible to share it with the team. Organize the information in the thesis form. Provide examples wherever possible.

Виконання самостійних завдань контролюється на аудиторному занятті в режимі командного обговорення здобутої інформації. Це комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на розвиток умінь інформування, звіту, виробку командної стратегії аргументації, наприклад: *Share and discuss with your team the information you've found. Plan your presentation of the teamwork advantages to the other team.* У той же час, удосконалюються вміння пропонування, аргументування, оцінювання, згоди, заперечення. Викладач приймає участь в обговоренні як рядовий член команди.

Наступна вправа, спрямована на розвиток умінь дискутування і коректування плану аргументації з урахуванням аргументів опонента, проводиться в режимі парної рольової гри *Coffee break*. Інструкція: *You are opponents of different approaches to teamwork meeting at the coffee break. Use this break to discuss your common concern. Try to see weaknesses in your position to correct your part of the team presentation if necessary.* Для цієї вправи бажано розділити групу на пари таким чином, щоб партнери представляли протилежні точки зору, наприклад, партнер А – студент, завданням якого було розкрити висвітлення проблеми з різних боків як перевагу роботі в команді; партнер Б займався питанням конформізму як її недоліком.

Після парної роботи студенти діляться зі своєю командою враженнями від обговорення проблеми з опонентом. Це комунікативна рецептивно-продуктивна вправа, спрямована на подальший розвиток монологічних і діалогічних умінь у процесі корекції командної стратегії аргументації.

На наступному занятті команди презентують першу частину проекту. Інструкція: *The purpose of our meeting is to decide whether our organization will benefit from teamwork. You've been asked to do some research on the team approach. Highlight both the advantages and disadvantages of teamwork.* Усі члени команд повинні приймати активну участь і в обговоренні, і у власне презентації. Оскільки це перший досвід презентації, студентам дозволяється

презентувати командне бачення тих аспектів проблеми, які були їхнім індивідуальним завданням. Після кожного виступу команда-опонент задає запитання, на які відповідають всі члени команди. Потім команди міняються ролями. Найскладніше завдання – виробка спільного рішення – у перший раз здійснюється з допомогою викладача й забезпечується схематичними й функціональними опорами (див. вправу 12 у додатку Д.4, с. 276).

Така послідовність роботи над проектним завданням зберігається при засвоєнні всіх тем змістового модулю. Поступове ускладнення мовленнєвої діяльності студентів забезпечується збільшенням обсягу самостійно оброблюваної інформації і вправами, спрямованими на застосування набутих знань при аналізі й обговорюванні чужого й власного досвіду роботи в команді. Так, комунікативна рецептивно-продуктивна вправа 22 в аудіюванні з подальшим обговоренням має інструкцію (див. транскрипт аудіотексту 9 в додатку В, с. 251): *Listen to the text 'Delegating Work' and comment on Anya's problem and Estevan's advice. Discuss the delegating work practice in your teams.*

З метою вдосконалювання рефлексивних умінь аналізу використаної комунікативної стратегії виконуються комунікативні рецептивно-продуктивні вправи в режимі парної рольової гри, наприклад: *A visiting expert*. Інструкція: *Together with your partner, listen to the group discussion of a team communication rules. Take notes individually and then work together to highlight the following: 1) How did group members make decisions? Did they reach decisions by consensus? Did the naysayers have an opportunity to voice their objections? 2) How well did the participants listen? How could you tell? 3) Did you observe any of the communication barriers? Identify them. Compare the notes you took during the discussion with those of your partner. What difference do you notice? How do you account for these differences? Report your impressions of the discussion to the group.* Вправа проводиться паралельно в обох командах під час обговорення здобутої членами команди інформації і планування командної стратегії аргументації. Завданням для обговорення в командах було: 1) *Single out five major rules of a team leader's communication behaviour. Provide examples*

wherever possible. 2) Single out five major rules of a team leader's communication behaviour. Provide examples wherever possible.

Відповідно ускладнюється і процедура презентації, в якій команди мають навести приклади із власного досвіду командної роботи. Починаючи з другої теми, обов'язковою умовою презентації є висвітлення окремих аспектів проблеми не тими студентами, які здобували з них інформацію. Такий перерозподіл обов'язків забезпечує засвоєння навчального матеріалу кожним членом групи. Підведення підсумків презентації частини проекту проводиться силами студентів без опор. Після презентації другої частини проекту це здійснюється лідерами обох команд або двома студентами, делегованих командами. Підсумки презентації третьої і четвертої частин підводяться любим студентом або студентами за вибором викладача.

Презентація і захист командних проектів *Team Effectiveness Model* проводиться у вигляді групової дискусії за моделлю презентації, апробованою на проміжних етапах проекту. Для викладача це етап підсумкового контролю рівню розвитку комунікативних стратегічних умінь студентів. Інструкція. *Present your Team Effectiveness Model. Emphasize the key points. Use visuals if necessary. Delegate different team members for characterizing the model aspects. Answer the other team's questions.* Зразок висловлювань студентів подано в додатку Д.4, с. 277.

Оцінювання комунікативної стратегії аргументації продовжується під час виконання студентами посткомунікативних рефлексивних вправ, в яких студенти демонструють уміння оцінювання результативності власної й чужої діяльності, узагальнення колективного досвіду спілкування, дискусійні вміння. Приклади інструкцій. Вправа 38. *Compare the two models presented. Which elements of the other team's model would you incorporate into yours? Which elements coincided? How would you assess your teamwork result compared with that of the other team?* Вправа 39. *Discuss the teamwork experience you have had. Consider the following: 1) Have you improved your understanding of various forms of team-based collaboration? 2) Have you learned to analyse the*

communication and decision processes taking place within a team? 3) Have you learned to influence these processes? Etc.

По завершенні дискусії викладач підводить підсумки навчальної діяльності студентів. При оцінюванні рівню розвитку комунікативної стратегії викладач опирається на дані спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів на протязі всієї проектної роботи, враховуючи динаміку розвитку усномовленневих умінь. На останньому етапі навчання об'єктом контролю є такі мовленнєві тактики аргументативної комунікативної стратегії групового спілкування: оцінювання особистісних якостей; оцінювання результатів діяльності; інтерв'ювання; планування спільної діяльності; інформування; переконання; резюмування. Для оцінювання ступеня володіння кожним компонентом комунікативної стратегії групового спілкування використовуються кількісні показники, загальні для всіх тактик, та специфічні якісні показники (див. додаток И.4, с. 329). Бланк оцінювання відповідей студентів за означеними показниками, кількісна характеристика показників і розрахунок модульно-рейтингових оцінок за четвертий змістовий модуль подані в додатку И.4, с. 331-333.

Оцінка за змістовий модуль 4 є підсумковою оцінкою з англomовної професійно-мовленнєвої взаємодії і відбиває ступінь сформованості комплексу мовленнєвих умінь, які складають комунікативну стратегію аргументації. Контроль у вигляді екзаменаційного опитування не уявляється доцільним через неможливість відтворити під час іспиту умови навчально-професійного спілкування на всіх етапах проектної діяльності, на яких актуалізувалися різні мовленнєві вміння студентів. Об'єктивність оцінювання забезпечується даними критеріального педагогічного спостереження і систематичною рефлексивно-комунікативною діяльністю студентів щодо результативності власного й колективного спілкування.

Висновки з третього розділу

На констатувальному етапі дослідження обґрунтовано положення розробленої методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, для чого вирішено такі завдання.

Визначено категоріальний апарат дослідження на основі контент-аналізу моделей комунікативної компетенції, зіставно-функціонального аналізу структури комунікативної компетенції та структури мовної особистості, генезисного підходу до аналізу становлення іншомовної лінгвістичної компетенції, лінгвопрагматичного підходу до аналізу іншомовного спілкування в усному управлінському дискурсі.

Виявлено соціальні вимоги до рівня іншомовної усномовленнєвої компетенції менеджера і співвіднесено з існуючими лінгводидактичними підходами до навчання іншомовного професійного спілкування та результатами дослідження стану практики викладання англійської мови професійного усного спілкування студентам-менеджерам у вищих закладах освіти, що дозволило виявити протиріччя між об'єктивними професійно-комунікативними потребами майбутніх менеджерів та існуючими умовами іншомовної підготовки.

Обґрунтовано комплекс необхідних і достатніх для вирішення виявлених протиріч педагогічних умов, для реалізації яких розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів і створено відповідну систему вправ, яка лягла в основу розробленого навчального посібника.

Вузлові компоненти розробленої методики апробовано в процесі пробного навчання студентів-менеджерів, що дозволило визначити міру доступності й достатності навчального матеріалу, уточнити показники рівня сформованості вмінь англомовної професійної взаємодії, внести необхідні зміни в навчальний матеріал і форми організації навчального процесу.

На формувальному етапі експериментального дослідження проведено вертикально-горизонтальний природний відкритий експеримент, вертикальний характер якого дозволив визначити ступінь загальної

ефективності розробленої методики, горизонтальний характер виявив значущість окремих компонентів методики в досягненні мети навчання. У процесі формувального етапу експерименту реалізовано три логічних підетапи (рецептивно-репродуктивний, тактичний і стратегічний), відповідні трьом проміжним рівням формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.

Реалізація обґрунтованих педагогічних умов формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів довела їхню достатність і ефективність для вирішення виявлених протиріч.

Протиріччя рівня цілепокладання вирішено завдяки спрямованості навчального процесу на послідовне формування прагматичного рівня англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції, що підтверджено досягненням студентами мовного рівня формованої компетенції на кінець рецептивно-репродуктивного етапу навчання, дискурсивного рівня на кінець тактичного етапу і прагматичного рівня на кінець стратегічного етапу.

Оволодіння більшістю студентів мовленнєвими діями дискурсу на високому й достатньому рівнях (72,2% студентів ЕГ1, навчених за базовим варіантом А експериментальної методики) послужило достатньою базою для якісного освоєння мовленнєвих тактик (78,2% студентів ЕГ1), які, в свою чергу, дозволили досягти високого й достатнього рівня сформованості комунікативних стратегій управлінського дискурсу 84,1% студентів ЕГ1. Ці студенти продемонстрували володіння достатнім діапазоном засобів вербалізації мовленнєвих дій для реалізації мовленнєвих тактик інтерв'ювання, інформування, вмотивування діяльності, обговорення проблеми, планування, узгодження і корекції командної стратегії, делегування вповноважень, оцінювання, резюмування, що проявилось в ініціативному, відповідному комунікативній інтенції логічно структурованому, аргументованому мовленні, здатності до гнучкого реагування на комунікативну поведінку партнера, лінгвістичній коректності й близькому до природного темпу мовлення.

Досягненню навчальної мети сприяло вирішення протиріччя вмотивування навчально-мовленнєвої діяльності студентів завдяки організації навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії у рамках практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії, розробленого як симуляція комунікативно-психологічного тренінгу для менеджерів. Аналіз групового закритого тестування до і після експериментального навчання виявив позитивну динаміку мотиваційної сфери студентів, що проявилось у розумінні специфіки мовленнєвої діяльності менеджера і значущості комунікативних умінь для професійної компетентності, готовності до індивідуальних зусиль і колективної продуктивної співпраці для вдосконалення своєї комунікативної поведінки, впевненості у можливості особистісного професійного вдосконалення у процесі оволодіння англійською мовою професійного спілкування.

Посилення інструментальної мотивації студентів супроводжувалось підвищенням процесуальної мотивації завдяки вирішенню протиріччя на рівні підходу до навчання англійської усної професійної спілкування. Дотримання принципів комунікативно-когнітивного підходу, адаптованих відповідно до висунутої мети навчання й доповнених принципами випереджального розвитку вмінь усномовленнєвої взаємодії, когнітивно-прагматичної спрямованості навчання, когнітивної єдності комунікації й рефлексії, забезпечило відповідність розробленої методики віковим особливостям, інтересам, ціннісним настановам, мотиваційній сфері студентів. Обраний підхід до навчання, в свою чергу, визначив відбір і організацію навчального матеріалу та організацію навчального процесу.

Взаємодія реалізованих педагогічних умов навчання забезпечила автентичність навчально-мовленнєвої взаємодії студентів, максимально наближеної до реальної комунікації в управлінському дискурсі. Цей висновок підтверджено аналізом результатів успішності студентів ЕГ1, які навчалися за рекомендованим варіантом експериментальної методики, і студентів ЕГ2 і

ЕГЗ, які навчалися за варійованою методикою на першому (варіант Б) і другому (варіант В) підетапах формувального експерименту.

Про ефективність використаної методики свідчить коефіцієнт приросту якості знань студентів всіх груп. Значно вищі за одиницю значення коефіцієнтів відносної ефективності варіантів А, Б і В експериментальної методики підтверджують більшу ефективність варіанту А, реалізація якого забезпечила більшу вмотивованість і когнітивно-прагматичну спрямованість навчальної діяльності студентів на етапі формування мовленнєвої навички, більшу гнучкість тактичних умінь і вищі показники розвитку стратегічних усномовленнєвих умінь студентів. Валідність цього висновку підтверджено встановленою з 98% імовірністю статистично значущою різницею між середнім рівнем знань студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3.

З урахуванням результатів експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації з формування англомовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції майбутніх менеджерів, призначені для викладачів англійської мови професійного спілкування. В методичних рекомендаціях визначені освітня, практична, виховна й розвивальна цілі навчання, описано прогнозований результат навчання на рівні знань, навичок і вмінь студентів, обґрунтовано підхід до навчання та охарактеризовані його особливості, представлено поетапну характеристику методичної організації курсу. Опис кожного етапу містить критерії оцінювання успішності навчальної діяльності студентів з рівневою характеристикою якісних і кількісних показників за кожним критерієм. Методичні рекомендації є достатніми для відтворення розроблених педагогічних умов формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів.

Основні положення розділу відображено в авторських публікаціях [89; 90; 94; 97; 98].

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило дійти таких висновків.

У дисертації вперше досліджено проблему формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, визначено зміст поняття англомовної усномовленнєвої лінгвістичної компетенції та її місце в структурі англомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера, розроблено критерії, показники і схарактеризовано рівні сформованості досліджуваної компетенції, виявлено психолого-педагогічні та лінгвометодичні особливості її формування, виявлено й обґрунтовано педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції та експериментально апробовано методику їх реалізації у процесі навчання майбутніх менеджерів англомовної професійно-мовленнєвої взаємодії.

1. Англомовна лінгвістична компетенція в структурі англомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера трактується як стержньовий компонент англомовної професійно-комунікативної компетенції. Зміст поняття англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів визначено як сукупність англомовних процедурних знань, мовленнєвих навичок і вмінь усної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

2. Кінцеві вимоги до рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів визначено як прагматичний рівень формованої компетенції, який забезпечує здатність до конструктивної професійно-мовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі і відповідає автономному рівню С1 користувача іноземною мовою. Критерій сформованості прагматичного рівня визначено як сформованість комунікативних стратегій управлінського дискурсу.

Виділено проміжні рівні становлення англомовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції студентів: мовний і дискурсивний.

Комплексний критерій сформованості мовного рівня визначено як оволодіння типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу. Критерієм сформованості дискурсивного рівня виступає оволодіння мовленнєвими тактиками управлінського дискурсу. Для оцінювання рівня сформованості англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції за кожним критерієм розроблені кількісні та якісні показники.

3. Виявлено психолого-педагогічні та лінгвометодичні особливості формування англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції майбутніх менеджерів. До психолого-педагогічних особливостей віднесено: необхідність посилення навчальної мотивації на основі виховання ставлення до вивчення англійської мови як до інструмента професійно-особистісного самовдосконалення, усвідомлення найближчих навчальних цілей і забезпечення успішності їх досягнення кожним студентом і навчально-мовленнєвим колективом у цілому; створення можливостей практичного застосування мовленнєвих умінь у ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування; зміцнення позитивної самооцінки студентами власного діапазону англomовних умінь мовленнєвої взаємодії; уведення етапу посткомунікативної рефлексії; посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчання.

Лінгвометодичними особливостями формування англomовної лінгвістичної усномовленнєвої компетенції студентів-менеджерів є: відбір й організація навчального матеріалу відповідно лінгвістичній специфіці усномовленнєвої діяльності менеджера на основі запропонованих принципів відбору; побудова навчального курсу навколо предметного змісту і прагматично-комунікативних функцій професійного спілкування менеджера; навчання усного спілкування в аргументативному управлінському дискурсі як інтегральної форми монологу, діалогу й полілогу; рівневий багатоступінчастий підхід до навчання усного мовлення; формування когнітивно-семантичних орієнтирів комунікативної поведінки засобами фреймового моделювання навчально-мовленнєвої діяльності; дотримання

принципів міждисциплінарності, інтенсивного опертя на фонові знання, розвитку й удосконалювання всіх сторін вторинної мовленнєвої особистості, автентичності, інтерактивності, когнітивного розриву.

4. Виявлено й обґрунтовано педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної компетенції в уснім мовленні майбутніх менеджерів: спрямованість процесу навчання на досягнення студентами прагматичного рівня англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні; організація навчальної діяльності як єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої колективної взаємодії, посткомунікативної рефлексії; організація навчального процесу згідно принципів комунікативно-когнітивного підходу; послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англомовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й стратегічному етапах навчання; структурування змісту навчання відповідно до специфіки усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі.

5. Розроблено когнітивно-прагматичну модель формування англомовної лінгвістичної компетенції в уснім мовленні майбутніх менеджерів на основі адаптації до обґрунтованих педагогічних умов принципів комунікативно-когнітивного підходу. Система принципів навчання англомовного професійного спілкування доповнена принципами випереджального розвитку вмінь мовленнєвої взаємодії, когнітивно-прагматичної спрямованості навчання, когнітивної єдності комунікації й рефлексії. Запропонована модель демонструє: таксономію навчальних цілей і послідовність їх реалізації; взаємозв'язок навчальних цілей з виділеними компонентами змісту навчання; взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів змісту навчання й поетапність навчальних дій з їх засвоєння – від набуття лінгвістичних й соціокультурних знань через формування й розвиток мовленнєвих навичок й умінь усного професійного спілкування до вдосконалення комунікативної стратегії в максимально наближених до реальних ситуаціях спілкування.

6. Розроблено методику формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів. У створеній системі вправ виділено три етапи: рецептивно-репродуктивний, націлений на оволодіння мовленнєвими діями управлінського дискурсу; тактичний, спрямований на оволодіння мовленнєвими тактиками; стратегічний, метою якого було оволодіння комунікативною стратегією управлінського дискурсу. Стратегічний етап навчання професійно-мовленнєвої взаємодії складається з двох підетапів: формування комунікативної стратегії та її вдосконалення у процесі навчально-проектної діяльності студентів.

Засвоєння навчального матеріалу кожного етапу забезпечувалось виконанням трьох груп вправ: передкомунікативних рефлексивних; колективної навчальної комунікації; посткомунікативних рефлексивних. Самостійні й аудиторні мовні й умовно-комунікативні рецептивні й рецептивно-репродуктивні вправи першої групи забезпечували вмотивованість орієнтовно-підготовчого етапу навчання, прагматичну актуалізацію лінгвістичних знань, сфокусованість когнітивної діяльності на прагматичних аспектах мовленнєвої взаємодії. Виконання аудиторних умовно-комунікативних і комунікативних вправ другої групи забезпечувало актуалізацію набутих знань, навичок і вмінь у парній або груповій навчально-мовленнєвій взаємодії. Аудиторі комунікативні рецептивно-продуктивні вправи третьої групи передбачали аналіз під керівництвом викладача та парне й групове обговорення колективного досвіду спілкування і представляли єдність аналітично-рефлексивної й комунікативної діяльності. Таким чином, ступінь комунікативності навчально-мовленнєвої діяльності зростала по мірі просування студентів від виконання самостійних вправ до обговорення колективного досвіду спілкування.

7. Аналіз й узагальнення результатів експериментального навчання підтвердили вірогідність ефективності розробленої експериментальної моделі навчання. Важливим показником результативності експериментального дослідження став приріст якості усномовленнєвих умінь студентів, показники

якої зросли у 3,4 рази в ЕГ1, у 2,2 рази в ЕГ2 і у 2,1 рази в ЕГ3 у порівнянні з рівнем розвитку усно мовленнєвих умінь на початок навчання. Коефіцієнт навченості студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 склав відповідно 0,85 (приріст 0,26), 0,75 (приріст 0,15) і 0,74 (приріст 0,13).

Зіставлення кількісних показників динаміки усномовленнєвих умінь студентів, які навчалися за варіантами А, Б і В експериментальної методики, свідчить про вищу ефективність базового варіанту А, в якому послідовно реалізовані принципи когнітивно-прагматичної спрямованості навчання та єдності процесів передкомунікативної рефлексії, навчально-мовленнєвої взаємодії і посткомунікативної аналітично-дискусійної діяльності. Ефективність варіанту А експериментальної методики виявилась вищою за ефективність варіантів Б і В у 1,54 і 1,62 рази відповідно.

8. За результатами проведеного дослідження було розроблено методичні рекомендації з формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні, які забезпечують відтворення викладачами англійської мови ділового спілкування педагогічних умов навчання професійно-мовленнєвої взаємодії майбутніх менеджерів для досягнення ними здатності до конструктивного англомовного спілкування в управлінському дискурсі.

Перспективними шляхами подальшого дослідження проблеми вважаємо розробку цілісної системи формування англомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх менеджерів у всіх видах мовленнєвої діяльності на засадах комунікативно-когнітивного підходу, адаптацію розробленої методики до умов післядипломної освіти чинних фахівців-менеджерів, а також створення методики підготовки студентів-магістрів спеціальності «Іноземна мова і література» до викладання іноземної мови професійного спілкування студентам нефілологічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностр. яз., уровень проф. образования)» / В. Ф. Аитов. — СПб., 2007. — 48 с.
2. Азначеева Е. Н. К проблеме когнитивного моделирования институционального дискурса / Е. Н. Азначеева // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: тез. III Междунар. науч. конф. (Челябинск, 27-28 апр. 2006 г.) / [под ред. Л. А. Нефёдовой]. — Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. — С. 83—84.
3. Алхазидзе А. А. Основы овладения устной иностранной речью: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Арчил Арчилович Алхазидзе. — М.: Просвещение, 1988. — 128 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с. — (Мастера психологи).
5. Ананьева Л. В. Навчання студентів мовних спеціальностей професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (французька мова): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання: романські мови» / Л. В. Ананьева. — К., 2002. — 21 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология сегодня. Поиски и размышления: авторский сб. / Галина Михайловна Андреева. — М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. — 160 с.

7. Андронкина Н. М. Когнитивные аспекты обучения межкультурному общению : [моногр.] / Наталья Михайловна Андронкина. — Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2007. — 225 с.
8. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования) / Н. М. Андронкина. — СПб, 2009. — 49 с.
9. Андронкина Н. М. Междисциплинарные основы обучения иностранному языку как специальности / Н. М. Андронкина // Вестник Томск. гос. ун-та. — — Томск : ТГУ, 2006. — № 60. Картина мира (лингвистические и этнокультурные аспекты). — С. 7—22.
10. Анисимова Т. В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект) : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Т. В. Анисимова. — Краснодар, 2000. — 46 с.
11. Аристов С. А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс / С. А. Аристов, И. П. Сусов // Лингвистический вестник : сб. науч. тр. — Ижевск : [б. и.], 1999. — Вып. 1. — С. 5—10.
12. Артемьева О. А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : [моногр.] / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. — 208 с.
13. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Нина Давидовна Арутюнова / [отв. ред. Г. В. Степанов]. — М. : Наука, 1988. — 339 с.
14. Аршинова Н. И. Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий (английский язык как вторая специальность) : автореф. дис.

- на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. И. Аршинова. — Петрозаводск, 2007. — 19 с.
15. Асламова Т. В. Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе / Т. В. Асламова // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. — М. : Изд-во МГЛУ, 2002. — Вып. 467. Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). — С. 48—61.
16. Астафуров С. В. Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов (на материале английского языка) : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 / Астафуров Сергей Витальевич. — Волгоград, 2007. — 221 с.
17. Астафурова Т. Н. Прагмалингвистический аспект деловой коммуникации / Т. Н. Астафурова // Языковая личность: проблемы значения и смысла. — Волгоград, 1994. — С. 90—102.
18. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 ; 10.02.19 / Астафурова Татьяна Николаевна. — М., 1997. — 324 с.
19. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностран. яз, уровень проф. образования)» / Н. В. Баграмова. — СПб., 1993. — 31 с. : табл.
20. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) : [моногр.] / Людмила Мечиславовна Балабанова. — Харків : Консум, 1999. — 240 с.

- 21.Баландіна Н. Ф. Комуникативна модель етикетної ситуації / Н. Ф. Баландіна // Вивчення мови на комуникативній основі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. — Полтава : ПДПУ, 2000. — С. 89—92.
- 22.Балыхина Т. М. Уровни владения русским языком в системе общеевропейских компетенций [Электронный ресурс] / Татьяна Михайловна Балыхина // Форум тестирования по русскому языку как иностранному. Интернет-конференции. Форум на TESTOR.RU : [сайт] — 2006. — Режим доступа : <http://forum.testor.ru/Default.aspx?g=posts&t=9>. — Заголовок с титул. экрана.
- 23.Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному взр : [моногр.] / Галина Василівна Барабанова. — К. : Інкос, 2005. — 315 с.
- 24.Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е. М. Бастрикова // Русская и сопоставительная филология : лингвокультурологический аспект. — Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. — С. 43—48.
- 25.Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин / [Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова]. — 2-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 444 с., 1 л. портр. — (Из истории сов. этики и теории искусства).
- 26.Бацевич Ф. Термінологія комуникативної лінгвістики : аспекти дискурсивного підходу / Ф. Бацевич // Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». — 2002. — № 453. — С. 30—34.
- 27.Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации (на материале современного английского языка) : дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.04 / Белова Алла Дмитриевна. — К., 1998. — 443 с.
- 28.Беляев Б. В. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку / Б. В. Беляев // Иностр. яз. в шк. — 1965. — № 3. — С. 3—11.
29. Бендецкая М. Е. Логико-риторическая модель убеждения в учебных дебатах / М. Е. Бендецкая // Вестн. МГЛУ. Сер. 2. Педагогика,

- психология, методика преподавания иностр. яз. — Мн. : МГЛУ, 2005. — № 1 (7). — С. 102—115.
30. Бергельсон М. Б. Коммуникативные методы в управлении или менеджмент как искусство коммуникации / М. Б. Бергельсон // Вестн. Российской коммуникативной ассоциации / [под общей ред. И. Н. Розиной]. — Ростов н/Д : ИУБиП, 2004. — Вып. 2. Теория коммуникации & прикладная коммуникация : сб. науч. трудов. — С. 6—26.
31. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / Иосиф Моисеевич Берман. — М. : Высш. шк., 1970. — 230 с.
32. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О. Б. Бігич. — К., 2005. — 36 с.
33. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / Инесса Львовна Бим. — Обнинск : Титул, 2001. — 48 с. — (Методика обучения иностранным языкам).
34. Богин Г. И. Концепция языковой личности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Г. И. Богин. — М., 1982. — 36 с.
35. Богуш А. М. Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника / А. М. Богуш // Зб. наук. праць Бердянськ. держ. пед. ін-ту ім. П. Д. Осипенко. Серія : Педагогічні науки. — 2005. — № 2. — С. 21—27.
36. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [моногр.] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. — 272 с.
37. Бодалев А. А. Психология общения : [избр. тр.] / Алексей Александрович Бодалев. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : МПСИ, 2002. — 320 с.

38. Боднар А. Я. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ / А. Я. Боднар, Н. Г. Макаренко // Наук. записки. Нац. ун-т «Києво-Могилянська Академія». — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. — Т. 59. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. — С. 49—55.
39. Бориско Н. Ф. Діалог культур: необхідність, можливості і межі / Н. Ф. Бориско // Тези доповідей міжнар. наук.-метод. конф. «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті». — Дніпропетровськ : ДУЕП, 2002. — С. 12—15.
40. Босова Л. М. Лингводидактические и когнитивные аспекты межкультурной деловой коммуникации [Электронный ресурс] / Л. М. Босова // Ползуновский альманах. — Барнаул : Алтайск. гос. тех. ун-т им. И. И. Ползунова, 2000. — № 2. — Режим доступа к журн. : http://aomai.secna.ru:8080/Books/Files/2000-02/18/pap_18.html. — Название с титул. экрана.
41. Босова Л. М. Об интерактивной компетенции специалиста в ситуациях профессионального межкультурного общения [Электронный ресурс] / Л. М. Босова // Ползуновский альманах. — Барнаул : Алтайск. гос. тех. ун-т им. И. И. Ползунова, 1998. — № 1. — Режим доступа к журн. : http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/1998-01/12/pap_12.html. — Название с титул. экрана.
42. Брудный А. А. Семантика языка и психология человека: О соотношении языка, сознания и действительности / Арон Абрамович Брудный. — Фрунзе : Илим, 1972. — 234 с.
43. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я. В. Булахова. — Луганськ, 2007. — 20 с.

44. Ван Емерен Ф. Х. Аргументация, коммуникация и ошибки : [перев. с англ.] / Ф. Х. ван Емерен, Р. Гроотендорст. – С.-Пб : Васильевский остров, 1992. – 208 с.
45. Васецька Л. І. Вибір основної одиниці навчання професійного мовлення іноземних студентів у немовному ВНЗ / Л. І. Васецька // Вісн. ХНУ ім. В. Н. Каразіна «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки» — 2008. — № 13. — С. 13—18.
46. Васильев Л. Г. Прагматика документа: коммуникативный подход / Л. Г. Васильев, Н. А. Ощепкова // Тверской лингвистический меридиан. — Тверь : Тверск. гос. ун-т, 2000. — С. 39—46.
47. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов : [моногр.] / Лев Маркович Веккер ; [под общ. ред. А. В. Либина]. — М. : Смысл : Per Se, 2000. — 688 с. : рис.
48. Вентцель Е. С. Теория вероятностей : [учеб. для вузов] / Елена Сергеевна Вентцель. — 11-е изд, стереотип. — М. : КноРус, 2010. — 480 с. : табл.
49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособ.] / Андрей Александрович Вербицкий.— М. : Высш. шк., 1991.— 207 с. : ил.
50. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование: Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. — Новосибирск : Наука, 1987. — С. 78—99.
51. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Татьяна Григорьевна Винокур ; [вступ. ст. Л. П. Крысина]. — [4-е изд.]. — М. : Либроком, 2009. — 178 с.
52. Воскерчьян О. М. Научный монолог: единицы обучения (содержание понятия и требования к нему в русле коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку) / О. М. Воскерчьян // Русский

- язык и литература в общении народов мира : Проблемы функционирования и преподавания. — М. : Рус.яз., 1990. — С. 24—29.
53. Выготский Л. С. Мышление и речь : [авт. сб.] / Лев Семенович Выготский. — М. : АСТ : Хранитель : Мидгард, 2008. — 672 с. — (Психология — лучшее).
54. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. — М. : Русский язык, 1986. — С. 78—90.
55. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : [учеб. пособ. для вузов] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — [6-е изд., стереотип.]. — М. : Academia, 2009. — 336 с. — (Высшее профессиональное образование. Иностранные языки).
56. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностр. яз. в шк. — 1986. — № 2. — С. 17—24.
57. Глузман А. В. Психологическая деятельность менеджера / А. В. Глузман, О. И. Кулиш. — К. : Педагогічна преса, 2004. — 316 с.
58. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / І. О. Голубовська. — К., 2004. — 39 с.
59. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса : прагмалингвистический и когнитивный аспекты : [моногр.] / Валентина Сергеевна Григорьева. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. — 288 с.
60. Григорьева В. С. Элементы теории и практики делового дискурса на материале немецкого и русского языков : учебн. пособ. /

- В. С. Григорьева, М. К. Любимова. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. — 80 с.
61. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения [Электронный ресурс] / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. — Режим доступа : <http://nkozlov.ru/library/psychology/d3113/?resultpage=2>. — Название с титул. экрана.
62. Гринюк Г. А. Этапы формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Інозем. мови. — 2006. — № 2. — С. 22—27.
63. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : [моногр.] / Раїса Олександрівна Гришкова. — Миколаїв : Вид-во МДГУ, 2007. — 424 с.
64. ГСВО Освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки 0502 «Менеджмент» / [коллект. автор.]. — Міністерство освіти і науки України, 2001. — 59 с.
65. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций : в 2-х ч. / Перси Борисович Гурвич. — Владимир, 1972. — Ч. 1. — 156 с.
66. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / Перси Борисович Гурвич. — Владимир : Изд-во Владимир. гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. — 104 с.
67. Демьянков В. З. Тайна диалога : (введение) / В. З. Демьянков // Диалог: теоретические проблемы и методы исследования / [под ред. Ф. М. Березина]. — М. : ИНИОН РАН, 1992. — С. 10—44.
68. Дзугкоева М. Г. Психические новообразования студенческого возраста : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая психология» / М. Г. Дзугкоева. — Москва, 1999. — 21 с.

69. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно-спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови) / Н. Л. Драб. — К., 2005. — 19 с.
70. Жданова Н. С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Н. С. Жданова. — К., 2008. — 26 с.
71. Жинкин Н. И. Психолінгвістика : избр. труды / Николай Иванович Жинкин. — М. : Лабиринт, 2009. — 288 с. — (Психолінгвістика).
72. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
73. Засєкіна Л. В. Мова у світлі концепції когнітивного розвитку особистості / Л. В. Засєкіна // Науковий вісник Кафедри ЮНЕСКО Держ. лінгвіст. ун-ту (Лінвапакс-УШ). — К. : Видав. центр КДЛУ, 2000. — Вип. 3 В. — С. 767—770.
74. Засєкіна Л. В. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі [Електронний ресурс] / Лариса Володимирівна Засєкіна // Український центр політичного менеджменту. — Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vidmagcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>. — Заголовок з титул. екрану.
75. Зернецкая А. А. Структура поняття «коммунікативная компетенция» / А. А. Зернецкая // Русский язык за рубежом. — 2005. — № 1 (2). — С. 48—51.
76. Зернецька А. А. Підхід, метод, принцип, прийом, навчальні впливи / А. А. Зернецька // Викладання мов у вузі на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження : Досвід : Пошуки [зб. наук. праць]. — Харків : ХНУ, 2008. — Вип. 12. — С. 110—114.

77. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 432 с. — (Психологи Отечества).
78. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 4 мая. — Режим доступа к журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. — Название с титул. экрана.
79. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / Ирина Алексеевна Зимняя. — [2-е изд., доп., исп. и перераб.]. — М. : Университетская книга : Логос, 2009. — 384 с. — (Новая университетская библиотека).
80. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Русск. яз., 1989. — 221 с.
81. Зникина Л. С. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров / Л. С. Зникина, Г. В. Неупокоева. — Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2004. — 145 с.
82. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54—60.
83. Изаренков Д. И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д. И. Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. — 2002. — № 36. — с. 30—40.
84. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. — 1995. — № 2—3. — С. 89—94.
85. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория

- и методика профессионального образования» / Н. М. Изория. — М., 2006. — 24 с.
86. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : [моногр.] / Оксана Сергеевна Иссерс. — 5-е изд. — СПб. : ЛКИ, 2008. — 288 с.
87. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособ. / Оксана Сергеевна Иссерс. — М. : Флинта ; Наука, 2009. — 224 с.
88. Калинина Е. Ю. Понятие лингвистической компетенции в свете наблюдений, полученных в ходе полевой работы / Е. Ю. Калинина // Типология языка и теория грамматики : материалы Междунар. конф., посвященной 100-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. — СПб., 2007. — С. 88—92.
89. Каменська І. Б. Експериментальна перевірка ефективності методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів / І. Б. Каменська // Вісник Черкаського уні-ту ім. Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. — 2010. — Вип. 181. — С. 139—143.
90. Каменська І. Б. Критерії й показники рівню сформованості англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів / І. Б. Каменська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. — 3б. статей. — 2010. — Вип. 24. — Ч. 2. — С. 46—55.
91. Каменська І. Б. Лінгвістична компетенція у структурі іншомовної професійно-комунікативної компетенції менеджера / І. Б. Каменська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. — 3б. статей. — 2009. — Вип. 21. — Ч. 3. — С. 127—133.
92. Каменська І. Б. Лінгвістичні аспекти формування англомовної лінгвістичної компетенції усного мовлення менеджера / І. Б. Каменська // Вісник Черкаського ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. — 2009. — Вип. 147. — С. 142—146.

93. Каменська І. Б. Лінгвопрагматичний компонент у структурі іншомовної компетенції менеджерів / І. Б. Каменська // Вісник Прикарпатського ун-ту. Педагогіка. — 2008. — Вип. XXI. — Ч. 1: Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» / Горлівський держ. ін-т інозем. мов., 8-9 жовт. 2008 р. — Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту, 2008. — С. 164—169.
94. Каменська І. Б. Методичні рекомендації до практикуму професійної мовленнєвої взаємодії «Communication Skills Workshop» / Ірина Борисівна Каменська. — Ялта : РВВ КГУ, 2010. — 82 с.
95. Каменська І. Б. Модель формування англomовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів / І. Б. Каменська // Вісник Черкаського університету ім. Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки. — 2009. — Вип. 165. — С. 96—100.
96. Каменська І. Б. Навчання іншомовної професійної взаємодії в лінгводидактичній комунікативно-когнітивній парадигмі / І. Б. Каменська // Наук. вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. — Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. — № 10. — С. 191—194.
97. Каменська І. Б. Практикум професійної мовленнєвої взаємодії Communication Skills Workshop (англ. мовою) : навч. посіб. / Ірина Борисівна Каменська. — Ялта : РВВ КГУ, 2009. — 94 с.
98. Каменська І. Б. Communication Skills Reader (англ. мовою) : додаток до навч. посіб. Communication Skills Workshop / Ірина Борисівна Каменська. — Ялта : РВВ КГУ, 2010. — 79 с.
99. Каменська І. Б. Принципи відбору засобів експлікації прагматичного компоненту «взаємодія» у професійному дискурсі / І. Б. Каменська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. — Зб. статей. — 2008. — Вип. 20. — Ч. 2. — С. 97—101.

100. Каменська І. Б. Система вправ з формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія. — 36. статей. — 2010. — Вип. 22. — Ч. 1. — С. 58—63.
101. Каменский А. И. Формирование англоязычной компетенции студентов экономических специальностей средствами компьютерных технологий : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 / Каменский Александр Иванович. — Одесса, 2009. — 311 с.
102. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. / Виктор Абрамович Кан-Калик. — Грозный : Изд-во Чечено-Ингуш. ун-та, 1979. — 138 с.
103. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности : сб. обзоров ; ИНИОН РАН. — М., 2000. — С. 37—64.
104. Караулов Ю. Н. Русский язык и личность : [моногр.] / Юрий Николаевич Караулов. — 6-е изд. — Москва : URSS : ЛКИ, 2007. — 261 с. : схем.
105. Карпов А. В. Психология менеджмента : [учеб. пособ. для студ. психол. ф-тов вузов] / Анатолий Викторович Карпов. — 3-е изд, стереотип. — М. : Гардарики, 2007. — 584 с : ил. — (Disciplinae).
106. Кацнельсон С. Д. Категории языка и мышления. Из научного наследия / Соломон Давидович Кацнельсон. — М. : Языки славянской культуры, 2001. — 864 с. — (Классики отечественной философии).
107. Кашкин В. Б. Сопоставительные исследования дискурса / В. Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка ; Тамб. гос. ун-т. — Тамбов, 2005. — С. 337—353.
108. Кіржнер С. Е. Зміст навчання майбутніх юристів професійно орієнтованого усного англійського мовлення / С. Е. Кіржнер // Вісник КНЛУ. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. — Вип. 14. Серія Педагогіка та психологія. — С. 139—146.

109. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика : [моногр.] / Галина Александровна Китайгородская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высш. шк. : Школа Китайгородской, 2009. — 280 с.
110. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. — М. : Филология, 1997. — Вып. 1. — С. 25—31.
111. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия : [учеб. пособ. для ун-тов и ин-тов] / Евгений Витальевич Ключев. — М. : Рипол-классик, 2002. — 317 с. — (Психологический бестселлер).
112. Когнитивный подход к обучению чтению : учеб.-метод. пособие / [сост. : Г. Г. Губина]. — Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т, 2003. — 51 с. : ил.
113. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : [науч.-теорет. пособ.] / Вальмар Александрович Коккота. — М. : Высшая школа, 1989. — 123, [4] с.
114. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Е. А. Колесникова. — М., 2009. — 21 с.
115. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : [учеб. пособ.] / Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. — 2-е изд. — М. : Академия, 2004. — 264 с. — (Высшее образование).
116. Колкер Я. М. Развитие методических идей З. М. Цветковой в современном преподавании иностранного языка / Я. М. Колкер // Преподавание и изучение иностр. языков : традиции и новации : материалы науч.-практ. конф., посв. 100-летию со дня рождения проф.

- З. М. Цветковой (Москва, 27 февраля 2001 г.). — М. : МГЛУ, 2002. — С. 18—23.
117. Колокольцева Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи : [моногр.] / Татьяна Николаевна Колокольцева. — Волгоград : Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2001. — 257, [1] с. : табл.
118. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Геннадий Владимирович Колшанский ; [отв. ред. Т. В. Булыгина]. — [3-е изд., стер.] — М. : ЛКИ, 2007. — 173, [2] с. — (Лингвистическое наследие XX века).
119. Комина Н. А. Организационный дискурс в учебной ситуации (Семантический и прагматический аспекты) : [моногр.] / Наталья Анатольевна Комина. — Тверь : Золотая буква, 2004. — 317 с. : ил.
120. Комина Н. А. Прагматическая структура констативного блока реплик в диалоге / Н. А. Комина // Языковое общение и его единицы. — Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1986. — С. 60—65.
121. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты / Р. Конрад // Новое в зарубежной лингвистике : [сб. ст. переводы]. — М. : Прогресс, 1985. — Вып. 16. — С. 251—275.
122. Корнева З. М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Корнева Зоя Михайлівна. — К., 2006. — 304 с.
123. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособ. для учителей / Наталья Федоровна Коряковцева. — М. : Аркти, 2002. — 173, [2] с. : ил.— (Методическая библиотека).
124. Костомаров В. Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы : [моногр.] / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин / [под ред., послесл. Ю. С. Степанова]. — М. : Индрик, 2005. — 1040 с.

125. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : [моногр.] / Виктория Владимировна Красных. — Гнозис, 2002. — 284 с.
126. Крупник С. А. Менеджмент в образовании Беларуси (теоретический аспект) [Электронный ресурс] / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич, В. Г. Реут. — Режим доступа : <http://www.academy.edu.by/details/personnels/krupnik/articles/model3.doc>. — Название с титул. экрана.
127. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология — когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4. — С. 34—47.
128. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности : [моногр.] / Елена Самойловна Кубрякова ; [отв. ред. Б. А. Серебренников]. — [2-е изд.]. — М. : URSS : ЛКИ, 2008. — 156 [1] с. : схем.
129. Кузнєцова Л. Г. Профільно-орієнтоване навчання англійської мови та його особливості / Л. Г. Кузнєцова // Вісник Черкаського ун-у ім. Богдана Хмельницького. — Черкаси, 2008. — Випуск 125. Серія Педагогічні науки. — С. 119—122.
130. Кузовлева Н. Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н. Е. Кузовлева // Иностр. яз. в шк. — 1986. — № 4. — С. 22—25.
131. Кулиш Л. Ю. Разговорный английский язык для медиков : [учеб. пособ. для. мед. ин-тов УССР] / Л. Ю. Кулиш, Н. Н. Павлова. — К. : Госмедиздат УССР, 1962. — 256 с. : ил.
132. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии : [моногр.] / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская ; [под ред. И. И. Фришман]. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. — 120 с.
133. Леонтьев А. А. Основы психоллингвистики : [учеб. для студентов вузов] / Алексей Алексеевич Леонтьев. — 5-е изд., стереотип. — М. : Смысл : Академия, 2008. — 288 с. — (Психология для студента).

134. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. — 5-е изд. — М. : ЛКИ, 2008. — 216 с.
135. Леонтьев А. А. «Эффект Цветковой» : Субъективные страницы о Зое Михайловне // Воспоминания о Зое Михайловне Цветковой — человеке, ученом, наставнике в науке и вере (90 лет со дня рождения) / А. А. Леонтьев. — М., 1991. — С. 60—64.
136. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : [учеб. пособ. для студентов вузов по спец. «Психология»] / Алексей Николаевич Леонтьев ; [под ред. А. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой]. — 4-е изд., стереотип. — М. : Смысл : Академия, 2007. — 512 с., [1] л. портр.
137. Лепендин М. И. Оптимизация профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов старших курсов неязыковых факультетов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / М. И. Лепендин . — Москва, 2007. — 24 с.
138. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Исаак Яковлевич Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
139. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англomовної професійно спрямованої компетенції в говорінні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Личко Л. Я. — К., 2009. — 23 с.
140. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Борис Федорович Ломов ; [под ред. В. А. Барабанщикова, А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 624 с.
141. Лурия А. Р. Язык и сознание : [моногр.] / Александр Романович Лурия / [под ред. Е. Д. Хомской]. — 2-е изд. — М : Изд-во МГУ, 1998. — 336 с.

142. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / Михаил Васильевич Ляховицкий. — М. : Высш. шк., 1981. — 160 с.
143. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / Михаил Львович Макаров ; Твер. гос. ун-т. — Тверь : б.и., 1998. — 199, [1] с.
144. Макаров М. Л. Основы теории дискурса : [моногр.] / Михаил Львович Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
145. Маркарян К. В. Обучение иноязычному прагматическому общению студентов неязыкового вуза (английский язык, фармацевтический вуз) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностр. яз.)» / К. В. Маркарян. — Пятигорск, 2007. — 24, [1] с.
146. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : [моногр.] / Раїса Юріївна Мартинова. — К. : Вища шк., 2004. — 454 с. : іл.
147. Менеджмент : практические ситуации, деловые игры, упражнения : учеб. пособ. для вузов / [под ред. О. А. Страховой, О. А. Страхова]. — СПб. : Питер, 2001. — 144 с. — (Учебники для вузов).
148. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособ. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. / [под ред. В. А. Бухбиндера, Г. А. Китайгородской]. — К. : Вища шк., 1988. — 344 с.
149. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. — [2-ге вид., випр. і перероб.]. — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.
150. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : пособ. для студентов гуманитар. вузов, лицеев / Нина Борисовна Мечковская. — [2-е изд., испр.]. — М. : Аспект—Пресс, 2001. — 207 с. : табл.

151. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : пособ. для студентов пед. вузов / Радислав Петрович Мильруд. — Дрофа, 2007. — 256 с. — (Высшее педагогическое образование).
152. Митрофанова О. Д. Коммуникативно-когнитивная парадигма современной методики обучения иностранному (русскому) языку студентов и специалистов-нефилологов [Электронный ресурс] / О. Д. Митрофанова // Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. — Режим доступа : <http://www.russian.slavica.org/article7960.html>. — Название с титул. экрана.
153. Михайлов Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка : учеб. для ин-тов и фак-тов ин. яз. / Леонид Михайлович Михайлов. — М. : Высш. шк., 1994. — 256 с.
154. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Х. И. А. Мухаммад. — М., 2006. — 24 с.
155. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев ; [под ред. А. А. Бодалева]. — М. : Ин-т практ. психологии, 1995. — 356 с.
156. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті : Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 1—4.
157. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. — 1999. — № 2. — С. 6—12.
158. Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иноязычному общению студентов естественнонаучных факультетов на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Обдалова Ольга Андреевна. — Томск, 2001. — 209 с.

159. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособ. / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова / [под ред. П. И. Образцова]. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.
160. О'Коннор К. Основы эффективного лидерства: за тиждень / К. О'Коннор. — 2-ге вид. — К. : Британська Рада в Україні, 2000. — 96 с.
161. Орлов Г. А. Современная английская речь : [учеб. пособ. для вузов по спец. «Англ. яз. и лит-ра»] / Герман Александрович Орлов. — М. : Высш. шк., 1991. — 240 с.
162. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 «Економіка і підприємництво» : Галузевий стандарт вищої освіти : Офіційне видання : Наукове видання / [кол. авт. під заг. керівн. А. Ф. Павленка]. — К. : КНЕУ, 2006. — 128 с.
163. Остин Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17. Теория речевых актов. — М. : Прогресс, 1986. — С. 22—130.
164. Парикова Г. В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Г. В. Парикова. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. — 44 с.
165. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [науч. изд.] / Ефим Израилевич Пассов. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с. : ил.
166. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. — 2000. — № 2. — С. 31—36.
167. Полюжин М. Когнітивний підхід до вивчення дискурсу / М. Полюжин // Іноземна філологія. — 2008. — Вип. 120. — С. 90—98.
168. Попова Е. В. Комплексный подход к обучению монологической речи в сфере учебно-профессионального общения корейских студентов-филологов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд.

- пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» /
Е. В. Попова. — М., 2009. — 21 с.
169. Програма з англійської мови для професійного спілкування /
English for specific purposes (ESP) National Curriculum for Universities /
[кол. авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок,
В. О. Іваніщена та ін.]. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с.
170. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы
речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев :
[моногр.] / Юрий Евгеньевич Прохоров. — 6-е изд. — М. : Либроком,
2009. — 226 с.
171. Прохоров Ю. Е. Русские. Коммуникативное поведение : [учеб.
пособ. по рус. яз. для иностранцев] / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. —
2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 328 с. — (Русская
и советская история и культура).
172. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования
межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов
(на материале изучения японского языка и культуры) : автореф. дис. на
соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая
педагогика, история педагогики и образования» / И. Ф. Птицына. —
Якутск, 2008. — 20 с.
173. Пшеничнова Е. Н. Обучение иностранных учащихся русскому
языку профессионально ориентированного делового общения (модуль
«Страхование») : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед.
наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)» / Е. Н. Пшеничнова. — М., 2007. —
25 с.
174. Пыжова М. Г. Аргументация как один из способов формирования
стратегических и тактических умений устного общения при обучении
иностранному языку студентов-юристов / М. Г. Пыжова // Непрерывное
обучение иностранным языкам: методология, теория, практика.

Материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 декабря 2002 г. : В 2 ч. — Ч. 2 / отв. редактор Н. П. Баранова. — Мн. : МГЛУ, 2002. — С. 75—77.

175. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.
176. Романов А. А. Регулятив как комплексная единица диалогического общения : [Электронный ресурс] / А. А. Романов // Электронный научн. журнал Тверск. ин-та прикладной лингвистики и массовых коммуникаций «Мир лингвистики и коммуникации». — 2008. — № 1 (10). — Режим доступа к журн. : <http://tverlingua.ru/articles.php?id=51>. — Название с титул. экрана.
177. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения : [моногр.] / Алексей Аркадьевич Романов. — М. : ИЯ АН СССР, 1988. — 183 с.
178. Романов А. А. Управленческая коммуникация : [моногр.] / Алексей Аркадьевич Романов. — Тверь : ЦПП, 1996. — 240 с.
179. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностр. яз. на неспец. факультетах : Межвуз. сб. — Вып. 1. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. — С. 3—6.
180. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования : [моногр.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. — М., 1958. — 205 с.
181. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн ; [сост. К. Абульханова-Славская, А. Брушлинский]. — Питер, 2007. — 720 с. — (Мастера психологии).
182. Рыжих Н. П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств : [моногр.] / Наталья Петровна Рыжих. — Таганрог : Кучма, 2007. — 188 с.

183. Самарцев О. Р. Виртуальная реальность и принцип интерактивности [Электронный ресурс] / О. Р. Самарцев // Вестник электронных и печатных СМИ. — Вып. 2. Режим доступа к журн. : <http://www.vestnik.ipk.ru/index.php?id=1533>. — Название с титул. экрана.
184. Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека : [моногр.] / Константин Федорович Седов. — Лабиринт, 2008. — 320 с.
185. Семененко Л. П. Аспекты лингвистической теории монолога / Леонид Павлович Семененко. — М. : Высш. шк., 1996. — 323 с.
186. Сенченко В. О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. О. Сенченко // Електронне наук. видання матеріалів між нар. наук.-практ. конф. «Гуманізм та освіта». — 2008. — Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Senzenko.php>. — Заголовок з титул. екрану.
187. Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е. А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / [под ред. А. В. Брушлинского и др.]. — М. : Академ. проект, 2000. — С. 184—203.
188. Сікорська Л. О. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Сікорська. — К., 2005. — 20 с.
189. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособ. для учителей / Владимир Львович Скалкин. — К. : Рад. шк., 1989. — 158 с.
190. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. — М. : Рус. яз., 1981. — 248 с.

191. Славова Л. Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Л. Л. Славова. — К., 2000. — 18 с.
192. Смагина Ю. С. Косвенные директивы как способ выражения вежливости в деловом дискурсе на материале немецкого и русского языков : [Электронный ресурс] / Ю. С. Смагина. — Режим доступа : <http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/st/2007/smagina.pdf>. — Название с титул. экрана.
193. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. — 4-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2009. — 400 с. — (Высшее профессиональное образование).
194. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособ. / Александр Васильевич Соколов. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 464 с.
195. Соколова Е. Ю. Специфика образов языкового сознания в профессиональном общении (на примере русского языка и американского варианта англ. языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. Ю. Соколова. — М., 2008. — 24 с.
196. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства : [моногр.] / Юрий Сергеевич Степанов / [отв. ред. В. П. Нерознак]. — 2-е изд. — М. : Либроком, 2010. — 336 с.
197. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание / И. А. Стернин // С любовью к языку. — Москва-Воронеж, 2002. — С. 44—51.
198. Столярова И. Н. Лингводидактические основы учебника делового межкультурного общения для языкового вуза (англ. яз.) : автореф. дис.

- на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностр. яз.)» / И. Н. Столярова. — Улан-Удэ, 2009. — 24 с.
199. Сусов И. П. Введение в языкознание : учебн. для студ. лингвист. и филол. спец. / Иван Павлович Сусов. — М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. — 384 с. : ил. — (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
200. Сусов И. П. Грамматика говорящего / И. П. Сусов // Актуальные проблемы коммуникативной грамматики. — Тула : Тульск. гос. пед. ун-т, 2000. — С. 130—138.
201. Сухих С. А. Личность в коммуникативном процессе / Станислав Алексеевич Сухих. — Краснодар : Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2004. — 155 с. : ил.
202. Сухобская Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся [Электронный ресурс] / Г. С. Сухобская // Вопросы психологии. — 1984. — Режим доступа к журн. : <http://www.vorpsy.ru/issues/1984/845/845045.htm>. — Название с титул. экрана.
203. Суховершина Ю. В. Тренинг коммуникативной компетенции : учеб. пособ. / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. — М. : Академический проект : Трикста, 2006. — 112 с. — (Психологические технологии).
204. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира. — М., 2000. — С. 19—27.
205. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посіб.] / Олег Борисович Тарнопольський. — К. : Інкос, 2006. — 248 с.
206. Тарнопольський О. Б. Ділові проекти : підруч. з ділової англ. мови для студ. вищих закл. освіти та ф-тів екон. профілю : кн. для

- викладача / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. — 2-ге вид., випр. і доп. — Вінниця : Нова книга, 2007. — 88 с.
207. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. — К. : Ленвіт, 2004. — 192 с.
208. Томарева И. Г. Культура общения менеджера — системообразующий компонент его профессиональной деятельности / И. Г. Томарева // Русский язык за рубежом. — 2006. — № 4. — С. 65—72.
209. Торлакян С. А. Косвенные речевые способы актуализации фактора адресата в информационно-когнитивной системе диалога : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / С. А. Торлакян. — Ростов н/Д, 2008. — 22, [1] с.
210. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: структура и содержание: (Обзор) / Н. В. Уфимцева // Реферативный журнал. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. — 1997. — Сер. 6, Языкознание. — С. 21—37.
211. Филлипова Ю. В. Функционально-семантическая транспозиция интеррогативных реплик в динамической модели диалога (на материале русского и английского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Филлипова Юлия Викторовна. — Ульяновск, 2007. — 170 с.
212. Формановская Н. И. Размышления о единицах общения / Н. И. Формановская // Русский язык за рубежом. — 2000. — № 1. — С. 56—63.
213. Формановская Н. И. Эмоции, чувства, интенции, экспрессия в языковом и речевом выражении / Н. И. Формановская // Эмоции в языке и речи : сб. науч. статей / [под ред. И. А. Шаронова]. — М. : РГГУ, 2005. — С. 106—116.

214. Хаджирадева С. К. Підготовка державних службовців до професійно-мовленнєвої комунікації: концептуальні засади й стратегія модернізації технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.03 «Державне управління» / С. К. Хаджирадева. — К., 2006. — 36 с.
215. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева. — М. : МГЛУ, 1989. — 210 с.
216. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Motivation und Handeln : учеб. пособ. / Хайнц Хекхаузен ; [науч. ред. пер. Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский]. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 864 с. — (Мастера психологии).
217. Хусаинова М. А. Становление профессиональной позиции студентов — будущих менеджеров средствами иностранного языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / М. А. Хусаинова. — Самара, 2006. — 19 с.
218. Хухлаева О. В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость : учеб. пособ. для студентов вузов пед. спец. / Ольга Владимировна Хухлаева. — 2-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2006. — 208 с. — (Высшее профессиональное образование).
219. Цветкова З. М. Обучение устной речи [Электронный ресурс] / З. М. Цветкова // Общая методика обучения иностранным языкам. — М. : Русский язык, 1991. — Режим доступа : http://mnemotexnika.narod.ru/differ_pub_02.htm. — Название с титул. экрана.
220. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиций когнитивно-дискурсивного подхода / Л. В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики. — Тамбов : Тамб. гос. ун-т, 2006. — № 1. — С. 5—15.

221. Чаурская Л. Н. Обучение иностранному языку на основе суггестивной установки : [учеб. пособ. по англ. яз. для студ. неяз. вузов] / Чаурская Л. Н. — Ростов н/Д : [б. и.], 1973. — 136 с.
222. Чхетиани Т. Д. Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Т. Д. Чхетиани. — К., 1987. — 24 с.
223. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти / І. Г. Шавкун // Культурологічний вісник Нижньої Наддніпряни. — 2009. — № 23. — С. 115—118.
224. Шавкун І. Г. Філософія менеджменту : [моногр.] / Ірина Григорівна Шавкун. — Запоріжжя : Тандем Арт Студія, 2007. — 261 с.
225. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ. для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.»] / Сергей Филиппович Шатилов. — М. : Просвещение, 1986. — 221 с.
226. Шевченко О. Л. Специалізована англійська мова для економістів : складання звітів, доповідей та підготовка усних презентацій : [навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц.] / Ольга Леонідівна Шевченко. — К. : КНЕУ, 2001. — 92 с.
227. Шепель В. М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера / Виктор Михайлович Шепель. — М. : Народное образование, 2000. — 544 с. — (Профессиональная книга для менеджера).
228. Шляхов В. И. Сценарии русского речевого взаимодействия / В. И. Шляхов // Русский язык за рубежом. — 2007. — № 2. — С. 26—34.
229. Шмелева Т. В. Диалогичность модуса / Т. В. Шмелева // Вестн. Моск. гос. ун-та. им. М. В. Ломоносова. Сер. 9, Филология. — 1995. — № 5. — С. 147—156.
230. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. науч. ст. — Саратов, 1997. — С. 88—98.

231. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам : [моногр.] / Эммануил Петрович Шубин. — М. : Просвещение, 1972. — 350 с.
232. Щеколдина А. В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Щеколдина Анна Викторовна. — Волгоград, 2005. — 192 с.
233. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Н. В. Ягельська. — К., 2005. — 23 с.
234. Яковлева В. А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза : на материале франц. языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Яковлева Валентина Анатольевна. — Екатеринбург, 2003. — 252 с.
235. Alexander L. G. English Grammatical Structure : A General Syllabus for Teachers / L. G. Alexander, W. S. Allen, R. A. Close, R. J O'Neill. — Longman, 1975. — 257 p.
236. Alexander R. J. Content-Based Business English Curricula : Retrospective Reflections, Current Considerations and Prospective Proposals on English for Business and Academic Purposes in European Higher Education [Электронный ресурс] / R. J. Alexander // EESE. — 1997. — No. 6. — Режим доступа к журналу : http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/alex/7_97.html. — Название с титул. экрана.
237. Allen R. Designing a Problem-Based Learning Environment for ESL Students in Business Communication / R. Allen, P. Rooney // Business Communication Quarterly. — 1998. — Vol. 61. — No. 2. — P. 48—56.

238. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications ; ed. by Z. Dörnyei. — Wiley-Blackwell, 2003. — 224 p. — (Best of Language Learning Series).
239. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. — [2nd impr.]. — OUP, 1994. — 418 p.
240. Barnes L. B. Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings / L. B. Barnes, C. R. Christensen, A. J. Hansen. — 3rd sub. ed. — Harvard Business School Press, 1994. — 333 p.
241. Barrows H. S. A Taxonomy of Problem Based Learning Methods / H. S. Barrows // Medical Education. — 1986. — No. 20. — P. 481—486.
242. Berne E. Games People Play : The Basic Handbook of Transactional Analysis / Eric Berne — 40th ed. — Ballantine Books, 1996. — 216 p.
243. Bloomfield L. Language / Leonard Bloomfield. — 11th ed. — University Of Chicago Press, 1984. — 580 p.
244. Bovée C. L. Business Communication Today / C. L. Bovée, J. V. Thill. — [4th ed.]. — McGraw-Hill, 1995. — 718 p.
245. Brammer M. Business and Industry: Specific Purposes of Language Training / M. Brammer, C. S. Sawyer-Laucanno // Simulation, Gaming and Language Learning / [ed. by D. Crookall, R. L. Oxford]. — NY : Newbury House, 1990. — P. 143—150.
246. Bramming P. Immanent Philosophy: The Consequences and Concepts of Human Resource Management / P. Bramming // Philosophy of Management. — 2008. — Vol. 6. — No. 2. — P. 31—45.
247. Brandes D. A Guide to Student-Centred Learning / D. Brandes, P. Ginnis. — Basil Blackwell, 1986. — 288 p.
248. Brandl K. Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work / Klaus Brandl. — Prentice Hall, 2007. — 464 p.
249. Breen M. P. The Social Context for Language Learning — a Neglected Situation? / M. P. Breen // Studies in Second Language Acquisition. — 1985. — No. 7. — P. 89—112.

250. Brinton D. M. Content-Based Second Language Instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. — [Michigan Classics ed.]. — Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 2003. — 304 p.
251. Brown D. H. Principles of Language Learning and Teaching / Douglas H. Brown. — 3rd ed. — Prentice Hall, 1993. — 352 p.
252. Brumfit C. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Christopher J. Brumfit. — CPU, 1990. — 166 p. — (Cambridge Language Teaching Library).
253. Canale M. On Some Dimensions of Language Proficiency // Issues in Language Testing Research / M. Canale ; ed. by J. W. Oller Jr. — Rowley, Mass : Newbury House, 1983. — P. 333—342.
254. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1 (1). — P. 1—47.
255. Carlson L. Dialogue Games : An Approach to Discourse Analysis / Lauri Carlson. — Boston : Springer, 1985. — 348 p. — (Studies in Linguistics and Philosophy).
256. Chamot A. U. The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach / Anna Uhl Chamot. — 2nd ed. — Pearson ESL, 2009. — 326 p.
257. Chen E. S. Some Aspects of Teaching English for Specific Purpose (ESP) Versus Teaching ESL : A Focus on Teaching of Business English / E. S. Chen // Proceeding of 2002 Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistic. — Crane Publishing, 2002. — P. 36.
258. Common European Framework [Электронный ресурс] // IELTS : English for International Opportunity : [сайт]. — Режим доступа : http://www.ielts.org/researchers/common_european_framework.aspx. — Назва с титул. екрану.

259. Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design / ed. by B. G. Wilson. — Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publishing, 1996. — 270 p.
260. Craig G. J. Human Development / Grace J. Craig, D. Baucum. — 9th ed. — Prentice Hall, 2001. — 736 p.
261. Crandall J. Content-Centered Language Learning [Электронный ресурс] / J. Crandall // CAL Digest. — 1994. — Режим доступа до журн. : <http://www.cal.org/resources/Digest/cranda01.html>. — Назва с титул. екрану.
262. Criper C. Sociolinguistics and Language Teaching / C. Criper, H. G. Widdowson // The Edinburgh Course in Applied Linguistics / [ed. by J. P. B. Allen, S. Pit-Corder]. — L. : OUP, 1978. — P. 155—217.
263. Davies P. Situational Lesson Plans : A Handbook for Teachers of English : Introductory Patterns / Paul Davies. — Macmillan Publishers, 1975. — 142 p.
264. Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication / ed. by J. Gumperz, D. Hymes. — Revised ed. — Wiley-Blackwell, 1991. — 608 p
265. Dodd C. H. Managing Business and Professional Communication / Carley H. Dodd. — Pearson, 2004. — 496 p.
266. Dörnyei Z. Motivation, Language Identity and the L2 Self / ed. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. — Multilingual Matters, 2009. — 352 p. — (Second Language Acquisition).
267. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. — Cambridge : CUP, 1998. — 301 p.
268. Eemeren Van F. A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach / Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst. — Cambridge : CUP, 2004. — 215 p.

269. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching : [monograph] / Rod Ellis. — OUP, 2003. — 398 p. — (Oxford Applied Linguistics).
270. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine : A Baseline Study / [N. Astanina, G. Bakayeva, I. Belyaeva et al.]. — K. : Ministry of Education and Science of Ukraine ; British Council in Ukraine, 2003. — 122 p.
271. Ewer J. R. A Course in Basic Scientific English : Teacher's Book / J. R. Ewer, G. Latorre. — Harlow, Essex : Longman, 1969. — 30 p.
272. Farhady H. Commentary: Language Assessment: A Linguametric Perspective / H. Farhady // Language Assessment Quarterly. — 2005. —Vol. 2. — Issue 2. — P. 147–164.
273. Farhady H. New Directions for ESL Proficiency Testing / H. Farhady // Issues in Language Testing Research / [ed. by J. W. Oller]. — Newbury House, 1983. — P. 253—268.
274. Finocchiaro M. English as a Second Language : From Theory to Practice / Mary Bonomo Finocchiaro. — N.Y. : Regents Publ., 1974. — 143 p.
275. Finocchiaro M. The Functional-Notional Approach : From Theory to Practice / Mary Bonomo Finocchiaro, Christopher J. Brumfit. — OUP, 1983. — 235 p.
276. Firth J. R. The Tongues of Man; and, Speech / John Rupert Firth. — New ed. — Greenwood Press Reprint, 1987. — 223 p. — (Language and Language Learning).
277. Functional Materials and the Classroom Teacher / ed. by K. Johnson, K. Morrow. — Centre for Applied Language Studies : University of Reading, 1978. — 28 p.
278. Gardner R. C. An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says It Isn't Effective? / R. C. Gardner, P. D. MacIntyre // Studies in Second Language Acquisition. — 1991. — No. 13 (1). — P. 57—72.

279. Gardner R. C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher / Robert C. Gardner // Texas Papers in Foreign Language Education. — 2001. — No. 6. — P. 1—18.
280. Goodwin C. Conversation Analysis / C. Goodwin, J. Heritage // Annual Review of Anthropology. — 1990. — Vol. 19. — P. 283—307.
281. Grice P. H. Logic and Conversation / P. H. Grice // Syntax and Semantics / ed. by P. Cole, J. Morgan. — N.Y. : Academic Press, 1975. — Vol. 3. Speech Acts. — P. 41—58.
282. Halliday M. A. K. The Linguistic Sciences and Language Teaching / M. A. K. Halliday, A. Macintosh, P. Strevens. — L. : Longman, 1964. — 322 p.
283. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. — 3rd ed. — Pearson ESL, 2001. — 370 p. — (Longman Handbooks for Language Teachers).
284. Hatch E. Discourse and Language Education / Evelyn Hatch. — CUP, 1992. — 348 p. — (Cambridge Language Teaching Library).
285. Hewings M. A History of ESP through ‘English for Specific Purposes’ [Электронный ресурс] / M. Hewings // English for Specific Purposes World : A Web-Based Journal. — 2002. — No. 1 (3). — РЕЖИМ ДОСТУПУ ДО журн. : http://www.esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper.htm. — Назва з титул. екрану.
286. Hornby A. S. A Guide to Patterns and Usage in English / Albert Sydney Hornby. — 5th ed. — Oxford University Press ELBS, 1975. — 256 p. — (Aids to English series).
287. Howatt A. P. R. A History of English Language Teaching / A P. R. Howatt, H. G. Widdowson. — 2nd ed. — OUP, 2004. — 417 p. — (Oxford Applied Linguistics).
288. Huang S. J. Needs Analysis for Business English — The Perspective of Working Students / Huang Shu-chen Joy // The Ninth International Symposium of English Teaching. — Taipei : Crane Publishing Co, 2000. — P. 381—392.

289. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. — [14th print.]. — CUP, 2000. — 192 p.
290. Hymes D. H. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach / Dell Hymes. — University of Pennsylvania Press, 1974. — 260 p.
291. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics / [ed. by J. B. Pride, J. Holmes]. — Harmondsworth : Penguin, 1972. — P. 269—293.
292. Johns A. M. English for Specific Purposes: Its History and Contributions / A. M. Johns // Teaching English as a Second or Foreign Language / [ed. by M. Celce-Murcia]. — N.Y. : Heinle & Heinle, 2001. — P. 67—76.
293. Johnson K. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching / Keith Johnson. — 2nd ed. — Longman, 2008. — 392 p.
294. Jones L. International Business English: Communication Skills in English for Business Purposes : Teacher's Book / L. Jones, R. Alexander. — CUP, 1989. — 313 p.
295. Karimnia A. On Communicative and Linguistic Competence [Электронний ресурс] / A. Karimnia, M. Izadparast // International Journal of Communication. — 2007. — РЕЖИМ ДОСТУПУ ДО ЖУРН. : http://findarticles.com/p/articles/mi_m1AIY/is_/ai_n25008683. — Назва з титул. екрану.
296. Kasper G. Can Pragmatic Competence Be Taught? / Gabriele Kasper [Электронний ресурс]. — Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. — РЕЖИМ ДОСТУПУ : <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>. — Назва з титул. екрану.
297. Kasper G. Pragmatic Development in a Second Language : [Language Learning Monograph] / G. Kasper, K. R. Rose. — Wiley-Blackwell, 2003. — 352 p.

298. Kennedy C. English for Specific Purpose / Cris Kennedy, Ron Bolitho. — Macmillan Education, 1985. — 144 p. — (Essential Language Teaching Series).
299. Kenning M.-M. Evolving Concepts and Moving Targets: Communicative Competence and the Mediation of Communication / M.-M. Kenning // International Journal of Applied Linguistics. — 2006. — Vol. 16 (3). — P. 363—388.
300. Koester A. Investigating Workplace Discourse / Almut Koester. — Routledge, 2006. — 192 p. — (Domains of Discourse).
301. Labov W. Sociolinguistic Patterns / William Labov. — University of Pennsylvania Press, 1973. — 364 p. — (Conduct and Communications Series).
302. Lackstrom J. E. Technical Rhetorical Principles and Grammatical Choice / J. E. Lackstrom, L. Selinker, L. P. Trimble // TESOL Quarterly. — 1973. — No. 7. — P. 127—132.
303. Lahiff J. M. Business Communication: Strategies and Skills / J. M. Lahiff, J. M. Penrose. — 5th ed. — Prentice Hall, 1996. — 634 p.
304. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / Diane Larsen-Freeman. — 2nd ed. — OUP, 2000. — 208 p. — (Teaching Techniques in English as a Second Language).
305. Leech G. Principles of Pragmatics / Geoffrey Leech. — L. : Longman, 1983. — 250 p.
306. Leung C. Convival Communication: Recontextualizing Communicative Competence / C. Leung // International Journal of Applied Linguistics. — 2005. — Vol. 15. — No. 2. — P. 119—143.
307. Lindsay P. H. Human Information Processing: Introduction to Psychology / P. H. Lindsay, D. A. Norman. — 2nd ed. — Academic Press, 1977. — 800 p.

308. Littlewood W. T. *Communicative Language Teaching* / William T. Littlewood. — CUP, 1995. — 108 p. — (Cambridge Language Teaching Library).
309. Martin R. A. *Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education* / Robin Ann Martin : [paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association] (New Orleans, LA, April 1—5, 2002). — AERA, 2002. — 33 p.
310. Maslow A. H. *The Maslow Business Reader* / Abraham H. Maslow ; ed. by D. C. Stephens. — Wiley, 2000. — 304 p.
311. Maslow A. H. *Toward a Psychology of Being* / Abraham H. Maslow ; foreword by R. Lowry. — 3rd ed. — Wiley, 1998. — 320 p.
312. McCarthy M. *Invisible to Us: A Preliminary Corpus-Based Study of Spoken Business English* / M. McCarthy, M. Handford // *Discourse in the Professions* / ed. by U. Connor, T. A. Upton. — 2004. — P. 167—201. — (Studies in Corpus Linguistics).
313. McNamara T. F. *Language Testing: The Social Dimension* : [monograph] / T. F. McNamara, C. Roever. — Oxford : Blackwell, 2006. — 323 p.
314. Minsky M. L. *A Framework for Representing Knowledge (Artificial Intelligence Memo)* / M. L. Minsky // *The Psychology of Computer Vision* / [ed. by P. H. Winston]. — New York : McGraw-Hill, 1975. — P. 211—217.
315. Ninio A. *Pragmatic Development* / A. Ninio, C. E. Snow. — Cambridge, MA : Westview Press, 1996. — 240 p. — (Essays in Developmental Science).
316. Nunan D. *Task-Based Language Teaching* / David Nunan. — CUP, 2005. — 196 p. — (Cambridge Language Teaching Library).
317. Nunan D. *The Learner-Centred Curriculum* / David Nunan. — CUP, 1988. — 238 p.

318. Pickett D. *The Sleeping Giant: Investigations in Business English* / Douglas Pickett // *Language International*. — 1989. — Vol. 1. — No. 1. — P. 5—11.
319. Quirk R. *Style and Communication in the English Language* / Randolph Quirk. — L. : Edward Arnold, 1982. — vii, 136 p.
320. Richards J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching* / J. C. Richards, T. S. Rodgers. — 2nd ed. — CUP, 2005. — 279 p. — (Cambridge Language Teaching Library).
321. Rivers W. M. *Down Under / Up Top: Creating A Life* / Wilga M. Rivers. — Authorhouse, 2004. — 672 p.
322. Robinson C. *Situational Practice in English : Intermediate* / Colin Robinson. — Hamish Hamilton Ltd, 1975. — 352 p.
323. Robinson P. C. *ESP (English for Specific Purposes: the Present Position)* / Pauline C. Robinson. — Prentice Hall, 1980. — 128 p.
324. de Saussure F. *Writings in General Linguistics* / Ferdinand de Saussure / [ed. by S. Bouquet, R. Engler ; transl. and introd. by C. Sanders, M. Pires]. — OUP, 2006. — 368 p.
325. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning* / Sandra J. Savignon. — [2nd ed.]. — NY : McGraw-Hill, 1997. — 352 p.
326. Savignon S. J. *Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century* / S. J. Savignon // *Teaching English as a Second or Foreign Language* / [ed. by M. Celce-Murcia]. — NY : Heinle & Heinle, 2001. — P. 3—28.
327. Schiffrin D. *Approaches to Discourse: Language as Social Interaction* / Deborah Schiffrin. — Wiley-Blackwell, 1994. — 480 p. — (Blackwell Textbooks in Linguistics).
328. Searle J. R. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts* / John Rogers Searle. — CUP, 2008. — 204 p.

329. Searle J. R. *Mind, Language, and Society: Philosophy in the Real World* / John Rogers Searle. — Basic Books, 2000. — 192 p.
330. Searle J. R. *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language* / John Rogers Searle. — CUP, 1970. — 203 p.
331. Selinker L. *On the Use of Informants in Discourse Analysis and Languages for Specialized Purposes* / L. Selinker // *International Review of Applied Linguistics*. — 1979. — Vol. 17. — No. 3. — P. 189—215.
332. Sheldon O. *The Early Sociology of Management and Organizations*. — Volume II. *The Philosophy of Management* / Oliver Sheldon ; ed. by K. Thompson. — Reprint ed. — Taylor & Francis, 2007. — 320 p.
333. St John M. J. *Business is Booming: Business English in the 1990s* / Maggie Jo St John // *English for Specific Purposes*. — 1996. — Vol. 15. — No. 1. — P. 3—18.
334. Stoof A. *The Boundary Approach of Competence: a Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence* / A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. Merriënboer, T. J. Bastiaens // *Human Resource Development Review*. — 2002. — No. 1. — P. 345—365.
335. Stubbs M. *Discourse Analysis : the Sociolinguistic Analysis of Natural Language* / Michael Stubbs. — The University of Chicago Press, 1983. — 279 p.
336. Swain M. *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development* / M. Swain // *Input in Second Language Acquisition* / [ed. by S. M. Gass, C. G. Madden]. — Rowley, Mass. : Newbury House, 1985. — P. 235—253.
337. Swales J. M. *Writing Scientific English : A Textbook of English as a Foreign Language for Students of Physical and Engineering Sciences* / John M. Swales. — Cengage Learning Australia, 1975. — 167 p.
338. *Talk at Work : Interaction in Institutional Settings* / ed. by P. Drew, J. Heritage. — CUP, 1993. — 596 p. — (Studies in Interactional Sociolinguistics).

339. Tarnopolsky O. B. Varieties of Immersion in Teaching Business English to University Students of Business and Economics: The Ukrainian Approach / O. B. Tarnopolsky // *Journal of Research in Innovative Teaching*. — 2008. — Vol. 1. — Issue 1. — P. 60—72.
340. Thill J. V. Excellence in Business Communication / J. V. Thill, C. L. Bovée. — 8th ed. — Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2007. — 784 p.
341. Thomas J. Cross-cultural Pragmatic Failure / J. Thomas // *Applied Linguistics*. — 1983. — No. 4. — P. 91—112.
342. Trimble L. English for Science and Technology: A Discourse Approach / Louis Trimble. — CUP, 1985. — 192 p.
343. Uden L. Technology and Problem-Based Learning / L. Uden, C. Beaumont. — Information Science Publishing, 2005. — 344 p.
344. Ur P. A Course in Language Teaching Trainee Book / Penny Ur. — CUP, 1999. — 154 p. — (Cambridge Teacher Training and Development).
345. van Dijk T. A. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach / Teun A. van Dijk. — Cambridge : CUP, 2008. — 288 p.
346. van Lier L. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity / Leo Van Lier. — Addison Wesley, 1996. — 264 p. — (Applied Linguistics and Language Study).
347. Widdowson H. G. Explorations in Applied Linguistics / Henry G. Widdowson. — OUP, 1979. — 224 p.
348. Widdowson H. G. Communication and Community. The Pragmatics of ESP / H. G. Widdowson // *English for Specific Purposes*. — 1998. — No. 17 / 1. — P. 3—14.
349. Widdowson H. G. Discourse Analysis: Discourse Analysis (Professional / Academic) / Henry G. Widdowson. — OUP, 2007. — 136 p.
350. Widdowson H. G. Learning Purpose and Language Use / Henry G. Widdowson. — OUP, 1984. — 128 p.

351. Widdowson H. G. *Teaching English as Communication* / Henry G. Widdowson. — [12th impr.]. — Hong Kong : OUP, 2001. — 176 p.
352. Wilkins D. A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development* / David Arthur Wilkins. — OUP, 1977. — 98 p.
353. Willis D. *Doing Task-Based Teaching* / D. Willis, J. Willis. — OUP, 2007. — 278 p. — (Oxford Handbooks for Language Teachers).

ДОДАТКИ

Додаток А

Педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Таблиця А.1

Фактори визначення педагогічних умов формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
Цілепокл	Рівень сформованості професійно-мовленнєвих компетенцій фахівців	Між об'єктивними професійно-комунікативними	Посилення когнітивної спрямованості навчання на етапі формування мовних і	Спрямованість процесу навчання на досягнення студентами

Продовження табл. А.1

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
Вмотиву	Становлення критичного самоусвідомлення	Між прагненням студентів до	Оволодіння англомовною комунікативною стратегією	Організація навчальної діяльності як єдності
Визнач	Відповідність викладання та вивчення професійно-орієнтованої іноземної	Між досягненнями прагмалінгвістичних і	Субординація компетенції, що формується,	Організація процесу навчання згідно принципів

Продовження табл. А.1

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
Визначення підходу до навчання	визнаним стандартам	досліджень професійного дискурсу і теорією та практикою навчання майбутніх менеджерів професійно-орієнтованого усного спілкування	специфічними для управлінського дискурсу англомовними комунікативними стратегіями з опертям на діяльнісній пресупозиційні компетенції в рідній мові й паралельним удосконалюванням останніх; оволодіння комунікативною культурою управлінського дискурсу;	міждисциплінарності, інтенсивного опертя на фоніві знання, розвитку й удосконалювання всіх сторін вторинної мовленнєвої особистості, автентичності, рівневого багатоступінчастого підходу до навчання усного мовлення, адекватного врахування типології діалогічного мовлення, інтерактивності,

Продовження табл. А.1

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
------	----------------	------------	----------------------	-------------------

Визначення підходу до навчання			<p>забезпечення автентичності навчально-мовленнєвої взаємодії;</p> <p>фреймове моделювання навчально-мовленнєвої взаємодії;</p> <p>спрямованість когнітивної діяльності студентів на виділення й засвоєння засобів реалізації й інтерпретації комунікативних інтенцій</p>	<p>фреймового моделювання; випереджального розвитку вмінь мовленнєвої взаємодії,</p> <p>когнітивно-прагматичної спрямованості навчання, когнітивної єдності комунікації й рефлексії</p>
--------------------------------	--	--	---	---

Продовження табл. .А.1

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
Відбір і	Відповідність змісту навчання	Між завданням досягнення студентами	Змістом навчання є фонетичні, лексико-граматичні й прагматичні процедурні	Структурування змісту навчання відповідно

Продовження табл. А.1

Етап	Сучасні вимоги	Протиріччя	Особливості навчання	Педагогічні умови
Організація навчального процесу	Достатність рівня розвитку іншомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні для здійснення когнітивно-комунікативних дій у	Між функціонуванням іншомовної усномовленневої лінгвістичної компетенції як основи професійно-комунікативної компетенції і нерозробленістю методики її формування	Триетапна система навчальних дій: 1 етап – оволодіння мовленнєвими кроками як елементарними мовленнєвими діями; 2 етап – оволодіння мовленнєвими ходами і	Послідовне формування мовного, дискурсивного й прагматичного рівнів англomовної лінгвістичної компетенції на рецептивно-репродуктивному, тактичному й

Клас	Мовленнєва тактика	Ствердж	Пропону	Порада	Поперед	Погроза	Проханн	Вимога	
регулятиви	Підбадьорювання		+	+					
	Заспокоювання	+	+	+					
	Обіцянка		+	+	+	+	+	+	
	Заборона	+			+	+		+	
	Погроза	+				+		+	
експресиви	Вираження подиву		+	+	+	+	+		
	Вираження обурення	+			+	+		+	
	Вираження розчарування	+	+	+	+	+		+	
	Вираження радості		+	+	+				
	Вираження страху	+	+	+	+	+	+	+	
	Вираження роздратування	+	+	+	+	+		+	
	Вираження захоплення	+	+	+			+		
	Вираження відрази	+	+	+	+	+		+	
	контактиви	Формула знайомства	+	+	+	+		+	
		Вибачення	+	+	+	+	+	+	+
		Співчуття	+	+	+				
		Комплімент	+	+	+	+		+	

Клас мовленнєвих дій	Мовленнєва тактика	Ствердж	Пропону	Порада	Поперед	Погроза	Проханн	Вимога
структивні	Сигнали початку теми	+	+	+	+	+	+	+
	Сигнали продовження теми	+	+	+	+	+	+	+
	Сигнали завершення теми	+	+	+	+	+	+	+
	Сигнали зміни теми	+	+	+	+	+	+	+
	Вказівка на тему	+	+	+	+	+	+	+
	Уточнення теми	+	+	+	+	+	+	+
	Відхилення від теми	+	+	+	+	+	+	+
	Підтримка мовця	+	+	+	+	+	+	+
	Перебивання мовця	+	+	+	+	+	+	+
	Зберігання мовленнєвого ходу	+	+	+	+	+	+	+
	Передання мовленнєвого ходу	+	+	+	+	+	+	+

Додаток В

Транскрипти аудіотекстів

AUDIOTEXT 1

Okay, everybody. Listen up. We're approaching the end of the month. Unless you're new here, you know that we are in competition with our rival, the East Coast office, to have the most sales this period.

At the beginning of the month, we pulled ahead and it looked like we were finally going to turn the tables and defeat the East Coast office. But after the first 10 days of this month, we fell into a tie with them, and as of last Friday, we are still neck and neck.

We're now coming up to crunch time and the last thing we want is to fall behind when it looks like we may be able to top the East Coast office for the first time in two years. I'm really proud of this office for outdoing itself to get us in a position to win, and there's no reason we should suffer another loss now.

Okay, everybody, let's put our noses to the grindstone and pull out this victory!

AUDIOTEXT 2

Our story begins by the boss who is speaking here, saying to everyone, *Okay, everybody*. He is getting their attention. He is getting them to stop talking, perhaps, and listen to him.

He then says, *Listen up*. To listen up is an informal way of telling people to pay attention, to listen to what you have to say. It's something you would only do if you knew the people very well. You wouldn't say to your boss, *Listen up, boss*. Your boss, however, could use it with you. So, it's an informal expression that we use to mean 'pay attention', 'listen to me'.

He says, *We're approaching the end of the month*, and *Unless you're new here*, meaning 'unless you've been working here very long', *you know that we are in competition with our rival, the East Coast office*.

To be in competition means that you are two teams or two groups, or two people who are trying to be the best, who are trying to be the most successful.

Games, such as American football, or baseball, or soccer, are competitions. There are two groups of people both of whom want to win. To be in competition means you are competing with someone else. The verb is to compete.

Your rival (R-I-V-A-L) is a person or a team against whom you are competing. It's the other team. Here in Los Angeles we have two large universities, the University of Southern California (USC), and the University of California in Los Angeles (UCLA). Those two teams, those two schools are rivals. I went to USC, so, of course, I think USC is better. These two offices – the East Coast office (the East Coast is the eastern part of the United States. Places like New York, Boston, Washington, DC, Philadelphia are on the eastern coast), and this office, probably on the West Coast (San Francisco, Seattle, Los Angeles, San Diego are some cities on the West Coast).

At the beginning of the month, he says, we pulled ahead. To pull ahead is a phrasal verb, a two-word verb meaning to begin to do better than another team, or another person, in a competition. So, two teams are playing each other, and one team scores a goal, and the score is one to nothing. That team has pulled ahead. They have gotten a better score, so they are leading, they are winning.

It looked like we were finally going to turn the tables and defeat the East Coast office, he says. To turn the tables is an idiom, an expression that means to reverse positions in a competition. For example, if USC is playing with UCLA soccer, and scores the first goal, then USC scores two goals, USC has turned the tables on UCLA. Now they are winning, whereas before UCLA was winning. Well, in this case they want to turn the tables and defeat the East Coast office. To defeat means to win over another person. We also say 'to beat another person'. USC beat UCLA, they defeated them.

After the first 10 days of this month, we fell into a tie with them. To fall into something is to move into a different position even if you didn't plan it. Sometimes we say, 'I fell into some money'. I wasn't planning a finding of a hundred dollars, or I wasn't planning, or expecting my brother to give me a thousand dollars, but he did. I fell into some money, or I came into some money. Well, here they fall into a

tie (T-I-E). A tie is when two teams have the same score. So, USC is leading UCLA two to one in soccer and then UCLA scores another goal and now it's two to two. They are tied. The word 'tie' has several different meanings in English. Take a look at our learning guide for some additional explanations.

The story continues that, *as of last Friday*, meaning 'on Friday, last Friday, *we are still neck and neck*. The idiom 'neck and neck', like a neck on your body that connects your head to the rest of your body, at least, for most people. To be neck and neck means to be in very close competition. The game is very close. The scores are very close. So when in our game between USC and UCLA it's two to two, then they are neck and neck.

The story continues, *We're now coming up to crunch time*. The expression 'crunch (C-R-U-N-C-H) time' refers to a period of time immediately before a project is due or something is coming to an end, everyone has to work very hard. If you are a student and you have a test in two hours, you need to study a lot in the next two hours. That would be crunch time, an important time before a certain event is about to end.

He continues, *the last thing we want*, meaning 'something we do not want', *is to fall behind*. To fall behind is a phrasal verb meaning to lose your winning position, to allow the other team to get a score that is higher than yours. So in our game, if UCLA scores a goal, USC falls behind, they lose their winning position, or their top position, and now the other team seems to be winning. Don't worry, the game isn't over yet.

The last thing we want is to fall behind when it looks like we may be able to top the East Coast office for the first time in two years. To top is another expression meaning to defeat, to beat, to win over another team, or your rival. Two companies may compete against each other, and one company may try to top the other, to do better than the other. You have to be careful, however, that you are still following the law. In the cultural note for today's podcast we talk about laws, business laws, called ... trust laws. Take a look at our learning guide for some more explanations of those.

Well, in this competition the East Coast office and the West Coast office are competing. The boss says, *I'm really proud of this office for outdoing itself to get us in a position to win*, to get us close to winning. To outdo yourself means to perform better than anyone else, to perform better than you yourself did previously. So, outdoing yourself means the office sold a thousand dollars last week, this week they sell two thousand dollars, they outdid themselves, they did better than they did in the past.

There's no reason, the boss says, *we should suffer another loss now*. To suffer a loss means to lose, it's the same as to lose. So, USC scores two more goals and beats UCLA, UCLA suffers a loss. That's usually what happens when USC plays UCLA.

At the end of the story he says, *Okay, everybody, let's put our noses to the grindstone and pull out this victory!* The idiom 'to put your nose to the grindstone' means to work very hard at something, to really concentrate, really focus and work hard to accomplish something. They need to put their noses to the grindstone and pull out, or accomplish, manage this victory. Victory is another word for success. When you win, you have a victory.

AUDIOTEXT 3

- Okay, everybody. Listen up. We're approaching the end of the month.
- We are, aren't we?
- Unless you're new here, Dave, you know that we are in competition with our rival, the East Coast office, to have the most sales this period. As of last Friday, we are neck and neck. We're now coming up to crunch time and the last thing we want is to fall behind.

AUDIOTEXT 6

Lucy: I don't think this is going to work. This plan calls for the new office to open by July and I think that's too ambitious. I don't see how the groundwork can be done any earlier than September.

Jeff: I understand your concern. I don't want to rush the opening of the new office either. But, as I see it, a lot of the preparations were made last year when we

considered opening an office in Miami. Even though the site is different, a lot of the cost projections are the same.

Lucy: That may be, but remember that one of the reasons we scrapped the Miami plan was because the budget was too big.

Jeff: That's not how I saw it. I think the major reason we didn't go ahead with the Miami plan was a problem with timing. But, I know that the budget was a concern, too. As you can see, though, this plan has a lower budget than the Miami plan.

Lucy: I don't agree. If you add in all of the extras, the budget is the same, if not higher. I think we need to go back to the drawing board on this.

Jeff: I have to disagree. This plan is the best we've come up with and is workable.

Lucy: I'm afraid we just don't see eye to eye on this. Let's call a meeting with the rest of the team and see what they think.

Jeff: Okay, let's do that.

AUDIOTEXT 8

Barry: Where are you going?

Jane: I'm checking up on Rudy. I gave him a task an hour ago and I want to make sure he's doing it right.

Barry: You're not micromanaging again, are you?

Jane: Of course, not. I'm only going to observe his work and make sure that he's following the detailed instructions I gave him.

Barry: That sounds like micromanaging. If you're always looking over their shoulders, how are you ever going to develop trust with your employees?

Jane: My employees will earn my trust by being meticulous with their work. Good employees don't mind me monitoring their progress.

Barry: That may be true, but I heard Rudy and Jena talking and they said they're feeling a little resentful that you don't have more faith in their ability. They feel like you're treating them as though they're incompetent.

Jane: I am not. You're making me sound like a control freak.

Barry: I just call them like I see them. Micromanaging is a bad tactic and I can see why your employees are disgruntled.

Jane: I resent that. I have a very good working relationship with my employees.

Barry: I'm sure you do. I was just trying to help. I'm really not trying to butt in.

Jane: Fine. You manage your staff the way you think best and I'll manage mine.

Barry: Fine by me.

AUDIOTEXT 9

Anya: I don't know how I'm going to get all of this work done before I go on vacation.

Estevan: What you need to do is to delegate. Stop being a control freak and get other people to help you with your work.

Anya: I've tried to delegate before, but I ended up having to redo the work myself. It was no timesaver at all. It definitely wasn't worth the trouble.

Estevan: That's because you have to delegate in the right way. You can't just assign a project to one of your employees. You have to give them explicit instructions and measurable goals.

Anya: I did that. I gave my employee detailed instructions and she still let me down.

Estevan: I bet you didn't ask her to report back to you periodically, did you? To get results, you have to tell your employees to give you progress reports. That way, you can make sure she's on the right track. See what I mean?

Anya: Okay, maybe you're right. I know one thing. If I don't get some help soon, I'll be spending my vacation at my desk!

Додаток Д

Зразки навчальних матеріалів і відповідей студентів

Додаток Д.1

Розділ 1 «Motivating»: Зразки навчальних матеріалів і відповідей студентів

Орієнтовна промова викладача і текст англомовного тесту

Good morning, ladies and gentlemen. Welcome to the Managerial Communication Skills Workshop. I'm here to help you gain confidence in your professional communication skills by getting an insight into the essentials of your profession.

This training takes an active and dynamic approach to instruction. We will be linking theoretical input directly to practical exercises. We will devote considerable attention to how you can put your new insights to practice in your professional situation.

But before we get down to work, I want everybody to fully realize the three 'ifs'. Each of you will benefit from this training if:

- 1) you clearly understand your training target and really want to achieve it;*
- 2) you are ready to work as a team;*
- 3) you are prepared to active participation and contribution to your common development.*

So, why train? What do you want to achieve? A lot of trainees have difficulty answering this question prior to the course. This questionnaire will help you understand your own needs. Read the whole list attentively and tick the most desired outcome.

Questionnaire

- 1. I want to get an excellent mark in English.*
- 2. I want to be able to get a job abroad.*
- 3. I want to improve my English speaking skills in general.*
- 4. I want to be able to influence people.*
- 5. I want to be able to speak like a leader does.*

6. *I want to overcome my communication barriers.*

7. *I want to know how to speak to people so that they could trust me and follow me.*

8. *I want to speak well enough to be able to help my staff work productively.*

9. *I want to speak well enough to avoid conflicts at work.*

10. *I want to know how to prove my point and make people do what I want.*

11. *I want to know how to convince, motivate, encourage and stimulate my staff.*

12. *I want to know how to make people happy about doing what they are to.*

Вправа 1. Зразки відповідей студентів

S₁: To my mind, N wants to be able to influence people. He would like to know how to speak to people so that they could trust him and follow him.

S₂ (agreeing): Thank you. This is really what I want to achieve.

S₂ (disagreeing): Thank you, you've been pretty close. Actually, I want to know how to make people happy about doing what they are to.

Вправа 2. Зразки відповідей студентів

1) *S₁: As I see it, the sales director's purpose is to stimulate the staff for further efforts.*

S₂: You are certainly right, but he also provides them with some important information.

2) *S₃: No, I don't think so.*

3) *S₄: I believe, the key word in his speech is 'crunch time'.*

Вправа 3. Зразки відповідей студентів

T: Why does the boss begin his speech saying 'Okay, everybody'?

S₁: He wants to attract everybody's attention.

T: Could you say to your boss, 'Listen up, boss'?

S₂: No, it would be impolite.

T: Why is the speaker comparing the business situation with that in sports?

S₃: In both situations competition is very important, I think.

Вправа 5. Practise recognising the speaker's intention. Arrange the following word combinations and speech patterns into two groups: 1) describing a critical situation; 2) motivating the staff for further efforts.

- *a position to win*
- *we're approaching ...*
- *the last thing we want is to fall behind*
- *pull out this victory*
- *unless you're new here, you know that we are ...*
- *let's put our noses to the grindstone*
- *there's no reason we should suffer ...*
- *it looks like we may be able to ...*
- *at the beginning ... it looked like we were ... But after ...*
- *as of ..., we are ...*
- *I'm really proud of ... for outdoing*
- *crunch time*

Вправа 9. Emphasize something that should be avoided to sound more convincing.

Model: *We may fall behind again. That's not something we want. – The last thing we want is to fall behind*

- 1) *Being neck and neck with the rival means constant stress. Do we need it?*
- 2) *They can turn the tables on us again. Nobody here wants that.*
- 3) *The management will have to reduce the staff. Of course it doesn't look like good news.*

4) *I'm sure you don't want to suffer another loss.*

5) *There's no questioning everybody's wish to win in the office competition.*

Вправа 11. Зразки відповідей студентів

S₁: *Was it about trying to be more successful than the planning department?*

S₂: *No, it was about the competition with our rival, the East Coast office.*

S₁: *I see. But what's the problem? Aren't we doing better than they are?*

S₂: *We pulled ahead, but only at the beginning of the month.*

Часткова вербальна опора до вправи 15

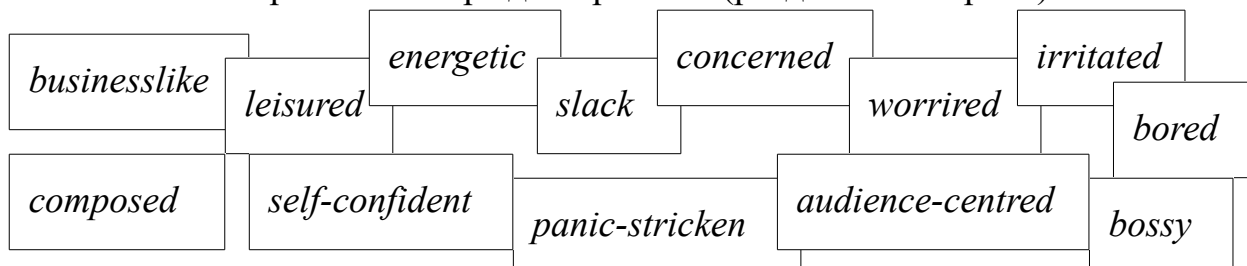
Businesslike and energetic	high tempo, emphasized stresses in the first two sentences, falling tones
Irritated	slower tempo, timber changes, lower voice pitch, fall-rises in the first part
Concerned but composed, businesslike, matter-of-fact	fairly high tempo, no special word emphasis, low rises and low falls

Зразки відповідей студентів

S₁: Generally, the speaker sounds businesslike and energetic. His speech tempo is rather high and he emphasizes the words 'crunch time' and 'the last thing' (The student reproduces the sentence).

S₂: Right, but when he is interrupted he seems a bit irritated. Even his voice changes, it becomes lower and he speaks more slowly (The student reproduces the sentence).

Часткова вербальна опора до вправи 16 (роздавальні картки)



Передмова викладача: *An effective way of overcoming communication barriers is adopting audience-centred approach. For this, you should learn to recognize feelings arising in communication. Today we will make the first step in this direction, learning to identify the speaker's emotions and analyse his social mask.*

Повна вербальна опора до вправи 18

Here are a few options for you to consider.

1) *Dave wanted to demonstrate his attention and understanding (Dave's communication error).*

2) *Dave is a smart aleck and just isn't able to keep his moth shut (No communication error. A character trait).*

3) *Dave didn't think it wise to begin with something everyone knows (No communication error. A character trait).*

4) *Dave just can't stand pep-talk (The manager's communication error).*

Зразки відповідей студентів

S₁: To my mind, if Dave wanted to demonstrate attention, he shouldn't sound so ironic. It was certainly his communication error.

S₂: Sure. But he may be one of those people who just can't stand pep-talk. Just a character trait, you see.

S₁: Yes, I see your point. On the other hand, he might think it unwise to begin with something everyone knows, like the manager did.

S₂: In that case, it was the manager's communication error.

S₁ or S₂ to the group: Summing up, we decided that Dave should have demonstrated his attention in a different way. On the other hand, the manager should have formulated the problem differently.

Резюме викладача: *We have singled out two communication errors. Our next task will be learning to avoid such errors while formulating a problem and demonstrating attention.*

Вербальні опори до вправи 20

Для партнера А:

I. 1) *We're approaching the end of the month, which means crunch time in our competition with the East Coast office.*

2) *As of last Friday, we are neck and neck with the East Coast office.*

3) *We're now coming up to crunch time and the last thing we want is to fall behind the East Coast office.*

4) *This is about our competition with the East Coast office.*

5) *I've got a most urgent problem on my hands. The trouble is this office is neck and neck with the East Coast office in sales issues.*

II. *Prompt. A good wording of the problem should: be businesslike, lean, informative, motivating; emphasize the problem core; use 'we', 'us' and 'our';*

shouldn't: be too lengthy or too brief; give commonly known facts; sound demotivating or confusing; use 'I', 'me' and 'my'.

Для партнера Б:

- | | |
|--|---|
| I. <i>Is it about our sales issues?</i> | neutral style, businesslike, shows awareness of the situation |
| <i>Don't our sales look OK?</i> | good, but defensive |
| <i>Right.</i> | good, but may sound ironic |
| <i>What does it imply for all of us?</i> | not bad, but may be taken for incompetence |
| <i>Where have I heard that before?</i> | inappropriate, sarcastic |
| <i>So are our rivals.</i> | quite good, shows awareness of the situation |
- II. *Prompt*. A good remark demonstrating attention *should*: be in neutral style, businesslike, cooperative, laconic, show awareness of the situation;
shouldn't: be too informal or too formal, lengthy, sound aggressive, sarcastic, ironic, defensive or incompetent

Вербальні функціональні опори до вправи 21

A strong opinion	A number of arguments
<i>In my opinion,</i>	<i>First of all,</i>
<i>In my view,</i>	<i>(Well), firstly</i>
<i>In my reckoning,</i>	<i>To begin with,</i>
<i>I strongly believe</i>	<i>For a start,</i>
<i>I definitely think that</i>	<i>There're two points here. Firstly, ... Think of ...</i>
<i>Don't you think</i>	<i>Secondly, ...</i>
<i>Well, if you ask me,</i>	<i>There are two problems here. Some of ... are ...</i>
<i>Well, I think</i>	<i>Moreover, ...</i>
	<i>Also, ... Again, ...</i>
	Disagreeing politely

- 1) *I can appreciate your point about ..., but I would disagree because ...*
- 2) *That's interesting, however, from my point of view ...*
- 3) *I'm afraid I can't agree with ... because ...*
- 4) *I don't think that's the case because ...*
- 5) *I'm not so sure*

about that because ...6) I don't really see it that way because ...7) Yes, but don't you think that...? 8) Perhaps, but I can't help thinking that...9) I take your point, but that's not the way I see it. 10) True, but I'm afraid I disagree (with)... 11) I see what you mean but I'm not at all convinced that ...

Вербальна опора до вправи 22

Таблиця Д.1.1

Картка оцінювання комунікативної поведінки

Speaker				Listener			
+	points	-	fines	+	points	-	fines
neutral style		too informal / too formal		neutral style		too informal / too formal	
lean		too lengthy / too brief		laconic		lengthy	
informative		giving commonly known facts		cooperative		opposing	
motivating		demotivating		competent		incompetent	
emphasizing problem core		confusing		specifying the problem		rejecting the problem	
using 'we', 'us' and 'our'		using 'I', 'me' and 'my'					

Вправа 24

You are Communication Skills Workshop trainees. Analyse the dialogues you've heard. Consider the speakers' emotions and implications. This estimation card will help you prove your point.

Таблиця Д.1.2

Картка оцінювання емоційної комунікативної поведінки

Speaker				Listener			
+	points	–	fines	+	points	–	fines
businesslike		too informal		businesslike		too informal	
composed		nervous		composed		nervous	
concerned		indifferent		concerned		indifferent	
good-humoured, mildly ironic		aggressive, sarcastic		serious		ironic, sarcastic	
motivating		demotivating		cooperative		defensive or aggressive	
encouraging		discouraging					

Схематично-функціональна опора до вправи 30

1. *Arresting attention* → *Formulating the problem* → *Describing the situation* → *Emphasizing the outcome to be avoided* → *Assessing the staff's performance* → *Expressing confidence in success* → *Calling for further efforts*

2. *Arresting attention* → *Describing the situation* → *Assessing the staff's performance* → *Formulating the problem* → *Calling for further efforts* → *Emphasizing the outcome to be avoided* → *Expressing confidence in success*

Повна вербальна опора до вправи 32

Speaker	Listener	a,b,c
<p><i>You know that we are in competition with our rival, the East Coast office, to have the most sales this period.</i></p>	<p><i>That's not an easy plank to take. Who doesn't? My people have been pulling all stops to get even with them. Don't tell me we are lagging behind again.</i></p>	
<p><i>At the beginning of the month, we pulled ahead and it looked like we were finally going to turn the tables and defeat the East Coast office.</i></p>	<p><i>Yeah, some of the measure we took proved effective, but the effect didn't last.</i></p>	
<p><i>But after the first 10 days of this month, we fell into a tie with them.</i></p>	<p><i>Everybody worked like hell but I can't make people overwork for weeks. Yes, the better part of our sales falls on the first decade.</i></p>	
<p><i>As of last Friday, we are still neck and neck.</i></p>	<p><i>Silent nod</i></p> <p><i>Not a great achievement, is it?</i></p> <p><i>That doesn't sound too bad to me. They are a mighty team.</i></p>	
<p><i>We're now coming up to crunch time and the last thing we want is to fall behind.</i></p>	<p><i>I'm glad to hear that. Thought we might have fallen behind.</i></p> <p><i>Do you mean to say we may still win?</i></p> <p><i>Fine. This is what my people need to hear.</i></p> <p><i>If there's a chance to win, we won't miss it.</i></p> <p><i>Can I promise a salary raise in case we win?</i></p> <p><i>I see. We should do some constructive thinking – and do it quick.</i></p>	

Work card A

Intention	Adjusting to tactics
1. Assess the competition at the beginning of the month.	a) Sure. b) Yes, I know that. c) Not yet.
2. Assess the competition in the middle of the month.	a) Unfortunately, ... b) No, you can't. But... c) I don't say the fault was yours, but...
3. Describe the current competition picture.	a) Go on with the next phrase b) Don't underestimate your own team. c) Not a bad one, either.
4. Emphasize the outcome that should be avoided.	a) This is the last thing we want when we are coming... b) You may also tell them that... c) We surely can.

Work card B

Intention	A. Neutral	B. Defensive	C. Self-critical
1. Comment on the competition stress.	That's not an easy plank to take.	Who doesn't? My people have been pulling all stops to get even with them.	Don't tell me we are lagging behind again.
2. Comment on the department issues at the beginning of the month.	Yes, the better part of our sales falls on the first decade.	Everyone worked like hell but I can't make people overwork for weeks.	Yeah, some of the measure we took proved effective, but the effect didn't last.
3. Comment on falling into a tie with the rival.	No comment	That doesn't sound too bad to me. They are a mighty team.	Not a great achievement, isn't it?
4. Comment on	I'm glad	Fine. This is what	Do you mean to say we may

the current situation. *to hear that.* *my people need to hear.* *still win?*

Thought we might have fallen behind.

5. *Agree.* *If there's a chance to win, we won't miss it.* *Can I promise a salary raise in case we win?* *I see. We should do some constructive thinking – and do it quick.*

Структурно-функціональна опора до вправи 37

Таблиця Д.1.3

Структура й засоби вербалізації тактики оцінювання

Structure	Communicative signals		
Starting point	<i>To begin with, I've been rather impressed by</i>	<i>I'd start by thanking the colleagues for</i>	<i>For a start, I'd like to point out</i>
General impression	<i>On the whole / in general</i>	<i>N's performance was excellent / fairly good / quite satisfactory / logical / up to the task</i>	<i>Don't you think you were</i>
Merits	<i>What I liked best was</i>	<i>What I really enjoyed was</i>	<i>I'd like to point out the way</i>

Structure	Communicative signals		
Drawbacks	<i>What I liked less was the way</i>	<i>...was on the level, but</i>	<i>I'd agree with your way of ... if your purpose had been to</i>
Conclusion	<i>To sum it all up</i>	<i>What you need is</i>	<i>But surely, you can see</i>

Структурно-схематична опора до вправи 40

Dialogue Frame

<i>arresting attention</i>	→	<i>demonstrating attention</i>
<i>indicating the problem</i>	→	<i>commenting on the problem</i>
<i>describing the critical situation</i>	→	<i>commenting on the situation</i>
<i>emphasizing the problem core</i>	→	<i>recognising the problem urgency</i>
<i>complimenting on achievements</i>	→	<i>thanking</i>
<i>expressing confidence in success</i>	→	<i>agreeing</i>

Часткова вербальна функціональна опора до вправи 43

<i>If I were you, I'd</i>	<i>drop the comment on... because</i>
<i>In your place, I'd</i>	<i>point out that ... to ...</i>
<i>Wouldn't it have been better if you</i>	<i>had been more specific about...</i>
<i>I wonder why you have (not)</i>	<i>added a few more details as to...</i>
<i>Don't you agree you'd been more</i>	<i>provided arguments with figures</i>
<i>convincing if you</i>	
<i>If you ask me, I'd rather</i>	<i>put forward a suggestion of...</i>

Структурно-схематична опора до вправи 44

Dialogue Frame

<i>You know what ... implies for ...</i>	→	<i>Sure, but...</i>
<i>What makes you...?</i>	→	<i>The problem is ...</i>
<i>Still, ... neck and neck</i>	→	<i>Sorry to disappoint you but...</i>
<i>Nevertheless, I see no ...</i>	→	<i>Even with...?</i>
<i>... outdoing itself to ...</i>	→	<i>... real hard</i>
<i>... turn the tables</i>	→	<i>...put our noses to the grindstone</i>

Додаток Д.2

Розділ 2 «Persuading»: Зразки навчальних матеріалів і відповідей студентів

Часткові вербальні функціональні опори до вправи 9

Work card A

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. <i>First of all...</i> | <i>A. I think we need to for the convenience of our customers.</i> |
| 2. <i>Firstly...; secondly...</i> | <i>B. It won't be as big a nuisance as you think, with this new cash register.</i> |
| 3. <i>More than that...</i> | <i>C. The East Coast office has been accepting credit cards for a fortnight, and their sales have grown.</i> |
| 4. <i>To crown it up...</i> | <i>D. All you have to do is take the credit card and swipe it through the cash register. It's simple.</i> |
| 5. <i>In the long run, ...</i> | <i>E. It will save you a lot of time.</i> |
| 6. <i>Besides, ...</i> | <i>F. If we have to do a chargeback, we can do it easily with the cash register.</i> |
| 7. <i>In that case ...</i> | <i>G. If the cash register breaks down, you'll have to write down all of the information and process it when the machine is working again.</i> |

Work card B

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. <i>Are you sure ...</i> | <i>A. ...we should ... right now?</i> |
| 2. <i>We've always been ...</i> | <i>B. ... a cash-only business.</i> |
| 3. <i>What's that?</i> | <i>C. The instructions say the merchant has to swipe the cardholder's card at the POS.</i> |
| 4. <i>Do I have to ...</i> | <i>D. ... write down the credit card number, the expiration date, and the security code on the back?</i> |
| 5. <i>What if ...</i> | <i>E. ... the customer goes over his or her credit limit?</i> |
| 6. <i>Not such a timesaver, huh?</i> | <i>F. ... a customer disputes the charges?</i> |
| 7. <i>Hope it won't...</i> | <i>G. ... the cash register breaks down?</i> |

Вербальна опора до вправи 10

Partner A

1. *Stop playing old panic monger.*
2. *I'm sure you'll manage.*
3. *Leave worrying to the management, old man.*
4. *I know I can rely on you.*
5. *I promise you'll like it.*

Partner B

1. *If you ask me, we've been doing pretty well without ...*
2. *Fine. Just fine.*
3. *New cash registers, new instructions, new everything.*
4. *Oh, bother.*
5. *We'll see about that!*

Вербальна опора до вправи 13

Indirect Advice

Do you mind my asking you why you haven't...

On my part, I've always preferred / tried to...

Don't you think it's always far better to...

Won't you agree with me if I say...

Do you always...? Wouldn't you like to try and...?

Why not... instead of...?

Have you ever considered...?

Вербальна опора до вправи 14

Work card A

1. *I've always relied on your judgement.*
2. *Fine. I knew you'd be with me.*
3. *Right. I couldn't have said better.*
4. *Great. I knew you wouldn't let us down.*
5. *Sure. There's my man.*

Work card B

1. *Well, thinking in terms of competition accepting credit cards is certainly a must.*
2. *Why, provided it doesn't break down...very often, I'm certainly for it.*
3. *On the whole, it doesn't sound such a nuisance after all. Guess we should do it.*
4. *Since I don't have to do a lot of writing and hand-processing, I'd buy it.*
5. *After all, the convenience of our customers is our primary majority, isn't it?*

Зразок виконання вправи 15

- Morning, Dave. I wanted to see you about your marketing plan.
- Good morning, Jim. Is anything wrong with it?
- Oh, no, no.
- I'm glad to hear that. But what then...
- The thing is, I've looked into the marketing strategies of some of our competitors.
- So have I.
- I'm sure of that. Still, I wonder why you haven't thought of mountain hikes.
- It's a sure thing to attract tourists, yeah. But we've never provided such services and haven't got a staff to qualify for mountain routes.
- There's always a time to start something new, isn't there? Besides, you could hire qualified guides for part-time seasonal job.
- Will the sales director provide additional funding?
- I don't see why he shouldn't, in case you put forward a suggestion in that convincing way of yours.
- Thank you.
- Another thing is to contact a coast-mountain-bus company. I'm sure they will jump at the chance of making more in season.
- I thought they were always bus-short in summer.
- The worst of them are. But we don't need the worst, do we?
- Oh no, we don't. Ha-ha-ha. Thanks for an idea, Jim. It sounds pretty promising. Anyhow, I want to do some digging into the problem before making a final decision.
- This is what I hoped you would.

Додаток Д.3

Розділ 3 «Discussing a Business Plan»: Зразки навчальних матеріалів і відповідей студентів

Вправа 1

No matter what you have to do – motivate your staff for further efforts, promote a new policy or an idea, advise a colleague on solving a problem or assess your employee's performance, the way you are going to do it – your communication strategy – will depend on three things:

- 1) your purpose, that is, what you hope to achieve through the conversation;
- 2) the information you are relying on to achieve your purpose, that is, your arguments;
- 3) your knowledge of the person you are going to speak to: his status, general views and views on the problem, character, communication style, even mood.

Listen to Jeff and Lucy discussing a business plan (Audiotext 6). Comment on the key aspects of the situation. Consider the following.

- 1) *What is Lucy's purpose in this discussion?*
- 2) *Does Jeff's purpose coincide with Lucy's?*
- 3) *Do they provide arguments when disagreeing?*
- 4) *Do they sound well-informed?*
- 5) *What is their argument about: the goal of the work, their roles in achieving the goal, the ways of achieving the goal or the work result?*
- 6) *How would you define their status: a manager and an employee, two managers, two team members?*
- 7) *How would you define the emotional mode of the conversation: heated, composed, irritated, quiet, businesslike?*
- 8) *Does any of the speaker achieve his communication purpose?*
- 9) *Does the conversation outcome satisfy the speakers?*

Вправа 3

In this conversation both speakers employ the strategy of persuasion through constructive disagreement. Constructive disagreement supposes: a) being polite;

b) demonstrating understanding; c) emphasizing common ground; d) agreeing partially wherever possible; d) supporting countering with arguments; e) appealing to the third party when a compromise proves impossible to reach.

Read the tapescript of Audiotext 7 on page 65 to find examples of disagreeing constructively and complete the table.

Strategic moves	Examples	Signals
<i>being polite</i>	1)	<i>1) But, as I see it</i>
	2)	<i>2) That may be, but</i>
	3)	<i>3) As you can see</i>
	4)	<i>4) I have to disagree.</i>
	5)	<i>5) I'm afraid, we just</i>
	6)	<i>6) Okay</i>
<i>demonstrating understanding</i>		<i>I understand</i>
<i>emphasizing common ground</i>		<i>I don't want ... either</i>
<i>agreeing partially</i>	1)	<i>1) That may be, but</i>
	2)	<i>2) But, I know that ... too.</i>
<i>countering with arguments</i>	1)	<i>1) That's not how ... I think ...</i>
	2)	<i>2) I don't agree. If ...</i>
<i>appealing to the third party</i>		<i>Let's ... and see what they think.</i>

Вербальна опора вправи 4

Disagreeing diplomatically (through doubt)

I wonder whether that's the case. Isn't it rather that ...

I'm not sure that it works like that. You see, ...

I'm not so sure about that.

Well, I'm not sure whether you can really ...

Вправа 7

Listen to two team members discussing the result of their work. What, in your opinion, is the main thing each of them is going to prove? Explain why you think so. Consider the following.

1) Lucy: a) they have underestimated the costs;

b) the plan is unrealistic;

c) they must redo the plan.

- 2) *Jeff:*
- a) they have done good work;*
 - b) Lucy's mistaken about the budget;*
 - c) Lucy's wrong about the groundwork.*

Вправа 9

Do you think Lucy planned her argumentation beforehand? What makes you think so? Options to consider:

1) Yes, she did. Her arguments are logical and she has thought of every aspect. She mentions wrong timing, incorrect cost projections and forgotten extras. She arranges her arguments in the order of importance.

2) No, she didn't. Her arguments lack logics. Lucy's main concern was the deadline and she only mentions the budget to counter Jeff's argument.

Discuss the speakers' argumentation with your partner and report your common view to the group. If you can't reach a compromise, account for your differences.

Повна вербальна опора вправи 11

1) Lucy: I don't see how the groundwork can be done any earlier than September.

Jeff: But, as I see it, a lot of the preparations were made last year when we considered opening an office in Miami.

2) Jeff: As you can see, though, this plan has a lower budget than the Miami plan.

Lucy: If you add in all of the extras, the budget is the same, if not higher.

3) Lucy: I think we need to go back to the drawing board on this.

Jeff: This plan is the best we've come up with and is workable.

Повна вербальна опора вправи 12

1) Lucy hasn't taken into account Jeff's reluctance to take more pains when the plan is ready.

2) Lucy hasn't provided any figures to back up her arguments.

3) *Lucy hasn't warned Jeff of the consequences of coming up with an unrealistic plan.*

4) *Lucy has missed her chance to persuade Jeff when he mentioned bad timing of the previous plan.*

Часткова вербальна опора вправи 14

Ways of improving the strategy
asking for the partner's opinion
providing arguments with figures

pointing out at the inconsistency
suggesting ways of improving the plan

Ways of indirect critique

Wouldn't it have been better if you'd ...
Wouldn't you agree it is necessary

to ...

I wonder if you have considered ...

Don't you think it would've helped

to ...

Часткова вербальна опора вправи 16

1) *asking the partner for suggestions*

2) *specifying how long it will take to redo the plan*

3) *referring to team members sharing your opinion*

4) *emphasizing merits of the work done*

Зразок виконання вправи 20

– Did you want to see me, Mr. Manning?

– Yes, I did. Have a seat, Miss Jones. I wanted to thank you for having done the project brochure several days before the deadline.

– Thank you, Mr. Manning. I've been pulling out the stops to get it done.

– I admired the cover of the brochure. And the product featuring is quite attractive.

– I am so glad.

– Well, it's nice for you to have some time in store to improve the content a bit.

– Oh... What exactly needs improving, Mr. Manning?

– You seem to have been off the mark to feature our older products rather than the new ones.

– But they are still some of our most popular ones! Isn't it what I've been asked to do?

– To a certain extent, yes, it is. Maybe it's my fault, Miss Jones. I should have provided clearer instructions. Don't get upset, you've really done a great job.

– But not quite what is needed. Is it possible to set it right quickly?

– But of course. With your skills, it won't take you long. Here's a list of products for you to focus on and I've marked in the brochure draft which items you can omit. Leave the design as it was and just replace the product names and their major features. Do you think you will need anybody to lend you a helping hand?

– Let me have a look at the list. Uhu... No, I don't see anything I can't cope with. Just give me a couple of days.

– Take three. I really appreciate your attitude, Miss Jones.

– Thank you, Mr. Manning.

Додаток Д.4

Розділ 4 «Teamwork»: Зразки навчальних матеріалів і відповідей студентів

Вправа 1

Obviously, being a team leader is not easy. Would you like to be one? Would you be able to? Being a manager means managing people as well as projects and tasks and not everyone is up to the challenge. How do you get people to want to listen to you and follow your direction? Take a close look at this checklist. How many of these skills and preferences do you have? Be honest!

1. I am not afraid to make a decision.
2. I am well organized and disciplined.
3. I like working with people.
4. I think that teams make better decisions than individuals.
5. I enjoy coaching, training and teaching others.
6. I am not afraid of confrontation.
7. I have good negotiating skills.
8. I am willing to take risks to achieve my goals.
9. I can see the 'big picture' and the small tasks that will get results.
10. I have vision and can influence others to see and share that vision.
11. I am willing to make mistakes.
12. I can set goals and achieve them on time.
13. I provide clear direction to others.
14. I can be honest and firm in personal discussions.
15. I enjoy leading and participating in teams.
16. I am not afraid to talk to high-level executives.
17. I enjoy working with people at all levels in the organization.
18. I am good with numbers and can manage budgets.
19. I enjoy presenting concepts and ideas to a group.
20. I can take criticism.
21. I am fair and honest in evaluating others.

22. I like to share my success with others.
23. I like to work hard.
24. I don't mind rolling up my sleeves to help the team succeed.
25. I know how to set and manage objectives.
26. I am good at problem solving.
27. I like to learn new things.
28. I think it is important to focus on continuous improvement.
29. I accept setbacks and keep on trying.
30. I genuinely believe that most people try to do the best job they can.

So, how did you do? If you were able to check 20 to 24 of the items, you have good potential as a leader.

If you were able to place a checkmark next to more than 24 questions, you have more skill than a lot of managers and are not truly honest with yourself. You can see that developing some skills needs work experience which you haven't got so far.

Орієнтовна промова викладача перед початком навчально-проектної діяльності

While developing and presenting the result of your teamwork – Team Effectiveness Model – you will:

- improve your understanding of various forms of team-based collaboration;*
- learn to analyse, structure and influence the communication and complex decision processes that take place within your team;*
- improve your feeling for group dynamics;*
- learn to effectively collaborate in teams;*
- gain insight into your personal strengths with regard to teamwork, and identify room for improvement.*

To become an effective team builder you have to:

1) develop understanding of the following aspects:

a) the advantages and disadvantages of teamwork;

- b) *critical factors for successful teamwork;*
 - c) *a team leader's personal effect on team performance;*
 - d) *ways of dealing with problem situations within a team.*
- 2) *gain practical experience of collaboration in a team.*

Функціональні опори для вправ 5 і 6

Suggestion	Argumentation	Arrangement
<i>If nobody minds, I'd like to deal with...</i>	<i>The thing (matter, point) is...</i>	<i>It's absolutely OK with me.</i>
<i>I suggest we should ...</i>	<i>You see, I've been...</i>	<i>I think it's quite reasonable.</i>
<i>Will it be alright if I ...?</i>	<i>This is just the issue</i>	<i>Let's make it this way then.</i>
<i>If it's OK with you...</i>	<i>I've been...</i>	<i>That's settled.</i>
	<i>I don't quite see how I can...</i>	<i>Fine, just fine.</i>
	<i>It sounds rather complicated, but...</i>	

Зразок додаткового тексту для самостійного читання

FACING A COMMUNICATION DILEMMA AT AMERICAN EXPRESS

Taking Charge of Business through Teamwork

Don't leave home without it! That says it all – a powerful message about the dangers without an American Express Card tucked into your pocket. Millions of customers heed that advice each day, relying on the company to meet their financial and travel needs and, in the process, making American Express employees not only the world's largest travel agency but also a leading provider of global financial services.

However, the slogan could as easily apply to the 84,000 American Express employees who must work together on behalf of their customers. Wherever they go, whatever they do on the job, American Express employees need one critical element at all times – teamwork – and they better not leave home without it. Managers are leaders, not bosses. Employees are partners, not competitors. The team concept permeates American Express. Just ask David House, president of

American Express Worldwide Establishment Services, the division that signs up merchants to accept the American Express card.

To ensure the success of his division, House relies heavily on effective communication among team members and between teams and upper management. It's up to House to get all employees to contribute to and participate in team approach, whether they're telecommuting from home to Los Angeles or working from company offices in London or Lisbon. If you were David House, how would you develop an effective team? What would you need to know about getting team members to collaborate? And how could you help your team members improve their listening, nonverbal communication, and meeting skills?

(From *Excellence in Business Communication* by John V. Thill, Courtland L. Bovee)

Text Comprehension

1. How can you characterize American Express approach to teamwork?
2. Pick out two statements from the text to demonstrate that the team concept permeates American Express.
3. What is the key element to teamwork, according to David House?
4. What are the two directions of effective communication in a business company?
5. Which skills are essential for an effective communicator?

Rhetoric Box

- ... not only the world's largest travel agency but also a leading provider...
- ... the slogan could as easily apply to
- ...must work together on behalf of their customers
- Wherever they go, whatever they do on the job...
- ...need one critical element at all times
- Managers are leaders, not bosses. Employees are partners, not competitors.
- To ensure the success of his division, House relies heavily on...
- ... to get all employees to contribute to and participate in team approach, whether they're ... or ...

Змістова вербальна опора вправи 9

1) *What aspect will you start with? What is it better to conclude with? Make up a plan of your argumentation.*

2) *Who will present every aspect? Are you sure it must be the person who found the material on this aspect?*

3) *What form will make your presentations in? How are you going to make sure your listeners are following you? How are you going to make listening easier?*

4) *How long will your speeches be? Are there enough examples to sound convincing?*

5) *Will there be any logical links between parts of information you are going to present?*

6) *What questions can you ask your listeners to get feedback? What questions you may be asked?*

Вправа 12

Now when we've have discussed both the advantages and disadvantages of teamwork, I'd like the teams to sum up the discussion results and work out a sort of resolution. Focus on the key moments of the problem: a team definition; team types; and the most essential thing – what a manager should be aware so that advantages of teamwork don't turn into its disadvantages.

Функціональна вербальна опора:

Emphasizing key points
*What I want to accent
(bring / call / draw
attention to, emphasize,
give prominence to,
highlight, point up,
spotlight, stress,
underline) is the fact*

Balancing the opposites
*On the one hand,... on
the other hand...
There's no denying the
importance of... At the
same time, one
shouldn't forget...
If we want to benefit*

Drawing a conclusion
*Taking into account...
There is hardly any
doubt that...
Undoubtedly (most
assuredly, without a
doubt), ...
It's largely a matter of*

<i>that...</i>	<i>from..., we must take</i>	<i>...</i>
<i>...is of outmost</i>	<i>into account...</i>	<i>In the end, it is</i>
<i>importance.</i>	<i>In such a case the main</i>	<i>important to remember</i>
<i>...can hardly be</i>	<i>thing to do is...</i>	<i>that ...</i>
<i>overestimated.</i>	<i>Just as (whereas, while)</i>	<i>All in all, I feel we need</i>
<i>...is worth considering</i>	<i>..., it can be ...</i>	<i>to...</i>
	<i>Although, despite the</i>	<i>In conclusion, let me</i>
	<i>fact that...</i>	<i>repeat my strong</i>
		<i>support for ...</i>

Вправа 38

Зразки монологічних висловлювань студентів під час презентації проекту

1. First of all, let us clearly understand what teamwork is and why the team concept permeates the business world today. Correct me if I am wrong, but my firm belief is that the most essential feature of any team is working together to achieve a common goal. Just the way we did in our workshop, didn't we?

Secondly, teamwork stands as a critical element for any organization because of two things. Can you name them for me? Who can? Alex, will you?

2. Thank you for a chance to speak up, Nick. If I can put forward a bit of my personal team philosophy, these two things will be as follows. First, managers are leaders, not bosses. Second, employees are partners, not competitors. Any objections?

3. All major companies are looking for people who can interact successfully in teams and make useful contributions while working together. Some companies even base pay raises and promotions on an employee's effectiveness as a team player. Have a look at these qualification demands I've printed out for you (*handing out the copies*).

4. My colleagues haven't mentioned another important advantage of teamwork yet. It is creativity. Teams encourage creativity through participative management, involving employees in the company's decision making. At Kodak,

for example, it has allowed the company to reduce by 50 percent the amount of time it takes to move a new product from the drawing board to store shelves. I mean, when people are collectively responsible for the firm's or department's performance, when they feel the company's decision to be theirs, not someone's else, they start working not for the salary solely, but for the pleasure of achievement as well.

Зразки запитань команди-опоненту під час презентації проекту та відповідей на них

1. – I will be the last person to deny the benefits of the team approach for a company, but won't you agree that mutual accountability can lead to bad decisions?

– You mean the so called groupthink, don't you? The point is that groupthink arises under pressure to conform. It is up for the team leader to control and eliminate that pressure.

2. – You've sounded very convincing when speaking of increased information and knowledge. But I hope you won't mind my reminding you of Peter Drucker's words: 'When the ship goes down, you don't call a meeting. The captain gives an order or everybody drowns'. How do they go with your concept of team decision-making?

– Thank you for a good question, Kate. I'm far from trying to absolutize teamwork advantages. Of course, there are situations when the captain – or the leader – is the only person to make a decision. If your team is effective, your team members will be able to step aside at a proper moment so as not to stand in your way.

3. – Thank you for your most emotional talk. I don't want to disappoint you, but there's one thing that doesn't allow me to rest convinced by your arguments. What about a hidden agenda? There will always be somebody trying to prove that he is more powerful or trying to share the risk of making a decision, or even looking for a chance to avoid real work. How about these 'advantages' of teamwork?

– Well, if you choose to be sarcastic, I'll try to be up to the challenge (*laughter in the audience*). You are not trying to tell me, or are you, that there are workplaces, or work environments, where people stop being people, forget their hidden motives, or agenda, as you call them, and never play truant from real work? Teamwork or not, such things have always interfered and will always interfere with the work of any group.

Додаток Е
Зразки анкет
Додаток Е.1

Анкета студента (повне групове закрите анкетування)

Шановні друзі!

Ваші об'єктивні відповіді на питання анкети допоможуть удосконалити викладання англійської мови професійного спілкування майбутнім менеджерам, повніше врахувати Ваші потреби та інтереси, запобігти труднощів, з якими Ви стикаєтесь при вивченні англійської мови, зробити процес навчання цікавим і дійсно корисним для Вашої майбутньої професійної діяльності.

Надана Вами інформація необхідна для статистичних досліджень і є повністю конфіденційною.

Уважно прочитайте питання і запропоновані варіанти відповіді. Позначте знаком ✓ варіант або варіанти, які збігаються з Вашою думкою.

1. Наскільки важливо, на Вашу думку, володіння англійською мовою для здійснення Вашої майбутньої професійної діяльності?	Дуже важливо	
	Важливо	
	Не важливо	
	Не має значення	
	Важко відповісти	

2. Які, на Вашу думку, ймовірні сфери застосування англійської мови у Вашій майбутній професійній діяльності?	Спілкування з колегами, діловими партнерами	
	Робота з діловою кореспонденцією	
	Участь у міжнародних форумах	
	Читання спеціальної літератури	
	Пошук інформації в електронній мережі	
	Підвищення кваліфікації за кордоном	
	Участь у програмі обміну фахівцями	

3. Наскільки високим рівнем англомовних мовленнєвих умінь, повинен, на Вашу думку, володіти сучасний менеджер?				
	Високим	Середнім	Низьким	Важко відповіст и
Аудіювання				
Говоріння				
Читання				
Письмо				
Переклад усний				
Переклад письмовий				

4. Чи вважаєте Ви набуті Вами знання з англійської мови достатніми для Вашої майбутньої професійної діяльності?	Так	
	Не зовсім достатні	
	Зовсім недостатні	
	Не знаю	

5. Як часто Ви звертаєтесь до друкованих матеріалів, періодичних видань, телевізійних передач або Інтернет-матеріалів про життя й культуру англомовних країн?	Дуже часто	
	Досить часто	
	Час від часу	
	Рідко	
	Ніколи	

6. Як Ви оцінюєте власні вміння усного спілкування англійською мовою?	Можу вільно спілкуватися з носіями мови	
	Відчуваю незначні труднощі в спілкуванні з носіями мови	
	Відчуваю значні труднощі в розумінні співрозмовника, але можу викласти свої думки	
	Мені важко розуміти співрозмовника й викладати свої думки	
	Не можу спілкуватися англійською мовою	

7. Наскільки добре Ви читаєте англійською мовою?	Читаю художню і спеціальну літературу без словника	
	Читаю спеціальну літературу зі словником і розумію всю інформацію	
	Читаю зі словником, розумію основний зміст	
	Відчуваю труднощі з розумінням спеціальної літератури при читанні зі словником	

8. Наскільки добре Ви володієте навичками перекладу?	Легко перекладаю з рідної мови англійською усно й письмово	
	Легко перекладаю з англійської мови рідною в усній та письмовій формах	
	Мені легше перекладати писемну мову, ніж усну	
	Буду користуватися послугами перекладача при необхідності	

9. Наскільки добре Ви вмієте писати англійською мовою?	Зможу упевнено користуватися англійською мовою у приватній та діловій переписці	
	Писатиму приватні і ділові листи англійською мовою, користуючись словником	
	Писатиму приватні і ділові листи рідною мовою, а потім перекладатиму англійською зі словником	
	Буду користуватися послугами перекладача для ділового листування	

10. Як Ви оцінюєте власні професійно-комунікативні вміння менеджера в рідній мові?	Я зможу здійснювати конструктивний вплив на співробітників, мотивувати їхні колективні зусилля, запобігати й вирішувати конфліктні ситуації.	
	Я знаю власні недоліки й зможу досягти необхідного рівня розвитку професійно-	

	комунікативних умінь.	
	Мені потрібна допомога в удосконаленні моїх професійно-комунікативних умінь.	
	Я не знаю, якими повинні бути професійно-комунікативні вміння менеджера.	

11. Які саме якості майбутнього керівника розвиваються на заняттях з англійської мови?	Уміння спілкування із співробітниками	
	Уміння ділового листування	
	Загальний світогляд	
	Інтелектуальні здібності	
	Організаційні вміння	
	Лідерські якості	

12. Як Ви оцінюєте власні професійно-комунікативні вміння менеджера в рідній мові?	Я зможу впливати на співробітників, мотивувати їхні колективні зусилля, запобігати й вирішувати конфліктні ситуації.	
	Я знаю власні недоліки й зможу досягти необхідного рівня розвитку професійно-комунікативних умінь.	
	Мені потрібна допомога в удосконаленні моїх професійно-комунікативних умінь.	
	Важко відповісти	

13. Як Ви ставитесь до Ваших занять англійською мовою?	Це одна з моїх улюблених дисциплін	
	Мені цікаво, заняття англійською мовою приносять мені задоволення від набуття нових знань і вмінь	
	Я розумію, що це важлива дисципліна, але мені важко виконувати завдання викладача	
	Я вважаю, що ця дисципліна не повинна бути обов'язковою для всіх	
	Я би хотів не вивчати англійську мову	

14. Яким видам і формам роботи на заняттях з англійської мови Ви надаєте перевагу?	Читанню й перекладу рідною мовою	
	Аудіюванню	
	Виконанню граматичних вправ	
	Перекладу англійською мовою	
	Перекладу рідною мовою з англійської	
	Переказу прочитаного або прослуханого	
	Підготовленому усному монологічному повідомленню	
	Непідготовленому усному монологічному повідомленню	
	Драматизації вивчених діалогів	
	Непідготовленому діалогічному мовленню	
	Дискусіям	
	Рольовим іграм	
	Проектній роботі	
	Іншим видам (вказіть, яким)	

15. З якими труднощами Ви стикалися при оволодінні англійським усним мовленням?	Мені бракує словникового запасу	
	Я не впевнений, що говорю граматично коректно	
	Я не завжди розумію співрозмовника	
	Драматизація вивчених діалогів мені здається неприродною	
	Я часто не знаю, що саме я повинен сказати	
	Мені бракує знань англійського мовленнєвого етикету	
	Я взагалі не говірка людина	

Дякуємо Вам за Ваші відповіді!

Додаток Е.2

Анкета викладача (повне групове закрите анкетування)

Шановні колеги!

Анкетування, у якому Вам пропонується взяти участь, спрямоване на визначення, наскільки поточний стан викладання англійської мови професійного спілкування студентам менеджерських спеціальностей відповідає Вашим потребам успішної професійної діяльності в умовах ринкової економіки, глобалізації та інтеграції України до Європейського простору. Оскільки Ви маєте безпосереднє відношення до практики викладання англійської мови майбутнім менеджерам, Ваша точка зору має велике значення.

Надана Вами інформація необхідна для статистичних досліджень і є повністю конфіденційною.

Будь ласка, позначте знаком ✓ варіант або варіанти, які збігаються з Вашою думкою.

1. Наскільки важливо, на Вашу думку, володіння англійською мовою для сучасного менеджера?	Дуже важливо	
	Важливо	
	Не важливо	
	Не має значення	
	Важко відповісти	

2. Позначте, будь ласка, які ймовірні сфери застосування англійської мови Ви вважаєте актуальними для майбутнього менеджера?	Спілкування з колегами, діловими партнерами	
	Робота з діловою кореспонденцією	
	Участь у міжнародних форумах	
	Читання спеціальної літератури	
	Пошук інформації в електронній мережі	
	Підвищення кваліфікації за кордоном	
	Участь у програмі обміну фахівцями	

3. Наскільки високим рівнем англomовних мовленнєвих умінь, повинен, на Вашу думку, володіти сучасний менеджер?				
	Високим	Середнім	Низьким	Важко відповісти
Аудіювання				
Говоріння				
Читання				
Письмо				
Переклад усний				
Переклад письмовий				

4. Яким, на Вашу думку, є загальний рівень іншомовної підготовки майбутнього менеджера-випускника вищого навчального закладу на сучасному етапі?	Високий	
	Достатній	
	Низький	
	Край низький	
	Важко відповісти	

5. Що, на Вашу думку, заважає студентам оволодіти іншомовним усним спілкуванням?	Низький вихідний рівень іншомовної підготовки	
	Відсутність вступного іспиту з англійської мови	
	Недостатня забезпеченість сучасними підручниками	
	Обмеженість академічного часу, відведеного на вивчення іноземної мови	
	Відсутність необхідних технічних засобів навчання	
	Застосування неадекватних методів навчання	

6. Як Ви розцінюєте можливість досягнення студентами-	Як реальну мету при наявності відповідних засобів навчання	
	Як реальну мету при наявності відповідних засобів навчання та збільшенні академічного	

менеджерами	часу на вивчення англійської мови	
рівня автономного користувача	Як бажаний, але нереальний результат	
англійською мовою в усному мовленні?	Як завищений рівень вимог до англомовних вмінь випускників-менеджерів	
	Вважаю, що рівень автономного користувача потрібен незначній кількості майбутніх менеджерів	

7. Наскільки корисними для формування усномовленнєвих умінь студентів-менеджерів Ви вважаєте перелічені види й форми навчання	Дуже корисно	Корисно	Не	Важко
«Мозковий штурм»				
Аудіювання з повним розумінням інформації				
Аудіювання для специфічної інформації				
Читання вголос				
Проглядове читання				
Пошукове читання				
Конспектування				
Драматизація діалогів				
Усні презентації				
Лексико-граматичні мовні вправи				
Рольова гра				
Симуляція психолого-комунікативного тренінгу				
Дискусія				
Проектна діяльність				
Аналітично-рефлексивні вправи у виявленні комунікативних помилок				
Аналітично-рефлексивні вправи у визначенні комунікативної інтенції				
Рефлексивно-комунікативні вправи в аналізі й обговоренні комунікативної поведінки				

8. Наскільки корисними, на Вашу думку, є перелічені режими навчально-мовленнєвої діяльності для формування комунікативних	Дуже корисно	Корисно	Не	Важко
Індивідуальна робота				
Парна робота				
Групова робота				
Парно-групова робота				
Командна робота				
Фронтальна робота				

Дякуємо Вам за Ваші відповіді!

Додаток Е.3

Анкета студента (повне групове закрите анкетування по закінченні навчання)

Шановні друзі!

Ваші відповіді на питання анкети допоможуть удосконалити навчання англійської мови професійного спілкування, повніше врахувати Ваші інтереси та потреби, зробити процес навчання цікавішим і кориснішим с точки зору використання англійської мови у Вашій майбутній професійній діяльності й самоосвіті.

Надана Вами інформація необхідна для статистичних досліджень і є повністю конфіденційною. Уважно прочитайте питання і запропоновані варіанти відповіді. Позначте знаком ✓ варіант або варіанти, які збігаються з Вашою думкою.

1. Наскільки важливі, на Вашу думку, вміння усного спілкування англійською мовою для професійної компетентності сучасного менеджера?	Дуже важливі	
	Важливі	
	Не важливі	
	Не мають значення	
	Важко відповісти	

2. Як часто Ви звертаєтесь до англійськомовних друкованих матеріалів, періодичних видань, телевізійних передач або Інтернет-матеріалів для набуття знань за Вашою спеціальністю?	Дуже часто	
	Досить часто	
	Інколи	
	Рідко	
	Ніколи	

3. Чи вважаєте Ви рівень розвитку Ваших умінь англійськомовного професійного спілкування достатнім для Вашої майбутньої професійної діяльності?	Так	
	Майже достатні	
	Ні	
	Важко відповісти	

4. Як часто Ви звертаєтесь до англomовних друкованих матеріалів, періодичних видань, телевізійних передач, Інтернет-матеріалів, медійних джерел для задоволення Ваших інформативних або культурних потреб?	Дуже часто	
	Досить часто	
	Інколи	
	Рідко	
	Ніколи	

5. В якій сфері застосування англійської мови Ви не будете зазнавати утруднень?	Повсякденне спілкування з колегами віч-на-віч	
	Колективне обговорення проекту, проблеми	
	Презентація проекту	
	Вирішення конфліктних ситуацій	
	Спілкування з діловими партнерами	
	Робота з діловою кореспонденцією, документами	
	Участь у міжнародних форумах	
	Читання спеціальної літератури	
	Пошук інформації в електронній мережі	
	Підвищення кваліфікації за кордоном	
Участь у програмі обміну фахівцями		

6. Наскільки, на Вашу думку, Ви готові до англomовного спілкування в перелічених ситуаціях професійного спілкування?			
	Цілком готовий	Матиму незначні труднощі	Матиму значні труднощі
Інформування співробітників, отримання зворотного зв'язку щодо повідомленої інформації			
Постановка завдань, делегування повноважень			
Планування колективної діяльності			
Організація та моніторинг командної			

співпраці			
Вмотивування діяльності			
Переконання			
Оцінювання результатів індивідуальної або колективної співпраці			
Вирішення конфліктних ситуацій			
Колективне обговорення проблеми, плану, проекту			

7. Наскільки корисними для розвитку вмінь усного спілкування Ви вважаєте перелічені види самостійної та аудиторної роботи з англійської мови?			
	Дуже корисні	Корисні	Не вважаю корисним
			и
«Мозковий штурм»			
Самостійні вправи на засвоєння нової лексики			
Переклад речень з новою лексикою англійською мовою			
Самостійні граматичні вправи на засвоєння мовленнєвих зразків			
Аудіювання з наступним проговорюванням за диктором			
Аудіювання з наступним обговоренням			
Вправи на оволодіння різними засобами вираження комунікативної інтенції			
Вправи в аналізі й обговоренні комунікативної поведінки на матеріалі автентичних текстів			
Парна робота в репродукції автентичних діалогів			

Парна рольова гра, створення власних діалогів			
Групова рольова гра			
Групова дискусія			
Парне обговорення створених діалогів			
Групове обговорення мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій			
Читання й переклад рідною мовою додаткових текстів при підготовці проекту			
Командне обговорювання знайденої інформації для командного проекту			
Презентація командного проекту			
Захист командного проекту			
Обговорення досвіду командної роботи			

8. Що виявилось для Вас найцікавішим (Ц), не цікавим (Н/Ц), занадто складним (С), занадто простим (П)? Ви можете відзначити більше одного варіанту відповіді	Ц	Н/ Ц	С	П
Участь у «мозковому штурмі» при обговоренні незнайомої ситуації спілкування				
Розуміння автентичних діалогів без опори на транскрипт аудіотексту				
Розуміння автентичних лекцій без опори на транскрипт аудіотексту				
Виконання самостійних письмових вправ				
Розуміння настрою співрозмовників за інтонацією				
Вибір доречних засобів вираження думки або емоції				
Запам'ятовування великої кількості фраз, близьких за змістом				
Знаходження комунікативних помилок у мовленні товаришів				
Обговорення діалогів товаришів				
Створення власних діалогів згідно запропонованої ролі без підготовки				
Розуміння товаришів під час дискусії				

Парна робота з товаришем з кращою англомовною підготовкою				
Парна робота з товаришем з гіршою англомовною підготовкою				
Висловлення власної думки щодо обговорюваної проблеми				
Розуміння додаткових текстів при підготовці проекту				
Участь у плануванні проекту				
Письмова підготовка до презентації проекту				
Участь в обговорюванні здобутої командою інформації при підготовці проекту				
Доказ своєї точки зору опонентіві				
Відповіді на запитання членів команди-опоненту після презентації мікропроектів і проекту				
Підведення підсумків дискусії				

Дякуємо Вам за Ваші відповіді!

Додаток Ж
Статистичні дані пробного навчання
Додаток Ж.1

**Результати контролю вихідного й кінцевого рівнів розвитку англомовних
усномовленнєвих умінь студентів**

Таблиця Ж.1.1

**Результати контролю вихідного рівня розвитку англомовних
усномовленнєвих умінь студентів**

Група Рівень	21-МН (осіб / %)	22-МН (осіб / %)	Разом на 2 курсі (осіб / %)	31-МН (осіб / %)	32-МН (осіб / %)	Разом на 3 курсі (осіб / %)
низький	8 / 38,1	7 / 31,8	15 / 34,9	6 / 27,3	5 / 21,7	11 / 24,4
задовільни й	10 / 47,6	11 / 50	21 / 48,8	10 / 45,4	11 / 47,8	21 / 46,7
достатній	3 / 14,3	4 / 18,2	7 / 16,3	6 / 27,3	7 / 30,5	13 / 28,9
високий	-	-	-	-	-	-
якість знань	3 / 14,3	4 / 18,2	7 / 16,3	6 / 27,3	7 / 30,5	13 / 28,9
успішність	13 / 61,9	15 / 68,2	28 / 65,1	16 / 72,7	18 / 78,3	34 / 75,5

Таблиця Ж.1.2

**Результати контролю рівня сформованості англомовних
усномовленнєвих умінь студентів на кінець пробного навчання**

Група Рівень	21-МН (осіб / %)	22-МН (осіб / %)	Разом на 2 курсі (осіб / %)	31-МН (осіб / %)	32-МН (осіб / %)	Разом на 3 курсі (осіб / %)
низький	1 / 4,8	2 / 9,1	3 / 7	-	-	-
задовільни й	9 / 42,8	10 / 45,4	19 / 44,2	7 / 31,8	7 / 30,4	14 / 31,1
достатній	8 / 38,1	7 / 31,8	15 / 34,9	8 / 36,4	9 / 39,2	17 / 37,8
високий	3 / 14,3	3 / 13,6	6 / 13,9	7 / 31,8	7 / 30,4	14 / 31,1

Група Рівень	21-МН (осіб / %)	22-МН (осіб / %)	Разом на 2 курсі (осіб / %)	31-МН (осіб / %)	32-МН (осіб / %)	Разом на 3 курсі (осіб / %)
якість знань	11 / 52,4	10 / 45,4	21 / 48,8	14 / 68,2	16 / 69,6	30 / 68,9
успішність	20 / 95,2	20 / 90,9	40 / 93	22 / 100	23 / 100	45 / 100

Для визначення оптимального етапу впровадження експериментальної методики розраховано коефіцієнт відносної ефективності В навчання за розробле годикою на 2 і 3 курсах за формулою Ж.1:

$$B = \frac{P_3}{P_2} \quad (\text{Ж.1})$$

де P_3 – коефіцієнт приросту середньої оцінки студентів 3 курсу, P_2 – коефіцієнт приросту середньої оцінки студентів 2 курсу.

За результатами контролю вихідного рівня розвитку усно мовленнєвих умінь (див. табл. Ж.1.1) розраховано середнє арифметичне значення оцінок студентів 2 і 3 курсу (A_2 і A_3 відповідно) як відношення суми всіх значень вимірювального показника до величини вибірки за формулою Ж.2:

$$A = \frac{5n_5 + 4n_4 + 3n_3 + 2n_2}{N} \quad (\text{Ж.2})$$

де N – величина вибірки; n_5 – кількість студентів з оцінкою «відмінно»; n_4 – з оцінкою «добре», n_3 – з оцінкою «задовільно», n_2 – з оцінкою «незадовільно».

При підстановці табличних значень у формулу Ж.2 були отримані такі значення:

$$A_2 = \frac{5 \cdot 0 + 4 \cdot 7 + 3 \cdot 21 + 2 \cdot 15}{43} = 2,8$$

$$A_3 = \frac{5 \cdot 0 + 4 \cdot 13 + 3 \cdot 21 + 2 \cdot 11}{45} = 2,0$$

За тією ж формулою обчислено середню оцінку 2 і 3 курсу по закінченні пробного навчання (A_2 і A_3 відповідно) підстановкою значень таблиці Ж.1.2:

$$A'_2 = \frac{5 \cdot 6 + 4 \cdot 15 + 3 \cdot 19 + 2 \cdot 3}{43} = 3,6$$

$$A'_3 = \frac{5 \cdot 14 + 4 \cdot 14 + 3 \cdot 17 + 2 \cdot 0}{45} = 4,0$$

Коефіцієнти приросту середньої оцінки студентів 2 і 3 курсу (P_2 і P_3) відповідно враховано за формулою Ж.3:

$$P = \frac{A'}{A} \quad (\text{Ж.3})$$

Коефіцієнти P_2 і P_3 склали:

$$P_2 = \frac{3,6}{2,8} = 1,3 \quad P_3 = \frac{4,0}{3,0} = 1,5$$

Відповідно, коефіцієнт відносної ефективності B за формулою Ж.1 склав:

$$B = \frac{1,5}{1,3} = 1,2$$

Додаток Ж.2

Анкета студента (повне групове закрите анкетування по закінченні пробного навчання)

Шановні друзі!

Ваші відповіді на питання анкети допоможуть удосконалити навчання англійської мови професійного спілкування, повніше врахувати Ваші інтереси та потреби, зробити процес навчання цікавішим і кориснішим с точки зору використання англійської мови у Вашій майбутній професійній діяльності й самоосвіті.

Надана Вами інформація необхідна для статистичних досліджень і є повністю конфіденційною. Уважно прочитайте питання і запропоновані варіанти відповіді. Позначте знаком ✓ варіант або варіанти, які збігаються з Вашою думкою.

1. Наскільки важливі, на Вашу думку, вміння усного спілкування англійською мовою для професійної компетентності сучасного менеджера?	Дуже важливі	
	Важливі	
	Не важливі	
	Не мають значення	
	Важко відповісти	

2. Як часто Ви звертаєтесь до англійськомовних друкованих матеріалів, періодичних видань, телевізійних передач або Інтернет-матеріалів для набуття знань за Вашою спеціальністю?	Дуже часто	
	Досить часто	
	Інколи	
	Рідко	
	Ніколи	

3. Чи вважаєте Ви рівень розвитку Ваших умінь англійськомовного професійного спілкування достатнім для Вашої майбутньої професійної діяльності?	Так	
	Майже достатні	
	Ні	
	Важко відповісти	

4. В якій сфері застосування англійської мови Ви не будете зазнавати утруднень?	Повсякденне спілкування з колегами віч-на-віч	
	Колективне обговорення проекту, проблеми	
	Спілкування з діловими партнерами	
	Робота з діловою кореспонденцією	
	Участь у міжнародних форумах	
	Читання спеціальної літератури	
	Пошук інформації в електронній мережі	
	Підвищення кваліфікації за кордоном	
	Участь у програмі обміну фахівцями	

6. Наскільки, на Вашу думку, Ви готові до англомовного спілкування в перелічених ситуаціях професійного спілкування?			
	Цілком готовий	Матиму незначні труднощі	Матиму значні труднощі
Інформування співробітників, отримання зворотного зв'язку щодо повідомленої інформації			
Визначення мети діяльності, постановка завдань			
Вмотивування			
Переконання			
Оцінювання результатів діяльності			

7. Наскільки корисними для розвитку вмінь усного спілкування Ви вважаєте перелічені види самостійної та аудиторної роботи з англійської мови?			
	Дуже корисні	Корисні	Не вважаю корисним

«Мозковий штурм»			
Самостійні вправи на засвоєння нової лексики			
Переклад речень з новою лексикою англійською мовою			
Самостійні граматичні вправи на засвоєння мовленнєвих зразків			
Аудіювання з наступним проговорюванням за диктором			
Аудіювання з наступним обговоренням			
Вправи на оволодіння різними засобами вираження комунікативної інтенції			
Вправи в аналізі й обговоренні комунікативної поведінки на матеріалі автентичних текстів			
Парна робота в репродукції автентичних діалогів			
Парна рольова гра, створення власних діалогів			
Групова рольова гра			
Групова дискусія			
Парне обговорення створених діалогів			
Групове обговорення мовленнєвих тактик			

8. Що виявилось для Вас найцікавішим (Ц), не цікавим (Н/Ц), занадто складним (С), занадто простим (П)? Ви можете відзначити більше одного варіанту відповіді	Ц	Н/ Ц	С	П
Участь у «мозковому штурмі» при обговоренні незнайомої ситуації спілкування				
Розуміння автентичних діалогів без опори на транскрипт аудіотексту				
Розуміння автентичних лекцій без опори на транскрипт аудіотексту				

Виконання самостійних письмових вправ				
Розуміння настрою співрозмовників за інтонацією				
Вибір доречних засобів вираження думки або емоції				
Запам'ятовування великої кількості фраз, близьких за змістом				
Знаходження комунікативних помилок у мовленні товаришів				
Обговорення діалогів товаришів				
Створення власних діалогів згідно запропонованої ролі без підготовки				
Розуміння товаришів під час дискусії				
Парна робота з товаришем з кращою англомовною підготовкою				
Парна робота з товаришем з гіршою англомовною підготовкою				
Висловлення власної думки щодо обговорюваної проблеми				

Додаток 3

Дані експериментального навчання

Додаток 3.1

Варійовані величини методичного експерименту

На першому підетапі формульвального експерименту для ЕГ2 (варіант Б експериментальної методики) було змінено характер тренувальних вправ, а також співвідношення передкомунікативних рефлексивних вправ і вправ колективної навчально-мовленнєвої взаємодії, як показано в таблиці 3.1.1, для підтвердження необхідності посилення когнітивно-прагматичної спрямованості навчальної діяльності на етапі формування мовленнєвої навички. ЕГ1 і ЕГ3 навчалися за варіантом А експериментальної методики.

Таблиця 3.1.1

Варіювання експериментальної методики на підетапі 1

Вид навчальної діяльності	Варіант експериментальної методики	
	А (групи ЕГ1, ЕГ3)	Б (група ЕГ2)
Самостійна робота	Вправи в ідентифікації комунікативної інтенції за ключовими словами	Вправи у підстановці лексичної одиниці у мовленнєвий зразок на рівні речення
	Вправи у варіюванні вербалізації мовленнєвої дії	Вправи у синтаксичній трансформації мовленнєвого зразку
Аудиторна робота	Вправи в реалізації інтенції з опорою на ключові слова (парна робота)	Фронтальна перевірка виконання самостійних вправ
	Вправи в розпізнаванні за просодикою та вираженні модусу мовленнєвої дії (парна рольова гра,	Фронтальні вправи в оволодінні реактивною реплікою; парні вправи в оволодінні ініціативною реплікою

Вид навчальної діяльності	Варіант експериментальної методики	
	А (групи ЕГ1, ЕГ3)	Б (група ЕГ2)
Аудиторна робота	командне й групове обговорення)	
	Вправи в ідентифікації комунікативних помилок (парна рольова гра, командне й групове обговорення)	Парні вправи на оволодіння діалогічною єдністю «інформування – запит додаткової інформації»

На другому підетапі формувального експерименту для ЕГ3 (варіант В експериментальної методики) було змінено співвідношення вправ колективної навчальної комунікації і посткомунікативних рефлексивних вправ, як показано в табл. 3.1.2, з метою експериментального доведення можливості й важливості формування окремих мовленнєвих тактик саме при обговоренні колективного досвіду спілкування, а також більшого динамізму мовленнєвих умінь, сформованих у природній ситуації спілкування. Студенти ЕГ1 і ЕГ2 навчались за варіантом А експериментальної методики.

Таблиця 3.1.2

Варіювання експериментальної методики на підетапі 2

Варіант А (групи ЕГ1, ЕГ2)	Варіант В (група ЕГ3)
Посткомунікативні рецептивно-продуктивні вправи на засвоєння додаткових мовленнєвих тактик (парна рольова гра, групове й командне обговорювання, реальна комунікативна ситуація)	Умовно-комунікативні рецептивно-продуктивні вправи на засвоєння додаткових мовленнєвих тактик (парна рольова гра, умовна комунікативна ситуація)

Додаток 3.2

Статистичні дані експериментального навчання

Таблиця 3.2.1

Результати передекспериментального зрізу

Група \ Рівень	ЕГ1 (осіб / %)	ЕГ2 (осіб / %)	ЕГ3 (осіб / %)	Разом (осіб / %)
низький	18 / 26,1	18 / 25,7	16 / 23,5	52 / 25,1
задовільний	34 / 49,3%	33 / 47,1%	34 / 50,0%	101 / 48,8
достатній	17 / 24,6	19 / 27,2	18 / 26,5	54 / 26,1
високий	-	-	-	-
якість знань	17 / 24,6	19 / 27,2	18 / 26,5	54 / 26,1
успішність	51 / 73,9	52 / 74,3	52 / 76,5	155 / 74,9

Таблиця 3.2.2

Результати контролю рівня сформованості мовленнєвої дії

Навченість	Варіант експериментальної методики				Генеральн а сукупність
	А	А	Середні показники А	Б	
Група \ Рівень	ЕГ1 (осіб / %)	ЕГ3 (осіб / %)	ЕГ1 і ЕГ3 (осіб / %)	ЕГ2 (осіб / %)	Разом (осіб / %)
низький	-	-	-	-	-
задовільний	18 / 26,1	16 / 23,5	34 / 24,8	32 / 45,7	66 / 31,9
достатній	37 / 53,6	36 / 53,0	73 / 53,3	30 / 42,9	103 / 49,8
високий	14 / 20,3	16 / 23,5	30 / 21,9	8 / 11,4	38 / 18,3
якість знань	51 / 73,9	52 / 76,5	103 / 75,2	38 / 54,3	141 / 68,1
успішність	69 / 100	68 / 100	137 / 100	70 / 100	207 / 100

Таблиця 3.2.3

Результати контролю рівня сформованості мовленнєвої тактики

Навченість	Варіант експериментальної методики			Генеральна сукупність
	А	Б	В	
Група	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	Разом
Рівень	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)
низький	-	-	-	-
задовільний	15 / 21,8	27 / 38,6	28 / 41,2	70 / 33,8
достатній	35 / 50,7	29 / 41,4	30 / 44,1	94 / 45,4
високий	19 / 27,5	14 / 20,0	10 / 14,7	43 / 20,8
якість знань	54 / 78,2	43 / 61,4	40 / 58,8	137 / 66,2
успішність	69 / 100	70 / 100	68 / 100	207 / 100

Таблиця 3.2.4

Результати проміжного контролю рівня сформованості комунікативної стратегії на кінець 3 змістового модулю

Навченість	Варіант експериментальної методики			Генеральна сукупність
	А	Б	В	
Група	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	Разом
Рівень	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)
низький	-	-	-	-
задовільний	18 / 26,1	31 / 44,3	33 / 48,5	82 / 39,6
достатній	35 / 50,7	29 / 41,4	27 / 39,7	91 / 44,0
високий	16 / 23,2	10 / 14,3	8 / 11,8	34 / 16,4
якість знань	51 / 73,9	39 / 55,7	35 / 51,5	125 / 60,4
успішність	69 / 100	70 / 100	68 / 100	207 / 100

Таблиця 3.2.5

Результати підсумкового контролю рівня сформованості англомовної комунікативної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів

Навченість	Варіант експериментальної методики			Генеральна сукупність
	А	Б	В	
Група	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	Разом
Рівень	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)	(осіб / %)
низький	-	-	-	-
задовільний	11 / 15,9	28 / 40,0	31 / 45,6	70 / 33,8
достатній	30 / 43,5	30 / 42,9	28 / 41,2	88 / 42,5
високий	28 / 40,6	12 / 17,1	9 / 13,2	49 / 23,7
якість знань	58 / 84,1	42 / 60,0	37 / 54,4	137 / 66,2
успішність	69 / 100	70 / 100	68 / 100	207 / 100

Додаток 3.3

Статистична обробка даних експериментального навчання

Розрахунок відносного значення показників якості знань студентів груп ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 ($Q_{1\%}$, $Q_{2\%}$ і $Q_{3\%}$ відповідно) проведено за формулою 3.3.1:

$$Q\% = \frac{n_5 + n_4}{N} \cdot 100 \quad (3.3.1)$$

де N – величина вибірки; n_5 – кількість студентів з оцінкою «відмінно»; n_4 – кількість студентів з оцінкою «добре».

При підстановці значень табл. 3.2.5 (див. с. 305) у формулу 3.3.1 отримані

$$Q_{1\%} = \frac{28 + 30}{69} \quad | \quad Q_{2\%} = \frac{30 + 12}{70} \quad | \quad Q_{3\%} = \frac{28 + 9}{68}$$

Для визначення ступеню ефективності варіантів А і Б експериментальної методики розраховано коефіцієнт $\Pi_{Е1}$ порівняльної оцінки рівня якості знань в ЕГ1 і ЕГ2 за формулою 3.3.2:

$$\Pi_{Е1} = \frac{Q_{1\%}}{Q_{2\%}} \quad (3.3.2)$$

При підстановці у формулу 3.3.2 кількісних значень отримано результат:

$$\Pi_{Е1} = \frac{84,1}{60,0} = 1,4$$

Підстановкою у формулу 3.3.2 кількісних значень $Q_{1\%}$ і $Q_{3\%}$ розраховано коефіцієнт $\Pi_{Е2}$ порівняльної оцінки рівня якості знань в ЕГ1 і ЕГ3:

$$\Pi_{Е2} = \frac{84,1}{54,4} = 1,5$$

З тією ж метою розраховано коефіцієнт приросту якості знань ($Я_E$) для ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 ($Я_{Е1}$, $Я_{Е2}$ і $Я_{Е3}$ відповідно) як коефіцієнт порівняльної оцінки похідного ($Q_{П\%}$) й підсумкового показників якості знань за формулою 3.3.3:

$$Я_E = \frac{Q\%}{Q_{П\%}} \quad (3.3.3)$$

Значення $Q_{П}$ для студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 ($Q_{П1\%}$, $Q_{П2\%}$ і $Q_{П3\%}$ відповідно) визначено за формулою 3.3.1 і табличними значеннями табл. 3.2.1, с. 303:

$$Q_{\text{П1\%}} = \frac{17 + 0}{69} \cdot 4,6; \quad Q_{\text{П2\%}} = \frac{19 + 0}{70} \cdot 27,2; \quad Q_{\text{П3\%}} = \frac{18 + 0}{68} \cdot 26,5$$

$$\text{Отже, } Y_{E1} = \frac{84,1}{24,6} \cdot 3,4; \quad Y_{E2} = \frac{60,0}{27,2} \cdot 2,2; \quad Y_{E3} = \frac{54,4}{26,5} \cdot 2,1$$

Для визначення оптимального варіанту експериментальної методики розраховано коефіцієнти відносної ефективності V_{E1} варіантів А і Б та V_{E2} варіантів А і В експериментальної методики за формулою 3.3.4:

$$V_E = \frac{Y_{E1}}{Y_{En}} \quad (3.3.4)$$

де Y_{En} – коефіцієнт порівняльної оцінки похідного й підсумкового показників якості знань у групах, які навчались за варійованою експериментальною методикою. При підстановці у формулу 3.3.4 кількісних значень отримано результати:

$$V_{E1} = \frac{3,4}{2,2} \cdot 3,4 = 5,4 \quad V_{E2} = \frac{3,4}{2,1} \cdot 3,4 = 5,62$$

За результатами підсумкового контролю успішності в ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 (див. табл. 3.2.5, с. 305) розраховано середнє арифметичне значення підсумкової оцінки студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 (A_1 , A_2 і A_3 відповідно) як відношення суми всіх значень вимірювального показника до величини вибірки за формулою 3.3.5:

$$A = \frac{5n_5 + 4n_4 + 3n_3}{N} \quad (3.3.5)$$

де N – величина вибірки; n_5 – кількість студентів з оцінкою «відмінно»; n_4 – з оцінкою «добре», n_3 – з оцінкою «задовільно».

При підстановці табличних значень у формулу 3.3.5 були отримані такі значення

$$A_1 = \frac{5 \cdot 28 + 4 \cdot 30 + 3 \cdot 11}{69} = 4,246 \quad A_2 = \frac{5 \cdot 12 + 4 \cdot 30 + 3 \cdot 28}{70} = 3,771$$

$$A_3 = \frac{5 \cdot 9 + 4 \cdot 28 + 3 \cdot 31}{68} = 3,676$$

Для оцінки ступеню відхилення показників A_1 , A_2 і A_3 від їхніх середніх значень розраховані дисперсія і середнє квадратичне відхилення статистичних показників.

Дисперсію (d^2) статистичного показника обчислено як середнє значення квадратів відхилень окремих його значень від середнього вибіркового за формулою 3.3.6:

$$d^2 = \frac{(\bar{A} - A_1)^2 + (\bar{A} - A_2)^2 + \dots + (\bar{A} - A_n)^2}{n - 1} \quad (3.3.6)$$

де \bar{A} – середнє значення статистичного показника, A_1 , A_2 і A_n – його окремі значення, n – величина вибірки.

За даними табл. 3.2.5 на с. 305 обчислено дисперсію середніх арифметичних значень підсумкової оцінки студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 (D_1 , D_2 і D_3 відповідно).

$$D_1 = \frac{(5 - 4,25)^2 \cdot 28 + (4 - 4,25)^2 \cdot 30 + (3 - 4,25)^2 \cdot 11}{69 - 1} \quad ;$$

$$D_2 = \frac{(5 - 3,77)^2 \cdot 12 + (4 - 3,77)^2 \cdot 30 + (3 - 3,77)^2 \cdot 28}{70 - 1} \quad 27$$

$$D_3 = \frac{(5 - 3,68)^2 \cdot 9 + (4 - 3,68)^2 \cdot 28 + (3 - 3,68)^2 \cdot 31}{68 - 1}$$

Середнє квадратичне відхилення статистичних показників (d) обчислено за формулою 3.3.7:

$$d = \sqrt{d^2} \quad (3.37)$$

Середнє квадратичне відхилення середніх арифметичних значень підсумкової оцінки студентів 3Г (d_3) і 2Г (d_2) склало:

$$d_1 = \sqrt{D_1} = \sqrt{0,512} = 0,715 \quad d_2 = \sqrt{D_2} = \sqrt{0,527} = 0,725$$

$$d_3 = \sqrt{D_3} = \sqrt{0,49} = 0,7$$

Для визначення величини розбіжності середніх значень генеральної й вибіркової сукупностей розрахована середня квадратична помилка (m) вибіркового середнього значення підсумкової оцінки студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3 (m_1 , m_2 і m_3 відповідно) за формулою 3.3.8:

$$m = \frac{d}{\sqrt{n}} \quad (\text{Ж.2.8})$$

Середня	квадратична	помилка	вибіркового	середнього	значення
підсумко	ів	ЕГ1, ЕГ2	ів	ЕГ1, ЕГ2	ів
$m_1 = \frac{d_1}{\sqrt{n}}$	0,715	0,086	$m_2 = \frac{d_2}{\sqrt{n}}$	0,725	0,087
$m_3 = \frac{d_3}{\sqrt{n}}$	0,7	0,084			

Імовірність одержання ідентичного кількісного результату A при повторному експерименті в аналогічних умовах, згідно математичної статистики, наближається до 0. Необхідно задати довірчий інтервал ΔA як деяку область значень отриманого результату A для визначення ступеня ймовірності знаходження результату повторного експерименту в межах ΔA . Імовірність того, що середнє значення вимірюваного параметра при повторному експерименті потрапляє в заданий довірчий інтервал, називають вірогідністю P .

Залежність між величиною вибірки, величиною довірчого інтервалу й вірогідністю для малих за обсягом вибірок виражається коефіцієнтом Стьюдента-Госсета [48].

Послідовно вираховуємо довірчий інтервал ΔA для вірогідності $P = 95\%$, $P = 98\%$, і $P = 99\%$ за формулою 3.3.9:

$$\Delta A = tm, \quad (3.3.9)$$

де m – середня квадратична помилка \bar{A} .

За відомою величиною вибірки й необхідній вірогідності із таблиці t -розподілу Стьюдента [48] визначаємо коефіцієнт t .

При величинах вибірки $n = 69$ і $P = 95\%$ коефіцієнт t -розподілу Стьюдента для ЕГ1 (t_1) дорівнює 1,67. 95% довірчий інтервал ΔA для ЕГ1 $\Delta A_1 = 1,67 \cdot 0,086 = 0,143$. З 95% імовірністю можна стверджувати, що при дотриманні педагогічних умов експерименту при повторному експерименті середня підсумкова оцінка в ЕГ1 складатиме $4,103 \leq A_1 \leq 4,389$.

При $n = 69$ і $P = 98\%$ t_1 дорівнює 2,093. $98\% \Delta A_1 = 2,093 \cdot 0,086 = 0,1799$. З 98% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ1 буде знаходитись в межах $4,066 \leq A_1 \leq 4,425$.

При $n = 69$ і $P = 99\%$ t_1 дорівнює 2,381. $99\% \Delta A_1 = 2,381 \cdot 0,086 = 0,204$. З 99% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ1 складатиме $4,042 \leq A_1 \leq 4,451$.

При $n = 70$ і $P = 95\%$ t_2 дорівнює 1,67. $95\% \Delta A_2 = 1,67 \cdot 0,087 = 0,145$. З 95% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ2 складатиме $3,626 \leq A_2 \leq 3,916$.

При $n = 70$ і $P = 98\%$ t_2 дорівнює 2,093. $98\% \Delta A_2 = 2,093 \cdot 0,087 = 0,182$. З 98% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ2 буде знаходитись в межах $3,589 \leq A_2 \leq 3,953$.

При $n = 70$ і $P = 99\%$ t_2 дорівнює 2,381. $99\% \Delta A_2 = 2,381 \cdot 0,087 = 0,207$. З 99% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ2 дорівнюватиме $3,564 \leq A_2 \leq 3,978$.

При величинах вибірки $n = 68$ і $P = 95\%$ t_3 дорівнює 1,67. $95\% \Delta A_3 = 1,67 \cdot 0,084 = 0,14$. З 95% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ3 складатиме $3,536 \leq A_3 \leq 3,816$.

При $n = 69$ і $P = 98\%$ t_3 дорівнює 2,093. $98\% \Delta A_3 = 2,093 \cdot 0,084 = 0,176$. З 98% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ3 буде знаходитись в межах $3,5 \leq A_3 \leq 3,852$.

При $n = 69$ і $P = 99\%$ t_3 дорівнює 2,381. $99\% \Delta A_1 = 2,381 \cdot 0,084 = 0,2$. З 99% імовірністю середня підсумкова оцінка в ЕГ3 складатиме $3,476 \leq A_3 \leq 3,876$.

Імовірність отримання аналогічних результатів експерименту, оцінювальних за параметром середньої підсумкової оцінки ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, приведена в таблиці 3.3.1.

Показники імовірності відтворення результатів експерименту

Імовірність		\bar{A}		
		ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3
95%	min	4,103	3,626	3,536
	max	4,389	3,916	3,816
98%	min	4,066	3,589	3,500
	max	4,425	3,953	3,852
99%	min	4,042	3,564	3,476
	max	4,451	3,978	3,876

Висновок про справедливість статистичної гіпотези роблять на підставі відмінності або подібності результатів порівняльних вибірок. Статистичне завдання полягає у визначенні наявності такої відмінності між середніх двох вибірок, яка дозволила би відкинути нульову гіпотезу про те, що ці середні взяті з однієї генеральної сукупності. Критерії вірогідності різниці результатів ЕГ1 і ЕГ2 (t_{d1}) та ЕГ1 і ЕГ3 (t_{d2}) розраховано за формулою 3.3.10:

$$t_{d1} = \frac{A_1 - A_n}{\sqrt{m_1^2 + m_n^2}} \quad (3.3.10)$$

Отримуємо критерії вірогідності різниці результатів ЕГ1 і ЕГ2 та ЕГ1 і ЕГ3 підстановкою числових значень у формулу:

$$t_{d1} = \frac{4,246 - 3,771}{\sqrt{0,086^2 + 0,087^2}} = 5,523$$

$$t_{d2} = \frac{4,246 - 3,676}{\sqrt{0,086^2 + 0,084^2}} = 4,726$$

Отримані значення t_{d1} і t_{d2} порівнюємо з відповідним значеннями з таблиці t-розподілу Стьюдента для обраного рівня значущості ($P = 98\%$) і числа ступенів свободи, відповідного величині вибірки в кожній групі. Число ступенів свободи розглядаємо як величину, рівну числу студентів, мінус число оцінювальних параметрів. Для різниці середніх ЕГ1 і ЕГ2 число ступенів свободи ($N_{\text{ст. своб.1}}$) обчислено за формулою 3.3.11:

$$N_{\text{ст. своб.1}} = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) \quad (3.3.11)$$

де n_1 – число спостережень у ЕГ1, n_2 – число спостережень у ЕГ2. Підставив у формулу Ж.2.11 числові значення, отримуємо:

$$N_{\text{ст. своб.1}} = (69 - 1) + (70 - 1) = 137$$

За тією ж формулою розраховуємо число ступенів свободи ($N_{\text{ст. своб.2}}$) для різниці середніх ЕГ1 і ЕГ3:

$$N_{\text{ст. своб.2}} = (69 - 1) + (68 - 1) = 135$$

Отримані значення $t_{d1} = 5,523$ і $t_{d2} = 4,726$ суттєво перевершують табличні значення для $P = 98\%$ і обчислених ступенів свободи, які складають 2,353 та 2,354 відповідно. Отже, можна відкинути нульову гіпотезу і зробити висновок про існування статистично значущої різниці між середніми рівнями знань студентів ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3.

Додаток И

Критерії і показники оцінювання навчальної діяльності студентів

Додаток И.1

Критерії і показники оцінювання рівня сформованості мовленнєвої дії: змістовий модуль 1

Оволодіння студентами типовими мовленнєвими діями управлінського дискурсу виступає метою 1 етапу навчання студентів-менеджерів англomовного усного спілкування, який співпадає із проходженням першого змістового модулю «Motivating». Показниками рівня володіння мовленнєвою дією є: характер реалізації мовленнєвої дії, граматична коректність, фонетична коректність, володіння активним вокабуляром, темп мовлення.

Рівень володіння мовленнєвою дією оцінюється як високий, якщо студент здатний до здійснення мовленнєвих дій привернення уваги, формулювання проблеми, демонстрування уваги й готовності до співпраці, висловлювання свого погляду, вираження згоди й незгоди в новій ситуації спілкування, робить до 2 незначних граматичних помилок (вживання артиклів і прийменників), використовує емпатичний наголос, варіювання ядерного тону й темпу мовлення при фонематичній коректності мовлення, вільно вживає активний вокабуляр, темп мовлення природний.

Володіння мовленнєвою дією вважається достатнім при здатності студента до модифікації зразків вербалізації мовленнєвої дії, допущених 1-2 незначних граматичних помилок, фонематичній коректності, нейтральних просодичних характеристиках і природному темпі мовлення з вільним вживанням активного вокабуляру в знайомій ситуації спілкування.

Рівень володіння мовленнєвою дією оцінюється як низький, якщо студент репродукує мовленнєві зразки, допускає до двох значних граматичних і до двох фонематичних помилок при обмеженому вживанні активного вокабуляру й уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування. Порівневі показники і бланк оцінювання відповідей студентів приведені в табл. И.1.1 та И.1.2 відповідно.

Характеристика показників рівня володіння мовленнєвою дією

Рівень	Критерії оцінювання				
	Мовленнєва дія	Граматична коректність	Фонетична коректність	Вокабуляр	Темп мовлення
Низький	Я можу привернути увагу, сформулювати проблему, продемонструвати увагу й готовність до співпраці, висловити власний	Я роблю 1-2 значні помилки навіть в	Я роблю 1-2 фонетичні помилки навіть в знайомій ситуації спілкування. Мені важко	Я добре пам'ятаю і можу вживати близько	Я говорю повільніше, ніж рідною мовою, щоб

Продовження табл. И.1.1

Рівень	Критерії оцінювання				
	Мовленнєва дія	Граматична коректність	Фонетична коректність	Вокабуляр	Темп мовлення
Достат	Я знаю декілька засобів привернення уваги, формулювання проблеми,	Я роблю 1-2 помилки у	Моя вимова досить правильна, але мені	Я добре пам'ятаю слова	Я говорю так же

Продовження табл. И.1.1

Рівень	Критерії оцінювання				
	Мовленнєва дія	Граматична коректність	Фонетична коректність	Вокабуляр	Темп мовлення
Високи	Я знаю декілька засобів привернення уваги,	Я говорю грамотно, не замислюючись над	Моя вимова близька до вимови носія	Я добре пам'ятаю слова тематичного	Я говорю так же

**Бланк оцінювання успішності засвоєння студентами мовленнєвих дій
управлінського дискурсу**

№	Name	Arresting on	Formulating	Demonstrating	Expressing	Agreeing	Disagreeing	Grammar	Phonetics	Vocabulary	Tempo	Σ
1												

Максимальна оцінка за 1 змістовий модуль складає 30 балів, отриманих за 5 показниками: 1) характер здійснення мовленнєвої дії – по 3 бали за кожний із 6 типів мовленнєвих дій, усього 18 балів); 2) граматична коректність (3 бали); 3) фонетична коректність (3 бали); 4) вживання активного вокабуляру (3 бали); 5) темп мовлення (3 бали). Достатній рівень за кожним показником оцінюється в 2 бали, низький – в 1 бал. Сума 27-30 балів відповідає оцінці «відмінно», 23-26 – «добре», 18-22 – «задовільно», нижче 18 – «незадовільно». Розрахунок контрольних модульно-рейтингових оцінок за перший етап навчання приведено в табл. И.1.3.

Таблиця И.1.3

**Розрахунок модульно-рейтингових оцінок за змістовий модуль 1
за рекомендованим ваговим коефіцієнтом**

Рекомендований ваговий коефіцієнт оцінки		Оцінка	
мінімальний	максимальний	бали	за традиційною шкалою
0,90	1,00	27-30	відмінно
0,75	0,89	23-26	добре
0,60	0,74	18 -22	задовільно
	менше 0,60	менше 18	незадовільно

Додаток И.2

Критерії і показники оцінювання рівня сформованості мовленнєвої тактики: змістовий модуль 2

Завданням 2 етапу навчання (змістовий модуль 2 «Persuading») англomовної усномовленнєвої взаємодії в управлінському дискурсі є оволодіння студентами шістьма мовленнєвими тактиками: вмотивування діяльності; пропонування; переконання; оцінювання; поради в ролях мовця і слухача. При оцінюванні навчальних досягнень урахується ступінь сформованості кожної з перелічених тактик за такими показниками: логічна структурованість мовлення; діапазон мовленнєвих дій; використання непрямих іллокутивних актів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення.

Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як високий, якщо студент здатний до власного логіко-композиційного структурування мовлення згідно комунікативної інтенції, здійснює 3-5 різних типів мовленнєвих дій, вживає непрямі іллокутивні акти, варіює модус мовленнєвої тактики згідно соціальної ролі співрозмовника при природному темпі мовлення в новій ситуації.

Володіння мовленнєвою тактикою вважається достатнім при здатності студента до модифікації логіко-композиційної структури мовленнєвої тактики, здійсненні 3-5 різних типів мовленнєвих дій, модифікації непрямих іллокутивних актів, варіюванні модусу мовленнєвої тактики згідно соціальної ролі співрозмовника при природному темпі мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Рівень володіння мовленнєвою тактикою оцінюється як низький, якщо студент репродукує логіко-композиційну структуру мовленнєвої тактики, здійснює до 3 типів мовленнєвих дій, репродукує засоби вираження непрямих іллокутивних актів при обмеженій здатності до варіювання модусу й уповільненому темпу мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Порівнева характеристика показників і бланк оцінювання відповідей студентів приведені в табл. И.2.1 та И.2.2 5 відповідно.

Таблиця И.2.1

Характеристика показників рівня володіння мовленнєвою тактикою

Рівень	Критерії оцінювання				
	Логічна структурованість	Діапазон мовленнєвих дій	Непрямі іллокутивні акти	Модус мовлення	Темп мовлення
Низький	Я можу відтворити логічну послідовність бесіди при вмотивуванні діяльності, пропонуванні, переконанні,	Я можу сказати до трьох розгорнутих реплік різних типів у ролі мовця	Мені важко використовувати і розуміти непрямі засоби вираження	Я не завжди правильно розумію емоції та відношення співрозмовника та	Я говорю повільніше, ніж рідною мовою, мені потрібен

Продовження табл. И.2.1

Рівень	Критерії оцінювання				
	Логічна структурованість	Діапазон мовленнєвих дій	Непрямі іллокутивні акти	Модус мовлення	Темп мовлення
Достатній	Я можу спланувати й дотримуватись логічної послідовності бесіди при вмотивуванні діяльності,	Я можу сказати до 5 розгорнутих реплік різних типів у ролі мовця	Я можу доречно використовувати й розуміти непрямі засоби вираження поради,	Я не відчуваю труднощів із розумінням емоцій співрозмовника та	Я говорю так же швидко, як рідною мовою, в знайомій ситуації

Продовження табл. И.2.1

Рівень	Критерії оцінювання				
	Логічна структурованість	Діапазон мовленнєвих дій	Непрямі іллокутивні акти	Модус мовлення	Темп мовлення
Високий	Я можу спланувати й дотримуватись логічної послідовності бесіди при вмотивуванні діяльності,	Я можу сказати до 5 розгорнутих реплік різних типів у ролі мовця	Я можу доречно використовувати й розуміти непрямі засоби вираження	Я не відчуваю труднощів із розумінням емоцій співрозмовника та	Я говорю так же швидко, як рідною

Оцінка за кожним показником варіюється від 1 до 3 балів згідно низькому, достатньому і високому рівню прояву відповідної якості мовлення.

Таблиця И.2.2

Бланк оцінювання успішності засвоєння студентом мовленнєвих тактик

Мовленнєві тактики	Логічність структури	Діапазон мовленнєвих дій	Непрямі іллокутивні акти	Модус мовлення	Темп мовлення
вмотивування					
пропонування					
переконання					
оцінювання					
порада					
демонстрація готовності до співпраці					

Максимальна сума балів за оволодіння кожною мовленнєвою тактикою – 15 балів. Максимальна оцінка за другий етап – 90 балів (сума максимальних оцінок за рівень володіння 6 мовленнєвими тактиками). Сума у 81-90 балів відповідає оцінці «відмінно», 68-80 – «добре», 54-67 – «задовільно», нижче 54 – «незадовільно». Розрахунок модульно-рейтингових оцінок за рекомендованим ваговим коефіцієнтом подано в табл. В.2.3.

Таблиця И.2.3

Розрахунок модульно-рейтингових оцінок за рекомендованим ваговим коефіцієнтом

Рекомендований ваговий коефіцієнт оцінки		Оцінка	
мінімальний	максимальний	бали	за традиційною шкалою
0,90	1,00	81-90	відмінно
0,75	0,89	68-80	добре
0,60	0,74	54-67	задовільно
	менше 0,60	менше 54	незадовільно

Додаток И.3

Критерії і показники оцінювання рівня сформованості комунікативної стратегії: змістовий модуль 3

Змістовий модуль 3 «Discussing a Business Plan» спрямований на формування комунікативної стратегії міжособистісної взаємодії майбутніх менеджерів. При оцінюванні успішності навчальних досягнень урахується рівень сформованості комунікативної стратегії в ролях мовця і слухача за такими показниками: відповідність логіко-композиційної структури комунікативної стратегії макроінтенції; варіювання тактик на різних етапах комунікативного акту; використання метакомунікативних сигналів; варіювання модусу мовлення; темп мовлення.

Рівень сформованості комунікативної стратегії оцінюється як високий, якщо студент здатний до оперативного планування і логіко-композиційного структурування мовлення відповідно до власної макроінтенції, вміє варіювати мовленнєві тактики й модус мовлення залежно від реакції співрозмовника, використовує метакомунікативні сигнали в кожному мовленнєвому кроці при природному темпі мовлення в новій ситуації спілкування.

Рівень сформованості комунікативної стратегії вважається достатнім при здатності студента до логіко-композиційного структурування мовлення згідно власної макроінтенції, варіювання мовленнєвих тактик і модусу мовлення, активному використанні метакомунікативних сигналів при природному темпі мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Для низького рівню характерні нечітка структурованість мовлення, обмежена гнучкість тактичних умінь, обмежене використання метакомунікативних сигналів (до трьох на протязі комунікативного акту), обмежена здатність до варіювання модусу й уповільнений темп мовлення в знайомій ситуації спілкування.

Порівнева характеристика показників і бланк оцінювання відповідей студентів приведені в табл. И.3.1 та И.3.2 відповідно.

Таблиця И.3.1

Характеристика показників рівня володіння комунікативною стратегією переконання

Рівень	Критерії оцінювання				
	Відповідність логіко-композиційної структури макроінтенції	Варіювання тактик	Використання метакомунікативних сигналів	Модус мовлення	Темп мовлення
Низький	Я знаю, для чого я починаю розмову, можу використовувати різні	Якщо співрозмовник не погоджується зі	Я можу розуміти і доречно використовувати до 3 кліше залучення й підтримки	Я не завжди правильно розумію емоції	Я говорю повільніше, ніж рідною

Продовження табл. И.3.1

Рівень	Критерії оцінювання				
	Відповідність логіко-композиційної структури макроінтенції	Варіювання тактик	Використання метакомунікативних сигналів	Модус мовлення	Темп мовлення
Достатній	Я знаю, для чого я починаю розмову, і можу досягти своєї мети, використовуючи	Якщо співрозмовник не погоджується зі	Я розумію і вільно використовую кліше залучення й підтримки	Я не відчуваю труднощів із розумінням	Я говорю так же швидко, як рідною

Продовження табл. И.3.1

Критерії оцінювання				
---------------------	--	--	--	--

Рівень	Відповідність логіко-композиційної структури макроінтенції	Варіювання тактик	Використання метакомунікативних сигналів	Модус мовлення	Темп мовлення
Високий	Я знаю, для чого я починаю розмову, і можу досягти своєї мети, комбінуючи	Якщо співрозмовник не погоджується зі	Я розумію і вільно використовую кліше залучення й підтримки	Я не відчуваю труднощів із розумінням	Я говорю так же швидко, як рідною

Бланк оцінювання рівня володіння комунікативною стратегією

Роль	Відповідність структури макроінтенції	Варіювання тактик	Використання	Модус мовлення	Темп мовлення
Мовець	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3
Слухач	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3

Оцінка за кожним показником варіюється від 1 до 3 балів згідно низькому, достатньому або високому рівню прояву відповідної якості мовлення. Максимальна сума балів за оволодіння комунікативними стратегіями мовця і слухача дорівнює 30 балам, по 15 балів за кожен. Сума у 27-30 балів відповідає оцінці «відмінно», 23-29 – «добре», 18-22 – «задовільно», нижче 18 – «незадовільно». Розрахунок оцінок за третій змістовий модуль за рекомендованим ваговим коефіцієнтом подано в табл. И.3.3.

Таблиця И.3.3

Розрахунок модульно-рейтингових оцінок за рекомендованим ваговим коефіцієнтом

Рекомендований ваговий коефіцієнт оцінки		Оцінка	
мінімальний	максимальний	бали	за традиційною шкалою
0,90	1,00	27-30	відмінно
0,75	0,89	23-26	добре
0,60	0,74	18 -22	задовільно
	менше 0,60	менше 18	незадовільно

Додаток И.4

Критерії і показники оцінювання рівня сформованості комунікативної стратегії колективної мовленнєвої взаємодії: змістовий модуль 4

На останньому етапі навчання об'єктом засвоєння і контролю є такі мовленнєві тактики аргументативної комунікативної стратегії групового спілкування: оцінювання особистісних якостей; оцінювання результатів діяльності; інтерв'ювання; планування спільної діяльності; інформування; переконання; резюмування. Для оцінювання ступеня володіння кожним компонентом аргументативної комунікативної стратегії групового спілкування використовуються кількісні показники, загальні для всіх тактик, та специфічні якісні показники. Кількісними показниками виступають: мовна нормативність і темп мовлення (низький рівень – до 4 грубих помилок, уповільнений темп; достатній – до 4 незначних помилок при природному темпі; високий – до 2 незначних помилок, природний темп).

Якісні показники за мовленнєвими тактиками такі:

а) для тактик оцінювання особистих якостей і результатів діяльності: низький рівень – констатування без аргументації, використання прямих іллокутивних актів; достатній і високий рівні – наведення аргументів-прикладів із сумісної діяльності, використання непрямих іллокутивних актів;

б) для тактики інтерв'ювання: низький рівень – репродукування пропонованих запитань / нерозгорнуті відповіді на запитання; достатній – варіювання пропонованих запитань з урахуванням особистості респондента / відповіді на запитання в 2-3 фрази; високий – формулювання власних доречних запитань з урахуванням особистості респондента / емоційно окрашені розгорнуті відповіді на запитання;

в) для тактики планування спільної діяльності: низький рівень – реактивне мовлення (мовленнєві дії погодження / заперечення); достатній – ініціативне мовлення (мовленнєві дії пропонування, оцінювання, погодження / заперечення); високий – ініціативне мовлення (мовленнєві дії

пропонування, оцінювання, погодження / заперечення, делегування повноважень, узгодження, корекції спільної стратегії);

г) для тактики інформування: низький рівень – репродуктивне, неструктуроване мовлення; достатній – репродуктивне, логічно структуроване мовлення з додаванням власних прикладів; високий – творче, логічно структуроване мовлення з використанням додаткових джерел;

д) для тактики переконання: низький рівень – репродукція аргументів із пропонованих текстів для читання, використання прямих іллокутивних актів; достатній – додавання власних прикладів, використання непрямих іллокутивних актів; високий – модифікація стратегії переконання з урахуванням особистості партнера;

ж) для тактики резюмування: низький рівень – репродукція засвоєного фрейму, не виражена власна оцінка, володіння резюмованою інформацією невпевнене; достатній і високий – варіювання засвоєного фрейму, виражена власна оцінка, володіння резюмованою інформацією впевнене.

Максимальна кількість балів, одержувана студентом за володіння окремою тактикою, дорівнює 5 балам. Студент одержує 4 бали при високому рівні якості та природному темпі мовлення і допущених 1-2 незначних помилках, 3 бали – при достатньому рівні якості та природному темпі мовлення і 2-3 незначних або 1-2 значних помилках, 2 бали – при достатньому рівні якості, дещо уповільненому темпі мовлення і 4 незначних або 3 значних помилках, 1 бал – при низькому рівні якості, уповільненому темпі й 4 значних помилках. Таким чином, максимальна сумарна кількість балів, одержувана студентом, дорівнює 30. Сума у 27-30 балів відповідає оцінці «відмінно», 23-29 – «добре», 18-22 – «задовільно», нижче 18 – «незадовільно».

Порівнева характеристика показників і бланк оцінювання відповідей студентів приведені в таблицях И.4.1 і И.4.2 відповідно.

Характеристика показників рівня володіння комунікативною стратегією колективної мовленнєвої взаємодії

Компонент стратегії	Рівень сформованості		
	Низький (1 бал)	Достатній (2 бали)	Високий (3 бали)
Компонент стратегії	до 4 суттєвих помилок, уповільнений темп	до 4 незначних помилок, природний темп	1-2 незначні помилки, природний темп
Оцінюва	Я висловлюю свою оцінку прямо, але не можу довести її об'єктивності	Я висловлюю негативну оцінку як пораду, запитання або побажання, покритикуючи конкретні моменти із оціненої	Я висловлюю негативну оцінку як пораду, запитання або побажання, покритикуючи конкретні моменти із оціненої
Інтерв'ю	Я можу відтворити запитання, використані на заняттях. Я даю неадекватні відповіді на запитання	Я можу дещо змінити запитання, використані на заняттях, для підтримки інтересу співрозмовника. Я даю відповіді на запитання	Я можу формулювати власні запитання, урахувавши особистість розмовника. Я даю змістовні відповіді на запитання
Інформу	Я переказую інформацію з навчальних джерел. Мені важко згадати і підкреслити	Я переказую інформацію з навчальних джерел, підкреслюючи важливі моменти і покритикуючи певні моменти	Я користуюсь додатковими джерелами інформації, підкреслюю важливі моменти і покритикую певні моменти

Компонент стратегії	Рівень сформованості		
	Низький (1 бал)	Достатній (2 бали)	Високий (3 бали)
Планування спільної діяльності	Я можу висловити погодження або заперечення, але не висуваю власних пропозицій.	Я можу пропонувати, оцінювати пропонування інших, висловлювати погодження або заперечення.	Я можу керувати плануванням, пропонувати, оцінювати, узгоджувати різні пропозиції, висловлювати погодження або заперечення, виробляти спільну стратегію.
Переконання	Я відтворюю аргументи із навчальних джерел. Мені важко наводити власні приклади.	Я намагаюсь уникнути конфлікту, переконуючи співрозмовника, додаю власні приклади до аргументів із навчальних джерел.	Моя лінія аргументації залежить від особистості співрозмовника та його реакції на мої аргументи. Я додаю власні приклади до аргументів із навчальних і додаткових джерел.
Резюмування	Мені важко відводити підсумок дискусії, оцінювати різні погляди. Я не впевнений у правильності свого погляду і обмежуюсь стислим узагальненням сказаного.	Я можу підвести підсумок дискусії, оцінити позиції опонентів. Я впевнений у власному погляді, оскільки добре обізнаний у проблемі.	Я можу підвести підсумок дискусії, оцінити позиції опонентів і знайти компроміс між ними. Я впевнений у власному погляді, оскільки добре обізнаний у проблемі.

Таблиця И.4.2

**Бланк оцінювання успішності засвоєння комунікативної стратегії
колективної мовленнєвої взаємодії**

№	Name	Assesing	Interviewing	Planning	Informing	Persuading	Summing up	Σ
1		1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	6-30

Розрахунок модульно-рейтингових оцінок за четвертий змістовий модуль подано в табл. И.4.3.

Таблиця И.4.3

**Розрахунок контрольних модульно-рейтингових оцінок за
рекомендованим ваговим коефіцієнтом**

Рекомендований ваговий коефіцієнт оцінки		Оцінка	
мінімальний	максимальний	бали	за традиційною шкалою
0,90	1,00	27-30	відмінно
0,75	0,89	23-26	добре
0,60	0,74	18 -22	задовільно
	менше 0,60	менше 18	незадовільно

ДОДАТОК К

Акти про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Додаток К.1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
ЗАКЛАД

**КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ (м. Ялта)**



98635, Україна,
Автономна Республіка Крим,
м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ

**КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ (г. Ялта)**

98635, Украина,
Автономная Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu

« 15 » 04 2010 г. № 48
На № _____ от _____ 2010 г.

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів наукових досліджень старшого викладача кафедри іноземних мов
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

І. Б. Каменської у навчальний процес факультету економіки та менеджменту
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Ми, що нижче підписалися: голова науково-методичної комісії – проректор з наукової роботи, кандидат психологічних наук, доцент О. Ю. Пономарьова та члени комісії: завідувач кафедрою менеджменту і маркетингу, декан факультету економіки та менеджменту, кандидат економічних наук, доцент Є. О. Желудковський, завідувач кафедрою іноземної філології, кандидат філологічних наук, доцент О. А. Майборода, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Н. В. Горбунова підтверджуємо впровадження у навчальний процес факультету економіки та менеджменту в 2009-2010 навчальному році експериментальної методики формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів, розроблену старшим викладачем кафедри іноземних мов РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) І. Б. Каменською, яка забезпечена авторським навчально-методичним комплексом, у тому числі навчальним посібником і методичними рекомендаціями до нього.

Використання результатів наукових досліджень І. Б. Каменської забезпечило підвищення коефіцієнту навченості студентів-менеджерів 3 курсу англомовного усного професійного спілкування з 0,61 до 0,80, що підтвердило ефективність розробленої автором методики та доцільність її впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.



Голова комісії:
Проректор з наукової роботи,
кандидат психологічних наук, доцент

О. Ю. Пономарьова

Члени комісії:
Декан факультету економіки та менеджменту,
завідувач кафедрою менеджменту і маркетингу,
кандидат економічних наук, професор

Є. О. Желудковський

Завідувач кафедрою іноземної філології,
кандидат філологічних наук, доцент

О. А. Майборода

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки



Н. В. Горбунова

Підпис _____
засвідчую
Начальник відділу кадрів _____

Додаток К.2



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

95007, м. Сімферополь, проспект
Академіка Вернадського, 4
E-mail: rector@ccssu.crimea.ua

Тел. (0652) 51-64-98 Факс (0652) 51-71-35
E-mail: rector@crimea.edu
Web-site: <http://www.crimea.edu>

15.04.2010 № 82 - 06.09/1010
На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Каменської Ірини Борисівни з теми
«Формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів», поданого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови»

Ми, що нижче підписалися: голова науково-методичної комісії – проректор з науки, доктор фізико-математичних наук, професор В. Н. Бержанський та члени комісії: декан факультету управління, завідувач кафедри менеджменту і маркетингу, доктор економічних наук, професор В. А. Подсолонко, завідувач кафедри англійської філології, кандидат філологічних наук, доцент О. В. Волховська, кандидат педагогічних наук доцент кафедри педагогіки А. В. Нікіфорова підтверджуємо, що основні положення дисертаційного дослідження, розроблені особисто старшим викладачем кафедри іноземних мов РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) І. Б. Каменською, були реалізовані у 2009-2010 навчальному році в навчально-виховному процесі факультету управління Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Впровадження в практику навчання студентів напряму підготовки 6.030601 «Менеджмент» результатів наукового дослідження І. Б. Каменської дозволило суттєво (на 32 %) підвищити рівень якості їх англомовної підготовки та довести показник рівня навченості англомовного професійного спілкування до 0,81. Здобутті результати реалізації засвідчують ефективність експериментальної методики і доцільність її застосування у процесі навчання студентів менеджерських спеціальностей.

Голова комісії
Проректор з науки,
доктор фізико-математичних наук, професор



В. Н. Бержанський
В. Н. Бержанський

Члени комісії:
Декан факультету управління,
завідувач кафедри менеджменту і маркетингу,
доктор економічних наук, професор

В. А. Подсолонко
В. А. Подсолонко

Завідувач кафедри англійської філології,
кандидат філологічних наук, доцент

О. В. Волховська

О. В. Волховська

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

А. В. Нікіфорова
А. В. Нікіфорова

Підпис
Засвідчую - начальних відділів колегії ТНУ



(с. 6. 17.04.2010)

Додаток К.3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Квартал Молодіжний, 20-а,
м. Луганськ, 91034, Україна
E-mail: uni@snu.edu.ua

Тел. (0642) 41-22-25
Факс (0642) 41-31-60
Web-site: http://www.snu.edu.ua

1.04.10 № 188-115-672/09

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів наукових досліджень аспіранта кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)
Каменської Ірини Борисівни у практику навчального процесу факультету менеджменту
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Ми, що нижче підписалися: голова науково-методична комісія – проректор з наукової роботи, доктор технічних наук, професор Ю. І. Осенін, та члени комісії: декан факультету менеджменту, доктор економічних наук, професор В. М. Даніч, завідувач кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент В. Е. Краснопольський підтверджуємо, що у 2009-2010 навчальному році у навчально-виховний процес факультету менеджменту Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля було впроваджено основні положення дисертаційного дослідження І. Б. Каменської, які знайшли своє відображення у практикумі професійно-мовленнєвої взаємодії «Communication Skills Workshop», інформаційно-методичних матеріалах «Communication Skills Reader» і методичних рекомендаціях до практикуму професійно-мовленнєвої взаємодії.

Впровадження результатів наукового дослідження у практику англomовної підготовки студентів менеджерських спеціальностей дозволило забезпечити колективне здобуття студентами, обговорення й узагальнення англійською мовою професійно значущих знань, апробування їх у безпосередній навчально-професійній практиці, що підвищило автентичність навчально-мовленнєвій взаємодії студентів, мотивацію навчальної діяльності та результативність навчального процесу. Підсумковий контроль рівня розвитку англomовних усномовленнєвих умінь студентів виявив значний ріст якості підготовки (на 24,8%) у порівнянні з початком навчання за експериментальною методикою. Уважаємо важливим засвідчити ефективність експериментальної методики І. Б. Каменської та доцільність її використання у процесі навчання майбутніх менеджерів.

Голова комісії
Проректор з наукової роботи,
доктор технічних наук, професор



Ю. І. Осенін

Члени комісії:
Декан факультету менеджменту,
доктор економічних наук, професор

В. М. Даніч

Завідувач кафедри іноземних мов,
кандидат педагогічних, доцент

В. Е. Краснопольський

Підпис затверджую

Начальник СК  В'ялик О.В.

Додаток К.4



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національна академія природоохоронного і курортного будівництва

Вул. Київська, 181,
м. Сімферополь, 95493
e-mail:

Тел.: (0652) 22-24-59
Факс: (0652)
Web-site: <http://www>.

31.03.10 № 237
на № _____ від _____

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів наукового дослідження аспіранта кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) І. Б. Каменської у навчально-виховний процес факультету економіки і менеджменту Національної академії природоохоронного і курортного будівництва

Ми, що нижче підписалися: голова науково-методичної комісії – проректор з наукової роботи, кандидат технічних наук, доцент М. В. Любомирський та члени комісії: декан факультету економіки і менеджменту, доктор економічних наук, професор І. В. Бережна, завідувач кафедрою іноземних мов, кандидат філологічних наук, професор І. О. Керим-Заде, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов С. В. Романова підтверджуємо, що на протязі 2009-2010 навчального року у практику навчання англійської мови професійного спілкування студентів спеціальності «Менеджмент організацій» Національної академії природоохоронного і курортного будівництва впроваджувалася розроблена І. Б. Каменською методика, яка забезпечувалася:

- авторським навчальним посібником «Практикум професійної мовленнєвої взаємодії Communication Skills Workshop» для студентів 3 курсу;
- додатком до навчального посібника «Communication Skills Reader»;
- методичними рекомендаціями щодо розробленої методики.

Впровадження методики навчання англійської професійної мовленнєвої взаємодії, запропонованої І. Б. Каменською, у навчально-виховний процес факультету економіки і менеджменту дозволило підвищити ефективність формування англійських усномовленневих умінь студентів третього курсу на 39,8%. Якість навченості студентів англійської мови усного професійного спілкування на кінець вивчення дисципліни склала 84,0%, що свідчить про ефективність розробленої І. Б. Каменською методики та доцільність її впровадження.

Голова комісії

Проректор з наукової роботи, кандидат
технічних наук, професор
Члени комісії:

М. В. Любомирський

Декан економічного факультету,
доктор економічних наук, професор

І. В. Бережна

Завідувач кафедрою іноземних мов,
кандидат філологічних наук, професор

І. О. Керим-Заде

Кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов

С. В. Романова



Методика Любомирського М.В., Бережної І.В., Керим-Заде І.О., Романової С.В. затверджено
Голова комісії *В.С. Столяк* *Н.М. Тилоусенко*

Додаток К.5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Південна філія «Кримський агротехнологічний університет»
Національного університету біотехнологій і природокористування України

Смт. Аграрне, КАТУ,
м. Сімферополь, 95492
e-mail: rectorat@csau.crimea-ua.com

Тел.: (0652) 26-35-21
Факс: (0652) 26-35-21
Web-site: <http://www.csau.crimea-ua.com/ru/>

20.04.2010 № 480

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

науково-методичних робіт старшого викладача кафедри іноземних мов
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) І. Б. Каменської
у практику навчального процесу економічного факультету ПФ НУБіП України
«Кримський агротехнологічний університет»

Ми, що нижче підписалися: голова науково-методичної комісії – заступник директора з наукової роботи ПФ НУБіП України «Кримський агротехнологічний університет», кандидат сільськогосподарських наук, доцент А. В. Саплєв та члени комісії: декан економічного факультету, кандидат економічних наук, доцент С. В. Додонов, завідувач кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент Т. Г. Чернишова підтверджуємо, що у 2009-2010 навчальному році у практику навчання студентів 3 курсу економічного факультету ПФ НУБіП України «Кримський агротехнологічний університет» спеціальності «Менеджмент організацій» було впроваджено розроблений І. Б. Каменською практикум з англійської мови професійного спілкування, методичне забезпечення якого включало:

- навчальний посібник з професійно-мовленнєвої взаємодії майбутніх менеджерів;
- додаток до навчального посібника «Тексти для читання Communication Skills Reader» для інформаційного забезпечення навчально-проектної діяльності студентів;
- методичні рекомендації щодо навчання студентів-менеджерів англійськомовного усного професійного спілкування.

Впровадження навчально-методичних матеріалів, розроблених І. Б. Каменською, у навчальний процес економічного факультету виявило ефективність впровадженої методики, що підтвердилося високим рівнем якості знань студентів (86,4%), показник навченості яких зріс в 1,3 рази щодо початку навчання. Результати впровадження експериментальної методики свідчать про доцільність її застосування у практиці навчання англійськомовного професійного спілкування студентів спеціальності «Менеджмент організацій».

Голова комісії
Заступник директора з наукової роботи,
кандидат сільськогосподарських наук, доцент

 А. В. Саплєв

Члени комісії:
Декан економічного факультету,
кандидат економічних наук, доцент

 С. В. Додонов

Завідувач кафедри іноземних мов,
кандидат педагогічних наук, доцент

 Т. Г. Чернишова

