

**БІГИЧ О. Б.,
БОНДАР Л. В., ВОЛОШИНОВА М. М., МАКСИМЕНКО Л. О.,
ОГУЙ О. М., ОКОПНА Я. В., СІМКОВА І. О.**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ
У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**



КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

2013

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

***БІГИЧ О. Б.,
БОНДАР Л. В., ВОЛОШИНОВА М. М., МАКСИМЕНКО Л. О.,
ОГУЙ О. М., ОКОПНА Я. В., СІМКОВА І. О.***

***ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ
У СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ***

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ

Вид. центр КНЛУ

2013

Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: Колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова, Л. О. Максименко, О. М. Огуй, Я. В. Окопна, І. О. Сімкова / За заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

ISBN 978-966-638-270-5

У монографії досліджено теоретико-практичні аспекти професійно орієнтованого навчання іншомовного говоріння студентів нелінгвістичних спеціальностей. Визначено зміст навчання в контексті спеціалізації студентів. Виокремлено етапи та розроблено вправи для формування професійно орієнтованої компетентності в іншомовному монологічному та діалогічному мовленні.

Матеріали рекомендовано викладачам іноземної мови професійного спрямування, а також науковцям, які досліджують проблему формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Рецензенти:

- Черноватий Л. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови та перекладу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна;
- Максименко А. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри романських мов Київського національного лінгвістичного університету;
- Шовковий В. М. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загального мовознавства та класичної філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Затверджено до друку вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 8 від 25 лютого 2013 року).

ISBN 978-966-638-270-5

© О. Бігич та інші, 2013

© Вид. центр КНЛУ, 2013

Зміст

Передмова	7
РОЗДІЛ 1. СУЧАСНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО ВНЗ (Бігич О. Б., Волошинова М. М.)	8
1.1. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей	8
1.2. Студент XXI століття	10
1.3. Портрет викладача іноземної мови нелінгвістичного ВНЗ	13
1.4. Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ	15
Список використаних ресурсів	20
РОЗДІЛ 2. НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З УРАХУВАННЯМ ЇХНІХ НАВЧАЛЬНИХ СТИЛІВ (Бондар Л. В.)	24
Вступ	24
I. Теоретичні засади навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей	26
1.1. Сучасний стан навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей	26
1.2. Мовні особливості французького фахового монологу-аргументації	41
1.3. Навчальні стилі майбутніх інженерів	55
II. Методика навчання французького професійно спрямованого монологу- аргументації майбутніх інженерів з урахуванням їхніх навчальних стилів	68
2.1. Відбір та організація навчального матеріалу	68
2.2. Вправи для навчання французького професійно спрямованого монологу- аргументації	86
2.3. Результати експериментального навчання	100
Список використаних ресурсів	102
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ (Максименко Л. О.)	128
I. Теоретичні засади формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх менеджерів невиробничої сфери	128
1.1. Соціально-комунікативні особливості діалогічного мовлення менеджерів	128
1.2. Психологічні й мовні особливості професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів	131

1.3 Особливості усної ділової діалогічної комунікації менеджерів-економістів	140
II. Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх менеджерів невиробничої сфери	142
2.1. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери	142
2.2. Підсистема вправ для навчання професійно спрямованого англійського діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери	151
2.3. Результати експериментального навчання	169
Список використаних ресурсів	170
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ (Огуй О. М.)	176
Вступ	176
I. Теоретичні засади формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх митників	177
1.1. Сучасні тенденції навчання іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів нелінгвістичних ВНЗ	177
1.2. Об'єкти особистісно-діяльнісного розвитку студентів-митників у професійно орієнтованому курсі іноземної мови	187
1.3. Особливості професійного діалогічного мовлення митників	193
1.4. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів	205
II. Методика формування професійно орієнтованої англійської компетентності в діалогічному мовленні студентів-митників	210
2.1. Зміст професійно орієнтованого навчання іншомовного діалогічного мовлення майбутніх митників	210
2.2. Етапи формування у студентів-митників професійно орієнтованої англійської компетентності в діалогічному мовленні	225
2.3. Підсистема вправ для навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення майбутніх митників	236
2.4. Результати експериментального навчання	248
Висновки	249
Список використаних ресурсів	251

РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ (Сімкова І. О.)	266
Вступ	266
I. Теоретичні засади формування професійно орієнтованої компетентності в іншомовному діалогічному мовленні майбутніх інженерів	268
1.1. Майбутній інженер як суб'єкт навчання професійно орієнтованого іншомовного діалогічного мовлення	268
1.2. Лінгвістичні особливості професійного англійського діалогічного мовлення інженерів	271
1.3. Професійно орієнтоване діалогічне мовлення як мета навчання іноземної мови майбутніх інженерів	282
1.4. Психологічні засади формування професійно орієнтованої компетентності в іншомовному діалогічному мовленні майбутніх інженерів	285
II. Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх інженерів	288
2.1. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх інженерів	289
2.2. Етапи формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх інженерів	295
2.3. Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх інженерів	297
2.4. Результати експериментального навчання	323
Список використаних ресурсів	324
РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ (Окопна Я. В.)	330
Вступ	330
I. Теоретичні засади формування професійно орієнтованої компетентності в німецькому діалогічному мовленні майбутніх фахівців сфери обслуговування	331
1.1. Принципи професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців за напрямом підготовки «готельно-ресторанна справа»	331
1.2. Цілі формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх працівників сфери обслуговування в німецькому діалогічному мовленні	334
1.3. Зміст навчання професійно орієнтованого німецького діалогічного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування	338
1.4. Портрет майбутнього фахівця сфери обслуговування	346

II. Методика формування професійно орієнтованої компетентності в німецькому діалогічному мовленні майбутніх працівників сфери обслуговування	353
2.1. Критерії добору автентичних художніх фільмів	353
2.2. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання німецького діалогічного мовлення	357
2.4. Результати експериментального навчання	373
Список використаних ресурсів	373
Післямова	383

Передмова

Шановні читачі!

Монографія має на меті познайомити фахівців у галузі методики викладання іноземних мов професійного спрямування з теоретичним та практичним доробком молодих науковців.

Вашій увазі пропонується добірка авторських¹ методик формування іншомовної мовленнєвої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей – майбутніх інженерів (розділи 2 та 5), менеджерів-економістів (розділ 3), митників (розділ 4) та працівників сфери обслуговування (розділ 6).

Говоріння представлено двома його формами: монологічною (Л.В.Бондар) та діалогічною (Л.О.Максименко, І.О.Сімкова, О.М.Огуй, Я.В.Окопна). Пропоновані авторами професійно орієнтовані вправи представлено французькою (Л.В.Бондар), англійською (Л.О.Максименко, І.О.Сімкова, О.М.Огуй) та німецькою (Я.В.Окопна) мовами.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді молодим науковцям, які досліджують проблему формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей. Зокрема окреслено сучасні тенденції її формування й науково-методичного дослідження (розділ 1). Також охарактеризовано сучасного студента та викладача іноземної мови професійного спрямування.

¹ Усі автори розділів захистили кандидатські дисертації зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання іноземних мов.

РОЗДІЛ 1. СУЧАСНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО ВНЗ

1.1. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей

Сьогодення пропонує новий підхід до мовної освіти, зокрема переосмислюється концепція іншомовної освіти в нелінгвістичних ВНЗ, що спричинено передусім необхідністю підвищення якості навчання іноземних мов при невеликій кількості навчального часу. При цьому вирішення потребують й інші протиріччя процесу навчання іноземної мови: між декларованими в стандартах і програмах вимогами до формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовників та реальним станом їх навчання; між нагальною необхідністю формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей та недостатньою розробленістю відповідних системи і методик навчання для нелінгвістичних ВНЗ; між досягненнями психологічної, педагогічної і методичної наук та реальною практикою навчання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах.

Аналітичний огляд джерел уможливив виявлення тенденцій сучасного процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей. (При цьому я не претендую на вичерпний перелік цих тенденцій).



Це передусім *професійна орієнтація* вищезгаданого процесу, оскільки вміння іншомовного спілкування є вагомим складником професійної діяльності сучасного фахівця будь-якої галузі. Під професійно орієнтованим розуміється навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, зумовленими особливостями їхньої майбутньої професії чи спеціальності. Водночас професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів-немовників не зводиться лише до вивчення «мови для спеціальних цілей». Специфіка полягає в інтеграції навчання іноземної мови з фаховими

дисциплінами для набуття студентами додаткових фахових знань і формування професійно значущих якостей особистості через іноземну мову.



Серед технологій професійно орієнтованого навчання студентів іноземної мови провідне місце посідають ігрові технології, які уможливають не лише моделювання комунікативних ситуацій, а й формування у студентів вагомих професійних якостей. Одним із ефективних засобів формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних ВНЗ є *ділові ігри*, які максимально наближають процес навчання іноземної мови до реальної професійної діяльності. Саме в ділових іграх стимулюється мовленнєво-мисленнєва активність студентів, підвищується мотивація їхнього учіння, долаються психологічний і лінгвокультурний бар'єри.

Основні інтереси студентів нелінгвістичного профілю полягають саме у сфері їхньої спеціальності: зазвичай вони розглядають іноземну мову як засіб розширення своїх ділових контактів і професійних умінь. У діловій грі, окрім знання іноземної мови у межах спеціальності, студент отримує можливість розвивати свою особистість, формувати необхідні не лише для професійної діяльності, а й для повсякденного життя навички спілкування.



На сьогодні і професійно орієнтоване навчання іноземної мови, і ділові ігри важко уявити без супроводу *інформаційно-комунікаційних технологій*, які викладач іноземної мови використовує як для пошуку професійно значущих джерел інформації, їх накопичення, модифікації для аудиторної і самостійної роботи студентів, так і для розробки різних видів електронних засобів навчання іноземних мов.

Упровадження до навчального процесу вітчизняних ВНЗ кредитно-модульної системи передбачає формування у студентів *освітньої автономії*. Будучи внутрішньою особистісною незалежністю студента, освітня автономія щодо навчальної дисципліни «Іноземна мова» ґрунтується на його здатності

самостійно керувати процесом набуття знань та оволодінням навичками й вміннями іншомовного спілкування.



Отже, тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних ВНЗ торкаються процесу навчання іноземної мови – його професійна орієнтація, організаційної форми навчання – ділова гра та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також особистісної характеристики студента – його освітньої автономії.

1.2. Студент ХХІ століття



Сьогоднішні студенти, вступивши до ВНЗ, мають зовсім інші здібності, очікування й цінності, ніж їхні попередники. З різким збільшенням числа осіб, які бажають отримати вищу освіту, природа студентства змінилась. Приблизно половина з викладачів, яких опитували щодо якісних змін студентства, відповіла, що рівень знань студентів старших курсів знизився. Поки не є зрозумілим, чи пов'язано це з ширшим вибором кваліфікацій, які отримують студенти, чи зі зниженням рівня тих, хто отримує традиційні кваліфікації, чи з тим та іншим. Викладачів також просили уточнити, як часто в них виникала необхідність ліквідувати прогалини в знаннях з предмету й навичках (комунікації, рахунку тощо), якими студенти мали володіти при вступі до ВНЗ. Кожний четвертий викладач зазначив знання, кожний третій – навички.

У неформальних бесідах викладачі зазначали, що йдеться про тенденцію, а не про окремі випадки низької підготовки серед вступників до ВНЗ. Так, в Австралії серед викладачів укорінилась думка, що студенти, особливо першокурсники, не мають необхідних навичок читання, письма й лічби для адекватного навчання у ВНЗ. Зокрема, у першокурсників університету Кейптауна виникали складності з викладачами, які вважали, що студенти

володіють більшими знаннями, ніж насправді, й останнім було важко виконувати завдання, які вимагали великого обсягу читання.

О.І.Єрміліна [6] констатує зникнення сприйнятливості до текстів великого обсягу, до їх повноцінного, поглибленого сприймання, що пояснює появою електронних навчальних ресурсів, зокрема навчальних посібників у форматі .HTML. Засоби навчання, побудовані на принципах рівномірного, послідовного розподілу навчального матеріалу, докорінно відрізняються від більшості веб-сайтів, які містять тексти невеликого обсягу з використанням різноманітних мультимедійних складників з метою привернути увагу користувачів до певної веб-сторінки.

С.Вінн [30] детально описав так званого «стратегічного студента»,¹ який присвячує більше часу суспільній діяльності й роботі, ніж заняттям, і мало чи зовсім не цікавиться вивченням своєї майбутньої спеціальності. При цьому демонструє низьке відвідування занять, від якого не залежать напряду його оцінки. В ході дослідження мотивації студентів останні були умовно поділені на три групи. Перша – студенти з певними життєвими проблемами, втім здатні засвоїти необхідний курс; друга – відповідальні студенти, життєві обставини яких залишають їм мало часу на академічні заняття; третя – студенти, в яких мало життєвих проблем, але які мало часу приділяють заняттям. Була виокремлена й четверта група, не представлена в дослідженні: студенти, в яких мало життєвих проблем і які приділяють значну кількість часу учінню.

Очевидний стрімкий спад у мотивації студентів до занять, а також проблеми, які виникають, коли студенти намагаються втілити благі наміри щодо учіння, навели С.Вінна на думку, що необхідно правильно використати первинний ентузіазм студентів щодо учіння і допомогти їм набути навичок, необхідних для самостійної роботи.

А.Ліцціо та К.Вілсон [28] зазначають, що представники різних професійних груп, таких, наприклад, як студенти, викладачі, роботодавці, сприймають поняття «навичка» по-різному. Автори уклали список 14 груп навичок, потенційно необхідних студентам в учінні, житті й роботі. Дев'ять груп навичок пов'язані з загальними здібностями та вміннями: 1) самоорганізація; 2) міжособистісні стосунки; 3) адаптація й учіння; 4) вирішення проблем і прийняття рішень; 5) концептуалізація й аналіз; 6) робота в групі й команді; 7) усна комунікація; 8) письмова комунікація; 9) інформаційний менеджмент. Інші п'ять груп навичок описують конкретні вміння й здібності, необхідні в конкретних галузях: кар'єрний і професійний

¹ Поняття у 1997 р. увів П.Ніл.

менеджмент; членство в організації; приналежність до суспільства та громадянськість; персональна ефективність; професійна ефективність.

А.Ліцціо та К.Вілсон дослідили 14 груп навичок на студентах першого курсу одного з австралійських університетів, щоб зрозуміти ставлення студентів до різних груп навичок – як вони їх оцінюють та які вважають важливими? Тестуванням були охоплені студенти трьох спеціальностей: психологи, інженери і менеджери.

Здійснивши детальну категоризацію 14 груп навичок, науковці отримали 168 конкретних навичок, які студенти мали оцінити щодо їхньої релевантності й важливості. Було отримано шість первинних груп: 1) професійні навички, 2) навички грамотності й письма, 3) вирішення проблем, 4) комунікація й лідерство, 5) концептуальне мислення, 6) приналежність і відповідальність. Деякі з нових категорій об'єднали елементи з первинних груп у межах нової структури.

Особливо цікавим є факт, що дві різні первинні групи (письмову комунікацію та інформаційний менеджмент) студенти визнали тісно пов'язаними. Водночас студенти оцінили всі навички, крім двох щодно згаданих, як найрелевантніші для їхньої майбутньої роботи, ніж для теперішнього курсу навчання.

П.Сазерланд дослідив, як шотландські студенти-першокурсники (спеціальність – молодший медперсонал) сприймають і засвоюють навички учіння. Хоча кількість опитаних була невеликою (три першокурсники та семеро другокурсників), у результаті опитування були виявлені «величезні відмінності між недосвідченими новачками, які прийшли зі школи, та недосвідченими, але зрілими студентами (з одного боку), та досвідченими зрілими студентами (з іншого боку)». Дехто зі студентів продемонстрував поверхневе розуміння того, як важливо використовувати навички учіння, інші – глибше розуміння. Водночас і ті, й інші зазначили, що найскладнішим завданням було написання есе. Науковець виявив, що більшість опитаних були тими самими «стратегічними» школярами, які навчались, лише б отримати позитивну оцінку.

За результатами спостережень Г.Клауса [10, с. 140], студентки більш зацікавлені в досягненнях, докладають більше зусиль для отримання хороших оцінок на екзаменах, активніше прагнуть відповідати очікуванням викладача, ніж їхні однокурсники-чоловіки, однак разом з тим схильні до пасивних, часто рецептивних стратегій навчання, менш самостійні в мисленні і з меншою мужністю сперечаються з викладачем, висловлюючи оригінальні, відмінні від загальноновизнаних поглядів.

Результати опитування показують, що в технічних ВНЗ у половини

студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі ВНЗ [7, с. 185]. При цьому рівень (адекватний – неадекватний) уявлень студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до учіння: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є його ставлення до учіння [7, с. 183].

1.3. Портрет викладача іноземної мови нелінгвістичного ВНЗ



Соціально-економічні перетворення в суспільстві, економіці, виробництві, пов'язані з появою нових видів професійної діяльності, актуалізують освітню політику вітчизняних ВНЗ, визначають нове бачення ролі вищої освіти, вимагають підготовки компетентних фахівців, здатних творчо підходити до вирішення нестандартних професійних завдань. У зв'язку з цим вітчизняна вища школа дійшла розуміння того, що освітній простір потребує такої організації, щоб забезпечити необхідний рівень підготовки фахівців, а також ефективно керувати цим процесом. Тому першочерговим постає завдання якісної підготовки фахівців як один з найвагоміших аспектів подальшої трансформації діяльності ВНЗ.

У зв'язку з цими завданнями суттєво зростають та принципово змінюються вимоги до змісту освіти і, як наслідок, – до професійної компетентності викладача, яка зумовлює якість освіти на кожному ступені навчання. Вагомість та актуальність цієї проблеми підкреслює низка наукових досліджень професійної компетентності викладача іноземної мови нелінгвістичного ВНЗ, зокрема Р.Х.Манасяна [12] та С.В.Авер'янової [1].

Головними в характеристиці викладача є глибоке знання навчальної дисципліни, ерудиція та педагогічна майстерність, професійна компетентність, комунікативна культура, готовність і здатність упроваджувати до навчального процесу технології, які забезпечують розвиток творчих здібностей студентів, їхньої самостійності, ініціативності. Отже, оволодіння професією «викладач вищої школи» потребує не лише певних природних здібностей, таланта, але й величезних розумових, фізичних, емоційних та часових затрат [11].

Для студентів нелінгвістичних спеціальностей навчальна дисципліна

«Іноземна мова» не є профільною. Тому, щоб процес навчання іноземної мови став ефективнішим і результативнішим, викладач повинен чітко усвідомлювати роль і місце іноземної мови в професійній діяльності майбутнього фахівця.

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови є на сьогодні пріоритетним напрямом в оновленні освіти, оскільки іншомовне спілкування стало суттєвим складником професійної діяльності фахівців. Постає завдання не лише оволодіння іншомовним спілкуванням, але й набуття спеціальних знань з обраного студентом фаху. І.О.Малініна [11] констатує незадовільний стан навчання іноземної мови студентів з урахуванням їхньої професійної спрямованості, про що свідчить гострий дефіцит фахівців, які володіють певним регістром іншомовних знань, необхідних для професійного спілкування.

Щоб навчити студентів іноземної мови в обсязі, необхідному для їхньої майбутньої професії, роль викладача іноземної мови нелінгвістичних ВНЗ потребує зміни. Він повинен не лише дати студентам мовну підготовку, але й зорієнтувати їх на практичне використання іноземної мови поза межами аудиторії: в професійній, науковій та інформаційній діяльності. Сьогодні потребує нагальної заміни «знаннєвого» підходу на компетентнісний підхід. Щоб процес формування компетентностей був результативним, викладач іноземної мови повинен володіти методикою навчання, педагогічними технологіями, дидактикою тощо.

Суттєві зміни в ролі викладача іноземної мови технічних ВНЗ акцентує й Н.С.Саєнко [22]. Умовно його ролі поділено на директивні та недирективні. Серед директивних виокремлюється контролююча роль, яка поступово втрачає свою пріоритетність, попри те, що контроль з боку викладача залишається важливим складником навчання. Змінюються його спрямованість і форми. Актуальною залишається директивна роль викладача як організатора, яка проявляється, з одного боку, в плануванні заняття, його структурній побудові, а з іншого, – в наданні студентам можливості творчо реалізувати себе. Директивна роль викладача як спостерігача також не втрачає своєї цінності, реалізуючись у різних формах спостереження за студентами: формальному (систематичному) та неформальному (глобальному/загальному), плановому й неплановому спостереженнях.

Вищі вимоги висуваються й до виконання викладачем недирективних ролей, які поступово домінують у його професійній діяльності. Це ролі консультанта, фасилітатора, партнера, коннектора, організатора навчального співробітництва. Зростає й дослідницька роль викладача. Результати спостереження за учінням студентів повсякчас висувають питання, які потребують дослідження і, відповідно, розширюють компетентність викладача,

підвищують його професійність.

Головну мету викладача іноземної мови в технічному ВНЗ Н.С.Саєнко [22] вбачає у формуванні у студента не лише комунікативної та навчально-пізнавальної потреби, а його власної навчальної потреби у створенні узагальнених способів і прийомів учіння, у набутті й засвоєнні нових знань, у вищому рівні сформованості комунікативних та навчально-стратегічних умінь.

Переконати студентів у безсумнівній користі вивчення іноземної мови та підвищити їхню мотивацію І.О.Малініна [11] відносить до обов'язкових професійних умінь викладача нелінгвістичних ВНЗ. Також він має навчити студента вчитися і привчити його до систематичного учіння, оскільки здатність випускника ВНЗ до постійної й безперервної самоосвіти в сучасному суспільстві є вагомою особистісною якістю. Професійними вміннями викладача іноземної мови також є вміння проектувати власні технології навчання студентів, самостійно й ефективно усувати труднощі й розв'язувати проблеми, які виникають, розробляти й використовувати нестандартні прийоми вирішення педагогічних завдань, раціонально оцінювати власну професійну діяльність та висувати реальні цілі.

1.4. Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ



Кінцевою метою навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ є формування у студентів професійної комунікативної компетентності, необхідної для реальних професійних сфер і ситуацій, які мають бути конкретизовані відповідно до професійних потреб і контекстів [18, с. 8]. Оновлення цілей та змісту навчання іноземних мов у вітчизняних нелінгвістичних ВНЗ у контексті програм з англійської і німецької мов для професійного спілкування [18; 20] зумовили появу в Україні дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання іноземних мов. Автори дисертацій, присвячених професійно орієнтованому навчання іноземної мови в нелінгвістичних ВНЗ, конкретизували реальні професійні сфери, комунікативні наміри, ситуації спілкування тощо відповідно до майбутніх професійних потреб студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Проаналізую дисертації, захищені з 2005 року (рік видання програми з англійської мови для професійного спілкування) по 2012 рік.

➤ Кількість дисертаційних досліджень професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних спеціальностей. З 120-ти дисертацій (з них 1 докторська дисертація Микитенко Н.О., 2012) 47 робіт (39,2 %) присвячено професійно орієнтованому навчанню іноземної мови в нелінгвістичних ВНЗ (див. рис. 1). Зокрема,

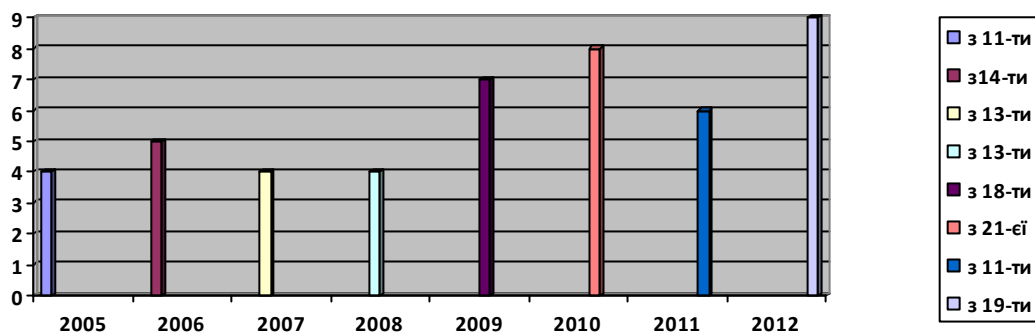


Рис. 1. Кількість дисертацій

- у 2005 році – це 4 роботи (36,4 %) з 11-ти захищених дисертацій;
- у 2006 році – 5 робіт (35,7 %) з 14-ти дисертацій;
- у 2007 і 2008 роках – по 4 роботи (30,8 %) з 13-ти дисертацій, з них 2 дотичні до проблем навчання англійської мови учнів старших класів технологічного профілю (Петрова Т.О., 2007) та економічного профілю (Рекурн Н.М., 2008);
- у 2009 році – 7 робіт (38,9 %) з 18-ти дисертацій, автор однієї з них (Александров В.М., 2009) досліджував процес навчання англійської мови інженерів;
- у 2010 році – 8 робіт (38,1 %) з 21-ї дисертації;
- у 2011 році – 6 робіт (54,5 %) з 11-ти дисертацій;
- у 2012 році – 9 робіт (47,4 %) з 19-ти дисертацій.

Отже, простежується стійкий інтерес науковців-методистів до проблем професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних ВНЗ.

Досліджувані іноземні мови представлені англійською мовою в 41-ій дисертації, німецькою мовою у 4-х дисертаціях та французькою мовою у 2-х дисертаціях, що яскраво унаочнює об'єктивне домінування англійської мови в іншомовному професійному спілкуванні фахівців.

Досліджувані види іншомовної мовленнєвої діяльності. Оскільки ряд науковців досліджували ділове мовлення (міжкультурне спілкування) чи ділову англійську мову, не виокремлюючи види мовленнєвої діяльності, обмежувшись даними про кількість досліджень її окремих видів. Усне мовлення досліджено в 15-ти роботах, писемне мовлення – в 14-ти роботах, що може слугувати свідченням паритетності обох видів мовленнєвої діяльності. Зокрема,

- аудіювання досліджено в 1-ій дисертації (Златніков В.Г., 2012),
- говоріння – в 14-ти дисертаціях (Петранговська Н.Р., 2005; Драб Н.Л., 2005; Федорова І.А., 2006; Чірва І.В., 2008; Личко Л.Я. 2009; Авсюкевич Ю.С., 2009; Кіржнер С.Е., 2009; Сімкова І.О., 2010; Кравчук Г.В., 2010; Огренич М.А., 2011; Окопна Я.В., 2012; Максименко Л.О., 2012; Бондар Л.В., 2012; Метьолкіна О.М., 2012),
- читання – в 6-ти дисертаціях (Радецька С.В., 2005; Дегтярьова Ю. В., 2006; Кушнарьова Т. І., 2006; Малюга О.С., 2007; Романюк Ю.В., 2012; Король Т.Г., 2012),
- письмо – у 8-ми дисертаціях (Корж Т.І., 2008; Бебих В.В., 2009; Метьолкіна М.М., 2009; Чуфарлічева А.Ю., 2010; Каменєва Т.М., 2010; Синєкоп О.С., 2011; Майєр Н.В., 2011; Шевніна Л.Є., 2012).

Відповідно, рецептивним видам мовленнєвої діяльності присвячено 7 робіт, продуктивним – 22 роботи, що свідчить про вагомішу потребу фахівців в продуктивних, ніж у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Досліджувані мовні аспекти. Серед досліджуваних мовних аспектів по одній дисертації присвячено лексичному аспекту (Семенчук Ю.О., 2007) та лінгвістичній компетенції (Каменська І.Б., 2009).

Досліджувані спеціальності. Найбільш досліджуваною є спеціальність «Економіка та підприємництво» – 15 дисертацій, що яскраво ілюструє потребу саме майбутніх економістів, фінансистів, логістів та інших у володінні іноземною мовою. Другими за кількістю дисертацій є інженерно-технічні спеціальності – 11 робіт. Спеціальності «Менеджмент і адміністрування» присвячено 7 праць. Виокремлю також спеціальність «Природничі науки», яку представлено 2-ма роботами, зокрема докторською дисертацією Микитенко Н.О. (2012).

Використані електронні засоби навчання іноземної мови. Інформаційно-комунікаційна компетентність є на сьогодні обов'язковим складником професійної компетентності практично кожного фахівця. Цей вид компетентності складають декларативні й процедурні знання, навички й уміння, а також здібності використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах життєдіяльності. Так, поширення інформаційно-комунікаційних

технологій у сфері вищої освіти вимагає від сучасних викладача й студента обов'язкового володіння електронними засобами навчання.



У праці [3, с. 155-156] я узагальнила дані про електронні засоби навчання іноземних мов, укладені й розроблені авторами дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.02 – «Теорія і методика навчання іноземних мов», які були захищені в Україні з 2001 по 2011 роки. Оновлю дані про електронні засоби навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних спеціальностей даними 2012 року (див. табл.1).

Таблиця 1

Електронні засоби навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних спеціальностей

ПІБ	Вид електронного засобу навчання	Цільове призначення	Фах студентів
Муліна Н.І. [16]	Дистанційний навчальний курс включеного типу <i>Distant English for Students of Technical Universities and Colleges</i>	Читання й письмо	Фахівець технічних спеціальностей
Радецька С.В. [20]	Автоматизований навчальний курс <i>English for Economists (reading aspect)</i>	Читання	Економіст
Чірва І.В. [25]	Комп'ютерна програма <i>Speak up English</i>	Діалогічне мовлення	Інженер-програміст
Метьолкіна М.М. [14]	Мультимедійний навчальний посібник <i>Документація транспортної логістики англійською мовою</i>	Писемне мовлення	Логіст
Каменський О.І. [9]	Мультимедійний посібник <i>Multimedia English for Economists</i>	Професійно орієнтована мова	Економіст
Каменєва Т.М. [8]	Електронний посібник <i>Business Correspondence</i>	Ділове писемне мовлення	Менеджер
Стрілець В.В. [23]	Дистанційний курс <i>Computer Projects</i>	Професійно орієнтована мова	Програміст
Майер Н.В. [10]	Електронний кейс	Ділове писемне спілкування	Документознавець
Синєкоп О.С. [22]	Навчальна комп'ютерна програма <i>English Research Master</i>	Писемне мовлення	Фахівець з інформаційної безпеки

Огурцова О.Л. [17]	Навчальні й інформаційні Інтернет-ресурси	Ділове мовлення	Менеджер ЗЕД і міжнародної економіки
Окопна Я.В. [18]	Навчальна комп'ютерна програма-тренажер <i>Deutsch nach Englisch</i>	Діалогічне мовлення	Фахівець сфери обслуговування
Романюк Ю.В. [21]	Навчальний сайт	Читання	Фахівець з інженерної механіки
Метьолкіна О.М. [12]	Мультимедійний методичний посібник <i>At the Customs</i>	Діалогічне мовлення	Митник

Умовне скорочення: ЗЕД – зовнішньоекономічна діяльність

На сьогодні мені відомо про 13 електронних засобів навчання іноземних мов студентів нелінгвістичних спеціальностей: комп'ютерні навчальні курси і навчальні програми, електронний кейс, мультимедійні навчальні посібники тощо. Проаналізую представлені в табл. 1 дані за низкою критеріїв.

1. Авторські електронні засоби навчання іноземних мов. З тринадцяти електронних засобів навчання іноземних мов авторами дисертаційних досліджень розроблено дванадцять. Інтернет-ресурси не є авторськими електронними засобами навчання.

2. Представлена в електронних засобах навчання іноземна мова. Англійська мова представлена в одинадцяти електронних засобах навчання, французька й німецька мови – по одному, що пояснюється домінуванням першої у сферах життєдіяльності людини, зокрема в освітній.

3. Майбутній фах користувачів. З тринадцяти електронних засобів навчання іноземних мов п'ять призначено для майбутніх фахівців технічних спеціальностей, чотири – для економістів і менеджерів, по одному – для логістів, документознавців, фахівців готельно-ресторанної справи, митників. Ці дані ілюструють сучасні професії, представники яких активно використовують інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності.

4. Цільове призначення. У трьох електронних засобах навчання не виокремлено вид мовленнєвої діяльності чи її мовні аспекти. Серед видів іншомовної мовленнєвої діяльності її письмові види представлено в семи електронних засобах навчання. Зокрема, письмо конкретизовано контактним оголошенням й електронним листом, рефератом, приватним листом, анотацією, логістичними документами, діловим електронним листом, діловими листами запиту й запрошення, інформаційним і рекомендаційним листами, науковим проблемно-тематичним повідомленням. Усне, зокрема діалогічне, мовлення представлено в трьох електронних засобах навчання. Домінування письма й

діалогічного мовлення, як продуктивних видів мовленнєвої діяльності, свідчить про активні ділові контакти вітчизняних фахівців зі своїми іншомовними колегами у професійному продуктивному усному й письмовому спілкуванні.



Отже, тенденціями науково-методичного дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземної мови є стійкий інтерес науковців-методистів до цього процесу в нелінгвістичних ВНЗ, домінування англійської мови серед досліджуваних іноземних мов, більша запитаність говоріння й письма серед досліджуваних видів мовленнєвої діяльності, прагнення авторів дисертаційних досліджень забезпечити пропоновану методику електронними засобами навчання, зокрема авторськими.

Список використаних ресурсів

1. Аверьянова С. В. Формирование профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка вузов экономического профиля (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аверьянова Светлана Вячеславовна. – М., 2009. – 194 с.
2. Бігич О. Б. Авторські електронні засоби навчання іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей / О. Б. Бігич : [електронний ресурс] / Режим доступу http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/5_128701.doc.htm
3. Бігич О. Б. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації / О. Б. Бігич та ін. : [колективна монографія]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
4. Бігич О. Б. Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ / О. Б. Бігич // Vědecký průmysl evropského kontinentu – 2012 : materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická konference, 27.11 – 05.12.2012 roku. – Díl 14. Pedagogika. Hudba a život. – Praga: Publishing House «Education and Science», 2012. С. 34-36 : електронний ресурс з режимом доступу http://www.rusnauka.com/34_VPEK_2012/Pedagogica/5_121416.doc.htm
5. Бігич О. Б. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей // Сучасні підходи та

інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 лют. 2010 р. / НТУ «КПІ». – К. : Політехніка, 2010. – С. 11–12.

6. Ермилина О. И. Неудобочитаемый гипертекстовый формат / О. И. Ермилина : [електронний ресурс] / Режим доступу http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/5_121703.doc.htm

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И.А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

8. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Т. М. Каменева. – К., 2010. – 22 с.

9. Каменський О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. І. Каменський. – Одеса, 2009. – 21 с.

10. Клаус Г. Половые различия : мальчики и девочки / Г. Клаус // Педагогическая психология : [хрестоматия] / [сост. В. Н. Карандышев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина]. – СПб. : Питер, 2006. – С. 136-143.

11. Малинина И. А. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза: вчера и сегодня / И. А. Малинина // Молодой ученый. – 2011. – № 11. Т. 2. – С. 168-170 : електронний ресурс з режимом доступу <http://www.moluch.ru/archive/34/3910/>

12. Манасян Р. Х. Профессиональная готовность преподавателя английского языка к обучению студентов неязыкового вуза : На примере учебно-тренировочного комплекса лексико-грамматических упражнений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Манасян Рафик Хачатурович. – Калуга, 2001. – 273 с.

13. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : романські мови” / Н. В. Майер. – К., 2011. – 21 с.

14. Метьолкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. М. Метьолкіна. – К., 2012. – 21 с.

15. Муліна Н. І. Методика розробки та використання дистанційного курсу англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Н. І. Муліна. – К., 2010. – 22 с.

16. Огурцова О. Л. Навчання майбутніх економістів ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. Л. Огурцова. – Одеса, 2011. – 22 с.
17. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Я. В. Окопна. – Одеса, 2012. – 20 с.
18. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. С. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
19. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / С. В. Радецька. – К., 2005. – 20 с.
20. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [кол. авторів С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
21. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англійської компетентності з використанням навчального веб-сайту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Ю. В. Романюк. – К., 2012. – 20 с.
22. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. С. Саєнко // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – Вип. 2. – 2010. – С. 192-196.
23. Синєкоп О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. С. Синєкоп. – К., 2011. – 23 с.
24. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / В. В. Стрілець. – К., 2010. – 23 с.
25. Стабли П. Маленький фрагмент мозаики: электронное обучение в более широком контексте / Питер Стабли // Электронное обучение: Рекомендации руководителям библиотечных и информационных служб : [сб. ст.] / под ред. М. Меллинг. – М. : Омега-Л, 2006. – С. 149-174.

26. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використання комп'ютерних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови" / І. В. Чірва. – К., 2008. – 21 с.
27. Kneal P. The Rise of the "Strategic Student" : how can we adapt to cope? / P. Kneal // Facing up to Radical Change in Universities and Colleges / Armstrongs S., Thompson G., Brown S. (eds.). – L. : Kogan Page, 1997.
28. Lizzio A. First-year Students' Perceptions of Capability / A. Lizzio, K. Wilson // Studies in Higher Education. – # 29 (1). – 2004. – P. 109-128.
29. Sutherland P. Case Studies of the Learning and Study Skills of First Year Students / P. Sutherland // Research in Post-Compulsory Education. – # 8 (3). – 2003. – P. 425-440.
30. Winn S. Student Motivation : a socio-economic perspective / S. Winn // Studies in Higher Education. – # 27 (4). – 2002. – P. 445-457.

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ

Умовні скорочення:

АМ – англійська мова

ГС – граматична структура

ДС – діалогічна єдність

ДМ – діалогічне мовлення

ЗМ – зразок мовлення

ІМ – іноземна мова

ЛО – лексична одиниця

ПСДМ – професійно спрямоване діалогічне мовлення

ПСАД – професійно спрямований англійськомовний діалог

ПСІД – професійно спрямований іношомовний діалог

ПСС – професійно спрямоване спілкування

ФААД – фаховий автентичний аудіодіалог

I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ

1.1. Соціально-комунікативні особливості діалогічного мовлення менеджерів

Професійне іношомовне спілкування – складне та багатогранне явище, яке вимагає вивчення з різних точок зору. Для методики викладання ІМ найбільш важливими є психологічні та лінгвістичні аспекти, а також соціально-комунікативні особливості, спричинені специфічними умовами його функціонування, для того, щоб трансформувати фактори природного спілкування в компоненти процесу навчання.

Проблему спілкування вивчало багато вчених. Ми розділяємо думку І.О.Зимньої, згідно з якою вербальне спілкування – це форма взаємодії суб'єктів, яка реалізує їхню соціально-комунікативну діяльність. Згідно з такою позицією людина виступає не лише «суб'єктом» соціально-трудової і пізнавальної, але й соціально-комунікативної діяльності, яка є складним процесом взаємодії людей, що відбувається за допомогою мови та проявляється

у мовленнєвій діяльності [26]. Системоутворювальними характеристиками спілкування є його функції, форми, види, одиниці, врахування яких є суттєвим для навчання ПСІД [4; 11; 16; 19; 23; 41; 46; 53; 58].

Виокремимо основні види комунікативної діяльності менеджерів і притаманні їм реєстри, функції спілкування фахівців цієї спеціальності, що уможливить визначення соціально-комунікативних особливостей ДМ як складової професійно спрямованого спілкування менеджера.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних класифікацій ситуацій спілкування [4; 19; 40; 41; 42; 49; 58]. Частина авторів пропонують розглядати структуру спілкування шляхом виділення в ньому 3-х взаємозалежних функцій: *комунікативної* або *інформаційної*, коли відбувається обмін думками, ідеями, інтересами, що в цілому становить обмін інформацією між партнерами по спілкуванню; *інтерактивної*, що полягає у взаємодії тих, хто спілкується, на підґрунті певної діяльності; *перцептивної* функції спілкування, під якою розуміється процес сприйняття та пізнання партнерами один одного, а також досягнення на цьому підґрунті взаєморозуміння [4].

У ході ПСДМ його учасники не лише обмінюються інформацією, але й взаємодіють, тобто планують власну діяльність, виробляють форми та норми спільних дій. Психологи і методисти називають таку взаємодію інтеракцією.

Розглядаючи інтерактивний рівень оволодіння міжкультурною діловою комунікацією Т.Н.Астафурова виділяє діалогову модель комунікативного процесу, що забезпечується не діяльністю автономних учасників інформаційного обміну, які перебувають на протилежних полюсах інформаційного каналу, а взаємодією учасників комунікаційного процесу, орієнтованих на соціальне партнерство, співробітництво, діалог з метою досягнення практичної мети [5, с. 29].

Особливий вплив на стиль спілкування людини накладає її професійна діяльність. Тому можна говорити про професійно типовий стиль мовлення педагога, режисера, менеджера. Таким чином, взаємодія в професійній сфері є необхідним елементом спільної діяльності, підґрунтя якої становлять міжособистісні контакти і дії. Залучення людини до спілкування – це процес входження, включення її в співпрацю, через яку вона долучається до групи осіб і стає реальним учасником комунікації.

Не існує чітко вираженого розмежування між різними функціями, тобто вони переплітаються між собою в реальному житті та проявляються одночасно.

З усього різноманіття функцій спілкування виділимо ті, які, на наш погляд, характерні для ДМ у професійно-трудовай, адміністративно-правовій і сфері

особистих контактів майбутніх менеджерів:

- *пізнавальна функція*, пов'язана з інформаційним змістом ситуацій професійно спрямованого спілкування;
- *регулятивна функція*, з якою пов'язані наміри й цілі мовця, тобто те, заради чого він звертається до співрозмовника;
- *інформаційно-комунікативна функція*, пов'язана з наданням і сприйняттям інформації;
- *експресивна функція* характеризується переданням почуттів, оцінок, поглядів, установок, ставленням комуніканта до наданої інформації;
- *функція впливу* характеризується переконанням співрозмовника в правоті положень, поглядів і дій;
- *фатична функція* є основною у вітаннях, поздоровленнях, буденних розмовах про погоду, міський транспорт та інші загальновідомі речі, що повинні підготувати подальше змістовніше професійно спрямоване спілкування;
- *соціально-представницька функція* відображає норми та звичаї соціально-культурної поведінки в ситуаціях ПСІД;
- *невербальна функція* акцентує увагу на висловлюванні, допомагає передбачити вербальне спілкування, заповнює паузи, зберігає контакт, замінює окремі слова і фрази у ситуаціях ПСІД. Використання невербальних засобів спілкування дозволяє впливати на мовленнєву активність, на здатність запам'ятовувати.

Спільною характерною рисою всіх видів усних висловлювань у сфері бізнесу є продуманість змісту того, що потрібно сказати, адже висловлена інформація впливає на подальший розвиток подій. Професійно спрямоване усне висловлювання характеризується цілеспрямованістю, інформаційною насиченістю, некатегоричністю. Воно завжди має мету, тему, засоби і способи спілкування. Тема бесіди / виступу, зазвичай, визначена заздалегідь, тому спонтанність висловлювання зведена до мінімуму. Регістр спілкування є офіційним, за винятком окремих випадків неофіційного ділового спілкування при знайомстві, при спілкуванні до початку офіційного обговорення проблем тощо.

У реальному процесі комунікації співрозмовники часто беруть участь в інтерактивному спілкуванні, що є характерним для проведення прес-конференцій, переговорів, нарад, тобто тих видів усномовленнєвої діяльності, коли для мовця виникає необхідність у зворотному зв'язку зі слухачами або учасниками спілкування. До інтерактивних видів діяльності в усному професійно спрямованому мовленні майбутніх менеджерів відносяться

транзакції (обговорення умов отримання товарів і послуг), одиничні бесіди, формальні дискусії, інтерв'ю, переговори, практична цілеспрямована кооперація (обговорення документа, обговорення події тощо) [39].

Професійне спілкування здійснюється завдяки спеціальним знанням, регулюється сукупністю кодифікованих норм, установлених правил, досить чітких і визначених, які люди заучують під час спеціальної підготовки. Нормативні професійні рамки обумовлені цілями, способами, критеріями оцінки, специфічними для кожного окремого виду практичної діяльності [5, с. 15]. Професійне спілкування є шляхом пізнавального оволодіння досвідом інших, воно історично сформовано соціальними нормами і цінностями, знаннями і засобами вузькоспеціальної діяльності. З огляду на зв'язок освіти й виховання, можна сказати, що в процесі професійного спілкування майбутній фахівець формується як особистість.

Професійне *іншомовне спілкування* є процесом встановлення й розвитку контактів між людьми в іншомовному діловому середовищі, викликане потребами спільної професійної діяльності, спрямоване на обмін інформацією й вирішення виробничих завдань. Таким чином, воно тісно взаємопов'язане із процесом соціалізації людини. В умовах педагогічно організованого процесу навчання спілкування на заняттях з ІМ розпочинається з ознайомлення із соціокультурними особливостями країни виучуваної ІМ.

Під час навчання професійного спілкування використовується термін «професійно спрямоване спілкування», який відрізняється від першого середовищем вживання (він використовується в навчальному середовищі та спрямований на професійне спілкування як свою мету).

1.2. Психологічні й мовні особливості професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів

У 70-х роках минулого століття виникла теорія визнання діалогічної природи особистості, а спілкування вважається одним із найважливіших джерел її розвитку. З одного боку, воно є засобом організації діалогу, а з іншого боку – джерелом активності особистості. Комунікація є унікальною діяльністю, через яку люди об'єднуються в спільноти, розпочинають співробітництво.

Аргументуючи свій погляд на спілкування, як на діяльність людини, О.О.Леонтьєв відзначає, що суб'єкт діяльності завжди є «колективним суб'єктом», а не ізольованим індивідом, що й робить спілкування внутрішнім моментом діяльності. Отже, його результат – це колективна діяльність людей і

діалогічність їхніх стосунків [37].

В.Л.Скалкін визначає ДМ як об'єднане ситуативно-тематичною спільністю та комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно утворених двома й більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [37, с. 6]. Відповідно до лінгвістичного енциклопедичного словника, ДМ є формою мови, яка складається з обміну висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, яке активізує роль адресата в мовленнєвій діяльності адресанта [38, с. 135]. Отже, ДМ є процесом мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників комунікації, у якому мовленнєва поведінка кожного з учасників значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою іншого партнера.

Найбільш ефективною формою ПСС, на наш погляд, є саме діалог як процес взаємного спілкування двох або більше людей, коли відбувається постійний обмін репліками та зміна ролей. Цей процес протікає у формі чергування ситуативно обумовлених мовленнєвих дій (вчинків). Ініціатива одного із співрозмовників спостерігається в процесі його діяльності в той момент, коли обставини цієї діяльності створюють перед ним проблему, яку він може (або вважає за доцільне) вирішити тільки шляхом залучення іншої особи (співрозмовника). Їхнє спілкування розвивається в напрямку вирішення необхідної проблеми й зникає з її розв'язанням [27, с. 4]. Важливе значення має правильне формулювання запитань, що допомагає досягти кращого взаєморозуміння в діловій комунікації.

Професійно спрямоване діалогічне спілкування є окремим видом вербальної форми спілкування, під час якого відбувається взаємодія двох суб'єктів; за допомогою якого реалізується соціально-комунікативна діяльність під час професійного спілкування; його предмет відображає зв'язки та стосунки професійної діяльності суб'єктів спілкування; його характеризує наявність поряд із вербальними й невербальних засобів [31].

Професійно спрямований діалог визначається як специфічна форма професійно спрямованого контакту, під час якого відбувається безпосередній обмін висловлюваннями, тобто зміст діалогу розподіляється між комунікантами і водночас об'єднується предметом розмови [56]. ПСІД – це соціально спрямована інтерактивна діяльність двох або більше осіб, яка протікає у формі чергування ситуативно обумовлених мовленнєвих дій (здійснювана у навчальному середовищі), зорієнтована на вирішення комунікативних завдань, у ній використовуються вербальні та невербальні засоби спілкування, властиві професійній і культурній сферам.

Охарактеризуємо психологічні й мовні особливості ПСІД, які потрібно враховувати під час навчання.

Для моделювання процесів створення висловлювання принципове значення має специфіка того виду мовленнєвої діяльності, в межах якого вони відбуваються [2; 25]. Діалог є характерним для ситуацій телефонного спілкування, обговорення виробничих питань, а також при необхідності досягти домовленості між двома і більше співрозмовниками. ДМ є сукупним продуктом співрозмовників, коли упродовж бесіди її учасники наближаються до розуміння ситуації, розвивають очікування і зосереджуються на відповідному результаті [24, с. 92]. Його якісні та кількісні характеристики (вибір мовного матеріалу, розгортання, повнота, побудова висловлювання тощо) залежать від ситуації спілкування і її параметрів. На них впливають такі фактори: 1) наявність / відсутність внутрішнього контакту між співрозмовниками (у першому випадку діалог характеризується стислістю, умовчанням, паралелізмами у репліках; у другому – він може сполучатися з монологом); 2) мета висловлювання; 3) наявність рівності / нерівності його учасників у залежності від ступеня інформованості, посади, віку тощо [51, с. 61-69].

В умовах ПСІД один із співрозмовників ініціює початок спілкування. Його завдання – заволодіти увагою слухачів і забезпечити сприйняття повідомлення. У цьому випадку мовець вирішує безліч завдань психолінгвістичного характеру, наприклад, він зобов'язаний утримувати в пам'яті те, що було щойно сказано, а також те, про що йшлося в минулому, тобто пам'ятати всі попередні бесіди з цим партнером, щоб максимально використовувати досвід взаємного спілкування. Крім цього, потрібно планувати зміст майбутніх висловлювань.

Починаючи діалог, перший його учасник оцінює комунікативні можливості партнера, орієнтується в ситуації, що створює підґрунтя для своєї мовленнєвої програми, актуалізує намір і тему. Сприймавши повідомлення, другий співрозмовник аналізує його й відповідає, з огляду на ситуацію й особистість того, хто розпочав діалог, з урахуванням власних намірів та мотивів [57, с. 11].

Деякі дослідники звертаються до інтерактивної моделі комунікації, додаючи як обов'язковий елемент зворотний зв'язок, який дозволяє комунікантам постійно коригувати процес започаткування й інтерпретації повідомлення, пристосовуючи його до безпосередніх знань і комунікативної перспективи співрозмовників [5, с. 28].

Зворотний зв'язок має в діалогічній формі ПСС вирішальне значення. Це інформація, що виходить від об'єкта впливу, вона сприймається носієм впливу та несе в собі характеристику результатів цього впливу. За допомогою механізму зворотного зв'язку людина має можливість коригувати свою поведінку, безперервно одержувати інформацію про результати власних дій, замінюючи використані способи на нові, більш ефективні. Об'єктом впливу в такому випадку є комунікант, а носієм – реципієнт.

Дослідники ділової комунікації розрізняють «соціально-зворотні зв'язки» (пряме спілкування), в яких реципієнтами завжди виступають люди, а передана інформація несе соціальне значення, і «несоціальні зворотні зв'язки» – зв'язки всередині технічних пристроїв (непряме спілкування) [47]. Необхідно, щоб комунікація (взаєморозуміння) між учасниками спілкування відбулася, а це залежить від ефективності зворотного зв'язку. Діалоговий вплив, таким чином, обумовлює партнерське спілкування.

Основними психологічними характеристиками ДМ є тематичність та інформативність, ситуативність, логічність, економічність і розгорненість, інтенційність, модальність, зверненість, спонтанність, емоційна забарвленість, вмотивованість, двосторонній характер тощо [32, с. 34-3; 44, с. 146-149; 56, с. 31-35; 58, с. 12-13].

Серед зазначених вище психологічних ознак ДМ деякі набувають особливої значущості в навчанні майбутніх менеджерів, а саме: тематичність, інформативність, модальність, логічність, спонтанність та емоційна забарвленість. У діловій бесіді кожен з її учасників виконує свою роль, окрім того, в ній яскраво проявляється особистість співрозмовника, відбивається єдність рольового й особистісного складників. Однак, виходячи з того, що від результатів певних ситуацій ділового спілкування залежить успіх (невдача) комерційної справи / угоди, висловлювання учасників такого діалогу є точнішими, іноді лаконічнішими, ніж у звичайному діалозі, для них характерним є попереднє обмірковування змісту і форми реплік [50, с. 46].

У ПСІД тематичність полягає в єдності його теми, наявності тематичного ядра або лексико-тематичних ліній. У професійному спілкуванні тема превалює над ситуацією, хоча цей вид комунікації завжди відбувається в ситуаціях, як і будь-який інший. Тобто тематичності ПСІД протистоїть інша закономірність – ситуативність. Цей компонент забезпечує функціонально-комунікативну цілісність акту мовлення, стимулює мовлення, коригує характер мовленнєвого вчинку, композицію діалогу. Однак у професійно спрямованому діалозі людина скоріше пристосовує ситуацію до теми, оскільки завданням спілкування є

послідовне розкриття всіх змістовних сторін теми, обраної для обговорення. Ці обставини послаблюють значення ситуації, але в умовах, коли професійно спрямований діалог продукується в навчальних ситуаціях, слід урахувати компоненти ситуації (місце, час, ролі співрозмовників, предмет, мету тощо).

Логічність викладення також є закономірністю ПСІД, оскільки цей вид мовлення відбувається від стимулу до реакції, з одного боку, і від причини до наслідку, від посилянь до висновків – з другого. Таке сумісництво формально-логічних і діалогічних взаємин проявляється на рівні синтаксису і робить синтаксичні зв'язки складнішими та експліцитно вираженими.

Інші дві закономірності – економічність та розгорненість ПСІД знаходять вираження у швидкому реплікуванні, використанні в мовленні найбільш значущих для комунікації мовних засобів.

Модальність ПСІД відображає прагнення комунікантів вплинути на сприйняття кожного і досягається виокремленням предметно-логічних і суб'єктивно-оціночних значень елементів.

Інтенційність ПСІД полягає у тому, що кожна репліка передбачає появу наступної, отже, статус пред'явленої в ній інформації не є кінцевим, доки не отримає підтвердження в процесі подальшого реплікування [56].

Ще однією закономірністю ПСІД виступає зверненість реплік до співрозмовника, розрахована на безпосереднє сприйняття ДМ і виступає засобом залучення висловлювання до єдиного механізму діалогічної взаємодії.

Спонтанність зумовлена тим, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу залежить від мовленнєвої поведінки партнера. Хоча тема ПСІД зазвичай визначена заздалегідь, ДМ неможливо повністю спланувати завчасно, і це потребує від комунікантів високого ступеня готовності до використання мовного матеріалу й автоматизованості.

Важливість урахування цих особливостей пояснюється тим, що фахівці у сфері менеджменту повинні вміти надавати / запитувати необхідну інформацію, логічно викладати свої думки з приводу професійних питань та адекватно оцінювати ситуацію. Крім того, ДМ сприяє соціально-психологічній адаптації: в процесі спілкування розвиваються вміння слухати, доводити свою думку, вирішувати конфлікти, створювати довірливу та змістовну атмосферу під час бесіди. Володіння всіма можливостями та особливостями діалогу, комунікативною технологією – важлива ознака професіоналізму. Фахівець у сфері менеджменту повинен уміти чітко аргументувати, ненав'язливо переконувати, критикувати, досягати згоди, компромісного вирішення проблем тощо [28, с. 250-252].

У реальному спілкуванні часто виникають перехідні форми між діалогом і монологом. На цій особливості усного мовлення наголошують багато методистів, які займалися проблемою навчання іншомовного ДМ [34; 35; 48; 61]. Усне мовлення менеджерів може бути представлено як власне діалогом / полілогом з елементами монологу, так і монологом. Вибір одного із зазначених типів діалогу залежить від конкретної ситуації спілкування, ролей і відносин комунікантів. Так, виступаючи з промовою перед великою аудиторією, фахівець зазвичай користується монологічним мовленням, під час консультації з клієнтом відбувається діалог з елементами монологу, в той час, як переговори мають форму полілогу з елементами монологу. Зазначені вище перехідні варіанти ДМ підлягають навчанню внаслідок їх поширеності в спілкуванні, особливо професійному.

Навчаючи ПСІД важливо врахувати рівень сформованості професійної компетентності мовця, який постійно змінюється під час навчання у ВНЗ у зв'язку із значними психологічними змінами студентів [10, с. 6]. Крім вікових особливостей, на психолінгвістичну характеристику студентів впливає індивідуальний рівень володіння ІМ, рік навчання у ВНЗ та рівень професійної підготовки студента. У результаті студенти стають більш впевненими у своїх висловлюваннях, здатними до аналізу ситуації та прийняття рішень.

Отже, професійне спілкування фахівців у сфері менеджменту ІМ обмежене зазначеними вище формами і видами ділового спілкування, психологічними особливостями. Це впливає на лінгвістичну характеристику їхньої мови і вибір мовних засобів для спілкування: 1) мова, яку використовує менеджер, тісно пов'язана з обов'язками і професійною компетентністю мовця; 2) лексичний запас охоплює найпоширеніші та найбільш удалі для ділового спілкування лексичні одиниці та граматичні структури; 3) мова характеризується набором готових формул та ідіом для формального й неформального спілкування у сфері бізнесу; 4) деякі граматичні явища набувають особливого значення в окремих ситуаціях, наприклад, умовні речення для переговорів або модальність для вираження можливості чи ввічливості [69, с. 9].

До мовних особливостей ПСІД відносяться клішованість, еліптичність, фразеологічність, стилістична диференційованість [49, с. 11-31], наявність «готових» мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, стягнених форм [44, с. 154-156], «неорганізованість», лаконічність реплік, контекстуальна стислість, наявність великої кількості окличних речень, різних видів запитань, звертань, часток [35, с. 16-17], обмін репліками, які структурно-функціонально,

інтонаційно та семантично об'єднані в ДЄ, як інтегровані структурні одиниці діалогу [27; 57, с. 14].

ПСІД зберігає низку загальних ознак, таких як наявність запитальних, окличних та неповних речень, розділові запитання і формули, позбавлені точного значення, вставні слова для заповнення пауз і вигуки, які дають мовцеві час реорганізувати свої думки, паузи і зміни в структурі висловлювання під час говоріння.

Розумінню неповних реплік партнерів у ПСІД сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – і один одного. Крім того, пропущені члени речення можна відновити, виходячи із змісту попередньої репліки. У ПСІД широко вживаються «готові» мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази), які надають діловому спілкуванню емоційності: *that goes for me too, a dead end, to pick holes to criticise, I'll just run through* тощо. Під час спілкування фахівців часто зустрічаються «заповнювачі мовчання», які слугують для підтримання розмови, заповнення пауз, коли мовець підшукує відповідну репліку, наприклад: *Oh, I see; I say; well; as you know; etc.* Усному діловому мовленню, яке ведеться АМ, притаманні стягнені форми, наприклад: *I'll do; It's only a design; You 're a good salesman; Don 't you agree that.* У ПСІД дотримання норм є його підвалиною, в ньому присутня сильна емоційно-експресивна безпосередність, варіанти нормативних правил. Для того, щоб уникнути непорозумінь і зосередитися на досягненні максимальної ефективності процесу комунікації, дуже важлива орієнтація мовця на слухача [8, с. 24-28]. Але водночас ПСІД має низку особливостей.

Оскільки різноманітність мотивів і цілей, характерних для ПСІД, зводиться загалом до обміну інформацією і її оцінки, то для нього характерне обмеження засобів вираження емоційності, відпрацювання манери точного висловлювання. Воно характеризується ступенем «замкнутості» та «непроникливості» й оформлюється у специфічні, тільки йому притаманні мовні форми, розраховані на фахівця. Таке висловлювання може певною мірою розглядатися як особливий код, характерний для даної сфери знань і адресований порівняно невеликій кількості людей.

Дослідники ПСДМ різних спеціальностей дійшли висновків, що воно має низку відмінностей, на які слід звертати увагу під час навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, на відміну від непрофесійного ДМ,

ПСДМ характеризується наявністю таких позамовних умов: 1) офіційних стосунків між співрозмовниками; 2) переважно особливого ділового середовища, що сприяє обміну думками із професійних питань; 3) орієнтування на спілкування, яке носить офіційний, а не особистий характер; 4) наявність фахових знань. Чим більші знання та багатший лексичний запас співрозмовників, тим рівнішим є перебіг діалогу [35, с. 16].

До загальних рис професійного ДМ дослідники додають певну нормативність у виборі мовних засобів (дотримання правил або норм мовленнєвого етикету), об'єктивність, коректність, точність, високу професійну спрямованість (наявність термінів та їх сполучень) [42, с. 54-55].

До найхарактерніших мовних рис ПСДМ відноситься обмін саме розгорнутими репліками, які є комплексними одиницями ДМ, що продукуються одним учасником мовленнєвого акту та поєднують у собі якості монологічного та ДМ [56].

Непрофесійне ДМ характеризується особливими умовами функціонування, такими як відсутність попереднього відбору мовного матеріалу, невимушеність мовлення, пов'язана з відсутністю офіційних стосунків між комунікантами.

Враховуючи зазначені вище особливості ПСДМ, виділимо основні типи діалогів у сфері менеджменту й економіки.

Відсутність єдиних підходів щодо класифікацій діалогу ускладнює можливість побачити його з усіма структурними компонентами та функціональними ознаками. Н.М.Черненко надає детальний опис існуючих класифікацій діалогів. Отже, виокремлюють діалог-розпитування, діалог-бесіду, діалог-диспут, діалог-суперечку. За критерієм напрямку потоку інформації між учасниками діалогу виділяють діалог-довідку й діалог-бесіду. В аспекті діяльнісного підходу виокремлюють діалог-пояснення, діалог-договір, діалог, що передає переживання і почуття людини, діалог-суперечку, ситуативно-обумовлений діалог, бесіду-обмін враженнями, бесіду-обговорення.

Значну увагу створенню моделей діалогів приділяють учені, які розробляли комунікативні вправи для навчання російської мови студентів-іноземців. Так, Д.І.Ізаренков пропонує 18 основних моделей напряму розгортання діалогу, кожна з яких представлена декількома варіантами. Моделі відрізняються одна від одної характером започаткованої мовленнєвої дії (діалоги з початковою загальною засвідчено-питальною мовленнєвою дією, діалоги з початковою передбачувано-питальною мовленнєвою дією, діалоги, початковою дією яких є прохання тощо).

Отже, діалог є поліфункціональним феноменом, який вивчається в різних

галузях наук (лінгвістика, лінгводидактика, соціальна психологія тощо), що унеможлиблює поєднання існуючих підходів до його класифікації; по-друге, класифікація діалогів залежить від критеріальних підходів до їх визначення, основними з яких є: характер протікання діалогу та його зовнішня форма, ступінь готовності, цільова спрямованість, кількість учасників, характер реакції на першу вихідну репліку діалогу, семантичне наповнення діалогу, тематичне та структурне поєднання реплік; по-третє, у більшості випадків класифікація діалогів залежить від їхніх функцій у соціальних комунікаціях [63, с. 14].

Проблемою типології ПСІД займались М.Г.Кочнева [35], Г.В.Кравчук [36], Л.В.Славгородська [60] та ін. М.Г.Кочнева виокремлює чотири найпоширеніших типи діалогу; діалог-з'ясування (розпитування), діалог-розпорядження, діалог-пояснення, діалог-обговорення (дискусія) за такими критеріями: умови функціонування ДМ, структурно-композиційне оформлення, характер і зміст комунікації між фахівцями [35, с. 19]. Г.В.Кравчук і Л.В.Славгородська виділяють такі види професійного діалогу як інформаційний діалог, проблемний діалог та діалог думок. У такій класифікації кожен тип діалогу корелює з певним типом наукового тексту – інформативним, концептуальним, оцінювальним, що уможлиблює взаємопов'язане навчання читання і говоріння [36; 60].

Відповідно до специфіки професійної діяльності менеджерів невиробничої сфери та комунікативних функцій діалогу ми виділяємо:

- *діалог-розпитування* (формування здібності отримувати і запитувати інформацію);
- *діалог-пояснення* (роз'яснення певних термінів, фактів, дій, пов'язаних з професійною діяльністю);
- *діалог-обговорення* (комуніканти намагаються знайти певне рішення, дійти певних висновків);
- *діалог-домовленість* (бесіда рівноправних партнерів, під час якої вони намагаються дійти згоди щодо ціни на товар чи послуги, знайти компромісне рішення);
- *діалог-переконання* (під час якого фахівець звертається до свідомості, почуттів і досвіду співрозмовника з тим, щоб сформувані у нього нові настанови, погляди, відносини);
- *діалог-обмін враженнями* (метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її);

- *діалог-дискусію* (коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків).

Наведені типи діалогів використовуються в багатьох сферах комунікативної діяльності і не лише професійної. Однак справедливість такого вибору була підтверджена під час опитування фахівців у сфері менеджменту й економіки: всі типи діалогів були визначені необхідними в професійній діяльності.

1.3. Особливості усної ділової діалогічної комунікації менеджерів-економістів

Ураховуючи мету і завдання спілкування, ситуацію і ролі учасників спілкування, виокремлюються такі основні різновиди (жанри) ділової комунікації менеджерів-економістів, у яких представлено ДМ: ділову бесіду, дискусію, інтерв'ю, переговори, телефонні розмови [7; 33; 66].

Ділова бесіда має диференційований підхід до предмету обговорення з урахуванням комунікативної мети й партнера, вимагає зрозумілого й переконливого викладення думки, швидкого реагування на висловлювання співрозмовників, що сприяє поставленій меті. У бесіді необхідно критично оцінювати думки, пропозиції, заперечення партнерів; аналітично підходити до врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів проблеми в цілому; відчувати власну значущість і підвищувати компетентність партнерів шляхом критичного аналізу інших точок зору з цієї проблеми; відчувати причетність і відповідальність за прийняття рішення.

Для *дискусії* характерна велика кількість учасників з різними поглядами та думками щодо одного питання. Ділова бесіда і дискусія в сучасній педагогічній науці має такі етапи:

- привітання, звернення партнерів один до одного;
- формулювання проблеми і пропозиції однієї сторони;
- активне слухання, обмін інформацією;
- пропозиції щодо ідей, гіпотез;
- знаходження оптимального вирішення проблеми;
- прийняття рішення;
- завершення спілкування (побажання успіхів тощо) [21].

Інтерв'ю зазвичай передбачає бесіду з журналістом, призначену для газети, журналу, радіо і телебачення.

Переговори передбачають процес цілеспрямованого й орієнтованого на досягнення певних результатів ділового спілкування у формі діалогу, який є їхньою невід'ємною частиною. В умовах ділової комунікації такий діалог має певні особливості. По-перше, на його етапах у сторін, що ведуть переговори,

можуть бути зовсім різні цілі, а саме:

- діалог з метою зрозуміти один одного;
- діалог з метою обговорити спосіб вирішення проблеми, конфлікту;
- діалог з метою знайти компромісне, прийнятне для обох рішення;
- діалог з метою відстояти, найкраще обґрунтувати свою позицію.

По-друге, кожна сторона має свою точку зору і мету, яку під час переговорів намагається досягти.

По-третє, кожна сторона висуває свої аргументи для того, щоб отримати певну вигоду і нарешті знайти прийнятне для обох рішення. Предметом обговорення на переговорах є проблема, яка викликає спільний інтерес в обох сторін, який необхідно реалізувати.

Отже, переговори проводяться з певного приводу (наприклад, у зв'язку з необхідністю створення нового продукту), за певних обставин (наприклад, розбіжність інтересів), з певною метою, з певних (економічних, політичних, соціальних тощо) питань.

Телефонні розмови мають дуже широке застосування і включають такі етапи: взаємне привітання, роз'яснення суті проблеми, обговорення проблеми, завершення розмови [6]. Зазвичай усі домовленості, які зроблено під час телефонної розмови, виконуються.

Наведені характеристики ділових жанрів указують на специфіку кожного з них. Створюючи мовленнєві висловлювання певних жанрів, необхідно знати, якій мовленнєвій дії відповідає конкретна мовленнєва конструкція (формула), оскільки вона несе в собі стратегії й тактику ділового спілкування, можливість маніпулювати партнером. Такі мовленнєві формули мають універсальний характер і можуть бути використані в різних жанрах ділової риторики; вони також відповідають мотивам спілкування.

Серед розмаїття прийомів ділової риторики, які спрямовані на те, щоб досягти високого рівня ділового спілкування, що допоможе у вирішенні професійних питань, моделюванні професійної співпраці, ми визначили основні прийоми активного слухання [43; 71, с. 320; 84, с. 82-97]:

- з'ясування (запитання-уточнення), тобто звернення до співрозмовника з уточненням, щоб отримати додаткові факти, судження;
- перефразування – переформулювання того, що було щойно сказане, в іншій формі для перевірки його точності. Зазвичай перефразування використовується для виокремлення лише суттєвих думок співрозмовника тоді, коли партнер висловлюється нечітко [22];
- резюмування – підведення підсумків почутого, основних ідей;

– підтвердження контакту – запрошення висловлюватися вільно та невимушено.

Не менш важливими є прийоми дипломатичного впливу на співрозмовника (вживання ввічливих форм, прохання замість надання прямих наказів для того, щоб переконати або спонукати підлеглого до виконання дій), коректної поведінки у випадках, коли мовця перебивають чи роблять зауваження (обіцянка повернутися до питання пізніше, ввічливо не погодитись / відхилити зауваження, дати відповідь тощо), уникання складних / недоречних запитань (спроба виграти час для обмірковування відповіді; запропонувати відповіді тому, хто є фахівцем у цій сфері; не давати прямої відповіді, а лише повторити позитивні аспекти щодо проблеми). Ці прийоми складають ядро компенсаційних умінь використовувати комунікативні стратегії ділової риторики і забезпечують культуру спілкування ІМ у професійних ситуаціях [20, с. 103].

Це далеко не повний перелік риторичних прийомів, які можна використовувати для навчання професійного спілкування майбутніх менеджерів. Їх вибір залежить від певних умов, потреб і цілей навчання. Мета формування вмінь ділової риторики полягає в тому, щоб студенти-менеджери мали можливість оволодіти культурою ділового спілкування, виробити свій стиль службових взаєностосунків, сформувати імідж на підґрунті АМ, пізнати риторичні закони й принципи, їх адекватне застосування в певних комунікативних ситуаціях, навчилися робити правильний вибір засобів відповідно до мовленнєвих намірів, інакше кажучи навчилися переконувати, вести ділову бесіду.

II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ

2.1. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери

У визначенні компонентного складу змісту ПСІД на другому курсі для майбутніх менеджерів невиробничої сфери ми, передусім, виходили із структури змісту навчання ІМ, передбаченої чинною ПАМС, а також урахували елементи змісту, що стосуються навчання міжособистісного спілкування та

професійно спрямованого навчання ІМ і відображені в роботах провідних науковців.

Погоджуючись із положеннями програми щодо визначення компонентів змісту навчання ІМ, уточнимо компонентний склад змісту ПСДМ майбутніх менеджерів. Незважаючи на різні точки зору науковців щодо компонентного складу змісту навчання ІМ, дослідники проблеми єдині у виділенні в його складі двох аспектів: предметного, який включає необхідні знання, і процесуального, до складу якого входять усі навички і вміння користуватися набутими знаннями. Предметний аспект у ПСДМ складають сфери спілкування, теми, підтеми, ситуації спілкування (з урахуванням соціальних ролей), функціональні завдання, тексти (діалоги), комунікативні наміри, професійно орієнтований мовний і мовленнєвий матеріал; процесуальний аспект – навички та вміння, необхідні для формування професійної іншомовної комунікативної компетентності в ДМ (мовленнєві вміння вести розмову в межах знайомої тематики, точно та доречно використовуючи мовні засоби), компенсаційні вміння, навчальні навички та вміння, раціональні прийоми розумової праці.

Оскільки на молодших курсах навчання у ВНЗ неможливо визначити певну майбутню спеціалізацію менеджера, то основою для формування в студентів професійної іншомовної комунікативної компетентності в говорінні є ділова ІМ. Студентів слід навчати ділової ІМ для формування широкої професійно спрямованої комунікативної компетентності, яка дасть майбутньому менеджеру можливість спілкуватися з більшістю питань, які стосуються бізнесу. Навчання ділової мови у вузькому сенсі має здійснюватися на старших курсах, тобто на рівні спеціаліста та магістра, або у процесі професійної діяльності менеджера [61, с. 2].

Будь-який вид мовленнєвої діяльності має професійне втілення у сферах спілкування [15]. Однак дослідження усного ПСС доводять, що неможливо під час навчання студентів ІМ охопити всі сфери та ситуації комунікації. Професійна комунікативна компетентність формується у студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій. Такі загальні сфери й ситуації не висвітлені в Типовій програмі, оскільки вони мають бути визначені для окремих спеціальностей користувачів програми.

Під сферою спілкування ми розуміємо сукупність однорідних комунікативних ситуацій, для яких характерною є однотипність мовленнєвих мотивів людини, відношення між комунікантами та умови спілкування [58, с. 61]. В.Л.Скалкіним виділено 8 сфер спілкування: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, суспільної діяльності, адміністративно-правова, ігор і розваг, видовищно-масова. Під час вивчення ІМ для використання у професійних цілях основною, безперечно, є професійно-

трудова сфера, до якої ми вважаємо за необхідне додати адміністративно-правову і сферу особистих контактів. Такий розподіл не суперечить складу сфер, виділених у Загальноєвропейських рекомендаціях, який передбачає особисту, публічну, професійну і освітню сфери [24, с. 48-49]. Різниця в тому, що ми вважаємо за потрібне конкретизувати публічну сферу і представити її як адміністративно-правову згідно з класифікацією В.Л.Скалкіна. Таке уточнення є необхідним, оскільки сучасний менеджер, повинен уміти обговорювати і заключати контракти, угоди з іноземними партнерами [17]. Навчання усного мовлення у сфері послуг, яка також входить до складу публічної сфери [24, с. 48-49] і є важливим її компонентом, повинно відбуватися, наприклад, протягом першого року навчання, коли студенти ще не володіють достатнім рівнем предметних знань для вузької спеціалізації у вивченні ІМ.

На думку Б.Ф.Ломова, способи та зміст спілкування визначаються соціальними функціями людей, які вступають до нього, їхнім місцем у системі суспільних (насамперед виробничих) відносин, приналежністю до тієї чи іншої спільноти. Вони регулюються факторами, пов'язаними з виробництвом, обміном і споживанням, з існуючими в суспільстві звичаями, морально-правовими нормами, соціальними інститутами та службами [40, с. 7].

Отже, соціальний рівень ПСС складають соціально-професійні ролі співрозмовників та їхні позиції у загальному процесі діяльності.

За визначенням менеджер – це особа, яка найнята для контролю, організації та керівництва частиною або цілим підприємством [72, с. 333].

Особливості спілкування менеджера визначають такі фактори як спеціальність (менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, маркетинг, фінанси, менеджмент невиробничої діяльності, менеджмент виробничої діяльності, управління людськими ресурсами тощо), яка впливає на відбір комунікативних ситуацій; його ранг та посада (менеджер середньої ланки, менеджер вищої ланки), які визначають рівень відповідальності і впливають на реєстр висловлювання (спілкування між начальником і підлеглим або між менеджерами, або керівниками підрозділів, які не підпорядковуються один одному) [66].

У навчальній діяльності комунікативні ролі співрозмовників виділяються відповідно до реальних умов спілкування. Під роллю ми розуміємо поведінку людини, яка визначається її професією або обставинами, що спонукають її до певних «типових» стосунків з іншими людьми [29, с. 58]. Стосунки між співрозмовниками – офіційні / неофіційні – визначаються їхніми соціальними позиціями, віком тощо [52, 42-52]. У навчальному спілкуванні ролі, які необхідно програвати співрозмовникам, діляться на три групи: «фахівець» – «фахівець»; «фахівець» – «нефахівець у цій сфері бізнесу»; «фахівець» –

«людина поза сферою бізнесу».

У кожній групі виділяються ролі, характерні для певних ситуацій спілкування, із властивими учасникам діалогу характерними моделями поведінки. У симетричних ситуаціях всі соціальні ознаки співрозмовників (вік, стать, посада, а також характер спілкування – обговорення проблеми на рівних позиціях) зберігаються. На практиці в більшості випадків співучасники іншомовного спілкування стикаються з асиметричними ситуаціями, коли хоча б одна з ознак не співпадає. Мовні засоби для «обслуговування» різних соціальних ролей різняться в залежності від обраної ролі. Таким чином, наприклад, ролі підлеглого, начальника, партнера реалізуються з використанням офіційно-ділового стилю мови. Асиметрія в соціальних ролях змінює характер ділової розмови, робить її більш офіційною.

Отже, в симетричних ситуаціях ПСІД носить неофіційний діловий характер, а в асиметричних – офіційний діловий. Характер стосунків між комунікантами визначається також їхніми соціальними ролями. Так, згідно з варіативною частиною ОКХ бакалавра напряму підготовки 0502 «Менеджмент» усередині загальної соціальної ролі «менеджер невиробничої сфери» працівники виконують різні професійні (посадові) функції, а саме: завідувача секцією в оптовій та роздрібній торгівлі, головного адміністратора на комерційних підприємствах, начальника господарчого відділу, заступника директора (керівника) малої торговельної фірми, заступника керуючого торговельним агентством, менеджера з персоналу, з постачання, зі збуту, торговельного агента, представника, брокера (маклера), фахівця з найму робочої сили, інспектора, молодшого державного інспектора, інспектора з основної діяльності, адміністратора, адміністратора залу тощо. Професії та посади визначають професійну роль комуніканта як у роботі, так і в спілкуванні [17, с. 2-3]. Отже, рівноправність або асиметричність взаємодії професійних ролей комунікантів визначає офіційний або неофіційний характер спілкування. Ми виділили такі комунікативні ролі:

1) керівник компанії – начальник відділу; адміністратор – адміністратор аналогічного підрозділу; менеджер вищого рангу – менеджер нижчого рангу; менеджер – підлеглий;

2) менеджер – клієнт компанії (оптовий покупець, споживач послуг); постачальник товарів / послуг (наприклад, рекламодавець) – менеджер компанії;

3) адміністратор – приватна особа, відвідувач, що безпосередньо користується послугою або купує товар (наприклад, авіапасажир, покупець у магазині); менеджер – потенційний клієнт.

Важливим питанням для процедури відбору змісту професійно спрямованого навчання усного мовлення є співвідношення тем і ситуацій. Будь-

яке спілкування відбувається в мовленнєвій ситуації, але в ньому завжди присутня тема. Ю.І.Пассов стверджує, що від тематичної організації матеріалу слід відмовитись, оскільки тема не адекватна реальному процесу спілкування. Саме проблеми і ситуації повинні бути основою для відбору змісту навчання мовлення і, відповідно, для відбору й організації мовленнєвого матеріалу. Тема і ситуація – це поняття різнопланові, хоча і тісно пов'язані [51, с. 63-64; 106-107].

Підґрунтям для відборі змісту навчання усного мовлення слугує ситуативний підхід, в основі якого лежить комунікативна ситуація, що є найменшою одиницею усного спілкування, і, водночас, однією з обов'язкових умов виникнення та успішної реалізації мовленнєвого акту. За А.С.Хорнбі, мова необхідна в конкретних ситуаціях, тому й починати навчання потрібно з ситуації [49, с. 177].

Однак О.Б.Тарнопольський і С.П.Кожушко стверджують, що у професійному спілкуванні тема панує над ситуацією. Оскільки людина, яка вступає у професійну розмову, нерідко використовує ситуацію для того, щоб реалізувати тему в спілкуванні. Яскравим прикладом такої тенденції слугує так званий «діловий обід». Е.І.Мотіна, спираючись на особливості ділового спілкування, стверджує, що змістовний матеріал навчання мови спеціальності повинен ґрунтуватися на темах як найбільших одиницях змісту цього матеріалу [61, с. 91]. Західні методисти під час навчання ПСС дотримуються тематичного підходу [64; 67].

Наведені вище аргументи надають нам підстави вважати, що під час визначення змісту навчання професійно спрямованого усного мовлення відбір тем спілкування повинен передувати відбору ситуацій.

Визначаючи співвідношення теми й ситуації, вчені-методисти намагаються відповісти на запитання про склад змісту діалогу: в ньому розкривається якась тема чи його інформативні характеристики обмежуються лише ситуативними факторами? Численні спроби знайти відповідь на ці запитання не дали чіткого результату.

Д.І.Ізаренков робить висновок, що тема і мовленнєва ситуація – це якісно різні явища, оскільки неможливо в мовленнєвій ситуації, як у комплексі певних умов, шукати тему, а в темі, як предметі розгляду, – мовленнєву ситуацію. Водночас, дослідник висловлює думку, що саме діалог може виступати тією ланкою, через яку поєднуються ці два явища. Він стверджує, що мовленнєва ситуація і тема пов'язані між собою як умови, що визначають процес діалогічного спілкування (мовленнєва ситуація), і змістовна сторона продукту цього мовлення (тема), пов'язані опосередковано через продукт спілкування – діалог. У професійно спрямованих діалогах, які, здебільшого, розпочинаються засвідчено-питальними мовленнєвими діями та носять характер тематичної

бесіди, тема може бути поставлена і розкрита на відміну від діалогічного спілкування в повсякденно-побутовій сфері [27, с. 25-30]. Для створення діалогу в умовах певної ситуації важливе значення має проблема, точніше проблемне завдання, яке є структурним компонентом ситуації. Воно безпосередньо формує комунікативні наміри і впливає на зміст висловлювання. Сама проблема обумовлена обставинами здійснення спілкування або стосунками між комунікантами, що, в свою чергу, вплине на комунікативні наміри та процес реалізації ПСІД [63, с. 61].

Ми проаналізували чинну робочу програму з дисципліни «Англійська мова» для професійного спілкування, в якій представлено детальну класифікацію тем та підтем і відібрали лише ті теми й підтеми, в межах яких може відбуватися саме усне професійно спрямоване ДМ [47]. Відбір ситуацій для навчання ПСДМ майбутніх менеджерів ми проводили, дотримуючись певних критеріїв: професійної спрямованості (який забезпечується контекстним підходом і наближає процес навчання до майбутньої професійної діяльності), тематичності (що передбачає організацію матеріалу в межах тем і ситуацій згідно з програмою та найбільш відповідає комунікативній спрямованості навчання ІМ), частотності (що враховує частоту виникнення ситуацій у майбутньому професійному спілкуванні), інформативності (що має на увазі адекватність, точність і повноту інформації, необхідної для організації професійного діалогу). Принципово важливими для навчання майбутніх менеджерів професійного діалогу є теми, підтеми і комунікативні ситуації (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Перелік тем, підтем і ситуацій для навчання ПСІД
майбутніх менеджерів**

<i>Теми</i>	<i>Підтеми</i>	<i>Ситуації</i>
1. Структура компанії	1. Культура компанії та ієрархія 2. Стилi управління 3. Виробничі процеси та інформація про товари і послуги	1. Обговорення діяльності компанії 2. Урегулювання проблеми на робочому місці (запізнення співробітника на роботу) 3. Переконавання виконати роботу вчасно і кваліфіковано
2. Конкуренція та інновації	1. Розширення та злиття компаній 2. Відкриття та нововведення 3. Бренди	1. Ділова дискусія щодо покращення товарів та послуг 2. Замовлення по телефону 3. Отримання та залишення інформації по телефону

3. Дослідження ринку збуту та інвестицій	1. Укладання договорів та підписання контрактів 2. Користування банківськими послугами 3. Економіка та Інвестиції	1. Обговорення умов контракту 2. Ділова дискусія з приводу погіршення продажу 3. Переговори щодо отримання банківського займу
4. Працевлаштування, кар'єрна мета	1. Призначення ділових зустрічей 2. Підбір кадрів 3. Влаштування на Роботу	1. Нещасні випадки на роботі 2. Інтерв'ю з приводу працевлаштування 3. Призначення, перенесення, скасування зустрічі по телефону
5. Фактори успіху	1. Маркетинг 2. Реклама 3. Розподіл робочого часу	1. Обговорення графіку роботи 2. Обговорення проблем, пов'язаних з розподілом робочого часу 3. Оцінка роботи підлеглих
6. Поста-чання та попит	1. Проведення ярмарок і виставок 2. Ведення справ з клієнтами 3. Цінова політика	1. Переговори під час ярмарок і виставок 2. Урегулювання конфліктної ситуації з клієнтом 3. Переговори щодо цінової політики на послуги та товари

Дослідження специфіки іншомовного спілкування з позиції комунікативного підходу до навчання ІМ передбачає також виділення комунікативних намірів / інтенцій мовців, оскільки вони виконують текстоутворювальну функцію і необхідні для виявлення законів побудови висловлювань [7; 13; 17; 53, с. 81]. Комунікативні наміри виділяються багатьма науковцями у відповідності до мовленнєвих актів і найчастіше передаються у вигляді розмовних формул. Загальноєвропейські рекомендації пропонують розподіл, згідно з яким мікрофункції поділяються на надання і запит фатичної інформації, висловлення та виявлення ставлення, спонукання, структурування мовлення, відновлення спілкування [24, с 125-126].

Для виділення основних комунікативних намірів у ПСДМ менеджерів необхідно врахувати їхні функціональні завдання, які, в свою чергу, залежать від виду (жанру) спілкування (ділова бесіда, дискусія, інтерв'ю, телефонні розмови, засідання, переговори), форми спілкування (діалог, монолог), мети висловлювання (домовитися про купівлю товару; ухвалити рішення щодо ситуації, яка склалася в компанії тощо), індивідуальних установок співрозмовників (продати товар, купити товар, готовність піти на поступки або, навпаки, у жодному разі не поступатися). Вирішення поставленого функціонального завдання вимагає від учасників спілкування вживання мовних і мовленнєвих засобів, відбір яких неможливий без дослідження особливостей ПСДМ менеджерів та виокремлення основних видів їхнього спілкування.

Отже, в навчанні ПСІД першочергове значення надається формуванню таких функціональних умінь: уміння домовлятися, заперечувати, погоджуватися / не погоджуватися з думкою, або висловлювати сумнів, упевненість, переконаність у процесі обговорення / бесіди, привертати / спрямовувати увагу, переривати розмову, просити пояснення тощо.

Основними вміннями, які потрібно формувати та розвивати в майбутніх менеджерів під час навчання ПСІД, є:

- ініціювати діалог у ситуаціях професійно спрямованого мовлення;
- отримувати інформацію;
- інформувати;
- обґрунтовувати правильність своїх суджень у ситуаціях професійно спрямованого мовлення, вносити в своє мовлення елементи аргументації з метою впливу на слухача для створення розуміння та спонукання до певних дій, наприклад, співробітництва;

- розуміти висловлювання партнера та адекватно відповідати. Останнє вміння ми розглядаємо як сукупність умінь:

- визначати мету співрозмовника й обирати найдоцільнішу репліку-відповідь;
- прогнозувати розвиток репліки-відповіді, виходячи з власної ініціативної репліки і початку репліки-відповіді;
- відновлювати пропущену частину відповідної репліки співрозмовника;
- відновлювати початок відповідної репліки за її закінченням і попередньою реплікою;
- слідкувати за логічною аргументацією співрозмовника, щоб підсумувати сказане ним одним реченням;
- виявляти точку зору співрозмовника і його комунікативні наміри з метою прогнозування подальшого перебігу діалогу;
- розуміти розгорнуту репліку співрозмовника і переводити розмову на іншу тему, виходячи з можливостей, закладених у почутій репліці;
- при прослуховуванні розгорнутої репліки співрозмовника визначати, чи не відхилився він від лінії головного задуму [30, с. 10];

- завершувати діалог у ситуаціях професійно спрямованого мовлення;
- створювати діалоги відповідно до професійної ситуації.

З метою виокремлення умінь ДМ, які викликають найбільші труднощі у студентів, ми вивчили їхню думку під час опитування. Найбільші труднощі викликають такі уміння: підтримувати та розвивати розмову (44%); вести бесіду з рівноправним партнером, під час якої обговорюються спільні плани та наміри (52%); переконувати, обговорювати предмет, подію, явище, висловлюючи свою думку (46%); погоджуватися з іншою точкою зору або спростовувати її (22%);

стимулювати співрозмовника до висловлювання (52%); швидко й адекватно реагувати на репліку співрозмовника (40%). Саме тому ми внесли ці вміння до переліку загальних.

До складу вмінь також входять компенсаційні вміння, серед яких ефективними в умовах навчання ПСДМ є вміння використовувати комунікативні стратегії та прийоми ділової риторики.

В умовах ринкової економіки роль і значення ділової риторики є великим. Її ефективне застосування необхідне для зростання престижу, конкурентної спроможності та творчого потенціалу кожного фахівця і може розглядатися на рівні з професійними знаннями [62]. Мотивація до вивчення ІМ має ґрунтуватися на універсальних риторичних законах (діалогічності мовлення, уваги до адресата, близькості теми, конкретності, емоційності мовлення) й використанні риторичних стратегій та прийомів (динамічне використання мовцем мовленнєвих умінь побудови діалогу в межах реалізації певної стратегії) [33, с. 104].

Мовлення в діловому спілкуванні спрямоване на те, щоб переконати співрозмовника у правоті своїх поглядів і схилити до співпраці. Це є предметом ділової риторики. До її складу входить наука, мистецтво і людський досвід у переконливому й ефективному мовленні в різних видах (жанрах) ділового спілкування [3, с. 7]. Майбутні фахівці у сфері управління користуються усним мовленням для засвоєння, отримання та передачі інформації, а також для впливу на погляди, судження й вчинки інших з метою зміни їхнього ставлення до певних реальних фактів і явищ.

Ділова риторика передбачає надання знань про стратегії поведінки в комунікативних ситуаціях спілкування, забезпечення фахівців у сфері менеджменту правилами оперування словом, оволодіння риторичними прийомами і немовними засобами передавання інформації. До того ж, здатність використовувати прийоми ділової риторики є оперуванням комунікативними стратегіями, які разом із виконанням безпосередньо мовленнєвої діяльності ведуть до прогресу у вивченні ІМ [24, с. 57].

Специфіка риторики для економістів полягає в тому, що вона має конкретну сферу застосування і тому вимагає відбору найактуальніших жанрів. Її навряд чи можливо обмежити певною чіткою кількістю жанрів, але в межах нашого дослідження об'єктом ділової риторики економістів є міжнародні усні діалогічні жанри службового контакту (ділового спілкування): ділова бесіда, переговори, наради, збори, інтерв'ю, консультація, коментар, суперечка, дискусія, дебати, ділове спілкування по телефону тощо [65, с. 34], оскільки вони найбільш відповідають потребам фахівців цієї сфери.

М.Н.Бахтін дає визначення жанру мовленнєвого спілкування як стійкому

типу висловлювання у кожній сфері використання мови [6]. Зазначені вище форми спілкування мають певні вимоги до її учасників. Водночас є дещо спільне, що поєднує всі ці форми ділового спілкування – прагнення у будь-який спосіб вирішити ділові проблеми.

Об'єктом дослідження ділової риторики є культура мовлення ділового спілкування, а предметом – принципи й умови ефективного навчання, що спрямоване на творчий саморозвиток особистості для оволодіння культурою мовлення ділового спілкування.

Під час навчання ПСІД головним є формування комунікативних умінь, які забезпечують культуру ділового мовлення як основу цілеспрямованої взаємодії учасників комунікації з вибором відповідних засобів іншомовного спілкування в усній і письмовій формах.

2.2. Підсистема вправ для навчання професійно спрямованого англійського діалогічного мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери

Розробляючи підсистему, ми врахували вимоги до вправ для навчання ділового спілкування: обов'язкова трьохкомпонентна структура (*завдання, виконання завдання та контроль виконання завдання*), вмотивованість завдання, новизна, переважне застосування умовно-комунікативних і комунікативних вправ, наявність навчально-комунікативної ситуації, доречне використання опор [59, с. 3-7]. Особливого значення набувають вимоги професійної спрямованості та орієнтованості на навчання ПСАД з використанням прийомів ділової риторики, серед яких уникання складних запитань, застосування дипломатичного впливу на співрозмовника, прийомів активного слухання, розуміння невербальної поведінки співрозмовників тощо.

Як уже було зазначено, кожна вправа незалежно від її класифікації складається із *завдання, виконання завдання та контролю виконання завдання*. Але деякі вправи містять факультативні фази – повідомлення певної інформації перед формулюванням завдання на підготовчому етапі, а також зразок виконання. Фаза повідомлення інформації пояснюється необхідністю надати студентам певні знання, якими вони не володіють, наприклад, про використання комунікативних стратегій та прийомів ділової риторики, а також про структуру усного діалогічного висловлювання, комунікативні наміри, характерні для типових ситуацій у ПСДМ. Зразок виконання відсутній, якщо в ньому немає потреби, або спосіб виконання вже знайомий студентам. Форма пред'явлення зразка залежить від поставленого завдання, наприклад, він може бути презентований викладачем або студентами, які зрозуміли, як виконувати вправу.

Принцип професійної комунікативної спрямованості передбачає, що завдання до вправи моделюють реальні ситуації усного професійного спілкування, відтворюють їхні найважливіші риси, динаміку соціально-статусних взаємостосунків суб'єктів спілкування, містять комунікативний намір [51, с. 74]. Все це привносить новизну і забезпечує вмотивованість завдання, наприклад: *You are a head of Sales Department. You are at the office now and in a bad mood today. You see that you've demotivated your subordinates by the way you've talked to them. Practice in pairs and correct the situations by rephrasing your words to make them more diplomatic.*

Для забезпечення професійної спрямованості вправ необхідно використання ФААД – аналіз їхньої специфічної структури і притаманних кожному з них мовних і мовленнєвих явищ, що є особливою відмінною рисою пропонованої нами методики. Аналіз зразків мовлення, які є фрагментами реальних професійних ситуацій, набуває особливого значення в навчанні майбутніх менеджерів ще й тому, що розбір робочих ситуацій є одним із головних умінь, яким має володіти майбутній фахівець цього напрямку [22]. Отже, така ретельна аналітична робота сприятиме формуванню професійної компетентності.

Саме професійне спрямування зумовлює головну вимогу до другого, виконавчого компонента, і потребує застосування таких методичних прийомів як евристична бесіда і «мозковий штурм».

Під евристичною бесідою ми розуміємо найбільш виразну форму проблемного методу навчання. Цей прийом полягає в тому, що виконання завдання відбувається у формі відповідей на низку запитань, які спрямовують думки і відповіді студентів у такий спосіб, щоб вони, використовуючи власний досвід, знання, а також факти, отримані, наприклад, з аудіодіалогу-зразка або повідомленої інформації, шляхом логічних міркувань могли самостійно дійти правильних висновків [1, с. 400]. Кожна бесіда сприяє самостійному мисленню студентів і забезпечує розвиток творчих здібностей та логічного мислення, що є надзвичайно важливим у їхній майбутній професійній діяльності. Студент сам доходить певних висновків, у такий спосіб нові знання засвоюються краще. До того ж він отримує задоволення від усвідомлення власної значущості. Такий прийом також дає змогу залучити до роботи всіх студентів групи [14].

«Мозковий штурм» є відомим психологічним прийомом для стимулювання творчості. Він був запроваджений А.Осборном у 1950 р. і відтоді з успіхом використовується в бізнесі для знаходження нових ідей [70]. Як методичний прийом «мозковий штурм» використовується в технології критичного мислення з метою активізації знань, які студенти вже мають на етапі підготовки до спілкування [18].

С.Кейв визначає креативність як здатність генерувати нові й корисні ідеї та вирішувати щоденні проблеми й труднощі [68]. Зважаючи на це, є можливим розглядати креативність як практичне вміння, здатне допомогти впоратись із комплексом проблем у житті, що стрімко змінюється. І хоча творчість не є одним із видів мовленнєвої діяльності, які знаходяться у центрі уваги мовної освіти, але її можна інтегрувати до процесу вивчення ІМ і використовувати як потужний мотиваційний стимул до участі в спілкуванні під час занять. Особливого значення використання такого прийому набуває у професійно спрямованому навчанні, адже він надзвичайно корисний для розвитку вмінь практично мислити, вирішувати проблеми, які виникатимуть у реальних професійних ситуаціях у майбутньому.

Окрім високої мотивації і практичного значення використання «мозкового штурму» допомагає студентам розвивати їхню навчальну автономію, оскільки до того, як висловити свої ідеї перед усією групою, вони самостійно працюють у малих групах. Така організація навчання надає можливість більше часу спілкуватись ІМ, працювати в парах, у малих групах та індивідуально. Робота в парах значно допомагає студентам, яким складно висловлювати свою думку перед аудиторією і, звичайно, надає кожному можливість висловитись, тренувати практичні вміння в ДМ: слухати один одного, погоджуватись / заперечувати, реагувати на випадки, коли їх переривають під час висловлення своєї думки. І нарешті, використання цього прийому допомагає студентам у спілкуванні глибше зрозуміти певні мовні явища.

Іншими вимогами до виконавчого компонента є обґрунтованість вибору рівня керування мовленнєвою діяльністю студентів: повного, часткового або мінімального. Ступінь керування визначається етапом навчання. На етапі формування навичок ПСАД вправи є повністю керованими, на етапах формування й розвитку вмінь ПСАД – частково керованими, а на етапі подальшого розвитку вмінь – мінімально керованими.

Вагомим є забезпечення студентів відповідними опорами – як спеціально створеними, так і природними [59]. Оскільки навчання ПСАД ґрунтується на використанні аудіодіалогів-зразків, то опори спочатку слугують вагомою допомогою для зняття труднощів у розумінні. Але навіть на етапі вдосконалення вмінь ПСАД ми широко застосовуємо ілюстративні та графічні опори, фото, малюнки та опори, створені самими студентами.

Для ефективного виконання завдання важливим є спосіб організації вправ. Тут виявляється можливою реалізація принципу колективної взаємодії. Вправи у формуванні навичок і вмінь ДМ виконують у парах, у малих групах із подальшою демонстрацією результатів перед академічною групою. Не менш дієвою є фронтальна та інтерактивна робота з фонограмою.

До системи включено вправи з рольовим і нерольовим ігровим компонентом. Кількість вправ без рольового компонента є незначною, що обумовлено колом визначених нами комунікативних ситуацій.

Під час навчання ПСАД, зазвичай, застосовується безпосередній контроль з боку викладача, який здійснюється при фронтальному, парному послідовному, індивідуальному послідовному режимах роботи. Крім того, при парному одночасному і одночасному в малих групах режимах роботи зазвичай застосовується вибірковий контроль з боку викладача. Взаємоконтроль використовується при всіх згаданих вище режимах роботи. Самоконтроль здійснюється, головним чином, при індивідуальному одночасному режимі роботи.

Найефективнішим шляхом виправлення помилок не лише у монологічному мовленні, але й в усному ДМ є самостійна корекція студентом власної помилки [9; 12; 73]. Також ефективним є виправлення помилок студентами групи. Контроль з боку викладача варто застосовувати лише тоді, коли ні сам студент, ні жоден із присутніх студентів не в змозі виправити помилку. Водночас, невербальні підказки з боку викладача (наприклад, за допомогою жестів, міміки тощо) є ефективним засобом, який не тільки не порушує динаміку висловлювання і не заважає мовцю висловлювати свою думку, але й змушує інших студентів звернути увагу на зроблену мовцем помилку. Взаємоконтроль і самоконтроль можна реалізовувати, наприклад, у такий спосіб: створені діалоги записуються на диктофон, і цей запис аналізується студентами самостійно в позааудиторний час. При цьому можна перевіряти як свій діалог (самоконтроль), так і діалоги інших студентів (взаємоконтроль). Ще один варіант взаємоконтролю – студенти занотовують найбільш вдалі й цікаві ідеї, використані під час «мозкового штурму», які потім також розглядаються та аналізуються.

Вправи для навчання ПСАД ми розробили відповідно до загальноприйнятих критеріїв:

- 1) вмотивованість – усі вправи є вмотивованими;
- 2) спрямованістю навчальної дії на одержання або надання інформації – рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні;
- 3) ступінь комунікативності – комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні;
- 4) ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів – вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням;
- 5) наявність опор – вправи із спеціально створеними і природними опорами, які поступово зменшуються та усуваються;
- 6) наявність рольового компонента – вправи без ігрового компонента, з

- рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом;
- 7) спосіб організації роботи – фронтальні, індивідуальні послідовні та одночасні, парні послідовні та одночасні, одночасні в малих групах, одночасні інтерактивні з фонограмою;
- 8) характер виконання – переважно усні, а також усно-письмові [44].

Крім цього, вважаємо важливими такі критерії:

- 9) професійна спрямованість – всі вправи є професійно орієнтованими, оскільки ґрунтуються на професійно значущому мовному й мовленнєвому матеріалі; спрямовані на розвиток професійно важливих здібностей, зокрема творчого мислення у вирішенні проблем;
- 10) детермінованість змістом ФААД – детерміновані й недетерміновані;
- 11) спрямованість на навчання ПСАД з використанням прийомів ділової риторики – вправи спрямовані і неспрямовані на таке навчання.

Ураховуючи той факт, що оволодіння навичками і вміннями ДМ передбачає залучення інших видів мовленнєвої діяльності, передусім аудіювання, ми дійшли висновку, що ефективно навчання ПСАД можливо за умови використання ФААД, які є не тільки зразком професійного мовлення, а й засобом для навчання.

Підсистема вправ ґрунтується на особливостях груп, типів і видів вправ та реалізується в чотири етапи: підготовчий, рецептивно-репродуктивний, рецептивно-продуктивний і продуктивний, що відповідає послідовності формування та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Підсистема вправ для навчання ПСАД майбутніх менеджерів невиробничої сфери

Етап	Група вправ
I. Підготовчий	1.1. Для активізації знань про типові ситуації професійного спілкування менеджерів і комунікативні наміри у ДМ. 1.2. Для формування компенсаційних умінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики у ПСАД.
II. Рецептивно-репродуктивний	2.1. Для зняття труднощів перед прослуховуванням діалогу-зразка. 2.2. Для перевірки детального розуміння почутого. 2.3. Для формування та вдосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок ДМ в комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка на рівні ДЄ та мінідіалогу.
III. Рецептивно-продуктивний	3. Для формування та розвитку вмінь продукувати ПСАД на рівні ДЄ та мінідіалогу в комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка.
IV. Продуктивний	4. Для розвитку вмінь продукувати ПСАД у комунікативних

У методиці викладання ІМ розрізняють два підходи до навчання ДМ. Перший підхід відбувається в чотири етапи: навчання реплікування, оволодіння ДЄ, оволодіння мінідіалогом та оволодіння діалогами різних функціональних типів [45, с. 201]. Другий підхід спрямований на оволодіння цілісними «актами» спілкування – багаторазове відтворення (читання, прослуховування, вивчення напам'ять) готового зразка діалогу, який є еталоном для побудови подібних текстів з наступним варіюванням лексичного наповнення зразка, відпрацюванням елементів і самостійним продукуванням аналогічних висловлювань [29, с. 106; 54]. Навчання ДМ з використанням базового діалогу є методично обґрунтованим, оскільки він є орієнтиром для усвідомлення студентами іншомовних засобів і способів актуалізації ДМ. Його слухове сприйняття в опорі на друкований текст сприяє створенню коректних слухових образів, а одночасність сприйняття за двома каналами полегшує цей процес. Робота з аудіотекстом передбачає три етапи: 1) зняття мовних труднощів, прогнозування змісту; 2) власне аудіювання тексту; 3) контроль розуміння, обговорення змісту [45, с. 182].

Складність оволодіння професійно спрямованим іншомовним мовленням зумовила необхідність спеціальної підготовки студентів, тому ми виокремили підготовчий етап. Його мета полягає в активізації попередніх знань студентів про типові ситуації спілкування менеджерів, комунікативні наміри в ДМ, а також у формуванні вмінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики у ПСАД. Підготовчий етап допомагає студентам адаптуватися до умов навчання, оволодіти певними знаннями, налаштує на співпрацю, а також формує вміння використовувати риторичні прийоми і невербальні засоби надання інформації як ефективними засобами ділового спілкування.

До підготовчого етапу віднесено:

- групу вправ 1.1, спрямовану на активізацію попередніх мовних і професійних знань студентів про типові ситуації спілкування менеджерів і комунікативні наміри в ДМ у межах таких ситуацій (див. табл. 2.2);

Таблиця 2.2

Вправи для формування понять про типові ситуації професійного спілкування менеджерів, комунікативні наміри в ДМ (група вправ 1.1)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ рецептивно-репродуктивні, продуктивні; ▪ умовно-комунікативні, комунікативні; ▪ з повним, частковим, мінімальним 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ групова бесіда з використанням прийому «мозковий штурм»; ▪ відповіді на запитання у формі евристичної бесіди; ▪ створення письмових опор;

<p>керуванням;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами; ▪ парні, фронтальні, індивідуальні, в малих групах; ▪ без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ розпізнавання під час аудіювання реплік, які висловлюють певні мовленнєві наміри, заповнення таблиці; ▪ співвіднесення фотокарток з назвами типових видів інтерактивного професійного спілкування.
---	---

- групу вправ 1.2, спрямовану на оволодіння компенсаційними вміннями використовувати стратегії та прийоми ділової риторики в ДМ: уникання складних запитань, прийомів активного слухання, дипломатичного впливу на співрозмовника, розуміння невербальної поведінки тощо (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Вправи для формування компенсаційних умінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики у ПСАД (група вправ 1.2)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні; ▪ умовно-комунікативні, комунікативні; ▪ з повним, частковим, мінімальним керуванням; ▪ без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами; ▪ парні, індивідуальні, групові; ▪ без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ обговорення в парах / малих групах з використанням прийому «мозковий штурм»; ▪ розпізнавання під час аудіювання реплік, які передають мовленнєві наміри; ▪ аналіз мовленнєвого матеріалу та відповіді на запитання у формі евристичної бесіди; ▪ перефразування речень; ▪ аудіювання зразків ПСАД, в яких використовуються стратегії та прийоми ділової риторики; ▪ формулювання запитань і відповіді на них; ▪ аналіз фотографій і малюнків з метою виявлення основних невербальних засобів спілкування у типових ситуаціях спілкування; ▪ перегляд відеофонограми з подальшим аналізом невербальної поведінки у ситуації професійного спілкування; ▪ обговорення аспектів професійної діяльності.

Вправа 1. Мета: формування у студентів уявлення про типові ситуації професійного спілкування менеджерів.

Вид: групова бесіда з використанням прийому «мозковий штурм».

Інструкція: You are going to become managers. Your future profession involves much speaking in different communicative situations. To activate your knowledge and ideas about your future work discuss possible situations of professional communication. Work in groups of three. Then exchange ideas with other groups.

Вправа 2. Мета: навчання розрізнення основних комунікативних намірів

у типових ситуаціях професійного спілкування менеджерів та розпізнавання лексичних і граматичних засобів їх вираження.

Вид: аналіз комунікативних намірів, характерних для типових ситуацій у ДМ професійного спілкування; заповнення таблиці.

Інструкція: Analyze the given example phrases and complete the chart. Analyze grammar or lexical units that are used to express these functions. Check your variants with the key.

a) asking for opinion	
b) stating opinion	
c) interrupting	
d) handling for interruptions	
e) asking for clarification	
f) clarifying	
g) proposal	
h) agreement	
i) disagreement	

1. Sorry to interrupt, but... 2. If I may finish this point... 3. I'd like to hear from... 4. I tend to think... 5. It's especially obvious that ... 6. Could you be more specific? 7. To explain this in more detail... 8. Actually, I think you are right. 9. I really strongly disagree. 10. Up to a point I agree with you, but... 11. I suggest we... 12. I propose forming... 13. What's your view? 14. Excuse me, can I just ask you...? 15. Can I come to that later?

Вправа 3. Мета: формування компенсаційних умінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики у ПСАД – формування вмінь коректно реагувати у випадку, коли вас перервали.

Вид: обговорення в парах з використанням прийому «мозковий штурм».

Інструкція: Go on working in pairs. Suggest one or two appropriate phrases for the following situations of handling interruptions:

1. Promise to come back to a point later.
2. Politely disagree with an interruption.
3. Say the interruption is not relevant or the time is short.
4. Politely accept the interruption and respond to it before continuing.
5. Rejecting a suggestion.

Вправа 4. Мета: формування компенсаційних умінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики у ПСАД – формування вмінь переконувати, відмовляти або змушувати до дії за допомогою дипломатичного впливу на співрозмовника.

Вид: розпізнавання реплік під час аудіювання.

Інструкція: а) Management is often about getting people to do things effectively and on time. Direct orders can demotivate subordinates. Listen to the three

short dialogues. Which of the following phrases do the speakers use?

<i>Is there any way you can ...?</i>	<i>I don't suppose you could ...?</i>
<i>I was wondering whether you could...?</i>	<i>Would you mind ... -ing?</i>
<i>Would you do me a favour and ...?</i>	<i>Do you mind ...?</i>
<i>I'd really appreciate it if you ...</i>	<i>It'd be a great help if you could ...</i>

Вид: відповіді на запитання у формі евристичної бесіди.

Інструкція: b) Discuss in groups of three and suggest answers to the questions:

Are these phrases direct orders?

Do they motivate or demotivate employees?

What is the best way of phrasing instructions?

Вид: перифразування висловлювань.

Інструкція: c) You are a head of Sales Department. You are at the office now and in a bad mood today. You see that you've demotivated your subordinates by the way you've talked to them. Practice in pairs and correct the situations by rephrasing your words to make them more diplomatic.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Get it done by Friday. | 6. Tell her to come and see me. |
| 2. That's out of the question. | 7. I can't accept that. |
| 3. Mail it to my home address. | 8. Don't waste your time on that. |
| 4. That's not good enough! | 9. That's far too expensive. |
| 5. The delivery times are extremely slow. | 10. Enter all that on the data base. |

Мета другого, рецептивно-репродуктивного, етапу полягає в знятті лексичних труднощів, демонстрації аудіотексту і перевірці його розуміння. Також на цьому етапі формуються й удосконалюються лексичні (автоматизація дій студентів з термінологією і мовленнєвими формулами), граматичні й фонетичні навички ДМ на основі аудіотексту-зразка. До цього етапу ввійшли такі групи вправ:

- для зняття труднощів перед прослуховуванням діалогу-зразка, які передбачають контекстну семантизацію ЛО, використання антиципації, а також природних і штучних опор;
- для перевірки детального розуміння почутого;
- для формування й удосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок ДМ у комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка на рівні ДЄ та мінідіалогу (див. табл 2.4-2.6).

Таблиця 2.4

Вправи для зняття труднощів у розумінні перед прослуховуванням діалогу-зразка (група вправ 2.1)

Типи вправ	Види вправ
▪ рецептивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні;	▪ групова бесіда з використанням прийому

<ul style="list-style-type: none"> ▪ некомунікативні та умовно-комунікативні, комунікативні; ▪ з повним, частковим керуванням; ▪ без опор, зі спеціально створеними опорами; ▪ парні, групові, індивідуальні; ▪ без ігрового компонента, з ігровим нерольовим компонентом. 	<p>«мозковий штурм»;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ розповідь викладача з метою семантизації невідомої лексики; ▪ знаходження відповідності між словом та його значенням; ▪ прогнозування змісту діалогу перед прослуховуванням.
---	---

Таблиця 2.5

Вправи для перевірки детального розуміння почутого (група вправ 2.2)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ рецептивні; ▪ умовно-комунікативні; ▪ з повним керуванням; ▪ зі спеціально створеними опорами; ▪ фронтальні, індивідуальні; ▪ без ігрового компонента. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ відповіді на запитання; ▪ підтвердження або спростування тверджень; ▪ заповнення пропусків; ▪ висловлення своєї думки щодо змісту діалогу-зразка.

Таблиця 2.6

Вправи для формування й удосконалення фонетичних, граматичних, лексичних навичок ДМ на рівні ДЄ та мінідіалогу (група вправ 2.3)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; ▪ умовно-комунікативні; ▪ з повним керуванням; ▪ із спеціально створеними опорами; ▪ парні, індивідуальні; ▪ без ігрового, з рольовим ігровим компонентом. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ розпізнавання ЛО під час аудіювання і заповнення ними пропусків, підстановка ЛО у ЗМ, використання перифрази для пояснення ЛО; ▪ створення ДЄ шляхом формулювання запитань і відповідей з певними ГС; ▪ відтворення певних частин діалогу на рівні ДЄ та мінідіалогу з використанням відповідної інтонації та логічного наголосу; ▪ відтворення репліки / ДЄ з урахуванням злистої вимови та відповідної інтонації.

Вправа 5. Мета: зняття лексичних труднощів перед прослуховуванням діалогу-зразка.

Вид: розповідь викладача.

Інструкція: Listen to the background of a negotiation between two companies and try to guess the meaning of the words written on the blackboard.

*Several months ago two companies agreed to a **joint development program** to manufacture an engine. They agreed to share profits of a product. However, one of them has recently gone through a major restructuring of its activities. The company has decided not to proceed with the joint venture for the new engine. The other company at this point wants **all future rights (to profits) to revert** to it. If the company*

is not the partnership then it gets no **royalty**. But they both have already invested into this product. The negotiation is about ending the **joint venture** and agreeing to **compensation**.

Вправа 6. Мета: зняття труднощів перед прослуховуванням – розвиток механізму антиципації.

Вид: прогнозування змісту діалогу перед прослуховуванням.

Інструкція: Now, I'm going to divide you into two parts. Following the background I've read, the first part of a group will improvise a win-win negotiation. The other – a win-lose one. Within each group you have to give the names to your companies and choose the roles of representatives of both.

Вправа 7. Мета: перевірка розуміння прослуханого аудіотексту.

Вид: підтвердження або спростування тверджень.

Інструкція: Listen to the recording of a negotiation between Arco, a manufacturing company, and a research company called Central Auto System, CAS. What kind of negotiation is that? In the extract you hear John Flinstone and Chris White of Arco talking to Valerie Tipstock of CAS. Listen once and mark the followings as True (T) or False (F):

- a) the negotiation is about starting up the joint venture
- b) the partners are agreeing to compensation to Arco
- c) the reversal of rights is linked to the compensation agreement
- d) John thinks Arco's work on the fuel system must be considered
- e) Chris suggests a two-year compensation is acceptable
- f) It will be difficult for CAS to find a new partner

Вправа 8. Мета: формування лексичної компетентності – розвиток уміння перифразування.

Вид: підстановка ЛО у ЗМ на рівні ДЄ.

Інструкція: Work in pairs.

Card A: You are writing a report as for the negotiations between CAS and your company but you don't know some terms. Try to explain them to your English colleague and ask him / her to help you.

Example: 1. St. 1: *Excuse me, I can't think of the right word for suggesting a connection with or between two issues.*

St. 2: *You mean **to link**...*

St. 1: *Yes, thank you.*

Use the phrases below:

I don't know what the English for is...

I can't think of the right word for...

I don't know what you call ...

1) use (something specified) as the foundation or starting point for something;

- 2) money received, especially on a regular basis, for work or through investments;
- 3) give assistance to, especially financially;
- 4) if you settle on a particular thing, you choose it after considering other possible choices;
- 5) an official agreement intended to resolve a dispute or conflict;
- 6) the action of confirming something or the state of being confirmed.

Card B: You are an English-speaking manager of Arco. Your colleague is not English and doesn't know some terms in English. Listen to his / her explanation and help.

based on	ґрунтуватися на чомусь
Income	Прибуток
to support	Підтримувати
settle on	Погоджуватися
Settlement	Врегулювання
Confirmation	Підтвердження

Example: 1. St. 1: Excuse me, I can't think of the right word for suggesting a connection with or between two issues.

St. 2: You mean to link...

St. 1: Yes, thank you.

Вправа 9. Мета: формування граматичної компетентності – вживання умовного способу для досягнення компромісу.

Вид: створення ДЄ шляхом формулювання запитань та відповідей в умовному способі.

Інструкція: а) A key principle in negotiating is to give a little and get a little at the same time. Now in the dialogue you've listened to find the sentence, which suggests compromise. What grammar construction does the speaker use to suggest concession?

Work with a partner. You are to reach a compromise using the ideas below. The first is done for you as an example.

We provide... for only...
We can give ... if you agree...
We can offer ... in exchange for...
We promise... provided that...
The company will introduce... if you accept...

*Example: customer and supplier
order today / deliver by Friday?*

C: If we order today, will you deliver by Friday?

S: Yes, we could agree to that.

pay in advance / reduce the price by 2%

C: And we would like you to reduce the price by 2%.

S: We could give you a 2% discount provided that you pay in advance.

a) customer and supplier

free delivery / larger order?

a better warranty / quicker payment terms

5% discount / payment on delivery?

b) sales representatives and management

accept higher sales targets / increase our commission?

promise to improve safety for staff / agreement on new contracts

better working conditions / shorter breaks

c) bank manager and client

pay a higher rate of interest / give us the loan?

lend us the money / offer your house or some other property as security.

Вправа 10. Мета: формування фонетичної компетентності – розвиток фонетичних навичок використання інтонації та логічного наголосу залежно від ситуації (погодження з умовами угоди та їх підтвердження).

Вид: читання частини діалогу-зразка з використанням відповідної інтонації та логічного наголосу.

Інструкція: As representatives of Arco and CAS you have to accept the principle of a royalty and confirm what you have agreed. Listen to the part of a dialogue where two partners make a deal and then, in pairs, read the extract. Mind the intonation and logical stress.

На третьому, рецептивно-продуктивному, етапі формуються й розвиваються вміння продукувати ПСАД на рівні ДЄ та мінідіалогу в комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Вправи для формування та розвитку вмінь продукувати ПСДМ на рівні ДЄ та мінідіалогу (група вправ 3)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none">▪ рецептивно-репродуктивні,рецептивно-продуктивні,продуктивні;▪ умовно-комунікативні,комунікативні;▪ з частковим, мінімальним керуванням;▪ без опори, зі спеціально	<ul style="list-style-type: none">▪ прогнозування подальшого перебігу діалогу;▪ встановлення послідовності ДЄ у діалозі;▪ відтворення мінідіалогу з застосуванням прийому «доповнення реплік діалогу»;▪ відтворення послідовності ключових моментів діалогу-зразка та знаходження відповідних реплік;▪ аналіз структури діалогу-зразка та заповнення схеми;▪ формулювання запитань і відповідей з використанням зразка мовлення;▪ визначення ключової інформації під час аудіювання;▪ продукування ДЄ, у межах яких реалізуються мовленнєві наміри переконання;▪ підстановка реплік у ЗМ;

<p>створеними опорами, з природними опорами;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ парні, групові, індивідуальні; ▪ без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ фоновправа на самостійне вживання ЗМ з використанням відповідної інтонації та логічного наголосу; ▪ відтворення репліки з урахуванням зливої вимови та відповідної інтонації; ▪ переказ діалогу в монологічній формі; ▪ створення мінідіалогу за ситуацією, аналогічною діалогу-зразку в опорі на фото та ключові слова; ▪ створення мінідіалогу за ситуацією, аналогічною діалогу-зразку в опорі на функціональну схему.
---	---

Вправа 11. Мета: формування вміння прогнозувати подальший перебіг діалогу.

Вид: прогнозування подальшого перебігу діалогу.

Інструкція: Divide into two groups. One group is a team of managers from CAS so you support Valery and another is a team supporting John and Chris from Arco. You've heard the first part of the negotiation. Discuss in groups possible variants of continuation of this negotiation using the cues on cards. Then each group chooses a representative of each company correspondingly and presents your dialogue to the whole class.

For CAS	For Arco
<ul style="list-style-type: none"> • accept the principle of royalty; • agree to the percentage linked to compensation. 	<ul style="list-style-type: none"> • insist on a bigger percentage of royalty; • confirm the agreement.

Вправа 12. Мета: формування вміння встановлювати зв'язок між ДЄ в діалозі.

Вид: встановлення послідовності ДЄ у діалозі-зразку.

Інструкція: As one of the managers of Arco you were present at the negotiations between CAS and Arco.

Card A: You have to write the report. But the secretary who did the handwriting of the meeting on cards hadn't numbered them and, moreover, she put them in the wrong order. You have to put them in the correct order. Ask your colleague to help you.

Card B: Your colleague has to write a report. But the secretary who did the handwriting of the meeting on cards hadn't numbered them and, moreover, she put them in the wrong order. Your colleague asks you to help him to put them in the correct order. Help him.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

A : I think the royalty is too low.

B : Can I ask why this two-year figure is so important?

C : Okay, in principle we can agree to 10% – linked to compensation based on

two years' projected sales. These details might be affected by the actual destiny of the product – I mean supposing we sold it outright, then we'd have to reach a different settlement, but we can discuss that later. I think we have to keep that option open...

D : Well, we're obviously dependent on selling our projects. We're a small company, we need to see our products developed. In this case, we've seen a year's work come to a sudden end with no production in sight. Of course, we hope to find another partner – I think we will – but it'll take time, so in the meantime we need income. That's why good compensation is important to us. We can agree to a royalty, because, once we're paying royalty, we've got, an income to support it.

E : SO, we need to link the royalty to the compensation. Can we suggest a 5% royalty and a compensation based on two years?

F : Okay, I think we could give a little there ... how about a 7.5% royalty, but keeping the two-year compensation?

G : Yes, okay. So, confirmation, to confirm that, in principle we are agreeing, we agree a two-year sales forecast compensation – less costs of course – so it's profit on sales?

H : And Arco would have a 10% royalty on profits from eventual production, subject to some other kind of deal that you might have with a third party. We'd have to look at any agreement you eventually come up with.

I : Yes, of course, we understand that.

J : Yes, I see that. Well, if you can settle on a 10% royalty, we'll accept that – the two years' compensation.

Now listen to the dialogue and check your answers.

Вправа 13. Мета: формування вмінь відтворювати діалог, спираючись на ключові етапи його перебігу.

Вид: відтворення порядку перебігу діалогу за ключовими етапами та знаходження відповідності між ними та ДС, які їм відповідають.

Інструкція: Now, when you have a tape script of negotiations your boss gives you a list with key moments of the negotiation. The secretary has put them in the wrong order. He / she asks you to put them into correct order and find the phrases in the dialogue which corresponds to the headings:

- a) CAS clarifying and accepting the principle of a royalty;
- b) CAS making a proposal to Arco;
- c) Arco insisting on a 10% royalty agreeing to payment of two years' compensation;
- d) Arco objecting to CAS suggestion;
- e) CAS making a second proposal;
- f) Arco asking for clarification;
- g) CAS accepting Arco's counter proposal;
- h) Arco confirming what the parties have agreed.

Вправа 14. Мета: розвивати вміння швидко реагувати на репліку співрозмовника.

Вид: фоновправа на самостійне вживання зразка мовлення.

Інструкція: You are at the meeting. Today you have to respond to the proposals because your boss is away. But he left strict instructions as for your responds since he had foreseen all the proposals. Listen to proposals and respond using the prompts below.

<i>Reaction</i>	<i>Reason</i>
1. <i>Accept</i>	<i>Owen has experience.</i>
2. <i>Reject</i>	<i>Cause too much disruption.</i>
3. <i>Reject</i>	<i>Didn't work last time.</i>
<i>Offer counter-proposal</i>	<i>Promote one of team members as development opportunity.</i>
4. <i>Accept</i>	<i>They work well together.</i>

Вправа 15. Мета: формування вміння створювати діалог-домовленість, розвиток уміння оцінювати ситуацію, розвиток умінь висловлювати пропозицію, заперечувати, робити зустрічну пропозицію, поступатися, доходити згоди.

Вид: відповіді на запитання викладача та переказ змісту діалогу в монологічній формі.

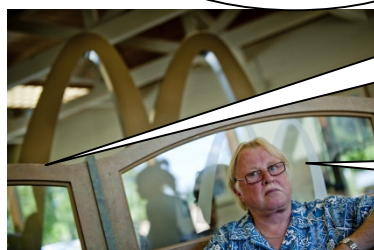
Інструкція: а) Look at the pictures. What are the people in the pictures? Now look at the key phrases. Think and tell me what they are talking about.



I don't want to work on New Year's Eve. I've been invited to the party.

Twice normal salary and an extra day off in January.

Pay 50% more



An extra day off in January, but don't want to.

Вид: створення мінідіалогу-домовленості за малюнками та ключовими словами.

б) Now work in pairs. One of you owns a restaurant. You are hard and unkind employer. The other works at your restaurant. Reach an agreement as for working hours on New Year's Eve.

Продуктивний етап передбачає виконання вправ для вдосконалення умінь продукувати ПСАД в комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-

зразка (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Вправи для розвитку вмінь продукувати ПСАД (група вправ 4)

Типи вправ	Види вправ
<ul style="list-style-type: none">▪ продуктивні;▪ комунікативні;▪ з мінімальним керуванням;▪ без опор, з природними опорами;▪ парні, групові;▪ з рольовим ігровим компонентом.	створення професійно спрямованих діалогів відповідно до ситуації професійного спілкування.

Вправа 16. Мета: розвиток умінь продукувати діалог-домовленість; розвиток умінь аналізувати ситуацію, приймати рішення, робити пропозицію, погоджуватись / відмовлятись, знаходити компроміс, торгуватися, отримувати бажане.

Вид: рольова гра.

Інструкція: Work in pairs. With your partner conduct a negotiation, which involves bargaining, making concessions, accepting and confirming. Then change roles and see who gets the best deal.

Card A: You present an international fashion house with a major youth market, especially in Italy and Spain. You want to advertise at Italian Serie A (first division) football matches. You have a budget of \$ 10,000 .You would like the following:

- *electronic advertising at matches on live television only*
- *a minimum of ten flashes in every game (a flash = one minute)*
- *you prefer halfway line position (they are most often seen by the TV cameras)*
- *you don't want behind the goal unless you get a good discount*
- *you would like to advertise at between four and six matches in the early part of the year (January-March).*

Card B: You are a sales representative for an advertising consultancy. You are responsible for selling perimeter advertising for sports arenas in Italy. You sell 25 metre electronic advertising at Italian Serie A (first division) football matches.

- *You can offer discounts of up to 20%, but only for deals of three matches or more.*
- *You can offer two free flashes at non-televised games instead of a discount.*
- *Price (on live television):*
 - *corner position: \$ 120 per flash (one minute);*
 - *halfway line or behind the goal \$ 240 per flash (one minute).*

Notes: *you have no space on the halfway line (middle of the playing area) in January and February. A deal must be for a minimum of 10 flashes per match.*

2.3. Результати експериментального навчання

Результатами експериментального навчання ПСАД з використанням ФААД як засобу навчання і застосування розробленого комплексу вправ, який передбачає формування компенсаційних умінь у ПСАД засобами ділової риторики та використання прийомів «мозковий штурм» і евристична бесіда, є підвищення у студентів рівня володіння навичками й уміннями ПСАД та рівня розвитку професійно важливих аналітичних здібностей, здатності генерувати нові ідеї, вміння виступати перед публікою, співпрацювати з людьми тощо.

Результати проведеного експерименту підтвердили, що навчання ПСАД майбутніх менеджерів невиробничої сфери є ефективнішим за умов використання ФААД як засобу навчання; теоретично обґрунтованого відбору ФААД; навчання на основі підсистеми професійно спрямованих вправ, яка передбачає формування вмінь використовувати стратегії та прийоми ділової риторики під час навчання ПСАД; вибору оптимального варіанту організації навчання на рецептивно-продуктивному етапі.

Використання на рецептивно-продуктивному етапі вправ, які передбачають аналіз структури, мовленнєвого і мовного матеріалу ситуації професійного спілкування, є продуктивним і достатнім для підвищення ефективності формування вмінь студентів у ДМ, особливо в умовах професійно спрямованого навчання, де зазвичай кількість годин на вивчення ІМ обмежена. Це надасть можливість витратити більше часу на продукування мінідіалогів у комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка.

Проведене після завершення експерименту опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні, дозволило дослідити їхню думку щодо результативності використання ФААД для навчання ПСАД взагалі і зокрема для формування вміння вести діалог-домовленість. Близько 75% респондентів визнали ефективність навчання ПСАД з використанням автентичних аудіодіалогів-зразків. Близько 90% респондентів засвідчили доцільність навчання використовувати стратегії та прийоми ділової риторики в межах курсу «Іноземна мова професійного спрямування». 80% опитуваних визнали, що навчання з використанням засобів ділової риторики допомогло формуванню вміння вести професійно спрямований діалог, і зауважили, що такі вміння сприяють розвитку важливих професійних здібностей майбутнього менеджера.

Використання під час занять завдань у формі евристичної бесіди і «мозкового штурму» сподобались 85% респондентів, які вважають, що такі завдання допоможуть розвинути у них аналітичні здібності, здатність генерувати нові ідеї, вміння виступати перед публікою, співпрацювати з людьми тощо. Такі результати опитування свідчать про достатньо високий мотиваційний рівень завдань методики і цілком позитивне ставлення до проведеного експерименту.

Аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дають підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери ПСАД з використанням ФААД є ефективною.

Список використаних ресурсів

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин (298). – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазишвили. – Москва : «Просвещение», 1988. – 128 с.
3. Андреев В. И. Деловая риторика. Практический курс делового общения и ораторского мастерства / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 208 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология : [учебник для высших учебных заведений] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
5. Астафурова Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации / Т. Н. Астафурова. – Волгоград : Изд-во ВГУ, 1997. – 108 с.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
7. Белова А. Д. Понятия «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник : Серія «Іноземна філологія». – 2002. – Вип. 32-33. – С. 11–14.
8. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Биконя Оксана Павлівна. – К.: КНЛУ, 2006. – 211 с.
9. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранный язык»] / И. Л. Бим – М. : Просвещение, 1988. – 253 с.
10. Бігич О. Б. Психологічна характеристика студента як об'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діяльнісного підходу / О. Б. Бігич // Вісник КДЛУ. Дослідження молодих вчених. – К. : КДЛУ, 1998. – С. 3–10.
11. Большакова Е. С. Обучение диалогической речи на научную тематику: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / Е. С. Большакова. – М., 1978. – 25 с.
12. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на

материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 1987. – 226 с.

13. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 2000. – 508 с.

14. Брызгалова С. И. Функции и место проблемного изложения и эвристической беседы в обучении старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / С.И. Брызгалова. – М., 1976. – 20 с.

15. Бубнова Д. В. Методика обучения деловому общению на иностранном языке на старших курсах технического вуза (на материале английского языка) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Бубнова Динара Владимировна. – Севастополь, 2004. – 230 с.

16. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Тибул, 2001. – 128 с.

17. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки бакалавра напряму підготовки 0502 «Менеджмент». – К. : КНЛУ, 2002. – 30 с.

18. Галактионова Т. Г. От самопознания к самореализации : Персонал-технология образовательной деятельности / Т. Г. Галактионова. – СПб : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 156 с.

19. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин / [отв. ред. Г. В. Степанов]. – М. : Наука, 1981. – 138 с.

20. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : АРКТИ, 2003. – 190 с.

21. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация : [учебник] / [О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина] / под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 272 с.

22. Горанчук В. В. Психология делового общения и управленческих воздействий / В. В. Горанчук. – СПб. : Издательский Дом «Нева»; М. : «ОЛМА-ПРЕСС Инвест», 2003. – 288 с.

23. Демяненко М. Я. Дифференциация текстов по формам общения / М. Я. Демяненко, К. А. Лазоренко // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия : [монография] / [Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьев, Л. Ю. Кулиш и др.] / под ред. Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьева. – К. : Вища школа, 1979. – С. 123–139.

24. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф.

- С. Ю. Николаева]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
25. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
26. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
27. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – [2-е изд.]. – М. : Рус. яз., 1986. – 160 с.
28. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления : [учебник для вузов по специальности «Менеджмент»] / В. И. Кнорринг. – [2-е изд., изм. и доп.]. – М. : Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА – ИНФРА М), 2001. – 528 с.
29. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.
30. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : [учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 264 с.
31. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Ирина Владимировна. – К., 1992. – 252 с.
32. Коломиец С. С. Обучение специалистов профессионально-ориентированному общению с зарубежными партнерами (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Светлана Сергеевна. – К., 1994. – 252 с.
33. Колтунова М. В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет.: [учебное пособие] / М. В. Колтунова. – М. : Флинта, 2000 – 152 с.
34. Котлярова Л. Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-ролевых игр в неязыковом вузе (английский язык, юридический факультет университета.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Котлярова Луиза Болеславовна. – Одесса, 1990. – 230 с.
35. Кочнева М. Т. Обучение профессионально-направленной диалогической речи в неязыковом вузе (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / М. Г. Кочнева. – Воронеж, 1979. – 23 с.
36. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Кравчук Ганна Валеріївна. – К.,

2010. – 364 с.

37. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 95 с.

38. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. – [2-е изд., доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709с.

39. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 / Личко Лідія Яковлівна. – К., 2009. – 23 с.

40. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444с.

41. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Проблемы общения психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – С. 3–23.

42. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. / Манякина Людмила Федоровна. – К., 1998. – 162 с.

43. Мельникова С. В. Деловая риторика (речевая культура делового общения) : [уч. пособие] / С. В. Мельникова. – Ульяновск : УлГТУ, 1999. – 105 с.

44. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [О.Б.Бігич, С.В.Гапонова, Г.А.Гринюк та ін.] / [автор.кол. С.Ю.Ніколаєва]. – [2-е вид.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

45. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

46. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / [А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст и др.]. – К. : Вища школа, 1984. – 247 с.

47. Навчальна робоча програма з англійської мови (напрямок підготовки 0502 «Менеджмент») / [канд. філол. наук, доц. І. П. Полонська]. – 2009. – 59 с.

48. Основы методики преподавания иностранных языков: [под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса]. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.

49. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / [Н.Л.Белоцерковская, И.В.Бессонова, А.И.Близнюк и др.] / [рук. кол. авт. В. А. Бухбиндер]. – К. : Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – 248 с.

50. Палюк Л. Г. Психологическая характеристика устного делового общения специалистов банковской сферы деятельности / Л. Г. Палюк // Вісник КДЛУ. Дослідження молодих вчених. – К. : КДЛУ, 1998. – С. 44–49.

51. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

52. Пассов Е. И. Терминосистема методики или Как мы говорим и пишем / Е. И. Пассов. – СПб. : Златоуст, 2009. – 124 с.
53. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения : [монография] / О. Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1986. – 115 с.
54. Сажко Л. А. Використання підстановчих вправ у навчанні діалогічного мовлення / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 19.
55. Сажко Л. А. Цілі та зміст формування іншомовної компетенції у говорінні студентів мовних спеціальностей в умовах глобалізації суспільства / Л. А. Сажко // Вісник КНЛУ : Серія «Педагогіка та психологія» – 2010. – Вип. 18. – С. 55–63.
56. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (3 курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Самойлюкевич Инна Владимировна. – К., 1991. – 247 с.
57. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : [пособ. для учит.] / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. Школа, 1989. – 158 с.
58. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
59. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
60. Славгородская Л. В. Научный текст как предмет коммуникативного обучения иностранному языку / Славгородская Л. В., Кусков В. В., Тарасова И. Ю. // Дидактико-педагогические основы обучения иностранным языкам научных работников; под ред. Рейтман Е. А. – Л. : Наука, 1988. – С. 202–224.
61. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
62. Философские проблемы образования: Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации / [отв. ред. д. филос. н., проф. Д. Т. Жовтун]. – М. : Изд-во РАГС, 1996. С. 41–49.
63. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Черненко Наталія Миколаївна. – О., 2004. – 241 с.
64. Bhatia V. K. A genre-based approach to ESP materials / V. K. Bhatia // World English. – 1991. – Vol. 10. – № 2. – P. 153 – 166
65. Brieger N. Teaching Business English Handbook / N. Brieger. – Y. : York Associates, 1998. – 192 p.
66. Brieger N. The York Associates Teaching Business English Handbook /

- N. Brieger. – York, England : York Associates Publications, 1997. – 237 p.
67. Brinton D. M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. – N.Y. : Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
68. Cave C. Definitions of creativity. [Электронный ресурс] / C. Cave (1999). Retrieved April 2, 2009, from
69. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, C. Johnson. – Oxford : OUP, 1994. – 234 p.
70. Hall Houston \ Enhancing English Learning through Brainstorming : [http: // www.google.com.ua /url?..](http://www.google.com.ua/url?..)
71. Guffey M. E. Essentials of Business Communication : 8th Edition / Mary Ellen Guffey, Dana Loewy. – Mason, USA : South-Western Cengage Learning, 2010. – 560 p.
72. Oxford Business English Dictionary for learners of English. Oxford / OUP, 2005. – 616 p.
73. Paton A. Developing accuracy / Anne Paron, Meryl Wilkins // Teaching Adult ESOL : principles and practice. – Maidenhead : Open University Press, 2009. – [1st ed.]. – P. 131-160.
74. Wilkie H. Writing, Speaking, Listening : The Essentials of Business Communication / Helen Wilkie. – Oxford : How To Books Ltd., 2001. – 97 p.

РОЗДІЛ 4.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Умовні скорочення:

АМ – англійська мова

ВНЗ – вищий навчальний заклад / вищі навчальні заклади

ДС – діалогічна єдність

ДМ – діалогічне мовлення

ЕГ – експериментальна група

ІМ – іноземна мова / іноземні мови

Вступ

Інтеграція України до світового співтовариства та її активна участь у світових заходах різного спрямування змінила вимоги до фахівців різних галузей, готових до професійного ділового спілкування з представниками зарубіжних країн. Загальновизнаною стала тенденція підготовки студентів до зростаючих потреб міжнародної мобільності та тіснішої співпраці в різних галузях [39, с. 3]. Такі зміни потребують оновлення цілей і змісту навчання ІМ у вітчизняних нелінгвістичних ВНЗ, а також розроблення відповідних навчально-методичних матеріалів. З цією метою в Україні були укладені принципово нові програма з АМ для професійного спілкування [2005] та рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування [2006]. Так, кінцевою метою навчання ІМ у нелінгвістичних ВНЗ визначено формування у студентів професійної комунікативної компетентності, необхідної для реальних професійних сфер і ситуацій, які мають бути конкретизовані відповідно до професійних потреб і контекстів [117, с. 8].

У професійній діяльності митників серед чотирьох різновидів іншомовної мовленнєвої діяльності найуживанішим у фаховому іншомовному спілкуванні є ДМ. Тому навчання майбутніх митників професійно спрямованого ДМ ІМ, зокрема АМ, є вагомим складником їхньої фахової підготовки. Згідно з чинною програмою з АМ для професійного спілкування [117] вміння ДМ передбачають зокрема адекватну поведінку у типових професійних ситуаціях, реакцію на оголошення, доволі складні повідомлення та інструкції в професійному середовищі, адекватну реакцію на позицію/точку зору співрозмовника, виконання широкої низки мовленнєвих функцій із гнучким використанням загальноживаних фраз тощо [117, с. 9, 76].

Науковці вже зверталися до аналізу та методичного забезпечення процесу навчання майбутніх фахівців різних спеціальностей ДМ ІМ [57; 142; 59; 110; 70]. Однак, методика формування у студентів – майбутніх митників англomовної професійно орієнтованої компетентності у ДМ не була предметом спеціальних досліджень.

I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ

1.1. Сучасні тенденції навчання іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів нелінгвістичних ВНЗ

У нових умовах розвитку суспільства змінюється підхід до освіти в цілому та до мовної освіти зокрема. Переосмислюється концепція мовної освіти, в тому числі й для нелінгвістичних ВНЗ, в яких процес викладання ІМ має певні особливості. Так, особливостями викладання ІМ в технічному ВНЗ є 1) обмежена програмою невелика кількість навчальних годин, відведених на вивчення ІМ, і водночас досить високі вимоги до її володіння по завершенні курсу цієї навчальної дисципліни; 2) наявність у вступників до технічного ВНЗ різного рівня мовної підготовки; 3) професійно орієнтоване навчання ІМ майбутніх фахівців; 4) пріоритет усно-мовленнєвого спілкування в процесі навчання ІМ [100, с. 3].

Ці особливості зумовлюють такі протиріччя в процесі навчання ІМ: між декларованими в стандартах і програмах вимогами до формування іншомовної комунікативної компетентності в нелінгвістичному ВНЗ та реальною ситуацією в навчально-виховному процесі з ІМ; між рівнем навченості випускників шкіл та існуючою системою навчання на нелінгвістичних факультетах, яка не забезпечує наступності в досягненні рівнів іншомовної комунікативної компетентності в умовах шкільної та вишівської освіти; між нагальною необхідністю і вагомістю формування іншомовної комунікативної компетентності в нелінгвістичному ВНЗ та відсутністю достатньо узагальненого й повного опису відповідної системи формування іншомовної комунікативної компетентності, а також недостатньою розробленістю відповідних методик; між досягненнями психологічної, педагогічної і методичної наук та практикою навчання ІМ на нелінгвістичних факультетах ВНЗ, яка не стимулює достатньою мірою мотиваційну сферу, автономність, самоосвіту, свідомість студентів [100, с. 4-5].

Л.О.Максименко [70, с. 8-9] серед чинників недостатнього рівня сформованості саме професійно спрямованого англійського ДМ називає

нерівномірну підготовку студентів молодших курсів з АМ, що спричинено різними умовами навчання в середніх навчальних закладах; відсутність чітких вимог до навчання студентів нелінгвістичних ВНЗ професійно спрямованої АМ; недостатній рівень сформованості професійної компетентності у першокурсників, коли значну частку навчального часу відведено на загальноосвітні дисципліни; відсутність у студентів досвіду практичної роботи, і, як результат, відсутність уявлень про моделі розгортання ситуацій усного професійного спілкування; відсутність мовного середовища; недостатню забезпеченість процесу навчання ділової АМ вітчизняними підручниками, навчальними посібниками й допоміжними засобами навчання, які б оптимально задовольняли потреби як студентів, так і викладачів.

О.Б.Бігич [13, с. 11-12] виявлено низку позитивних тенденцій сучасного процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів нелінгвістичних спеціальностей. Конкретизуємо кожен з тенденцій щодо процесу навчання студентів-митників іншомовного ДМ.

Професійна орієнтація навчання студентів-митників англomовного ДМ. Професійно орієнтоване навчання ІМ визнається сучасним пріоритетним напрямком в оновленні вищої освіти. В сучасних умовах іншомовне спілкування стає суттєвим складником майбутньої професійної діяльності фахівця, зокрема майбутнього митника, в зв'язку з чим на нелінгвістичних спеціальностях суттєво зростає роль навчальної дисципліни "Іноземна мова". Особливої актуальності набуває професійно орієнтований підхід до навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей, що передбачає формування у студентів, зокрема митників, здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення [107; 45; 73].

Під професійно орієнтованим науковці [107, с. 5; 45; 73] розуміють навчання, яке ґрунтується на врахуванні потреб студентів у вивченні ІМ, що диктується особливостями їхньої майбутньої професії. Ефективну підготовку фахівців зі знанням ІМ доцільно здійснювати передусім на функціональному рівні з урахуванням конкретної спеціальності, оскільки в професійній освіті, як ніде інше, проявляється тенденція наближення процесу навчання до професійної діяльності [131]. Таке навчання передбачає поєднання оволодіння професійно орієнтованою ІМ з розвитком особистісних якостей студентів-митників, знанням культури країни виучуваної мови та набуттям спеціальних навичок і вмінь в опорі на фахові й мовні знання.

За специфічним співвідношенням знань, навичок і вмінь навчальна дисципліна "Іноземна мова" займає проміжне місце між теоретичними і прикладними дисциплінами професійної підготовки: ІМ вимагає такого ж

великого обсягу навичок і вмінь як практичні навчальні дисципліни, проте не меншого обсягу знань, ніж теоретичні навчальні дисципліни [107; 45; 73]. Тому сьогодення актуалізує завдання не лише оволодіння навичками спілкування ІМ, але й набуття спеціальних фахових знань. Саме останні є вагомим складником професійної компетентності сучасного фахівця будь-якої галузі.

Метою навчання ІМ у нелінгвістичних ВНЗ є досягнення студентами рівня, достатнього для практичного використання ІМ в їхній майбутній професійній діяльності [107; 45; 73]. Водночас професійно орієнтоване навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей не зводиться лише до вивчення “мови для спеціальних цілей”. Зокрема, сутність професійно орієнтованого навчання АМ майбутніх митників передбачає її інтеграцію з фаховими навчальними дисциплінами для набуття студентами фахових знань, а також формування професійно значущих якостей особистості студентів у курсі навчальної дисципліни “Іноземна мова”.

Зазвичай термін “професійно орієнтоване навчання” вживається для позначення процесу викладання ІМ студентам нелінгвістичних спеціальностей, орієнтованого на читання фахової літератури, вивчення професійної лексики і термінології, а в останній час – і на спілкування у сфері професійної діяльності [107; 73]. Існує низка методичних напрямків і технологій навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей, зокрема, у 2009 році вітчизняними методистами [1; 5; 51; 66; 82] запропоновано методики професійно орієнтованого навчання АМ в нелінгвістичних ВНЗ.

Підготовка фахівців нелінгвістичних спеціальностей полягає у формуванні у студентів комунікативних умінь, які уможливають здійснення професійних контактів ІМ в різних сферах і ситуаціях, прагнення і здатність майбутнього фахівця функціонувати як сильна мовна особистість демократичного типу з високим рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності, в різних типах професійно значущих мовленнєвих подій, у різних режимах, реєстрах, формах, стилях, типах і жанрах професійно орієнтованої мовленнєво-мисленнєвої діяльності [107; 73]. В цьому випадку ІМ, як необхідна умова успішної професійної діяльності сучасного студента – майбутнього фахівця, виступає засобом підвищення його професійної компетентності й особистісно-професійного розвитку. Головна і кінцева мета професійно орієнтованого навчання ІМ – забезпечити активне володіння студентами мовою як засобом формування і формулювання думок як у щоденному спілкуванні, так і в царині певної спеціальності [107; 45].

Основною відмінною рисою професійно орієнтованого навчання ІМ є те, що навчальний курс будується з опорою на конкретні професійно значущі цілі й завдання студентів. Це, в свою чергу, знаходить відображення у відборі й

організації тематичного матеріалу, а також у формуванні й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності [2, с. 14].

Зазвичай студенти нелінгвістичних ВНЗ не мають чіткого уявлення про навички й уміння майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого змушені повністю покладатися на викладача ІМ у виборі навчальних матеріалів, професійних тем, відборі необхідної для засвоєння фахової лексики, розвитку навичок і вмінь професійного спілкування, котрі в майбутньому будуть необхідними для здійснення виробничих функцій [2, с. 14].

Друга специфічна особливість професійно орієнтованого навчання ІМ полягає в тому, що для кожної професійної галузі (економіка, наука, бізнес, медицина тощо) чи спеціальної дисципліни (політологія, менеджмент, маркетинг тощо) може бути укладений характерний курс ІМ [2, с. 14]. Зважаючи на це, методика викладання професійно орієнтованої ІМ має максимально враховувати специфіку спеціальності: лексичне наповнення й особливий формат усних і письмових текстів, а також навички й уміння, характерні для цієї професійної діяльності.

Ще однією характерною особливістю професійно орієнтованого навчання ІМ визначено динамічність процесу розроблення програми для конкретного курсу ІМ, що передбачає необхідність своєчасного коригування навчальних матеріалів, а також використання альтернативних методів навчання та контролю [2, с. 15].

Специфічні характеристики професійно орієнтованого навчання ІМ поділяються на постійні (*absolute*) й змінні (*variable*) [2, с. 15]. Постійними характеристиками є орієнтація на вузько специфічні потреби студентів; використання методичних прийомів, застосовуваних також під час вивчення спеціальних дисциплін; опора на лінгвістичні особливості, жанр і дискурс тематичних текстів, а також на вміння, необхідні для роботи з аналогічними текстами. Змінними характеристиками є курс професійно орієнтованої ІМ може бути розроблений для різних спеціальних дисциплін чи співвідноситься з ними, залежно від навчальної ситуації методика викладання професійно орієнтованої ІМ може відрізнятися від методик викладання загальної ІМ, курс професійно орієнтованої ІМ розробляється зазвичай для студентів чи в ситуаціях, коли цього потребують професійні інтереси, розроблення курсу професійно орієнтованої ІМ передбачає наявність у студентів базових знань мовної системи [2, с. 15]. При цьому за умови професійно орієнтованого навчання, заняття з ІМ не розподіляються за принципом аспектності, а є комплексними [2, с. 56].

Отже, специфічними особливостями навчального курсу професійно орієнтованої ІМ є 1) залежність структури курсу від цілей навчання; 2) опора на

базові знання студентів загальної ІМ як підґрунтя набуття ними фахових знань та іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь професійного спілкування; 3) орієнтація змісту курсу на конкретну професійну галузь чи спеціальність, зокрема врахування відповідного лексичного наповнення й особливого формату усних і письмових текстів, а також навичок і вмінь, характерних для цієї професійної діяльності; 4) динамічність процесу розроблення й коригування навчальної програми курсу залежно від швидкозмінних умов навчання [2, с. 15-16].

Ділова гра як організаційна форма професійно орієнтованого навчання студентів-митників англomовного ДМ. Серед технологій, які активізують професійно орієнтоване учіння студентів з ІМ, поряд з традиційними організаційними формами навчання, широко використовуються ігрові технології, які уможливають як моделювання комунікативних ситуацій, так і формування у студентів необхідних професійних якостей [60, с. 31]. Зокрема, одним з ефективних шляхів активізації усного спілкування студентів у професійно орієнтованому курсі ІМ визнається [79] використання ділових ігор, які уможливають включення до процесу навчання моделі майбутньої професійної діяльності студентів. При цьому ділова гра трактується науковцями [2; 60; 76; 146] як різновид рольової гри, що використовується під час навчання професійного спілкування [146, с. 113].

Існують два підходи для визначення ділової гри: як моделі та як засобу роботи з моделлю [106, с. 172]. Ділова гра як модель є сукупністю методів і прийомів спільної узгодженої діяльності викладача і студентів, а також студентів один з одним, в процесі якої досягається певний рівень володіння ІМ [106, с. 172]. Ділова гра трактується також як структурно-організаційна форма педагогічного процесу у ВНЗ [53, с. 107], як імітація ситуації професійного спілкування, яке реалізується засобами ІМ [60, с. 31], як ефективний прийом навчання ІМ [26, с. 220], як заняття, на якому моделюються різні аспекти професійної діяльності [2, с. 74]. Ділова гра проводиться виключно ІМ, що уможливорює повніше та гнучкіше оволодіння нею студентами як засобом професійного спілкування.

У такий спосіб головна відмінність ділової гри від рольової полягає у зверненні першої до професійної (нинішньої чи майбутньої) діяльності студентів: моделювання в діловій грі як умов професійної діяльності, максимально наближених до реальних, так і власне самої професійної діяльності [76, с. 19]. Водночас ділові ігри більшою мірою, ніж рольові, є засобом інтегрованого навчання всіх різновидів іншомовної мовленнєвої діяльності. Імітуючи ділове спілкування, ділова гра має на меті встановлення ділових зв'язків між фахівцями для здійснення необхідної спільної діяльності.

Організуючи ділову гру, викладач має зважати на низку загальнодидактичних принципів її побудови: активності, проблемності, новизни, організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей, імітаційного моделювання та двоплановості ігрового учіння студентів [53, с. 107].

Ділова гра, як організаційна форма професійно орієнтованого навчання, реалізує такі педагогічні функції: формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність у її динаміці; набуття студентами як предметно-професійного, так і соціального досвіду, зокрема прийняття індивідуальних і спільних рішень; розвиток професійного теоретичного й практичного мислення; формування пізнавальної мотивації та забезпечення умов стимулювання професійної мотивації [19, с. 142].

Ще одна функція ділової гри – розвиток у студентів професійно вагомих якостей, пов'язаних з іншомовною мовленнєвою діяльністю – реалізується шляхом вирішення низки навчальних завдань: створення умов для профільного моделювання предметного, соціального й психологічного змісту майбутньої професії, пов'язаної з іншомовною мовленнєвою діяльністю; розвиток у студента професійної компетентності шляхом введення до “моделі” складних завдань, для вирішення яких необхідним є комплексне застосування знань з фахових навчальних дисциплін, а також з ІМ; формування у майбутнього фахівця здатності самостійно діяти й приймати адекватні рішення в різних професійних ситуаціях іншомовного спілкування [49].

В організоване в такий спосіб учіння студентів іншомовна мовленнєва діяльність залучається до контексту професійно-предметних завдань і є засобом їх вирішення. В діловій грі створюються умови для розвитку у студентів гнучких і міцних професійних навичок, ділових якостей і соціальних установок [49].

Отже, включення учіння з ІМ в аналог майбутньої професійної діяльності є основною передумовою формування й розвитку у студентів професійно вагомих якостей, пов'язаних з іншомовною мовленнєвою діяльністю [19, с. 147]. Водночас залучення ділової гри до процесу професійно орієнтованого навчання ІМ сприяє особистісному залученню студентів до процесу учіння, що уможливорює формування у майбутніх фахівців професійної компетентності.

Таким чином, одним із ефективних шляхів формування іншомовної комунікативної компетентності шляхом активізації учіння студентів нелінгвістичних спеціальностей є метод ділових ігор, який уможливорює включення процесу навчання ІМ до моделі майбутньої професійної діяльності студентів [131], оскільки основні інтереси студентів нелінгвістичного профілю полягають саме у сфері їхньої спеціальності, і вони зазвичай розглядають ІМ як

засіб розширення своїх ділових контактів і професійних умінь.

Ділова гра передбачає спільну діяльність, тому в ній знімається протиріччя між колективним характером майбутньої професійної діяльності та індивідуальним характером набуття знань [131]. Щоб вести ділову гру, її учасники (в нашому випадку студенти-митники) повинні вміти не лише правильно будувати речення, знати певну кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків тощо, але й вміти використовувати їх у мовленні. Студенти мають володіти правилами спілкування, мовленнєвими кліше, які виражають прохання, вибачення, подяку, запит додаткової інформації, запрошення до розмови тощо, широким спектром модально-оцінювальних слів і виразів, певною кількістю одиниць науково-термінологічного характеру [49]. Все це дозволяє вести ділову гру як у ДМ, так і в інших різновидах іншомовної мовленнєвої діяльності.

До ділових ігор висувуються певні вимоги: ділові ігри, спрямовані на навчання спілкування, мають ґрунтуватися на реальному мовленнєвому матеріалі; носити проблемний характер; передбачати взаємодію всіх учасників гри [49].

Характерними ознаками ділової гри є а) імітаційне моделювання, яке уможливорює відтворення реальних умов, в яких студенти виступатимуть носіями конкретних соціальних і професійних ролей; б) наявність ситуацій і типів ділової взаємодії, яка міститься, як правило, у сценарії гри і в рольових завданнях, які уможливають суміщення навчання ІМ з професійною діяльністю; в) реалізація цілей гри в ланцюжку взаємопов'язаних рішень; г) проблемний характер ситуацій та їх повторюваність; д) багатоальтернативність рішень [26, с. 220-221].

Особливостями ділових ігор, спрямованих на навчання іншомовного спілкування, є такі:

1. Ділова гра має ґрунтуватися на реальному мовленнєвому матеріалі, який відображає конкретну ситуацію спілкування в професійно-діловій сфері.

2. У діловій грі переважає учіння студентів над навчанням викладача ІМ. Це відбувається тому, що викладач не є компетентним у питаннях спеціальності студентів і не може без їхньої допомоги грамотно укласти ділову гру та оцінити її комунікативні (а не мовні) результати. Тому студенти залучаються як до укладання ділової гри, так і до її оцінки за параметром: досягнута комунікативна мета чи ні? Викладач ІМ може лише оцінити коректність мовлення студентів з точки зору мовних норм. Участь студентів в організації та проведенні ділової гри активізує їхню мисленнєву діяльність, підвищує творчу активність, оскільки дозволяє їм насправді застосувати свої знання ІМ. Досягнення успіху в діловій грі зумовлюється знанням студента ІМ, що, в свою чергу, стимулює його інтерес

до цієї навчальної дисципліни, сприяє виникненню бажання розширити свої можливості у використанні ІМ.

3. Суттєвим моментом у діловій грі є її проблемність. Звичайно, в професійно-діловій сфері є низка типових ситуацій, однак тут частіше, ніж в інших сферах, виникають проблемні ситуації, які вимагають оперативного вирішення. Методичну цінність мають ділові ігри, які стимулюють виникнення нових ситуацій спілкування, оскільки дозволяють залучати до участі в них велику кількість студентів.

4. У діловій грі провідними є принципи спільної діяльності та діалогічного спілкування учасників, послідова реалізація яких забезпечує активне розгортання змісту гри. В діловій грі студенти самостверджуються не лише як особистості, але й передусім як фахівці у царині своєї професійної діяльності.

5. Ділова гра передбачає взаємодію її учасників. Існують різні структури ділової гри, які автори зазвичай пропонують, виходячи з власного емпіричного досвіду [53, с. 108]. Розрізняють такі типи ділових ігор, що охоплюють увесь діапазон ситуацій професійного спілкування: гра-співробітництво, гра-змагання, гра-конфлікт, кожна з яких вирізняється специфікацією цілей, на досягнення яких спрямовані зусилля студентів [131].

Отже, ділова гра є методом активізації навчання професійного іншомовного спілкування, що ґрунтується на поєднанні індивідуальної та групової роботи, в якому остання виходить на перший план [131]. Передусім ділова гра спирається на взаємодію викладача і студентів. При цьому викладач повинен не лише добре знати свій предмет, але й не боятися показати свою некомпетентність щодо спеціальності студентів. Це допоможе уникнути/запобігти ситуації, коли мовлення студентів є коректним з точки зору норм виучуваної ІМ, але абсолютно неприйнятним з точки зору соціальних норм спілкування [131].

Відтворюючи контекст професійної діяльності в її предметному і соціальному аспектах, процес ділової гри є процесом педагогічним, спрямованим на досягнення навчальних і виховних цілей [131], які ми вважаємо необхідним і доцільним доповнити розвивальними й освітніми цілями. Так, у процесі навчання ІМ методом ділової гри забезпечується формування у студентів комунікативної компетентності [131], що і є навчальною метою. Ділова гра моделює професійну діяльність фахівця та забезпечує інтегровану освіту й використання студентами лінгвістичних і психологічних знань, розвиток та вдосконалення професійних навичок і вмінь [53, с. 107]. Головною дидактичною метою ділової гри є переведення професійно-теоретичних знань у дієві [105, с. 172]. Відповідно, для реалізації ділових ігор необхідні певні фахові знання.

Саме ділові ігри є ефективним засобом формування професійно орієнтованих мовленнєвих умінь студентів [53, с. 107]. Тому ділові ігри для навчання ІМ переважно спрямовані на вищу освіту студентів. Мета ділової гри – формування навичок і розвиток умінь професійного іншомовного спілкування. Ділові ігри забезпечують умови комплексного використання наявних у студентів знань предмету професійної діяльності, вдосконалення навичок і вмінь іншомовного мовлення, а також повніше оволодіння ІМ як засобом професійного спілкування [2, с. 74]. Головна мета ділової гри ІМ полягає у формуванні комплексу знань і вмінь для вироблення стратегій і тактик професійного спілкування [26, с. 220].

Крім знання ІМ, обмеженої рамками спеціальності, студент отримує можливість розвивати свою особистість, формувати необхідні не лише для професійної діяльності, але й для повсякденного життя навички спілкування з іншими людьми [131], що є одним із основних аспектів розвивальної мети.

Складниками ділової гри є, передусім, ролі та ситуації, в яких ці ролі реалізуються. Розуміння й прийняття ролі в діловій грі передбачає наявності у студентів фахових знань, а також оперування професійно значущими рішеннями [26, с. 221].

Отже, головна перевага ділової гри як організаційної форми професійно орієнтованої ІМ полягає в тому, що в ній (грі) відтворюються з навчальними цілями реальні професійні ситуації, а навчальний матеріал засвоюється в професійно значущому контексті. При цьому ІМ виступає як інструмент іншомовного професійного спілкування, слугуючи при цьому вирішенню мисленнєвого завдання [26, с. 221].

Суттєвою відмінністю ділових ігор є моделювання умов, наближених до реальних професійної діяльності і власне професійної діяльності студентів. У процесі навчання професійно орієнтованого спілкування в контексті особистісно-діяльнісного підходу використання ділових ігор передбачає наявність проблемних ситуацій, обов'язкової спільної діяльності учасників ділової гри та контролю ходу й результатів гри за заздалегідь розробленими критеріями оцінки [2, с. 74].

Таким чином, ділова гра, як активний метод навчання ІМ студентів, сприяє інтенсифікації навчального процесу, наближає його до умов професійної діяльності майбутніх фахівців і сприяє формуванню навичок роботи в команді. Ділова гра ІМ формує комунікативну компетентність, сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації студентів, допомагає їм подолати психологічний і лінгвокультурний бар'єри спілкування та стимулює мовленнєво-мисленнєву активність студентів. При цьому ефективність навчального процесу з використанням ділової гри залежить від технології створення методично

правильного сценарію та застосування його в процесі навчання ІМ. Водночас ділова гра ІМ може бути використана як метод навчання та метод контролю. Для успішної організації та проведення ділової гри необхідною є її відповідність цілям та завданням навчання, рівню мовленнєвої підготовки студентів і їхнім професійним інтересам [34].

Збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів-митників з ІМ. О.В.Чувіліна акцентує значення самостійної роботи студентів нелінгвістичних ВНЗ, де на вивчення ІМ відводиться недостатньо часу, а також існує тенденція скорочення аудиторних занять [143, с. 3-4]. Досвід викладання зазначеного вище науковця в нелінгвістичному ВНЗ та наш власний досвід викладання АМ студентам-митникам, а також інших спеціальностей засвідчують, що студенти нелінгвістичних ВНЗ мають недостатній рівень сформованості вмінь самостійної роботи з ІМ [143, с. 4]. Неefективність самостійної роботи з ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей пояснюється низкою протиріч між використанням у нелінгвістичних ВНЗ традиційних форм організації самостійної роботи та відсутністю принципу відкритого навчання; наявністю достатньої технічної бази, зокрема освітнього потенціалу накопичених інформаційних ресурсів зІМ, та їх недостатньою запитаністю для навчальних цілей; наявністю різноманітної інформації про використання інноваційних технологій освітнього призначення та відсутністю науково обґрунтованої методики самостійної роботи з ІМ студентів нелінгвістичних ВНЗ [143, с. 4].

Услід за О.В.Чувіліною [143, с. 11], ми трактуємо самостійну роботу з ІМ студента-митника як його навчально-пізнавальну діяльність (з виявленням самостійності й творчості), здійснювану за власною ініціативою та спрямовану на розвиток і вдосконалення знань, навичок і вмінь (як складників професійної компетентності), з особистою чи опосередкованою участю викладача ІМ чи без його участі. В цьому визначенні виокремлено такі характеристики самостійної роботи як творчість і самостійність. Останню характеристику – самостійність – науковець ототожнює з автономністю, як особистою незалежністю і відповідальністю студента у постановці цілей, виборі засобів і стратегій оволодіння іншомовним спілкуванням, здійсненні контролю особистого прогресу за наявності консультувальної, коригувальної і координувальної допомоги викладача [143, с. 11].

Формування у студентів-митників освітньої автономії як внутрішньої особистісної характеристики. Водночас Т.В.Караєва наголошує на розмежуванні самостійної роботи студента та його освітньої автономії [48]. Зокрема, щодо навчальної дисципліни “Англійська мова” освітня автономія студента-митника ґрунтується на його здатності самостійно керувати процесом набуття фахових знань та оволодінням професійно орієнтованими

мовленнєвими навичками й вміннями англомовного ДМ.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій освітнього призначення. Професійно орієнтоване навчання ІМ, зокрема ділові ігри, як організаційна форма навчання студентів нелінгвістичних ВНЗ, на сьогодні неможливо уявити без залучення освітніх *інформаційно-комунікаційних технологій*, які викладач ІМ використовує як для пошуку професійно значущих джерел інформації, їх накопичення, модифікації, так і для розроблення електронних засобів навчання для забезпечення самостійної (аудиторної й позааудиторної) роботи студентів з ІМ. Значна кількість дисертаційних досліджень зарубіжних [38; 37; 113; 102; 139; 126; 8] і вітчизняних методистів [101; 119; 142; 47; 82; 46; 134; 68; 127; 109; 110] слугують ілюстрацією практичної реалізації цієї тенденції.

Отже, сучасні економічні умови загострили проблему конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці й, відповідно, актуалізували проблему їхньої фахової підготовки у ВНЗ. Підґрунтям успішності й запитаності молодого фахівця визнається володіння ним ІМ.

Передумовами формування у студентів-митників компетентності в іншомовному ДМ є професійна орієнтація процесу навчання, ділова гра як його організаційна форма, освітня автономія студента, який є активним суб'єктом професійно орієнтованого учіння, а також забезпечення самостійної роботи студента-митника з ІМ мультимедійними навчальними матеріалами, з урахуванням специфіки навчання ІМ в нелінгвістичному ВНЗ.

1.2. Об'єкти особистісно-діяльнісного розвитку студентів-митників у професійно орієнтованому курсі іноземної мови

Контекстом наукового дослідження ми, слідом за рядом науковців [65, с. 71; 42, с. 120-124; 122], обрали особистісно-діяльнісний підхід [43, с. 74-89; 121] до навчання ІМ, згідно з яким студент є активним суб'єктом навчального процесу, виходячи з особливостей розвитку його (студента) особистості та діяльності. Попри трактування особистісно-діяльнісного підходу в сукупності двох його складників з метою глибшого аналізу розглянемо кожний з них.

За В.І.Загвязинським, особистісний підхід до навчання визначає провідним орієнтиром, основним змістом і головним критерієм успішної навчальної діяльності не лише знання, навички й уміння, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й формування особистісних якостей – спрямованості, суспільної активності, творчих здібностей і вмінь, волі, емоційної сфери, рис характеру [41].

Так, особистісний складник передбачає дослідження процесу навчання

професійно орієнтованої ІМ крізь особистість студента-митника як активного суб'єкта навчального процесу – пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, інших когнітивних процесів, задіяних в оволодінні ІМ. Всі методичні рішення викладача ІМ: організація навчального матеріалу, використовувані навчальні прийоми, пропоновані завдання й вправи тощо відбиваються через призму особистості студента-митника – його потреби, мотиви, здібності й інші індивідуально-психологічні особливості. Отже, особистісний складник передбачає, що центром процесу навчання професійно орієнтованої ІМ є особистість студента – майбутнього митника. Цей процес обов'язково повинен урахувувати потреби студентів і бути націленим на набуття ними не лише знань, на формування й розвиток не лише навичок і вмінь, а й певних особистісних якостей, які зумовлюють результативність іншомовної професійної комунікації [65, с. 71].

У свою чергу, діяльнісний підхід до навчання передбачає спрямованість усіх навчальних заходів на організацію інтенсивної діяльності студентів, яка постійно ускладнюється, оскільки лише через власну діяльність студент засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує й удосконалює особистісні якості [41]. У цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості. Трактуючи діяльнісний підхід як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, в якому вони беруть активну участь у навчальному процесі, Л.Ф.Фотьянова [141] пропонує організувати навчання, в якому студенти є активними суб'єктами власної діяльності: усвідомлюють і самі виокремлюють проблему, висувають мету вивчення того чи іншого питання, формулюють завдання, вирішують їх, застосовують набуті знання на практиці.

Л.Ф.Фотьянова в діяльнісному підході виокремлює два складники. Перший складник полягає в тому, що навчальний матеріал представлено у вигляді послідовних завдань, які вирішуються спільно зі студентами, формулюються висновки, здійснюються на різних етапах логічно допустимі узагальнення та здійснюється перехід до наступних завдань тощо. Другий складник передбачає поелементне формування у студентів умінь здійснювати певну мисленнєву чи практичну дію [141].

Отже, діяльнісний складник передбачає врахування особливостей функціонування різних видів діяльності, які є актуальними для студентів-митників у процесі вивчення ними професійно орієнтованої ІМ.

Кожен із складників особистісно-діяльнісного підходу передбачає розвиток свого умовного об'єкту (в межах нашого дослідження): особистості студента-митника в процесі вивчення професійно орієнтованої ІМ та виконуваної ним діяльності. В свою чергу, і особистість, і діяльність, як об'єкти

розвитку, також містять низку складників.

Особистісні та діяльнісні характеристики майбутніх і сьогоднішніх митників уже були об'єктами наукових досліджень. Так, М.В.Федотова [140] уклала модель розвитку Я-концепції фахівців-митників, три рівні якої (моделі) відображають необхідність наявності складників, вкрай необхідних для здійснення професійної діяльності на різних рівнях службової кар'єри. При цьому науковець виокремлює два аспекти професійного розвитку фахівців-митників: професійно-кваліфікаційний розвиток, пов'язаний з навчанням та освітою, набуттям нових знань і досвіду, та професійно-посадовий розвиток, пов'язаний з раціональним розміщенням кадрів, яке ґрунтується на професійному потенціалі службовців та їх службовому зростанні [140, с. 152]. Для нашого дослідження актуальним є перший аспект професійного розвитку фахівців-митників.

Для фахівців I рівня визначено критерії ефективності професійної діяльності, які є базовими під час професійного психологічного добору кандидатів для служби в митні органи: міцне здоров'я, нервово-психічна стійкість, рівень освіти не нижче середнього професійного, розвинуті соціальні навички, наявність професійно вагомих знань, навичок і вмінь, високий рівень виконавчої дисципліни і мотивації до митної служби [140, с. 150-151].

Для фахівців II рівня вимоги до професійної діяльності передбачають такі доповнення до критеріїв базового рівня: хороші знання митної справи та процедур митного оформлення, реалізація соціальної поведінки, як у взаємовідносинах з клієнтами митниці, так і в організації взаємодії з колегами по службі, оперативне планування й керування як своєю діяльністю, так і координація дій інших співробітників за своїм напрямом службової діяльності [140, с. 151].

Фахівців III рівня характеризують такі вимоги до професійної діяльності: службова компетентність за всіма напрямками діяльності митниці, самостійність, ініціатива, вміння керувати людьми, здатність проводити аналіз як своєї діяльності, так і діяльності підлеглих, інтелектуальна продуктивність, виражена здатність до саморозвитку [140, с. 151].

За М.В.Федотовою, психологічні фактори реалізації моделі розвитку персоналу митниці включають внутрішні особистісні характеристики та зовнішні поведінкові прояви фахівця митної служби. При цьому особистісні характеристики фахівців-митників та їхні професійні знання, навички й уміння проявляються в професійній діяльності [140, с. 153]. До внутрішніх особистісних характеристик М.В. Федотова відносить гармонійну структуру самоставлення, професійний світогляд, пріоритет професійних службових потреб, професійну компетентність, активно-позитивну настанову щодо клієнтів

митниці, прийняття відповідальності за професійні дії, рішення, вчинки, постійне підвищення людинознавчої компетентності. Зовнішні поведінкові прояви виявляються у взаємодії членів митних колективів у процесі особистісно-професійного розвитку, позитивної мотивації та стимулюванні цього процесу [140, с. 154].

У свою чергу, Н.С.Тимченко [137], досліджуючи проблему формування у студентів – майбутніх службовців-митників – професійно-етичних якостей, трактує останні як стійкі риси їхньої свідомості й поведінки, результат усвідомлення мотивів власної діяльності та вироблення відповідних способів професійної поведінки. Провідними й найвагомішими для цієї професії є: громадянськість, толерантність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, людяність, сумлінність, що найчастіше виявляються у митників безпосередньо в професійній діяльності і сприяють ефективному вирішенню професійних завдань. Ці та інші 24 провідні професійно-етичні якості дослідниця систематизує за III групами: якості, які 1) визначають стосунки людини й суспільства, 2) визначають взаємини з іншими людьми, 3) характеризують рівень ставлення до професійної діяльності.

У такий спосіб шляхом аналізу фахових джерел з досліджуваної проблеми ми визначили особистісні й діяльнісні характеристики фахівця-митника як вихідну модель, яка характеризує його особистість і діяльність відповідно до потреб сучасного суспільства і виробництва. При цьому ми трактуємо модель як сукупність узагальнених якостей, якими має володіти фахівець певного профілю для успішного вирішення всіх завдань професійної діяльності, а також для саморозвитку й самовдосконалення.

Звернемося до визначення об'єктів розвитку студента – майбутнього митника – в процесі формування професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу [43, с. 74-89], згідно з яким особистість формується в процесі діяльності. Кожний складник підходу, нагадаємо, передбачає розвиток свого умовного об'єкту: особистості студента в процесі вивчення професійно орієнтованої АМ та здійснюваної ним діяльності. В свою чергу, і особистість, і діяльність (як загальні об'єкти розвитку) складаються з низки конкретніших об'єктів.

У процесі вивчення АМ студент є активним суб'єктом двох видів діяльності: професійно орієнтованого учіння (як систематичного набуття фахових знань та оволодіння навичками й уміннями, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності) та іншомовної мовленнєвої діяльності (в межах нашого дослідження – професійно орієнтованого ДМ). При цьому учіння студента-митника націлене саме на оволодіння професійно орієнтованою іншомовною мовленнєвою діяльністю. Отже, в межах

діяльнісного складника ми виокремлюємо ці два види діяльності студента-митника.

У свою чергу, особистісний складник передбачає дослідження процесу навчання АМ крізь особистість самого студента-митника – його пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, інших когнітивних процесів. Усі методичні рішення викладача АМ: організація професійно орієнтованого дидактичного матеріалу, використовувані навчальні прийоми, пропоновані завдання й вправи тощо відбиваються через призму особистості студента-митника – його потреби, мотиви, здібності й інші індивідуально-психологічні особливості. Тому в межах особистісного складника ми виокремлюємо професійні мотиви, а також когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння англійським ДМ, та емоційно-вольові якості.

Таким чином, об'єктами особистісного розвитку студентів – майбутніх митників – у професійно орієнтованому курсі ІМ ми визначили професійні мотиви, когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння ДМ, та емоційно-вольові якості; об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають професійно орієнтовану компетентність у ДМ та компетентність в учінні.

Саме формування цих об'єктів особистісно-діяльнісного розвитку студентів-митників і передбачає пропонована нами методика формування професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ. При цьому ці об'єкти особистісно-діяльнісного розвитку ми співвідносимо з цілями професійно орієнтованого навчання студентів-митників ДМ ІМ. Практична мета передбачає формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ; освітня мета – компетентності в учінні; виховна мета – професійних мотивів; розвивальна мета – розвиток когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей (детальніше див. підрозділ 2.1).

Реалії сучасного життя вимагають нових підходів до забезпечення професійного становлення особистості, які дозволяють студентам в процесі професійної підготовки сформувати особистісні якості, які сприяють адаптації до постійно змінюваного соціуму [143, с. 3].

При різноманітті моделей фахової підготовки студентів завжди важливо пам'ятати про вихідну модель, яка характеризує образ особистості фахівця відповідно до потреб сучасного суспільства й виробництва. Модель трактується як сукупність узагальнених якостей, якими має володіти фахівець певного профілю для успішного вирішення всіх завдань, які виникають в умовах виробничої діяльності, а також для саморозвитку й самовдосконалення.

Різновидом особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ як мови професійного спілкування визначається інтерактивний підхід [2, с. 21], який

тракується як активна взаємодія всіх учасників навчального процесу, включаючи й викладача ІМ, в якому здійснюється взаємозбагачувальний обмін автентичною професійно значущою інформацією ІМ та набуття умінь професійного спілкування [2, с. 23]. Інтерактивний підхід до професійно орієнтованого навчання ІМ надає процесу навчання характерного забарвлення: центральне місце в процесі навчання посідає взаємне спілкування ІМ. При цьому увага зосереджена на сприйманні й продукуванні автентичної інформації, однаково цікавої для всіх учасників у важливій для всіх ситуації. Мовленнєве спілкування є спільною діяльністю, яка характеризується взаємозв'язком трьох складників: відправника інформації, отримувача інформації та ситуативного контексту. Традиційна роль викладача ІМ змінюється від авторитарного стилю спілкування до демократичного стилю. Учіння студентів та навчання викладача характеризуються рефлексивністю [2, с. 23].

Під час організації профільного викладання ІМ у технічному ВНЗ варто враховувати різницю між учінням та майбутньою професійною діяльністю [49] з опорою на низку виокремлених відмінностей у змістовому наповненні структурних ланок учіння і професійної діяльності студента: потреби, мотиви, мету, дії, засоби, предмет і результат [19].

З позицій концепції профільного навчання продуктивним є розгляд не двох провідних видів діяльності – учіння та праці, а двох різних етапів розвитку однієї і тієї ж діяльності в її генезисі. І етап – становлення діяльності, в процесі якої суб'єкт учіння (в нашому випадку – студент) цілеспрямовано здійснює певні види активності з оволодіння необхідним для праці “арсеналом” знань і практичних дій, здатностей і соціальних цінностей.

Протягом усього періоду навчання у ВНЗ має здійснюватися контроль за перетворенням учіння в професійну діяльність. При цьому й контроль має бути діяльнісним: контролюється не рівень засвоєння знань, а хід і результати дій на їхній основі, рівень сформованості пізнавальної, а згодом і професійної мотивації, діяльності в цілому.

Для досягнення цілей формування особистості фахівця у ВНЗ необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальна) в інший (професійна) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Виокремлено три базові форми діяльності студентів та низку перехідних від однієї базової форми до іншої [19, с. 62]. (Системно вони складають технологію знаково-контекстного чи контекстного навчання). Базовими є 1) учіння з провідною роллю лекції і семінару, 2) квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми), 3) навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, дипломне проектування).

Важливо, щоб викладач виходив з цілісної моделі майбутньої професійної діяльності фахівця і цілісної ж педагогічної моделі його фахової підготовки.

Під час дослідження проблеми вивчення мови для спеціальних цілей, Л.О.Максименко [70], посилаючись на зарубіжних авторів (P.Benson, B.Coffey, F.Eppert, A.M.John, C.Kennedy and R.Bolitho), дійшла висновку, що професіоналізація є необхідною на всіх ступенях навчання. При цьому більшість науковців пропонують розпочати спеціалізацію з II чи III семестру навчання. Випереджувальну професіоналізацію занять з ІМ на молодших курсах акцентує й Н.Funk [160] з метою формування професійно спрямованої комунікативної компетентності.

Отже, вміння вести професійно спрямований діалог доцільно формувати й розвивати на II курсі, оскільки в цей час формуються особистісні якості студентів, певною мірою сформованими є мовленнєві (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні) навички, продовжують розвиватися мовленнєві вміння. Відтак, уможлиблюється вдосконалення фахового усного мовлення (аудіювання й говоріння) у сфері обраної професійної діяльності.

Таким чином, у контексті особистісно-діяльнісного підходу ми визначили об'єкти особистісного й діяльнісного розвитку студентів – майбутніх митників у професійно орієнтованій навчальній дисципліні “Іноземна мова”. Зокрема, під час формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в ДМ об'єктами особистісного розвитку є професійні мотиви, когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння ДМ, та емоційно-вольові якості; об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають професійно орієнтовану компетентність у ДМ та компетентність в учінні.

Формування саме цих об'єктів і передбачає пропонована нами методика формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ: основна практична мета передбачає формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ та допоміжні освітня мета – компетентності в учінні; виховна мета – професійних мотивів; розвивальна мета – розвиток когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей.

1.3. Особливості професійного діалогічного мовлення митників

Професійно орієнтоване спілкування існує в двох формах: контактній та дистантній [65, с. 72]. Як свідчить проведений нами аналіз фахових джерел щодо професійної діяльності митників [25; 97; 98; 99; 114; 44; 116; 103; 111], для їхнього професійно орієнтованого спілкування більш притаманною й властивою є перша форма – контактна. Порівняно з дистантною контактна форма має низку переваг: передусім мовець бачить співрозмовника, має можливість стежити за

його реакцією, яка супроводжується відповідними інтонацією, поглядом, мімікою тощо. За наявності нечітких формулювань і браком слів співрозмовники можуть скористатися різноманітними компенсаторними засобами: від жестів до графічних зображень і малюнків. Також співрозмовники не обмежені в часі: в разі потреби вони можуть повторити висловлювання, перефразувати його тощо [65, с. 72].

З метою розроблення методики формування у майбутніх митників професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ звернемося до дослідження його особливостей як різновиду іншомовної мовленнєвої діяльності. Але передусім визначимо ключове для нашого дослідження поняття “діалогічне мовлення” та охарактеризуємо його особливості.

Конкретизуємо наведене визначення ДМ як процесу мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування [79, с. 199] щодо професійного ДМ митника як процес його професійної мовленнєвої взаємодії з одним чи декількома клієнтами митниці¹ під час проходження ним(и) паспортного чи митного контролю.

Серед особливостей ДМ виокремлюються *комунікативні, психологічні й мовні особливості* [74, с. 146; 79, с. 200]. Так, ДМ виконує низку *комунікативних функцій* [79, с. 197]: запиту – повідомлення інформації, пропозиції / спонукання до дії (у формі прохання, наказу, поради) – її/його (не)прийняття, обміну судженнями / думками / враженнями, переконання / обґрунтування своєї думки, кожна з яких (функцій) має специфічні мовні засоби та домінує у відповідному типі діалогу.

Залежно від провідної комунікативної функції у вітчизняній методиці викладання ІМ виокремлюються чотири основні функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін судженнями / думками / враженнями, діалог-обговорення / дискусія [74, с. 152; 75, с. 90]. У зарубіжній методиці діалоги поділяються на два різновиди: вільні й стандартні (типові) [132, с. 179], п'ять різновидів: діалог-розпитування, діалог-волевиявлення, діалог-обмін думками, дискусійний діалог, етикетний / ритуальний діалог [78, с. 113], шість різновидів: мова в дії (*language-in-action*), коментування (*comment*), сфера послуг (*service encounters*), обговорення й суперечки (*debate and argument*), навчання (*learning*), прийняття рішень (*decision-making*) [95, с. 111]. При цьому, акцентуючи дискурс як продукт усного мовлення, розрізняють діалогову (*interactional*) та ділову (*transactional*) функції мови [95, с. 114]. Перша зорієнтована на слухача, друга – на повідомлення.

Цілком очевидно, що професійному ДМ митників тією чи іншою мірою

¹ Детально соціальні ролі клієнтів митниці досліджено в підрозділі 2.1.

притаманні всі комунікативні функції. Водночас проведений нами аналіз сфер професійно-ділового іншомовного спілкування митників, типових комунікативно-мовленнєвих ситуацій їхнього ДМ, професійних і соціальних ролей клієнтів митниці, їхніх комунікативних намірів і комунікативних завдань, в яких ці наміри реалізуються (див. підрозділ 2.1), а також дібраних нами фахових діалогів як навчального матеріалу уможливив виокремлення серед комунікативних функцій професійного ДМ митників як домінуючих двох функцій: запиту – повідомлення інформації та пропозиції – її (не)прийняття. В такий спосіб найбільш функціонально прийнятними й доцільними для навчання професійно орієнтованого англійського ДМ студентів – майбутніх митників ми вважаємо *діалог-розпитування* та *діалог-домовленість*.

Діалог-розпитування може бути як одностороннім (ініціатива запитувати інформацію належить лише одному співрозмовнику), так і двостороннім (ініціатива запитувати інформацію належить кожному зі співрозмовників). Двосторонній діалог-розпитування сприяє розвитку ініціативності обох мовленнєвих партнерів, що є більш характерним для природного спілкування.

Проаналізувавши тексти дібраних нами фахових діалогів, ми дійшли висновку, що найхарактернішим для професійної діяльності митника під час проведення ним паспортного і/чи митного контролю є односторонній діалог-розпитування, в якому ініціатива запитувати інформацію належить саме митникові з огляду на його службові обов'язки. Ми знайшли лише один приклад двостороннього діалогу-розпитування, а точніше двосторонньої ДЄ, між митником і клієнтом митниці:

- Your passport, please. How long are you planning to stay in the country?
- Three weeks. Could I prolong my entrance visa in case of necessity?

Діалог-домовленість залучається під час вирішення співрозмовниками питання про плани й наміри. З огляду на специфіку професійного ДМ митників, зокрема під час виконання ними службових обов'язків, як-то здійснення митного і/чи паспортного контролю тощо, вважаємо функціонально доцільним і виправданим у межах нашого дослідження діалог-домовленість з притаманною йому комунікативною функцією пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – її (не)прийняття конкретизувати як *діалог-пропозицію*. Саме цим терміном ми й будемо користуватися надалі.

До *психологічних* особливостей ДМ сучасна методика викладання ІМ відносить комунікативну вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційність, спонтанність, двосторонній характер, взаємозв'язок мовця і слухача, взаємну стимуляцію, лаконічність форми й змісту, непланованість, реактивність [74, с. 147-149; 75, с. 88; 78, с. 112; 132, с. 177; 95, с. 113]. При цьому низка характеристик, як-то зверненість, комунікативна вмотивованість і

ситуативність є властивими як ДМ, так і монологічному мовленню [75, с. 88].

Для ДМ характерними є сполучення процесів розуміння висловлювань співрозмовника й реагування на них, конкретність ситуації та можливість її швидкої зміни, необхідність переключення з одного мисленнєвого процесу на інший. У такий спосіб реактивне й ініціативне мовлення переплітаються, саме тому досить важко побудувати логічну схему ДМ [26, с. 213].

Цілком очевидно, що професійному ДМ митників тією чи іншою мірою властиві всі його психологічні особливості. Однак, на нашу думку, така психологічна характеристика ДМ як емоційна забарвленість є недоцільною, а тому й неприйнятною в професійно-діловому іншомовному спілкуванні митників, зокрема під час виконання службових обов'язків.

Характерними мовними особливостями англійського ДМ визнаються еліптичність реплік, використання розмовних кліше – “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, стягнених форм [74, с. 154; 75, с. 88; 95, с. 113]. Згідно з V.Evans, яскраво вираженими носіями еліптичності є короткі клішовані еліптичні форми відповідей (*Certain! Course! Amazing! Ages. Me, too. Gosh! Pity.* тощо), заповнювачі мовчання (silence fillers): *Let me see...; Just a moment..., Well...,* вирази відмови (delay words): *Really..., Let me think...,* вирази, які уможливають уникнення прямої відповіді (evasive tags): *I'd rather not say, I'll have get back to you on it, It's out of my hands,* нестача яких гостро відчувається в спілкуванні [158, с. 67]. Відповідно до оформлення M.Goodale розрізняє “закриті” (*Last but not least*) і “відкриті” (*Many people feel that...*) кліше, які поєднують різні елементи. Повністю відтворені кліше є стаціонарними (*In conclusion, ...*), кліше, які частково варіюються – нестаціонарними (*Taking everything into account, ...; Judging from ... he might be...; I can't be certain, but it looks as if...*) [168, с. 19, 29, 39].

Приклади

- коротких клішованих еліптичних форм відповідей:

- You don't need to declare this. That's under the limit.
- Good.
- Will you, please, open it?
- Certainly.

- заповнювачів мовчання:

- Well, thank you, sir.
- Thank you.
- Anything to declare, sir?
- Let me see...
- You will have to pay duty on this extra one.
- Well, all right.

- виразів відмови:

- And you have nothing to declare?
- Pardon?
- Get ready for the passport control. Your passport, please.
- Yes... just a minute. It's in my bag.

- виразів, які уможливають уникнення прямої відповіді:

- Have you anything to declare?
- I'm sorry, but I don't know what I am allowed.
- Do you have goods to declare?
- I don't think I have.

У ДМ розрізняють:

1) мінімальні за обсягом мовленнєві вислови (зазвичай прямий еліпс) – слова типу: *Yes, No*, окремі питальні слова: *Why? Where?*, еліптичні структури: *We, too; They will*, лаконічні відповіді: *Yes, of course; Surely; Probably, yes; May be;*

2) репліку, яка складається з повного речення зазвичай у поєднанні з еліптичним реченням:

A: Where are hurrying?

B: To the meeting. I'm starting.

3) фрагментарний вислів, який складається з низки повних та еліптичних речень (від трьох до п'яти):

A: Will you be seeing out head engineer this morning?

B: Yes, I will. She's is going to come to our department. Do you want me to tell her something? I'll do it if you want [128, с. 25-26].

Приклади

1) мінімальних за обсягом мовленнєвих висловів:

- слів типу: *Yes, No*:

- Are these all your bags, sir?	- Now, I see you have books.
- No.	- Yes.

- окремих питальних слів:

- Any meat?	- Have you anything to declare?
- What?	- What?

- еліптичних структур:

- Have a nice day!	- Have you got any relatives, friends in Great Britain?
- Thanks, you too.	- Just friends.

- лаконічних відповідей:

- Will you, please, open your trunks, sir?	- Will you, please, open it?
- Yes, of course.	- Certainly.

2) реплік, які складаються з повного речення зазвичай у поєднанні з еліптичним реченням:

- How many pieces do you have?	- How long are you staying in Lagos?
- Two. A suit-case and some hand luggage.	- Ten days. I'm here on business.

3) фрагментарного вислову, який складається з низки повних та еліптичних речень:

- Have you anything to declare?

- No, I haven't. My bag only contains personal things. Shall I open it?

Однак, проілюстровані нами приклади мовних особливостей англійського ДМ є реактивною реплікою саме клієнтів митниці на ініціативну репліку митника під час виконання ним службових обов'язків. Проте це не означає, що студенти – майбутні митники – не мають бути обізнаними з цими мовними особливостями англійського ДМ. Навпаки, щоб адекватно розуміти клієнтів митниці для якісного проведення паспортного і/чи митного контролю студенти мають знати ці мовні особливості англійського ДМ.

Головна трудність навчання ДМ полягає в тому, що ті, хто навчаються, не в змозі запам'ятати ту кількість іншомовних мовленнєвих зразків, яка зустрічається в більшості ситуацій повсякденного спілкування [28, с. 69]. Тому для успішного досягнення практичної й професійної цілей навчання ІМ студентів-митників вони мають бути обізнаними із загальними закономірностями й характерними особливостями цього виду іншомовної мовленнєвої діяльності. Такими особливостями ДМ є структура діалогу та його мовні засоби.

Розглянемо детальніше структуру діалогу. Дослідники мовних особливостей ДМ [78, с. 112] одноголосно відносять до його найхарактернішої особливості реплікування – обмін репліками, об'єднаними структурно, інтонаційно й семантично в ДЄ як інтегровану структурну одиницю діалогу.

Зазвичай ДЄ класифікують за кількістю реплік, які їх складають: дво-, три- й багатокомпонентні ДЄ, а також за комунікативною функцією реплік: запит інформації, повідомлення, прохання, наказ тощо [123, с. 53–54]. Найбільш дослідженими у працях лінгвістів є двокомпонентні ДЄ, які складаються з двох реплік: запитання – відповідь, а також ДЄ, які ґрунтуються на лексичному повторі й підхопленні. Водночас у дослідженнях трикомпонентних ДЄ відсутнє однозначне визначення видів і комунікативних функцій цих складників діалогу. Переважна більшість трикомпонентних ДЄ є наслідком дефектів спілкування, які виникають через конструктивну незавершеність речення ініціативної репліки або інформаційну неповноту висловлювання, зумовлену порушеннями правил мовленнєвої взаємодії [104].

Трикомпонентна ДЄ є основною структурною одиницею діалогу як результату міжособистісної взаємодії співрозмовників у природних умовах. Двокомпонентна ДЄ “запитання – відповідь”, як загальноприйнята й обов'язкова структурна одиниця діалогу, не знаходить свого втілення в неформальних ситуаціях міжособистісного спілкування, проте може використовуватись у

формальних ситуаціях тестування чи інтерв'ювання. Адже запитання потребує відповіді. Відповідь, у свою чергу, вимагає подальшої реакції від першого співрозмовника як сигналу про адекватність / неадекватність отриманої інформації [179, с. 25–41].

Саме на цей підхід ми й орієнтуємося, навчаючи студентів-митників професійного англійського ДМ, оскільки формування мовленнєвої компетентності в ДМ передбачає оволодіння студентами правилами (а не випадками порушення) побудови мовленнєвого ланцюга в міжособистісному спілкуванні. Отже, третій складник ДЄ відіграє вагомий роль, зважаючи на його головну функцію – успішне завершення акту спілкування. Наявність такого складника є прагматично зумовленою: якщо третій складник ДЄ відсутній, він зазвичай усвідомлюється співрозмовником як навмисно утриманий через соціальні чи стратегічні чинники, наприклад:

A: [*Enters wearing a new hat*]

B: No, I don't like it.

A: Now I know it's right [179, с. 28].

Відповідно, трикомпонентні ДЄ, які містять невербальні складники, є більш поширеною структурною одиницею діалогу, ніж двокомпонентні ДЄ.

Крім загальної функції підтримки успішного завершення акту спілкування третій складник трикомпонентної ДЄ виконує низку інших комунікативних функцій:

1) прийняття результату комунікативної взаємодії співрозмовників:

A: Have you anything to declare? B: No, I haven't. My bag only contains personal things. Shall I open it? A: No, thank you, sir, that won't be necessary.
A: Is this all your luggage? B: Yes, that's all I have here. But I have a trunk in the luggage-van. A: That's all right. It will be taken to the customs-house.
A: How long are you planning to stay in the country? B: Three weeks. Could I prolong my entrance visa in case of necessity? A: Sure. The receiving party will take care of it.
A: Now, would you like a smoking or non-smoking seat? B: Non-smoking, please. A: Fine.

2) вираження вдячності:

A: Get ready for the passport control. Your passport, please. B: Yes... just a minute. It's in my bag. Ah, here it is. A: Thank you.
A: And what do you have in your suit-case? B: Only things for my personal use. A: Thank you, that's all.

3) прийняття відмови:

A: Do you have goods to declare?

B: I don't think I have.

A: Okay, put your bags on the counter, please.

A: You have suits above the fixed quota, sir.

B: But they are not new.

A: All the same. You will have to pay duty on this extra one.

A: Have you anything to declare?

B: No, I haven't. My bag only contains personal things. Shall I open it?

A: No, thank you, sir, that won't be necessary.

4) прийняття повідомлення інформації:

A: Have you got any presents or any things liable to duty?

B: No, I haven't.

A: Well.

A: Good afternoon, sir, is this your suit-case?

B: No, the brown one is mine.

A: Oh, I see.

A: But I have 200 French cigarettes for my friends.

B: You don't need to declare this. That's under the limit.

A: Good.

A: How many packets of cigarettes have you got?

B: Oh, I've got only three packets. I believe they'll be duty free.

A: Yes, of course.

5) оцінка отриманої інформації:

A: Won't the customs officials inspect our luggage?

B: I think they will. But they usually do it in the train after the tickets and passports are registered.

A: Fine.

A: And how long are you staying in Lagos?

B: About a week I suppose.

A: O.K.

A: Now, would you like a smoking or non-smoking seat?

B: Non-smoking, please.

A: Fine.

Трикомпонентна ДЄ є типовою структурною одиницею не лише діалогу, як результату соціального контакту чи міжособистісної взаємодії, але й професійно-педагогічного діалогу між студентом і викладачем на занятті ІМ [28, с. 73]. Отже, найбільш поширеними складниками діалогу є дво- й трикомпонентна ДЄ, яка може містити невербальний компонент [28, с. 73].

Охарактеризуємо актуальні для нашого дослідження функціональні типи діалогів – розпитування й пропозиція – за критеріями “структурна складність” і “ступінь комунікативної різноманітності реплік”.

Діалог-розпитування вирізняється невисокою структурною складністю та

відносно невеликою комунікативною різноманітністю реплік. Діалог складається переважно із запитань і повідомлень, які реалізуються в логічній послідовності та об'єднані розв'язанням конкретної проблеми. Найхарактернішими типами ініціативних реплік є запитання й репліка повідомлення, реактивних реплік – позитивна відповідь на запитання, додаткових реактивних реплік – репліка-підтримки співрозмовника або висловлення вдячності.

Проілюструємо особливості діалогу-розпитування прикладами фахових діалогів митника з клієнтом митниці:

A: Good afternoon, sir. Is this your suit-case?

B: No, the brown one is mine.

A: Oh, I see. Have you anything to declare?

B: No, I haven't. My bag only contains personal things. Shall I open it?

A: No, thank you, sir, that won't be necessary.

x x x

A: Have you ever come to this country before?

B: No, it's my first journey to England.

A: Have you got any relatives, friends in Great Britain?

B: Just friends.

A: How long do you intend to stay here?

B: Around a couple of weeks.

A: Where will you stay?

B: For some days at friends in London then I'll go sightseeing.

A: Tourists are not allowed to stay beyond three months you know?

B: Anyway I have to come back in six weeks from today.

Діалог-пропозиція передбачає запит інформації, повідомлення, вираження прохання чи наказу. Структурно він наближається до діалогу-розпитування. Реактивна репліка може бути виражена позитивною відповіддю (згодою), заперечною відповіддю (відмовою), уникненням відповіді. Додаткова реактивна репліка реалізується в вираженні поступки або вдячності (у випадку заперечної відповіді), а також підтримкою співрозмовника й вираженням вдячності (у випадку позитивної відповіді). Специфіку діалогу-пропозиції започатковують комунікативне завдання й вихідна ініціативна репліка.

Проілюструємо особливості діалогу-пропозиції прикладами фахових діалогів митника з клієнтом митниці:

A: Bags on the table, please. Your customs form, please.

B: Here is my customs declaration. I have nothing to declare.

A: Would you mind opening your suit-case?

B: Here you are. I have only things for my personal use.

A: O.K., that'll be all. Here is your form.

x x x

A: Will you show your things, please.

B: Yes, here they are. I have two pieces: this suit-case and some hand luggage.

A: Do you have anything to declare?

B: No, I don't. But I have five packs of cigarettes.

A: This quantity is not liable to duty. And what do you have in your suit-cases?

B: Only things for my personal use and souvenirs.

A: Thank you. That's all. You may close your suit-case.

B: Thank you.

Розгляд мовних особливостей ДМ не може обмежуватись лише дослідженням його комунікативних функціональних типів [28, с. 81]. Характер і зміст міжособистісного спілкування й особливі екстралінгвістичні умови відображаються також на рівні зовнішніх ознак мовленнєвого акту, які підлягають опису з точки зору лексики й граматики [52, с. 21].

Лексико-граматичні особливості ДМ характеризуються двома протилежними тенденціями: економією мовних засобів (як наслідок безпосереднього характеру спілкування й ситуативності) й одночасно надмірністю (як наслідок спонтанності) [123, с. 67]. Найповніший аналіз мовних особливостей ДМ з огляду на ступінь складності поставленого комунікативного завдання, стосунки між співрозмовниками й емоційно-психологічний контекст, на думку Л.В.Гайдукової [28, с. 67], здійснила Ю.Б.Кузьменкова [62]. Наведемо приклади лексичних і граматичних особливостей ДМ в контексті соціокультурних умов користування АМ.

Лексичними особливостями англійського ДМ є використання:

1) низки пом'якшуючих засобів, лексико-синтаксичних модифікаторів, які можна варіювати: а) конструкції з *right* та конструкції з *mind*; б) модифікатори із значеннями ймовірності (*perhaps, by (any) chance, happen / seem / turn out / appear / (un)likely*); в) конструкції із модифікаторами *I hope, I wonder*; г) кліше для вираження думки (*opinion-phrases*); д) маркерів суб'єктивної модальності із дієсловами мислення – *I think, I believe*, а також в умовному способі – *I'd ... to-phrases*; е) відповідні вставні слова (*well, sort of*);

2) розгорнутих емоційно-оцінювальних реплік, насичених додатковими знаками уваги: а) захопленої оцінки (*lovely, such, extremely*); б) експресивно-емоційно забарвлених дієслів (*enjoy, adore, hate, love, die (for), dream* натомість нейтральних *like, dislike, want, think*), прикметників типу: *happy, delighted* у значенні *glad*; *flourishing* у значенні *in good health*, прикметників типу: *super, great, smashing, horrible, awful, silly, stupid*, лексичних і граматичних суперлативів (*brilliant, marvelous, fantastic*) у сполученні із прислівниками-інтенсифікаторами (*just, really, most*);

3) різноманітних засобів, які регулюють ступінь впливу висловлювання на адресата: а) для пом'якшення ефекту використовують: мінімізатори (*just, only, a bit / a little, very*), модифікатори ступеня (*somehow, somewhat*), заповнювачі пауз

(kind of, sort of, so to speak, more or less), модифікатори із дієсловами наміру (to be inclined, to tend, to intend) у сполученні із дієсловами мислення; б) для зменшення значущості висловлювання використовують: конструкції із прямим запереченням – I'm not amused у значенні I'm bored / displeased / tired (модифікатори ступеня (very, particularly, too, quite), модифікатори визначеності (anything, anywhere), конструкції із прихованим запереченням (прислівники негативного значення (hardly, barely, scarcely), прислівники мінімізуючого значення (few, little), відповідні дієслова й дієприкметники (fail, lack), конструкції із подвійним запереченням – Our new director doesn't look unfriendly, he is not likely to be devoid of human weaknesses. (He looks friendly and human).

Грамотичними особливостями англійського ДМ є:

1) зміщення часового плану: а) зміщення в минуле або майбутнє (Past, Future Indefinite); б) використання продовженого часу (Present, Future, Past Continuous);

2) використання модальних дієслів: а) в усталених конструкціях (питальні конструкції із дієсловами could, would, might); б) з умовним способом (It would be ... if you could ..., I'd rather you ..., I wish you would ..., I'd really like to say yes, but ...);

3) використання питальних речень: а) перевага у використанні загальних (yes / no questions) суб'єктно-орієнтованих запитань про можливості (Can I), ніж суб'єктно-орієнтованих запитань-спонукань (Can you); б) використання декларативних (statement-questions) та розділових (tag-questions) запитань; в) використання why-questions у заперечній формі;

4) використання пасивного стану для пом'якшення категоричності висловлювання (is to be supposed to ...);

5) використання безособових речень у реагуваннях на формули ввічливості (One mustn't grumble).

Ці лексичні й граматичні особливості є властивими ДМ у контексті соціокультурних умов користування АМ без урахування офіційних стосунків учасників діалогу, їхніх професійних обов'язків та фахової компетентності. Тому актуальними для нашого дослідження є виділені Л.О.Максименко мовні особливості усного професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів невиробничої сфери, які (особливості) зумовлені саме цими чинниками: офіційними стосунками учасників діалогу, обов'язками й професійною компетентністю спеціаліста [70, с. 16]. ДМ менеджерів містить найпоширеніші для професійного спілкування лексичні одиниці та граматичні структури; характеризується наявністю "кліше", слів-заповнювачів пауз, стягнених форм; відзначається набором фразеологізмів та ідіом для формального й неформального спілкування у професійній сфері; являє собою обмін

розгорнутими репліками, що є комплексними одиницями ДМ, які продукуються одним учасником мовленнєвого акту та поєднують у собі якості монологічного та ДМ [70, с. 16]. При цьому найактуальнішими для навчання ДМ видами ділової комунікації майбутніх менеджерів є ділова бесіда, телефонні розмови, інтерв'ю, переговори, дискусія [70, с. 7, 15].

Всі мовні особливості усного професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів не можуть бути автоматично перенесені на аналогічний діалог митників як властиві йому, адже серед дібраних Л.О.Максименко видів ділової комунікації найхарактернішим для митників є лише ділова бесіда. Тому звернемося до аналізу текстів фахових діалогів щодо наявності в них цих мовних особливостей.

Лексичний аспект професійного ДМ митників представлено такими фаховими лексичними одиницями: дієсловами *to declare, to smuggle, to register, to inspect, to examine, etc*; іменниками *counter, limit, passport, visa, passport control, customs control, entry visa, permission, luggage, hand luggage, boarding card, landing card, customs declaration, quantity, piece, porter, trunk, present, customs-house, customs inspector, stamp, etc*; сталими словосполученнями *a customs form, the Prohibited Articles list, the Duty-Free Quota list, the fixed quota, a receiving party, for my personal use, personal things, a customs clearance, the Currency Exchange Desk, to pay the duty, to be liable to duty, to stamp documents, to fill the declaration, etc*.

Крім того, серед загальноживаних лексичних одиниць у ДМ митників переважають тематичні лексичні одиниці позначення багажу: *a luggage, a hand luggage, a trunk, a suitcase, a bag, etc.*, їжі: *meat, food, fresh fruit, sweets, etc.*, напоїв: *alcohol, spirits, wine, whisky, etc.*, розміру й кольору: *small, big green, yellow pack, brown, etc.*, одиниць виміру: *kilos, pounds, grams, etc*. Наведені лексичні одиниці дібрано з текстів діалогів.

Серед загальноживаних лексичних одиниць виокремлюються так звані прецизійні слова – однозначні, які не викликають, зазвичай, конкретних асоціацій [96]: власні імена, назви днів тижня і місяців, числівники (*a couple of weeks, three months, six weeks, three packets, two boxes, two hundred cigarettes, two pieces, five packs, etc.*), географічні назви (*England, the United Kingdom, the USA, Ukraine, Lagos*), національні реалії. Прецизійні слова також є властивими для професійно орієнтованого ДМ митників.

Граматичний аспект професійного ДМ митників представлено передусім такими особливостями як

1) використання модальних дієслів *can, may, etc.* для вираження:

- можливості – *You can exit through the sliding doors;*
- ввічливості – *Can you put them aside, please;*
- дозволу – *You may close your suit-case. You may pay the duty for the suit over*

there;

2) використання *would* в питальній формі в другій особі для вираження ввічливого прохання:

Would you like a smoking or non-smoking seat?

Would you mind opening your suit-case?

3) використання *will* в питальній формі в другій особі для вираження пропозиції, запрошення до дії:

Will you open your suitcases, sir?

Will you go through them carefully, please?

4) використання питальних речень: а) перевага у використанні загальних (yes/no questions) суб'єктно-орієнтованих запитань про можливість (Can I), ніж суб'єктно-орієнтованих запитань-спонукань (Can you): Can I ask you to look through these lists; б) використання декларативних (statement-questions) та розділових (tag-questions) запитань; в) використання *why*-questions у заперечній формі;

5) використання в першій особі однини *will* для вираження бажання з відтінком рішучості. При цьому *will* не скорочується до 'll і вимовляється з наголосом: I will ask you to look through these lists, please;

б) використання модальних дієслів з умовним способом для вираження ввічливого прохання: I'd ask you to put them aside, please.

Особливо акцентуємо фонетичний аспект професійного ДМ митників, який для вираження прохання представлено такою інтонаційною моделлю як висхідна інтонація: Come this way, ↑please. Put your bags on the counter, ↑please. Your customs form, ↑please.

Отже, англійське ДМ митника є тісно пов'язаним з його професійними обов'язками й фаховою компетентністю. Таким чином, формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ у студентів-митників доцільно здійснювати на основі таких функціональних типів діалогів як діалог-розпитування й діалог-пропозиція з урахуванням мовних особливостей професійного ДМ митників.

1.4. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів

У системі навчання ІМ [74, с. 56; 75, с. 32-34; 132, с. 39; 78, с. 76; 77, с. 78] виділяється такий практично й методично значущий складник як засоби навчання, які надають допомогу в процесі вивчення (з точки зору студентів) і/чи навчання (з точки зору викладача) ІМ в аудиторії та поза її межами. З одного боку, засоби навчання ІМ покликані допомагати студентам у сприйманні й запам'ятовуванні нового мовного й мовленнєвого матеріалу, в його тренуванні й використанні. З

другого, вони покликані полегшити й професійну діяльність самого викладача ІМ, наприклад, під час пояснення нового матеріалу, його тренування, систематизації, повторення, контролю тощо [78, с. 77].

Засоби навчання повинні виконувати певні функції [78, с. 77-78], зокрема на аудиторних і позааудиторних заняттях з ІМ в нелінгвістичних ВНЗ. Перш за все, засоби навчання ІМ мають сприяти інтенсивному формуванню мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, передусім в усному мовленні: аудіюванні й говорінні, зокрема в актуальному для нашого дослідження ДМ. Водночас засоби навчання повинні сприяти раціональному засвоєнню студентами нелінгвістичних спеціальностей іншомовних, а також фахових знань, особливо шляхом концентрації уваги студентів на особливо вагомих аспектах цих знань, і забезпечувати високий ефект їх запам'ятовування та засвоєння. На аудиторних і позааудиторних заняттях з ІМ в нелінгвістичних ВНЗ засоби навчання інтенсифікують процес формування іншомовної комунікативної компетентності, підвищують мотивацію професійно орієнтованого учіння студентів та їхню внутрішню активність, уможливають створення адекватного середовища іншомовного професійно орієнтованого спілкування.

До засобів навчання висувається низка вимог: засоби навчання повинні виступати в матеріальній формі та виконувати свою основну функцію: в процесі навчання ІМ забезпечувати реалізацію професійної діяльності викладача й професійно орієнтованого учіння студента; бути орієнтованими на цілі й відповідні завдання навчання, тобто сприяти їх досягненню й вирішенню в процесі навчання ІМ; втілювати в матеріалізованому вигляді певний обсяг змісту – мовний і/чи мовленнєвий матеріал в єдності з його предметним змістом (позамовною інформацією) та діями здійснення; бути інструментами реалізації методів і прийомів навчання й забезпечувати якісне керування пізнавальною діяльністю студентів, зокрема їхнім професійно орієнтованим учінням; відповідати сучасним досягненням методики викладання ІМ і забезпечувати реалізацію її новітніх технологій [74, с. 55-56; 78, с. 79; 77, с. 78].

Серед сучасних ТЗН вагоме місце обіймають актуалізовані сьогоденням комп'ютерні чи електронні² засоби навчання ІМ [165]. За останні роки з'явилась низка зарубіжних і вітчизняних методичних дисертацій, автори яких досліджували використання електронних засобів навчання ІМ саме студентів нелінгвістичних ВНЗ [9, с. 155-156].

Переваги й недоліки електронних засобів навчання, зокрема мультимедійних електронних навчальних посібників порівняно з їхніми друкованими аналогами в

² Ми надаємо перевагу означенню “електронний” з огляду на те, що такі засоби навчання можуть бути встановлені й на i-pad.

процесі набуття студентами фахових декларативних і процедурних знань та оволодіння іншомовними навичками й уміннями, досліджувала О.Б. Бігич [11]. Одна з безсумнівних переваг саме електронного варіанту навчального посібника полягає передусім у можливості постійного оновлення його змісту викладачем – розробником цього засобу навчання (що є неможливим з друкованим навчальним посібником) з урахуванням порад і побажань студентів, які складають базову категорію користувачів цього електронного засобу навчання [11].

Розроблення викладачем електронних засобів навчання є особливо вагомим і значущим підходом у порівнянні з двома іншими підходами до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з ІМ – комплексне чи часткове використання готових електронних видань освітнього призначення [11]. Саме перший підхід уможливує реалізацію викладачем ІМ власних методичних рішень викладу навчального матеріалу, залучення авторського змісту навчання, модифікацію своїх методичних і програмних розроблень, автоматизацію процесу адаптації змісту навчального матеріалу до психологічних особливостей студентів нелінгвістичних ВНЗ і процесу контролю результатів їх навчання тощо.

У контексті цього підходу до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання ІМ – розроблення викладачем електронних засобів навчання – детальніше зупинимось на методичних вимогах до сучасних навчальних матеріалів з ІМ. Під навчальним матеріалом ми розуміємо спеціально дібраний і методично організований матеріал, який підлягає *презентації* та *засвоєнню* в процесі навчання ІМ: аудіо- й письмові тексти, невербальні знакові повідомлення (формули, графіки, схеми), невербальні засоби спілкування (мова жестів і міміки), реалії країни виучуваної ІМ [2, с. 24].

Важливою умовою формування навичок і вмінь іншомовного спілкування в професійно орієнтованому навчанні є організація дидактичних матеріалів у такий спосіб, щоб довільна увага студентів була спрямована на мету іншомовної мовленнєвої дії та на зміст висловлювання, а мовна форма запам'ятовувалась довільно й підсвідомо³ [2, с. 25]. При цьому навчальні матеріали повинні надавати студентам мовну інформацію відповідного рівня (граматичні структури, лексика зі спеціальності тощо); сприяти формуванню й розвиткові у студентів іншомовних комунікативних навичок і вмінь; відображати специфіку спеціальності студентів; формувати у студентів міжкультурну компетентність; будуватися за принципом проблемності; спиратися на принцип комунікативно-ситуативного навчання; відповідати критеріям методичної автентичності; відзначатися максимальними можливостями їх використання як засобів інтерактивного навчання студентів [2, с.

³ Саме ці характеристики й вирізняють умовно-комунікативні вправи серед інших типів вправ.

25]. Тобто, дібрані викладачем ІМ навчальні матеріали повинні відповідати таким характеристикам як-то професійна спрямованість, доступність (як щодо забезпечення, так і щодо відповідності знанням), автентичність, культурологічна насиченість, проблемність і ситуативність [2, с. 25-26]. При цьому навчальні матеріали умовно поділяються на власне матеріали, які несуть зміст (content materials), та завдання і/чи вправи до них (process materials) [2, с. 28].

На етапі відбору дидактичних матеріалів для професійно орієнтованого навчання ІМ урахуванню підлягають лінгвістичні й навчальні фактори. Лінгвістичні фактори торкаються змісту текстів, передусім їхньої тематичної спрямованості, а також адекватних автентичних мовленнєвих моделей, які невідомі чи частково відомі студентам. Навчальні фактори включають мотиваційний фактор – чи є навчальний матеріал цікавим студентам; методичний фактор – чи слугує навчальний матеріал підґрунтям для пропонованих завдань і вправ; концептуальний фактор – чи відповідає рівень мовної і змістової складності навчального матеріалу очікуванням студентів; розвивальний фактор – чи слугує дидактичний матеріал стимулом для продовження учіння студента поза аудиторією; часовий фактор – як довго навчальний матеріал буде актуальним за змістом? [2, с. 27].

Вимоги до системи організації дидактичних матеріалів для професійно орієнтованого навчання ІМ [2, с. 30-32]:

1. навчальні матеріали мають добиратися з наукових і навчально-наукових видань, із доступних документів професійної спрямованості, з періодичних видань, із теле- й радіопрограм, із мультимедійних джерел та відповідати навчальним і лінгвістичним вимогам, а також критерію методичної автентичності [2, с. 30];

2. укладати дидактичні матеріали для внутрішнього користування доцільно з опорою на принцип диференційованого навчання ІМ: створювати для різних студентів умови засвоєння навчальної програми з властивою їм швидкістю, формувати у студентів індивідуальні стилі й стратегії учіння, вміння вчитися самостійно, оцінювати свої власні успіхи [2, с. 30];

3. послідовність роботи з навчальними матеріалами має бути трьохетапною: дотекстова робота, робота з текстом, післятекстова робота – pre-, while- and post-progression. Основне завдання першого етапу – створення умов для мотивації студентів як щодо професійного змісту, так і щодо мовленнєвих навичок і вмінь; другого етапу – набуття студентами знань, формування навичок і розвиток умінь; третього етапу – стимулювання студентів використовувати отримані знання в особистісно орієнтованому завданні [2, с. 30];

4. вправи мають бути методично адекватними. Зокрема, у випадку професійно орієнтованого навчання ІМ метою вправ є формування не лише мовленнєвих, а й професійних комунікативних навичок і вмінь. У такий спосіб вправи мають бути ситуативними й інформаційно насиченими, мати комунікативне завдання як-то

вирішення проблемної ситуації, забезпечувати єдність змісту й форми при переважній спрямованості свідомості студента на зміст і мету висловлювання, забезпечувати відносну безпомилковість їх виконання, бути економічними в часі, створювати умови для інтерактивного спілкування в професійному контексті [2, с. 30-32].

Якості інтерактивних вправ: щоб вправа стимулювала інтерес студента, викладач ІМ повинен спиратися на *принцип інформації, якої бракує*; викладачеві доцільно слідкувати за *різноманітністю* ролей студентів, видів робіт і завдань, виконуваних у парах, групах та індивідуально, способів презентації інформації тощо; студенти повинні мати можливість *передбачити*, про що йтиметься далі, спираючись на отримані раніше знання та сформовані навички й уміння, активізуючи когнітивні можливості; викладачеві ІМ бажано використовувати гнучку *комплексну методика*, яка включає різні підходи, що уможлиблює ефективніше засвоєння навчального матеріалу; пропонувані студентам вправи мають бути доступними у виконанні, чому сприяє *логічний зв'язок* від простого до складного, від відомого до невідомого тощо; студенти мають бути всебічно (інтелектуально, лінгвістично й емоційно) *підготовленими* до сприймання нового матеріалу; до процесу професійно орієнтованого навчання ІМ максимально мають бути *залучені* всі студенти; на всіх етапах професійно орієнтованого навчання ІМ доцільно використовувати *творчий потенціал*, що стимулює набуття студентами знань та формування навичок і вмій; створення сприятливої навчальної *атмосфери* знімає у студентів психологічний стрес та спонукає їх до активної участі у завданнях і вправах, ініціативи й ризику; успішне виконання вправ і завдань має приносити студентам *почуття задоволення* не лише від результатів, але й від самого процесу навчання [2, с. 31].

Згадані вище вимоги до системи організації дидактичних матеріалів для професійно орієнтованого навчання ІМ співпадають з критеріями їх відбору [82, с. 79]: 1) функціональності, 2) автентичності [76, с. 127-129], 3) соціокультурної цінності, 4) адаптованості до навчального процесу.

Так, під час добору професійно орієнтованих діалогів ми орієнтувалися передусім на критерій функціональності навчального матеріалу, яка є здатністю виконувати властиві йому функції. Водночас критерій функціональності виконує й низку інших функцій [82, с. 80]: функцію візуальної наочності, яка реалізується двояко: опорний діалог як мовленнєвий зразок та як смислова опора для укладання студентом фахового діалогу; мнемомізуючу функцію, зважаючи на безперечну роль вербальної наочності в процесі запам'ятовування; контролюючу функцію – вправи в опорі на опорний діалог можуть використовуватися як для контролю з боку викладача, так і само- й взаємоконтролю з боку студента/ів; комплексну мотивувальну функцію, яка реалізується через попередні функції. Зокрема, візуальна

презентація тексту діалогу та його сюжетної ілюстрації покликана передусім пробудити та в подальшому підтримувати професійно орієнтовану зацікавленість студента-митника.

Таким чином, серед сучасних засобів навчання ІМ під час формування у студентів нелінгвістичних спеціальностей (у нашому випадку – митників) професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (в нашому випадку – в ДМ) ми орієнтуємося на мультимедійні засоби навчання (з усіма притаманними їм перевагами й недоліками перед аналогічними друкованими засобами навчання).

Серед низки підходів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з ІМ– комплексне чи часткове використання готових електронних видань освітнього призначення та розроблення викладачем електронних навчальних матеріалів – ми є прибічниками останнього підходу, оскільки саме він уможливує використання викладачем авторського змісту навчання професійно орієнтованої ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей, реалізацію власних методичних рішень викладу навчального матеріалу тощо.

Водночас укладати мультимедійні навчальні матеріали викладач ІМ повинен з урахуванням методичних вимог як до власне навчальних матеріалів (їхня професійна спрямованість, доступність, автентичність, культурологічна насиченість, проблемність, ситуативність), так і до їх організації для професійно орієнтованого навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей.

II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-МИТНИКІВ

2.1. Зміст професійно орієнтованого навчання іншомовного діалогічного мовлення майбутніх митників

У зв'язку з різними підходами до трактування змісту навчання ІМ єдиного тлумачення цього поняття не існує. Більшість методистів схиляються до того, що зміст навчання є категорією, яка постійно змінюється і розвивається, містить інформацію про способи діяльності студентів, їхні психічні й емоційні процеси, пов'язана з мотивацією діяльності викладача ІМ, подекуди носить суб'єктивний характер та впливає на відбір і використання конкретного змісту навчання ІМ [27, с. 14].

Л.Я.Личко [64] проаналізовано три підходи до визначення змісту професійно орієнтованого навчання ІМ, запропонованих Т.Hutchinson і А.Waters [167, с. 65-70]. Згідно з першим підходом – зміст, орієнтований на вивчення власне ІМ (language-centered course design) – студенти оволодівають обмеженою частиною мови, що не

забезпечує адекватного використання набутих знань у процесі комунікації. Зміст, орієнтований на вміння (skills-centered course design), порівняно з першим підходом, має низку переваг, оскільки передбачає формування іншомовної комунікативної компетентності, яка визначає прагматичні цілі навчання і відповідні дії студентів. Водночас студент розглядається як користувач мовою, зусилля якого концентруються не на пізнанні мови, а на її використанні. Підхід, орієнтований на навчання (learning-centered approach), уможлиблює моніторинг не лише діяльності студентів за певних обставин з урахуванням рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а й шляхів її формування на конкретному ступені навчання.

З огляду на низку чинників: 1) комунікативна компетентність формується в ситуативному контексті, пов'язаному з навчанням і спеціалізацією [117, с. 7], 2) для професійно спрямованого навчання ІМ характерним є надання пріоритету предметному аспекту над мовним, Л.О.Максименко [69, с. 166] вважає, що саме content-based approach [149], що ґрунтується на вивченні ІМ як засобу, за допомогою якого здійснюється вивчення основного предмета, повністю задовольнить вимоги професійно орієнтованого навчання ІМ. Саме на цей підхід, як такий, що найповніше відповідає завданням нашого дослідження, ми й будемо орієнтувалися під час визначення змісту професійно орієнтованого навчання іншомовного ДМ майбутніх митників.

Передусім конкретизуємо структуру та складники змісту навчання ІМ – базової категорії методики. Питання про структуру змісту навчання ІМ вирішується неоднозначно: знання, навички й уміння; лінгвістичний, психологічний і методологічний складники тощо. Так, наприклад, зміст навчання професійно орієнтованої ІМ включає мовний матеріал, системні знання про ІМ, навички й уміння, мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки, формули й кліше, сфери, теми, ситуації спілкування, а також зразки текстів для аудіювання, читання та діалогі-зразки), навчальні вміння, прийоми навчання, вправи [2, с. 12]. Також пропонується інваріантне ядро змісту навчання, яке складають знання, вміння працювати з новою інформацією/текстом, вміння створювати власну інформацію (усні/письмові тексти, проекти) [133, с. 54].

Попри різні точки зору науковців-методистів щодо складників змісту навчання ІМ, першим його складником визначено сфери спілкування чи комунікативної діяльності, теми і ситуації та програми їх розгортання, комунікативні та соціальні ролі [74, с. 48; 75, с. 22-23; 136, с. 43; 77, с. 60-61; 79, с. 70, 194-195]. Сфери спілкування, типові ситуації, завдання спілкування, ролі та комунікативні наміри віднесено до комунікативного аспекту чи мінімуму змісту навчання АМ для ділового спілкування [136, с. 43].

Незважаючи на різноаспектність вивчення проблем професійно орієнтованого

становлення студентів-митників [140; 137], проведений нами аналіз цих досліджень і програмних документів з ІМ для нелінгвістичних ВНЗ [117; 120] засвідчує відсутність чітко визначеної номенклатури знань, навичок і вмінь, необхідних майбутнім митникам для здійснення професійно діяльності у типових ситуаціях професійного спілкування АМ. За таких умов зміст навчання майбутніх митників професійно орієнтованого навчання англійського ДМ потребує конкретизації.

Відбір змісту навчання ми здійснювали з урахуванням двох принципів: 1) необхідності й достатності змісту для досягнення мети навчання та 2) доступності змісту для його засвоєння студентами [2, с. 13]. Під час добору змісту ми будемо орієнтуватися на кінцеву мету навчання ІМ у нелінгвістичних ВНЗ, яка полягає у формуванні у студентів іншомовної професійної комунікативної компетентності, необхідної для реальних професійних сфер і ситуацій [117, с. 8]. Добір змісту професійно орієнтованого навчання ІМ потребує попереднього відбору тематики й ситуацій спілкування, в межах яких і буде формуватися комунікативна компетентність [136, с. 42].

Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування [120] була укладена для ВНЗ, які готують фахівців різних спеціальностей. Саме тому програма не пропонує фіксованого переліку тем, а виходить з того, що тематика навчального процесу визначається специфікою кожного конкретного ВНЗ [120, с. 13].

З огляду на специфіку нашого дослідження проблеми професійно орієнтованого навчання англійського ДМ студентів-митників, актуальною для них є тема “At the Customs”. Частково тема відображена у Програмі з АМ для професійного спілкування [117] “Здійснення формальностей під час подорожі (наприклад, проходження митного і паспортного контролю)” [117, с. 12], проте як приклад загального вміння в межах загальної професійної рубрики “Ділові подорожі” [117, с. 11].

У визначенні компонентного складу змісту навчання майбутніх митників англійського професійно орієнтованого ДМ на молодших курсах ми передусім виходили зі структури змісту навчання АМ, передбаченою чинною Програмою з АМ [117, с. 7-8] та Рамковою програмою з німецької мови для професійного спілкування [120]. У центрі уваги першої знаходиться професійна комунікативна компетентність, яка формується у студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій [117, с. 8]. Такі загальні сфери й ситуації в програмі не описані, оскільки вони мають бути визначені для окремих спеціальностей [117, с. 8].

ДМ як форма міжособистісного спілкування та вид іншомовної мовленнєвої діяльності контекстуалізується у сферах спілкування, які класифікуються за чотирма групами: суспільна (чи публічна), особиста (чи особистісна), освітня й професійна сфери [39, с. 45]. Цілком очевидно, що в межах нашого дослідження процесу

формування у майбутніх митників професійно орієнтованої компетентності в ДМ актуалізується саме професійна сфера спілкування.

Підгрунття будь-якої сфери спілкування складає певна сукупність комунікативних ситуацій. Сучасна методика викладання ІМ трактує комунікативну ситуацію як динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного й суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування та визначають її поведінку в межах одного акту спілкування [74, с. 47; 75, с. 25]. Типовими комунікативно-мовленнєвими ситуаціями професійно-ділового іншомовного спілкування митників ми вважаємо паспортний і митний контроль.

У науково-методичній літературі існує низка праць, автори яких здійснили спробу виділити типи комунікативних ситуацій. Результати їхніх досліджень узагальнено Л.В.Гайдуковою [27, с. 17]. Ми, виходячи з головних функцій міжособистісного спілкування, також розрізняємо такі типи комунікативних ситуацій спілкування: контактні, інформаційні, регулятивні та ціннісно-орієнтаційні комунікативні ситуації. Цілком очевидно, що в межах нашого дослідження процесу формування у майбутніх митників професійно орієнтованої компетентності в ДМ актуалізуються перші три типи: контактні, інформаційні та регулятивні комунікативні ситуації під час проведення паспортного чи митного контролю.

Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі предметного змісту, передача якого в процесі спілкування здійснюється співрозмовниками в певній сфері діяльності та реалізується в конкретних комунікативних ситуаціях [180, с. 8]. У певній комунікативній ситуації у мовця виникає мотив висловлювання й, відповідно, комунікативний намір. У такий спосіб конкретизація мети висловлювання в межах певної мовленнєвої ситуації здійснюється за допомогою комунікативних намірів. Отже, комунікативний намір детермінує роль мовця як учасника спілкування та конкретну мету його висловлювання [74, с. 143].

У науково-методичній літературі існує низка праць, автори яких здійснили спробу виділити комунікативні наміри. Результати їхніх досліджень узагальнено Л.В.Гайдуковою [27, с. 17]. Ми, виходячи з головних функцій міжособистісного спілкування, також розрізняємо такі комунікативні наміри: контакту, інформування, регулювання й оцінки. Цілком очевидно, що в межах нашого дослідження процесу формування у майбутніх митників професійно орієнтованої компетентності в ДМ актуалізуються перші три види комунікативних намірів: контакту, інформування та регулювання. При цьому зазначені комунікативні наміри є узагальненими: в процесі спілкування вони конкретизуються ситуацією спілкування під час проведення паспортного чи митного контролю.

Отже, першим складником змісту професійно орієнтованого навчання студентів-митників іншомовного ДМ є сфери, (під)теми, ситуації спілкування та

комунікативні наміри, які відносяться до предметного аспекту змісту навчання [79, с. 70]. Саме на ці сфери, ситуації спілкування й комунікативні наміри в межах теми “At the Customs” ми й орієнтувалися під час розроблення методики формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Аналітичний огляд фахових джерел, зокрема [22; 44, с. 412- 416], дозволив нам виокремити такі форми митного контролю⁴ за критеріями професійної спрямованості, тематичності, частотності й інформативності [69, с. 168]: перевірка документів і відомостей, необхідних для митних цілей, усне опитування фізичних і посадових осіб, отримання пояснень, митне спостереження, митний огляд товарів і транспортних засобів, особистий огляд, перевірка маркування товарів спеціальними марками, наявності на них ідентифікаційних знаків, огляд приміщень і територій для цілей митного контролю, митна ревізія [22; 44, с. 412- 416], які в межах нашого дослідження ми трактуємо як типові комунікативно-мовленнєві ситуації професійно-ділового іншомовного спілкування митників.

Коротко прокоментуємо кожний різновид митного контролю з метою виділення соціально-комунікативних ролей, передусім звернувшись до трактування науковцями цих означень ролі.

Комунікативна роль як соціальна домінанта пов'язана з категорією соціального статусу, тому для її позначення інколи використовується термін “соціальна роль”. Соціальні/комунікативні ролі відіграють суттєву роль у комунікації, оскільки визначають спосіб використання комунікативних засобів та вибір їхніх варіантів. Досліджуючи комунікативні ролі, необхідно враховувати, що між роллю і статусом існує двосторонній зв'язок: з одного боку, соціальний статус певною мірою зумовлює рольові стосунки комунікантів; з другого – на основі комунікативних ролей можна визначити соціальний статус комунікантів [54].

Г.Е.Маркосян акцентує дві іпостасі кожної ролі: соціальну і комунікативну. Соціальна роль складається з постійних соціальних ознак. Правила комунікативної поведінки людини відповідно до її соціальної ролі затверджуються суспільством, в якому мовець здійснює комунікативну діяльність. Комунікативна роль складається з перемінних ситуативних ознак. Це типова позиція в процесі спілкування, яку займає мовець для досягнення певної мети. Соціальна і комунікативна ролі можуть збігатися і не збігатися, що залежить від інтенції комунікантів [72].

Слідом за укладачами Програми з АМ для професійного спілкування [117], а також зважаючи, що комунікативна роль є аналогом комунікативного наміру, ми будемо дотримуватися таких означень ролі як професійні та соціальні [117, с. 11] як

⁴ Митний контроль є сукупністю заходів, здійснюваними митними органами з метою забезпечення дотримання законодавства країни про митну справу й міжнародних договорів, укладених державою, контроль за виконанням яких покладено на митні органи [44, с. 408].

таких, що найповніше відповідають проблематиці нашого дослідження формування у майбутніх митників професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ.

З метою виділення професійних і соціальних ролей, як складника змісту навчання професійно орієнтованого англійського ДМ студентів-митників, коротко прокоментуємо згадані вище форми митного контролю.

Перевірка документів і відомостей

Митні органи перевіряють документи й відомості, представлені під час митного оформлення товарів і транспортних засобів з метою встановлення автентичності документів і достовірності відомостей, які в них містяться, а також правильність їх оформлення. Перевірка достовірності відомостей, представлених у митні органи під час митного оформлення, здійснюється шляхом їх співставлення з інформацією, отриманою з інших джерел, зокрема за результатами проведення інших форм митного контролю; аналізу відомостей спеціальної митної статистики, оброблення відомостей з використанням програмних засобів; іншими способами.

Під час проведення митного контролю митний орган має право вмотивовано запросити додаткові документи й відомості виключно з метою перевірки інформації, яка міститься в митній декларації та інших документах. Митний орган запитує такі документи й відомості в письмовій формі та встановлює термін для їх надавання, який повинен бути достатнім для цього.

Усне опитування

Під час проведення митного оформлення товарів і транспортних засобів, які переміщуються через митний кордон, посадові особи митних органів мають право проводити усне опитування фізичних осіб, а також осіб, які є представниками організацій, які мають повноваження відносно таких товарів і транспортних засобів, без оформлення пояснень указаних осіб у письмовій формі.

Отримання пояснень

Отримання пояснень є отриманням посадовою особою митного органу відомостей про обставини, які мають значення для проведення митного контролю, від осіб, на які покладено обов'язок щодо здійснення митних операцій для випуску товарів, декларантів та інших осіб, які мають відношення до переміщення товарів і транспортних засобів через митний кордон і які мають такі відомості.

Пояснення оформлюється в письмовій формі. Таке пояснення дається особою, яка по суті має відношення до переміщення товарів і транспортних засобів через митний кордон. Отримання пояснень є альтернативою усному опитуванню.

Митне спостереження

Митне спостереження є гласним, цілеспрямованим, систематичним чи разовим, безпосереднім чи опосередкованим (із застосування технічних засобів) візуальним спостереженням повноваженими посадовими особами митних органів за перевезенням товарів і транспортних засобів, які знаходяться під митним контролем,

здійсненням з ними вантажних та інших операцій.

Митний огляд товарів і транспортних засобів

Митний огляд товарів і транспортних засобів як одна форм митного контролю є зовнішнім візуальним оглядом товарів, багажу фізичних осіб, транспортних засобів, вантажних місткостей, митних пломб, печаток та інших засобів ідентифікації товарів для цілей митного контролю.

Митний огляд товарів і транспортних засобів здійснюється в присутності декларанта, інших осіб з повноваженнями щодо товарів і (чи) транспортних засобів, та їхніх представників. Під час проведення митного огляду в зоні митного контролю участь таких осіб не є обов'язковою, за винятком випадків, коли вони в письмовій формі виявили бажання бути присутніми при цьому.

Особистий огляд

Особистий огляд як виняткова форма митного контролю може бути проведений за рішенням начальника митного органу чи особи, яка його заступає, лише при наявності підстав припускати, що фізична особа, яка перетинає кордон і знаходиться в зоні митного контролю чи транзитній зоні аеропорту, відкритого для міжнародних сполучень, приховує й добровільно не видає товари, заборонені відповідно до ввезення на митну територію та вивезення з цієї території чи переміщувани з порушенням встановленого порядку.

Винятковість цієї форми митного контролю зумовлює необхідність здійснення посадовими особами митних органів таких дій: повідомити фізичній особі рішення про проведення особистого огляду, ознайомити фізичну особу з її правами та обов'язками під час проведення такого огляду й запропонувати добровільно видати приховані товари.

Особистий огляд проводиться посадовою особою митного органу однієї статі з особою, яку оглядають, у присутності двох понятих тієї ж статі у приміщенні, що відповідає санітарно-гігієнічним вимогам. Обстеження тіла особи, яку оглядають, повинне проводитися лише медичним працівником, який не має права ухилитися від виконання рішення начальника митного органу чи особи, яка його заступає, про проведення особистого огляду. Під час особистого огляду неповнолітньої чи недієздатної фізичної особи мають право бути присутніми її законні представники (батьки, усиновителі, опікуни, піклувальники) чи особи, які її супроводжують.

Перевірка маркування товарів спеціальними марками, наявності на них ідентифікаційних знаків

Перевірка маркування товарів спеціальними марками, наявності на них ідентифікаційних знаків є формою митного контролю, під час якої митні органи здійснюють перевірку наявності на товарах чи їхній упаковці спеціальних марок, ідентифікаційних знаків чи інших способів позначення товарів, використовуваних для підтвердження легальності їх ввезення на митну територію. Відсутність на

вищезгаданих товарах спеціальних марок, ідентифікаційних знаків чи інших способів позначення товарів розглядається як підтвердження факту ввезення товарів на митну територію без проведення митного оформлення й випуску товарів, якщо особа, в якій такі товари виявлено, не доведе протилежне.

Огляд приміщень і територій для цілей митного контролю

Огляд приміщень і територій є формою митного контролю, яка проводиться з метою підтвердження наявності товарів і транспортних засобів, які знаходяться під митним контролем, зокрема умовно випущених, на складах тимчасового зберігання, митних складах, у приміщеннях магазинів безмитної торгівлі, а також в осіб, в яких мають знаходитися товари відповідно до умов митних процедур чи митних режимів.

Митна ревізія

Митна ревізія є формою митного контролю, яка виражається у перевірці факту випуску товарів, а також достовірності відомостей, заявлених в митній декларації та інших документах, які пред'явлено під час митного оформлення, шляхом співставлення цих відомостей з даними бухгалтерського обліку і звітності, з рахунками, з іншою інформацією таких осіб. Проведення митної ревізії (загальної і спеціальної форм) дозволяється лише щодо юридичних осіб та індивідуальних підприємств.

На основі проаналізованого змісту кожної з форм митного контролю визначимо номенклатуру відповідних професійних і соціальних ролей (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Професійна й соціальні ролі під час здійснення різних форм митного контролю

<i>Форма митного контролю</i>	<i>Професійна й соціальні ролі</i>
Перевірка документів і відомостей	Митник – декларант.
Усне опитування	Митник – фізична особа, яка має повноваження відносно товарів і транспортних засобів.
Отримання пояснень	Митник – особа, на яку покладено обов'язок щодо здійснення митних операцій для випуску товарів; Митник – декларант; Митник – особа, яка має відношення до переміщення товарів і транспортних засобів через митний кордон.
Митне спостереження	Митник – декларант Митник – особа з повноваженнями щодо товарів і/чи транспортних засобів Митник – представник товару і/чи транспортного засобу
Митний огляд товарів і	Митник – декларант

транспортних засобів	Митник – особа з повноваженнями щодо товарів і/чи транспортних засобів Митник – представник товару і/чи транспортного засобу
Особистий огляд	Митник – особа, яка підлягає особистому огляду; Митник – понятій; Митник – медичний працівник; Митник – законний представник особи, яка підлягає огляду: батько, мати, усиновитель, опікун, піклувальник; Митник – особа, яка супроводжує особу, яка підлягає особистому огляду.
Перевірка маркування товарів спеціальними марками, наявності на них ідентифікаційних знаків	Митник – декларант; Митник – митний брокер (представник); Митник – митний перевізник; Митник – особа, яка здійснює оптову чи роздрібну торгівлю.
Огляд приміщень і територій для цілей митного контролю	Митник – власник складу тимчасового зберігання; Митник – власник митного складу; Митник – власник магазину безмитної торгівлі; Митник – особа, в якій мають знаходитися товари відповідно до умов митних процедур чи митних режимів
Митна ревізія	Митник – юридична особа; Митник – індивідуальний підприємець.

В узагальненому вигляді соціальні ролі (окрім професійної ролі уповноваженої посадової особи митного органу – далі по тексту митника) під час здійснення згаданих вище форм митного контролю є такими: декларант, особа з повноваженнями щодо товарів і/чи транспортних засобів, представник товару і/чи транспортного засобу, юридична особа, індивідуальний підприємець, митний брокер, власник складу тимчасового зберігання / митного складу, митний перевізник, особа, яка здійснює оптову чи роздрібну торгівлю, особа, яка підлягає особистому огляду, понятій, медичний працівник, законний представник особи, яка підлягає огляду: батько, мати, усиновитель, опікун, піклувальник, особа, яка супроводжує особу, яка підлягає особистому огляду.

Отже, другим складником змісту професійно орієнтованого навчання студентів-митників іншомовного ДМ є низка професійних і соціальних ролей. Саме на ці ролі ми й будемо орієнтуватися під час розроблення методики формування у студентів-митників професійно орієнтованої компетентності в англійському ДМ.

Водночас професійні й соціальні ролі та типові комунікативно-мовленнєві ситуації професійно-ділового іншомовного спілкування митників, в яких ці ролі реалізуються, виступають вагомим складником ділової гри як сучасної організаційної форми навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей (детальніше див. підрозділ 1.1).

Зміст навчання ДМ буде неповним без урахування закріплених у системі будь-якої мови, зокрема й англійської, мовленнєвих формул і формул мовленнєвого етикету, як типових мовленнєвих одиниць, що особливо широко використовуються в процесі навчання ДМ [27, с. 16]. В такий спосіб ще одним складником змісту навчання професійно орієнтованого ДМ студентів-митників ми виокремлюємо *мовний і мовленнєвий матеріал*, який Н.Д.Гальскова та Н.І.Гез [26] відносять до предметного аспекту змісту навчання [79, с. 70], а О.М.Соловова [132] – до лінгвістичного складника змісту навчання ІМ [79, с. 70].

Під час добору *мовного й мовленнєвого матеріалу* для навчання професійно орієнтованого англійського ДМ студентів-митників принципового значення набуває вичерпна номенклатура вихідних одиниць організації навчального матеріалу. Мінімальною вихідною одиницею навчання ДМ є ДЄ [74, с. 149; 79, с. 201].

Отже, для навчання студентів-митників професійно орієнтованого англійського ДМ ми дібрали ДЄ та методично організували їхні серії, тобто визначили комунікативне ядро для навчання ДМ. Комунікативне ядро ДМ трактується як дібрані серії ДЄ, згруповані відповідно до функцій міжособистісного спілкування (в межах нашого дослідження – контактної, інформувальної та регулювальної) та реалізовані в спілкуванні у вигляді комунікативних намірів (у межах нашого дослідження – контакту, інформування та регулювання) [27, с. 18].

Приклади серій ДЄ.

Контактна серія ДЄ:

Do you speak English? Yes, a little.
Is it your suit-case, sir? Yes, that's right.
Anything to declare, sir? Let me see...
Are these all your bags, sir? No,...
Will you show your things, please. Yes, here they are. These are my things.

Інформувальна серія ДЄ:

Good morning! Come this way, please. Yes, thank you.
You may pay the duty for the suit over there.

<p>Yes, thank you. When you bring the receipt, I'll stamp your documents, sir.</p>
<p>Well, I'll give you permission for two months. Will that do? Oh, yes, I think so. If you want to stay longer than that, you must apply again for extension before this permission expires. There are also some other two things to be remembered. First, you have to register with the police within 24 hours, and second, you mustn't take up any employment with any firm in the United Kingdom.</p>
<p>Could I prolong my entrance visa in case of necessity? Sure. The receiving party will take care of it.</p>
<p>As you probably know, it is forbidden to bring more than two bottles of alcohol and two blocks of cigarettes to England. And no limitations as to currency. Thank you.</p>

Регулювальна серія ДЄ:

<p>You have suits above the fixed quota, sir. But they are not new. All the same. You will have to pay duty on this extra one. Well, all right.</p>
<p>23 kilos. I'm sorry, but you'll have to pay an excess baggage charge. Oh! It's only three kilos overweight. Yes, sir that's 6 pounds...thank you.</p>
<p>You have suits above the fixed quota, sir. But they are not new. All the same. You will have to pay duty on this extra one. Well, all right.</p>
<p>Now, I see you have books. Yes, are they prohibited? They'll have to be looked through, sir. I'd ask you to put them aside, please. What! Are you going to read them all? No, our interpreter will just skip through them, that's all.</p>

Особлива методична цінність ДЄ полягає в тому, що її мовний і мовленнєвий матеріал представлено в такий спосіб, в який він зазвичай функціонує в реальному міжособистісному спілкуванні носіїв виучуваної ІМ. Отже, уможлиблюється визначення мовного матеріалу на основі дібраної серії ДЄ. Так, в інформувальній серії ДЄ виокремлюється такий мовний матеріал: граматичний – direct / indirect question, positive / negative statements, demonstrative pronouns, adverbs, clauses of result / reason / manner, identifying / non-identifying clauses; лексичний – expressions of agreement / disagreement, probability, ignorance, forgetting, certainty, time, place, manner, degree, reason, identifying, specifying; фонетичний – High falling intonation of statements / special and disjunctive questions, Low rising intonation of statements / general, special and disjunctive questions [27, с. 18].

Однак, у цьому випадку йдеться про загальноповсюдну англійську мову без урахування мовних (граматичних, лексичних, фонетичних) особливостей

професійного усного мовлення фахівців тієї чи іншої галузі. Тому складником змісту навчання професійно орієнтованого англійського ДМ студентів-митників є лексичний, граматичний та фонетичний матеріал, який ми визначили в результаті аналізу фахових діалогів митників (розпитування й пропозиції), як найхарактерніших для їхнього професійного спілкування (детальніше про мовний та мовленнєвий матеріал див. у підрозділі 1.3).

Мовленнєві дії мовця можливі лише за умови, коли володіння ним мовним і мовленнєвим матеріалом доведено до рівня навичок і вмінь [27, с. 18]. Це підтверджує необхідність включення до змісту навчання англійського ДМ студентів-митників *мовленнєвих навичок і вмінь* цього виду мовленнєвої діяльності, які Н.Д.Гальскова та Н.І.Гез [26] відносять до процесуального аспекту змісту навчання [79, с. 70], а О.М.Соловова [132] – до лінгвістичного складника змісту навчання ІМ [79, с. 70].

Мовленнєві (граматичні, лексичні, фонетичні) навички ДМ передбачають володіння студентами-митниками визначеним у підрозділі 1.3 мовним матеріалом. До мовленнєвих умінь Л.В. Гайдукова [27, с. 19] відносить дві групи вмінь. Перша група включає вміння 1) адекватно ситуації реагувати на репліку співрозмовника, 2) провокувати певний мовленнєвий вчинок, 3) функціонально маніпулювати в межах однієї репліки. Друга група вміщує вміння 1) чітко визначати своє мовленнєве завдання, 2) планувати хід розмови, 3) спонтанно перебудовувати свою програму в процесі спілкування, 4) захоплювати й перехоплювати ініціативу, 5) надати співрозмовнику можливість реалізувати своє мовленнєве завдання.

Дві групи вмінь ДМ: спеціальні й інтерактивні вміння також виокремлює Г.В.Кудрявська [61, с. 89]. Спеціальні вміння ДМ включають вміння залучати співрозмовника до спільної роботи; вміння попросити повторити, перефразувати та пояснити незрозуміле; вміння висловити свою точку зору, наводячи відповідні пояснення й аргументи; вміння прокоментувати погляди інших; вміння спонукати співрозмовника надати докладну інформацію; вміння вживати як суто діалогічні конструкції (еліпси, “готові” мовленнєві одиниці), так і монологічні “вставки”. Інтерактивні вміння – вміння ініціювати та підтримувати розмову; вміння впливати на співрозмовника мовними засобами, щоб досягти мети спілкування; вміння бути “активним слухачем” завдяки вживанню готових мовленнєвих формул.

Серед цих чотирьох груп мовленнєвих умінь ДМ остання – інтерактивні вміння, на нашу думку, адекватно відображає комунікативний намір контакту професійного ДМ митників. Конкретизуємо їхні мовленнєві вміння контакту: ініціювати, підтримувати й завершувати розмову; планувати перебіг розмови; спонтанно перебудовувати її перебіг; впливати на клієнта митниці мовними засобами, щоб досягти мети спілкування – розпитування і/чи пропозиції; бути “активним слухачем” клієнта митниці завдяки вживанню готових мовленнєвих

формул.

Також конкретизуємо мовленнєві вміння інформування й регулювання, як комунікативних намірів професійного ДМ митників: запитати й отримати інформацію від клієнта митниці; надати йому докладну інформацію; спонукати клієнта митниці надати докладну інформацію; адекватно ситуації реагувати на репліки клієнта митниці; для врегулювання нестандартних ситуацій попросити клієнта митниці показати документи, речі тощо, уточнити, пояснити; з метою інформування і/чи регулювання вживати суто діалогічні одиниці та монологічні “вставки”.

До цього складника змісту навчання ДМ ми відносимо й знання ДМ, які поділяються на теоретичні й практичні [61, с. 88]. До перших – теоретичних – відносяться знання про функціональні типи діалогу, про “готові” мовленнєві формули, про слова -”заповнювачі мовчання”; до других – практичних – знання про залучення співрозмовника до спільної роботи, про підтримку двостороннього характеру ДМ, про статус “активного слухача”, про досягнення компромісів під час виникнення суперечливих ситуацій тощо. Знання відносяться до предметного аспекту змісту навчання [79, с. 70].

Розвиткові особистості студента, збагаченню предметно-змістового плану його мовлення, ознайомленню студента із соціокультурною інформацією, без якої унеможлиблюється процес взаєморозуміння, сприяє набуття студентами соціокультурних знань та оволодіння соціокультурними навичками й уміннями [27, с. 16]. На нашу думку, цей складник змісту навчання англійського ДМ актуалізується саме для студентів-митників з огляду на специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності.

Отже, ще одним складником змісту навчання студентів-митників англійського ДМ ми визначаємо *соціокультурні знання, навички й уміння*. Саме вони уможлиблюють орієнтацію студентів-митників у соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища та прогнозування можливих соціокультурних перешкод й умов міжкультурного спілкування, способів їх подолання [135, с. 285].

У контексті нашого дослідження соціокультурні знання студентів у ДМ передбачають їх обізнаність із соціокультурними умовностями, які впливають на адекватну реалізацію комунікативних намірів спілкування, та з соціокультурними умовностями в трактуванні ввічливості [180, с. 98]. Відповідно, для ефективного контакту майбутніх митників із англійськими співрозмовниками українським студентам необхідно набути знань про 1) мовні засоби й мовленнєві прийоми для досягнення поставленої мети спілкування та 2) формули ввічливого етикету (звертання, привітання, прощання, вступ до розмови тощо), порядок їх використання й сфери спілкування [27, с. 19].

Соціокультурні навички й уміння передбачають здатність студента-митника

використовувати набуті соціокультурні знання відповідно до ситуації спілкування. Розрізняють практичні та інтеркультурні навички й уміння [27, с. 20]. Перші передбачають використання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і мовних засобів ввічливого етикету та діяльність відповідно до типових правил поведінки; другі – ідентифікацію й використання різних мовленнєвих прийомів для контакту з представниками інших культур, виконання ролі культурного посередника між своєю культурою і культурою країн виучуваних мов, подолання міжкультурних непорозумінь, конфліктних ситуацій і стереотипів у стосунках.

Необхідність розвитку у студентів-митників раціональних прийомів оволодіння ДМ, формування вміння користуватися засобами вивчення АМ, виховання культури розумової праці й чітке планування самостійного систематичного учіння зумовлює виокремлення *навчальних умінь та раціональних прийомів діяльності учіння* як складника змісту навчання студентів-митників професійно орієнтованого англійського ДМ. Н.Д.Гальскова та Н.І.Гез [26] відносять загальнонавчальні навички й уміння до процесуального аспекту змісту навчання [79, с. 70], а О.М.Соловова [132] – до методологічного складника змісту навчання ІМ [79, с. 70].

У контексті розвивальних цілей навчання АМ навчальні вміння класифікуються як організаційні, інтелектуальні, інформаційні, комунікативні, дослідницькі й екзаменаційні [27, с. 20-21]. По чотири групи навчальних умінь виокремлюють Н.Д.Гальскова і Н.І.Гез [26, с. 116] та О.М.Соловова [132, с. 29].

Так, організаційні вміння включають уміння планувати власне учіння, працювати в різних режимах: індивідуально, в парах, у групах тощо. Інтелектуальні вміння – пізнавати певне мовне явище, порівнювати його з аналогічним у рідній мові тощо. Інформаційні вміння – використовувати різноманітні засоби інформації з метою її отримання тощо. Комунікативні вміння – планувати власне висловлювання, використовувати для висловлювання різноманітні опори, компенсувати висловлювання за допомогою інтонаційних / невербальних засобів, перифразу тощо. Дослідницькі вміння – використовувати електронні засоби навчання ДМ. Екзаменаційні вміння – здійснювати самоконтроль і самокорекцію тощо. Саме ці вміння складають підґрунтя навчальних прийомів роботи студента-митника над текстом діалогу-зразка, а також характеризують здатність студента самостійно керувати власним учінням.

Пізнавально-навчальна компетентність забезпечує ефективне та ґрунтовне засвоєння студентом ІМ та його спроможність до самостійності й креативності в учінні [55, с. 25; 24, с. 63]. Дібрано й конкретизовано навчально-пізнавальні вміння, які необхідно формувати під час навчання англійського ДМ: 1) усвідомити інструкцію для успішного виконання завдання, 2) працювати з нетехнічними засобами навчання, 3) працювати з ТЗН, 4) порівняти й узагальнити дані декількох

джерел, 5) конкретизувати отриману інформацію, виокремити необхідні деталі, 6) самостійно переносити знання в нову ситуацію, 7) комбінувати та переінакшувати вже відомі способи вирішення завдань, 8) виробляти оригінальні ідеї, які відрізняються від загальновідомих, 9) користуватися різноманітними опорами [61, с. 87-88].

Останнім складником змісту навчання англійського ДМ студентів-митників з огляду на професійно орієнтований характер процесу навчання ми визначаємо *фахові знання, навички й уміння*, необхідні для успішної реалізації професійної мети навчання ДМ, зокрема здійснення митного й паспортного контролю. Н.Д.Гальскова та Н.І.Гез [26] відносять професійно орієнтовані навички й уміння до процесуального аспекту змісту навчання [79, с. 70], а О.М.Соловова [132] – до психологічного складника змісту навчання ІМ [79, с. 70].

Оскільки формування у студентів-митників професійної компетентності на заняттях з АМ відбувається опосередковано, в такий спосіб професійна мета навчання АМ полягає у виконанні майбутніми митниками професійно орієнтованих вправ і завдань. Отже, формування компетентності в ДМ ґрунтується на проблемних професійно орієнтованих ситуаціях, у ході вирішення яких студенти-митники використовують набуті раніше фахові знання, навички й уміння.

Таким чином, складниками змісту професійно орієнтованого навчання англійського ДМ студентів-митників є: сфери, теми і ситуації спілкування, комунікативні наміри, професійні й соціальні ролі, мовний і мовленнєвий матеріал, мовленнєві навички й уміння ДМ, соціокультурні знання, навички й уміння, навчальні вміння й раціональні прийоми учіння, фахові знання, навички й уміння. Всі ці складники формують комунікативний аспект чи мінімум змісту навчання АМ для ділового спілкування.

2.2. Етапи формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні

У методиці навчання іншомовного ДМ розрізняють два основні шляхи: шлях “зверху вниз” та шлях “знизу вверх” [132, с. 180-181; 78, с. 114; 79, с. 201]. Навчання іншомовного ДМ шляхом “зверху вниз” є найбільш оптимальним для навчання стандартних чи типових, діалогів, якими, на нашу думку, є фахові діалог-розпитування та діалог-пропозиція митників. Відтак, у нашому дослідженні ми орієнтуємося на шлях “зверху вниз” навчання іншомовного ДМ [132, с. 180].

Перший шлях “зверху вниз” – засвоєння мінідіалога-зразка передбачає таку послідовність роботи:

- пред’явлення діалога з метою зрозуміти його зміст і розпізнати функціональний тип діалогу, рольові позиції учасників діалогу, композиційну структуру;

- контроль розуміння (шляхом запитань чи перекладу окремих фраз);
- фонетичне опрацювання (читання діалогу за диктором у ролях с подальшим відпрацюванням окремих фрагментів; читання без звукового опертя);
- виділення постійних і перемінних елементів у діалозі;
- варіювання діалогу в інших ситуаціях;
- укладання власних діалогів за зразком [78, с. 114].

Послідовність роботи, запропонована О.М. Солововой, дещо відрізняється від попередньої, передусім кількістю етапів. Зазвичай учитель

- визначає найтипівіші ситуації діалогічного спілкування в межах виучуваної теми;
- вивчає матеріали підручника і/чи навчальних посібників, зважаючи на вікові особливості учнів і рівень їхньої мовної підготовки;
- добирає з джерел чи укладає самостійно діалоги-зразки з використанням типових для певної ситуації мовленнєвих кліше, моделей мовленнєвої взаємодії тощо;
- визначає послідовність пред'явлення різних типових діалогів у межах виучуваної теми;
- знайомить учнів з новими лексичними одиницями і граматичними (мовленнєвими) структурами презентованого діалогу;
- за необхідності коментує соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах певної ситуації;
- пред'являє діалог (читає його самостійно чи презентує його фонозапис);
- організує опрацювання учнями діалогу, звертаючи увагу на правильність фонетичного оформлення мовлення, використання паралінгвістичних засобів тощо;
- організує роботу учнів з текстом діалогу, спрямовану на його повне розуміння й запам'ятовування, а також часткову трансформацію з урахуванням уже знайомих учням синонімічних моделей;
- аналогічно відпрацьовує інші типові діалоги;
- частково видозмінює мовленнєву ситуацію з метою привнесення елементу автентичності у вирішення мовленнєвого завдання, моделюючи поєднання реплік із різних типових діалогів у мовленні учнів;
- формулює мовленнєву настанову для творчих навчальних діалогів у межах теми;
- продумує використання вербальних і невербальних опор для конкретних учнів;
- планує пари опитуваних учнів і послідовність їх опитування.

Аналіз цих двох алгоритмів роботи вчителя під час навчання учнів іншомовного ДМ дозволив нам дійти висновку, що низка етапів є типовими етапами навчання іншомовного аудіювання, що підтверджує його роль як засобу навчання ДМ, а також його складника.

Екстраполювавши запропоновані вище алгоритми роботи вчителя під час навчання ДМ на навчальну діяльність викладача ІМ, зокрема нелінгвістичного ВНЗ,

ми уклали узагальнений алгоритм роботи викладача ІМ під час навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей іншомовного ДМ. При цьому ми умовно виокремлюємо *етап підготовки* викладача до навчання ДМ та *етап власне навчання* студентів певного функціонального типу фахового діалогу. В свою чергу, етап власне навчання студентів певного функціонального типу фахового діалогу передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу студента, зокрема з виконання домашнього завдання.

Так, формуючи у студентів-митників професійно орієнтовану іншомовну компетентність у ДМ, викладач ІМ

на етапі підготовки до навчання ДМ:

- визначає найтипівіші ситуації діалогічного спілкування фахівців-митників у кореляції з виучуваними темами;
- вивчає матеріали підручників, навчальних посібників та інших засобів навчання (як друкованих, так і електронних) згідно з індивідуально-віковими й психологічними особливостями студентів-митників, а також рівнем їхньої мовної підготовки;
- добирає з друкованих та електронних джерел чи укладає самостійно діалоги-зразки з використанням типових для певної професійної ситуації мовленнєвих кліше, моделей мовленнєвої взаємодії учасників фахового діалогу тощо;
- визначає послідовність пред'явлення різних типів фахових діалогів (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін судженнями / думками / враженнями, діалог-обговорення / дискусія) у межах виучуваної теми;

на етапі власне навчання певного функціонального типу фахового діалогу

на першому аудиторному занятті:

- надає студентам знання про функціональний тип фахового діалогу, знайомить студентів з рольовими позиціями його учасників, композиційною структурою фахового діалогу;
- з метою зняття мовних труднощів знайомить студентів з новими лексичними одиницями і граматичними (мовленнєвими) структурами презентованого діалогу та (за необхідності) з їх вимовою;
- за необхідності коментує соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах певної професійної ситуації;
- надає комунікативну настанову на детальне розуміння змісту діалогу;
- пред'являє діалог – презентує його фонозапис чи зачитує діалог (розігрує його в ролях);
- перевіряє розуміння студентами детального змісту діалогу;
- орієнтує студентів на самостійну ідентифікацію функціонального типу фахового діалогу, рольові позиції його учасників, композиційну структуру фахового діалогу

тощо;

- виокремлює разом зі студентами постійні й змінні елементи в тексті фахового діалогу;

для домашньої самостійної роботи:

- організує роботу студентів з фаховим діалогом (читають діалог за диктором у ролях з подальшим відпрацюванням окремих фрагментів; читають діалог без звукового оперття), звертаючи увагу на правильність фонетичного оформлення мовлення, а також на використання паралінгвістичних засобів;
- організує роботу студентів з текстом діалогу, спрямовану на запам'ятовування його постійних елементів;

на другому аудиторному занятті:

- планує пари опитуваних студентів і послідовність їх опитування;
- пропонує студентам різні види опор (вербальні, зображальні, змішані вербально-зображальні);
- варіює мовленнєві ситуації під зміст діалогу;

для домашньої самостійної роботи:

- організує роботу студентів з текстом діалогу, спрямовану на його часткову трансформацію з використання уже знайомих студентам синонімічних мовленнєвих моделей;

на наступних аудиторних заняттях:

- аналогічно відпрацьовує інші типові фахові діалоги;
- частково видозмінює мовленнєву ситуацію з метою привнесення елементу автентичності у вирішення мовленнєвого завдання, моделюючи поєднання реплік із різних типових діалогів у мовленні студентів;
- формулює мовленнєву настанову для творчих навчальних діалогів з виучуваної теми.

У свою чергу, етап власне навчання умовно поділяється на *підготовчий* та *основний* етапи.

При цьому нагадаємо, що організаційною формою професійно орієнтованого навчання АМ студентів-митників ми визначили ділову гру (детальніше див. підрозділ 1.1), яка слугує прикладом такого прийому реалізації інтерактивного навчання ІМ як ситуативне моделювання [79, с. 77]. Уточнимо визначення ділової гри як імітаційної крізної гри, яка складається з двох фаз. Протягом першої – імітаційної – фази студенти засвоюють мовленнєві зразки, протягом другої – творчої – фази студенти оволодівають мовленнєвими вміннями шляхом програвання нових варіантів типової комунікативної ситуації [112, с. 61-62]. При цьому гра є наскрізною, оскільки вона розрахована на тривалий термін – не менше одного семестру, та, поряд з усією різноманітністю свого змісту, гра розвивається згідно з

визначеним спільним сюжетом [35, с. 84].

Так, перше аудиторне заняття передбачає аудіювання студентами діалог-зразка, а також набуття ними знань про соціокультурні особливості мовленнєвого спілкування в межах певної професійної ситуації; самостійну ідентифікацію студентами функціонального типу діалогу, рольових позицій його учасників, композиційної структури діалогу; виокремлення студентами постійних і змінних елементів у його тексті. В такий спосіб на першому аудиторному занятті студенти оволодівають навичками й уміннями іншомовного аудіювання, а також набувають фахових знань, які є першим складником професійно орієнтованої компетентності в іншомовному ДМ. Отже, на першому аудиторному занятті реалізується *підготовчий* до навчання студентів професійно орієнтованого ДМ чи *пропедевтичний етап*. У випадку хвороби чи пропуску аудиторного заняття з іншої поважної причини студент має можливість самостійно прослухати діалог-зразок і виконати відповідні завдання протягом позааудиторної самостійної роботи.

Розглянемо зміст *основного етапу* навчання студентів професійно орієнтованого ДМ. Виокремлювані сучасною методикою викладання ІМ *нульовий (0)* та *перший (I)* підетапи навчання ДМ, які відповідно, передбачають оволодіння студентами навичками реплікування й укладання ДЄ, здійснюються протягом позааудиторної самостійної роботи студентів, зокрема з виконання домашнього завдання. Студенти читають діалог за диктором і без звукового оперття у ролях, звертаючи увагу на правильність фонетичного оформлення мовлення, а також запам'ятовують виокремлені разом з викладачем на аудиторному занятті постійні елементи діалогу. Отже, позааудиторна самостійна робота студента передбачає оволодіння ним мовленнєвими навичками реплікування й укладання ДЄ, які (навички) є другим складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Другий (II) підетап навчання ДМ, який передбачає оволодіння студентами мовленнєвими навичками укладати мінідіалоги, реалізується на другому аудиторному занятті. Цей підетап виокремлюється поміж інших широким використанням викладачем штучно створених вербальних (мінідіалог – підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема мінідіалогу, його функціональна схема, блок-схема [181, с. 23]), вербально-зображальних і зображальних опор для допомоги студентам в укладанні мінідіалогів. У такий спосіб на другому аудиторному занятті студенти оволодівають мовленнєвими навичками укладання мінідіалогів, які (навички) є третім складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Для позааудиторної самостійної роботи (як домашнє завдання) студентам пропонується в контексті запропонованої викладачем професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої ситуації підготувати презентацію фахового діалогу

виучуваного функціонального типу: за бажанням створити (чи дібрати) опору, яка ілюструє фахову комунікативно-мовленнєву ситуацію, та укласти діалог, який її реалізує. В такий спосіб позааудиторна самостійна робота студента передбачає оволодіння ним мовленнєвими вміннями укладання діалогів певних функціональних типів, які (вміння) є четвертим складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Третій (III) підетап навчання ДМ, який передбачає оволодіння студентами вміннями укласти діалоги, реалізується на третьому аудиторному занятті. Студенти презентують укладений і підготовлений вдома в контексті запропонованої викладачем професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої ситуації фаховий діалог виучуваного функціонального типу з опертям на створену самостійно (чи дібрану) опору, яка ілюструє цю фахову ситуацію. Відтак на третьому аудиторному занятті студенти оволодівають мовленнєвими вміннями укладання діалогів певних функціональних типів, які (вміння) є четвертим складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Представимо викладене вище у вигляді схеми (рис. 2.1). При цьому окрім згаданих вище етапу/підетапу навчання, його мети, об'єкту формування, організаційної форми навчання зазначимо ще й засіб навчання і спосіб контролю на кожному з етапів формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Приклади фрагментів занять (аудиторних і позааудиторного з виконання домашнього завдання) з формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ.

Фрагмент методики навчання студентів-митників професійно орієнтованого англійського ДМ

Організаційна форма навчання – аудиторне заняття 1

Підготовчий етап – аудіювання опорного діалогу

Дотекстовий етап

Мета 1 – зняття смислових і лексичних труднощів.

Викладач: Послухайте розмову під час зустрічі двох давніх знайомих. Один з них Сем – колишній ... (а от ким був у минулому Сем, ви дізнаєтесь з діалогу), інший продає тканини.

Діалог містить невідомі вам, проте важливі для вашої майбутньої професійної діяльності митника слова:

draper (n) – торговець тканинами,

to search (v) – оглядати речі в митниці,

to smuggle (v) – займатися контрабандою,

smuggler (n) – контрабандист.

<i>Етап / підетап навчання</i>		<i>Зміст етапу / підетапу</i>	<i>Об'єкт формування</i>	<i>Організаційна форма навчання</i>	<i>Засіб навчання</i>	<i>Спосіб контролю</i>
Підготовчий		Аудіювання опорного діалогу-зразка	Фахові знання; мовні знання	Аудиторне заняття / Позааудиторна самостійна робота з виконання домашнього завдання (у випадку хвороби студента)	Електронні / друковані навчальні матеріали	Контроль з боку викладача / самоконтроль студента
Основний етап	0 підетап	Оволодіння репліками	Навички реплікування	Позааудиторна самостійна робота з виконання домашнього завдання	Електронні / друковані навчальні матеріали	Самоконтроль студента
	I підетап	Оволодіння ДЄ	Навички укладання ДЄ	Позааудиторна самостійна робота з виконання домашнього завдання	Друковані та електронні навчальні матеріали	Самоконтроль студента
	II підетап	Укладання мінідіалогу	Навички укладання мінідіалогу	Аудиторне заняття	Різні види штучних опор: вербальні, зображальні, комбіновані.	Контроль з боку викладача
	III підетап	Укладання діалогу	Вміння укладання діалогу	Аудиторне заняття	Природні опори (за можливості)	Контроль з боку викладача

Рис. 2.1. Етапи формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні

Мета 2 – вдосконалення граматичних знань студентів про способи словотворення в АМ.

Викладач: Зверніть увагу на два останні слова: to smuggle – a smuggler, дієслова та іменник, що походить від нього. Згадайте, що одним із способів словотворення в АМ є суфікс “-er”, який позначає професію чи дію, властиву цій особі.

Від якого дієслова утворено іменник a draper? (Це друга дійова особа в нашому діалозі).

Утворіть іменник від дієслова to search та перекладіть його. Так, a searcher – особа, яка здійснює митний огляд.

Текстовий етап

Мета – надання комунікативної настанови на детальне розуміння змісту діалогу.

Викладач: Чому Сем розпочав розмову з торговцем тканинами? Що не дає йому спокою?

Презентація фонозапису діалогу

Sam: Hello, there!

Draper: Hi!

Sam: Remember me?

Draper: Yes... Of course I do. You're a customs officer.

Sam: I used to be, but I'm not anymore. I retired last month. I often used to search your truck....

Draper: ...but you never found anything!

Sam: No, I didn't. Can I ask you something?

Draper: Of course you can.

Sam: Were you a smuggler?

Draper: Sure I was.

Sam: But ... the truck was always empty. What were you smuggling?

Draper: Trucks.

Післятекстовий етап

Мета – контроль розуміння студентами змісту (основного й детального) діалогу.

Так, реакція студентів (сміх) на зміст діалогу може слугувати позамовним способом контролю загального змісту діалогу. Студенти відповідають на поставлені перед прослуховуванням діалогу запитання.

Мета 1 – ідентифікація рольових позицій учасників діалогу.

Викладач: В яких професійних ролях виступають учасники цього діалогу? (Колишній митник та нинішній торговець тканинами, в минулому – контрабандист).

Мета 2 – визначення композиційної структури діалогу.

Викладач: Ви пам'ятаєте, що мовець, який починає розмову, виголошує репліку-стимул (S), а мовець, який на неї відповідає, – репліку-реакцію (R). Перший мовець є вільним у виборі репліки, яку зазвичай зумовлює певна ситуація, як-то в нашому випадку випадкова зустріч давнього знайомого. Другий мовець обмежений у виборі

репліки, яка має бути обов'язково пов'язана з реплікою-стимулом змістово / за допомогою лексико-граматичних і ритміко-інтонаційних засобів / функціонально.

Ідентифікуємо репліки цього діалогу, об'єднавши їх у ДЄ. Так, на привітання Сема торговець тканинами також відповідає привітанням. Це перша ДЄ.

Продовжуючи розмову, Сем задає запитання “Remember me?”, на яке отримує стверджувальну відповідь співрозмовника “Yes... Of course I do”. При цьому його репліка-реакція містить дві частини: відповідь на репліку Сема та спонукання його до подальшої розмови “You're a customs officer” (так звана тричленна конструкція ДЄ S – R + S). На що Сем повідомляє “I used to be, but I'm not anymore. I retired last month”.

Спогади Сема про свої професійні обов'язки “I often used to search your truck...” емоційно завершує його співрозмовник “...but you never found anything!”. З чим Сем погоджується “No, I didn't”.

Для продовження розмови Сем запитує дозволу “Can I ask you something?”, на що отримує стверджувальну відповідь “Of course you can”. Це ще одна ДЄ.

Завершують діалог дві ДЄ типу “запитання – відповідь”: 1) Were you a smuggler? – Sure I was; 2) What were you smuggling? – Trucks.

У такий спосіб ми проаналізували композиційну структуру цього діалогу.

Мета 3 – ідентифікація функціонального типу діалогу.

Викладач: До якого функціонального типу відноситься цей діалог? (Діалог-розпитування). (За необхідності студенти повторно прослуховують діалог).

Мета 4 – визначення постійних і змінних елементів у тексті діалогу.

Викладач: Виділимо в тексті діалогу елементи, які неможливо змінити, та елементи, які можна змінювати.

Під час презентації тексту діалогу з використанням додатку Microsoft Office PowerPoint викладач замінює змінні елементи діалогу на три крапки “...”, наприклад, див. вербальну опору – структурно-мовленнєву схему діалогу).

Основний етап

Організаційна форма навчання – самостійна домашня робота 1

Після аудиторного заняття в опорі на цифровий запис діалогу студенти читають його в ролях за дикторами (за необхідності з багаторазовим відпрацюванням окремих фрагментів) та читають текст діалогу без звукової опори.

Повторюючи репліки й ДЄ та звертаючи увагу на правильність їх фонетичного й інтонаційного оформлення, студенти запам'ятовують ці складники опорного діалогу.

0 підетап – оволодіння репліками

Мета – оволодіння фонетичним та інтонаційним оформленням реплік, зокрема інтонацією запитань.

Викладач: За дикторами повторіть репліки цього діалогу, звертаючи увагу на фонетичне й інтонаційне оформлення реплік, зокрема інтонацію запитань.

I підетап – оволодіння ДЄ

Мета – оволодіння ДЄ.

Викладач: Умовно поділіть діалог на смислові ДЄ за мініситуаціями, наприклад, привітання. Відтворіть ці ДЄ в парах – у ролях Сема та а draper, змінюючи емоційне забарвлення кожної ДЄ (здивування, радість тощо).

Організаційна форма навчання – аудиторне заняття 2

II підетап – оволодіння мінідіалогом

Мета 1 – оволодіння вміннями укладати мінідіалог.

Викладач: Умовно поділіть діалог на два мінідіалоги. Відтворіть їх у парах – у ролях Сема та а draper, пам'ятаючи про фонетичне й інтонаційне оформлення та емоційне забарвлення мінідіалогів.

Чи можна в другому мінідіалозі змінити професію співрозмовника Сема та, відповідно, товар, який він нелегально перевозив. Які це можуть бути смислові пари?

Мета 2 – використання паралінгвістичних засобів.

Викладач: За власним бажанням оберіть одну з ролей діалогу – колишній митник чи колишній контрабандист (наразі – торговець тканинами).

Якими, на вашу думку, невербальними (паралінгвістичними) засобами може супроводжуватися розмова Сема з його давнім знайомим з огляду на різні емоції Сема (здивування, радість тощо)? Скористайтесь матеріалами посібника [29, с. 57-94].

Відтворіть зміст діалогу, вибравши за власним бажанням одну з опор – структурно-мовленнєву схему, сюжетну ілюстрацію чи їх комбінацію.

Опори для відтворення змісту діалогу:

Вербальна опора – структурно-мовленнєва схема діалогу

Sam: ... !

Draper: ... !

Sam: Remember me?

Draper: Yes... Of course I do. You're a

Sam: I used to be, but I'm not anymore. I retired I often used to search your

Draper: ...but you never found anything!

Sam: No, I didn't. Can I ask you something?

Draper: Of course you can.

Sam: Were you a ... ?

Draper: Sure I was.

Sam: But ... the ... was always empty. What were you smuggling?

Draper:

Зображальна опора – сюжетна ілюстрація



Вербально-зображальна опора – структурно-мовленнєва схема діалогу та сюжетна ілюстрація

Sam: ... !
Draper: ... !
Sam: Remember me?
Draper: Yes... Of course I do. You're a
Sam: I used to be, but I'm not anymore. I retired I often used to search your
Draper: ...but you never found anything!
Sam: No, I didn't. Can I ask you something?
Draper: Of course you can.
Sam: Were you a ... ?
Draper: Sure I was.
Sam: But ... the ... was always empty. What were you smuggling?
Draper:



Організаційна форма навчання – аудиторне заняття 3

III підетап – оволодіння діалогом

Мета – оволодіння вміннями вести діалог-розпитування.

Викладач: Вам запропонували знятися у відеоролику для англomовної гумористичної телепередачі. (Вам запропонували озвучити гумористичний діалог для англomовного радіо). Розіграйте в ролях цей діалог для відеоролику. (Озвучте в ролях цей діалог для радіо).

Описана вище методика оволодіння студентами-митниками професійно орієнтованим діалогом схематично представлена на рис. 2.2.

Етап/підетап		Зміст етапу	Суб'єкт навчання	Організаційна форма навчання
Пропедевтичний етап		аудіювання опорного діалогу-зразка	всі студенти	аудиторне заняття
Основний етап	0 підетап	оволодіння репліками	кожний студент	самостійна позааудиторна робота
	I підетап	оволодіння ДЄ	пара студентів	самостійна позааудиторна робота
	II підетап	оволодіння мінідіалогом	пара студентів	аудиторне заняття та самостійна позааудиторна робота
	III підетап	оволодіння діалогом-розпитуванням / пропозицією	пара студентів	аудиторне заняття

Рис. 2.2. Оволодіння студентами-митниками професійно орієнтованим ДМ

2.3. Підсистема вправ для навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення майбутніх митників

З метою формування у студентів усіх складників компетентності – набуття фахових і мовних знань, формування мовленнєвих навичок та розвитку мовленнєвих умінь – ми спиралися як на загальнометодичні засади створення системи вправ для навчання ІМ [130], так і на практичні доробки методистів [142; 59; 110; 70], які запропонували підсистеми професійно орієнтованих вправ для навчання англійського [142; 59; 70] та німецького [110] ДМ.

У типології вправ сучасна методика викладання ІМ [74] спирається на шість основних (комунікативність, мотивація, прийом / видача інформації, наявність опор, спосіб взаємодії та спосіб контролю) та чотири додаткових (характер виконання, участь рідної мови, функція у навчальному процесі, місце виконання) критерії. У типології вправ для навчання іншомовного говоріння студентів мовних спеціальностей виокремлюються 6 критеріїв: спрямованість вправи на прийом чи видачу інформації, комунікативність, керуваність з боку викладача, наявність опор, наявність рольового ігрового складника, спосіб організації, які є власне основними критеріями [79, с. 202].

З огляду на те, що ми досліджуємо проблему формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ, вважаємо методично виправданим і доцільним замінити згаданий вище критерій вмотивованості вправ

критерієм їхньої професійної спрямованості. Критерій професійної спрямованості вправ для навчання ДМ виокремлюють Я.В.Окопна [110, с. 8] та Л.О.Максименко [70, с. 8]. Саме професійна спрямованість вправ на майбутній фах студентів, на нашу думку, й умотивовує студентів-митників до оволодіння АМ, знання якої є обов'язковим для сучасного фахівця, зокрема митника. На молодших курсах професійна спрямованість занять з ІМ забезпечується випереджувальною професіоналізацією, на старших курсах – супроводжувальною професіоналізацією, яка на випускному курсі стає домінуючою [160].

Охарактеризуємо вправи, запропоновані нами студентам-митникам для виконання на підготовчому та основному етапах формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ, з огляду на специфіку цих етапів (див. підрозділ 2.2), за основними й додатковими критеріями.

Основні критерії:

- Спрямованість вправи на прийом / видачу інформації – рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи:

Етап/підетап	Тип вправ
Підготовчий етап	рецептивні вправи
Основний етап:	
0 підетап	рецептивно-репродуктивні вправи
I підетап	рецептивно-репродуктивні вправи
II підетап	репродуктивні вправи
III підетап	продуктивні вправи

На підготовчому етапі формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ домінують рецептивні вправи, на нульовому й першому підетапах основного етапу – рецептивно-репродуктивні вправи, на другому підетапі – репродуктивні вправи, на третьому підетапі – продуктивні вправи.

- Комунікативність – некомунікативні, умовно-комунікативні й комунікативні вправи:

Об'єкт формування	Тип вправ
Фахові знання	умовно-комунікативні вправи
Мовні знання	умовно-комунікативні вправи
Мовленнєві навички	умовно-комунікативні вправи
Мовленнєві вміння	комунікативні вправи

Залежно від об'єкту формування як складника професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ для набуття фахових і мовних знань та для формування мовленнєвих навичок пропонуються умовно-комунікативні вправи, для розвитку мовленнєвих умінь – комунікативні вправи.

- Наявність опор – вправи зі слуховими / зоровими; штучними (укладеними

викладачем) / природними опорами та без опор:

Етап/підетап	Опори
Підготовчий етап	Слухова – зразок діалогу
Основний етап:	
0 підетап	Слухова – репліки з діалогу
I підетап	Слухова – ДЄ з діалогу
II підетап	Зорова – вербальні, зображальні, комбіновані опори
III підетап	Зорова – природні опори (за можливості)

На підготовчому етапі та на нульовому й першому підетапах основного етапу навчання англійського ДМ студентів-митників пропонуються слухові опори – зразок опорного діалогу, його репліки та ДЄ. Другий підетап основного етапу передбачає широке використання зорових штучних, укладених викладачем, вербальних (структурно-мовленнєва схема діалогу), зображальних (сюжетна ілюстрація) і комбінованих (вербально-зображальних) опор [79, с. 202]. На третьому підетапі основного етапу пропонуються (за можливості) природні опори.

- Наявність рольового складника – вправи у формі ділової гри та без неї.

Вправління, націлене на формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ, здійснюється у формі ділової гри “At the Customs”, в якій студенти виступають у професійній ролі митника й соціальних ролях клієнтів митниці.

- Керованість з боку викладача – вправи повністю / частково / мінімально керовані:

Етап/під етап	Тип вправ
Підготовчий етап	Повністю керовані
Основний етап:	
0 підетап	Частково керовані
I під етап	Частково керовані
II під етап	Мінімально керовані
III під етап	Мінімально керовані

Вправи в аудіюванні опорного діалогу-зразка, виконувані студентами в аудиторії під керівництвом викладача, є повністю керованими; вправи в оволодінні репліками й ДЄ діалогу-зразка, виконувані студентами вдома, є частково керованими; вправи з укладання мінідіалогів та діалогів функціональних типів “розпитування” й “пропозиція”, виконувані студентами в аудиторії, є мінімально керованими викладачем.

- Спосіб взаємодії студентів – у парах, малих групах, командах, усією академічною групою:

Етап/під етап	Спосіб взаємодії студентів
Підготовчий етап	уся група

Основний етап:	
0 підетап	індивідуальна робота
I під етап	індивідуальна робота
II під етап	робота в парах
III під етап	робота в парах

На підготовчому етапі (набуття фахових і мовних знань у процесі аудіювання опорного діалогу-зразка) переважає групова робота; на нульовому й першому підетапах основного етапу (оволодіння репліками й ДЄ) домінує індивідуальна робота студента; на другому й третьому підетапах основного етапу (укладання мінідіалогів та діалогів функціональних типів “розпитування” й “пропозиція”) – робота в парах.

- Спосіб контролю – з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль:

Етап/під етап	Спосіб контролю
Підготовчий етап	Контроль з боку викладача
Основний етап:	
0 підетап	Самоконтроль студента
I під етап	Самоконтроль студента
II під етап	Контроль з боку викладача
III під етап	Контроль з боку викладача

На підготовчому етапі (набуття фахових і мовних знань у процесі аудіювання опорного діалогу-зразка) здійснюється контроль з боку викладача; на нульовому й першому підетапах основного етапу (оволодіння репліками й ДЄ) – самоконтроль студента; на другому й третьому підетапах основного етапу (укладання мінідіалогів та діалогів функціональних типів “розпитування” й “пропозиція”) – контроль з боку викладача.

Додаткові критерії:

- Характер виконання – усні / письмові вправи. З огляду на форму говоріння, якої ми навчаємо – ДМ, всі пропоновані студентам до виконання вправи є усними.

- Участь рідної мови – одномовні / двомовні вправи:

Етап/підетап	Участь рідної мови
Підготовчий етап	Двомовні вправи.
Основний етап:	
0 підетап	Одномовні вправи.
I під етап	Одномовні вправи.
II під етап	Одномовні вправи.
III під етап	Одномовні вправи.

Вправи підготовчого етапу, під час аудіювання студентами опорного діалогу-зразка в аудиторії з метою набуття фахових і мовних знань викладач залучає рідну мову, є двомовними; вправи основного етапу – одномовними.

- Функція в навчальному процесі – тренувальні / контрольні вправи. З огляду на мету формування – англомовна компетентність в ДМ, всі пропоновані студентам вправи є тренувальними.

- Місце виконання – аудиторні / лабораторні / домашні вправи:

Етап/під етап	Тип вправ
Підготовчий етап	Аудиторні
Основний етап:	
0 підетап	Домашні комп'ютерні
I під етап	Домашні комп'ютерні
II під етап	Аудиторні
III під етап	Аудиторні

З огляду на стрімкий розвиток освітніх інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема можливість кожного студента працювати з персональним комп'ютером, смартфоном, і-пад тощо, вважаємо можливим змінити означення вправ “лабораторні” на “комп'ютерні”. Вправи підготовчого етапу є аудиторними; нульового й першого підетапів основного етапу – домашніми комп'ютерними; другого й третього підетапів основного етапу – аудиторними.

Узагальнимо у вигляді табл. 2.2 описану вище типологію вправ для навчання студентів-митників професійно орієнтованого англійського ДМ, зазначивши незмінювані критерії вправ у підсистемі (професійна спрямованість, характер виконання, функція в навчальному процесі та наявність рольового ігрового складника) як “Професійно спрямовані усні тренувальні вправи у формі ділової гри “At the Customs”. Із зазначеними характеристиками вправ пов'язані й основні вимоги до них, головними з яких є домінування умовно-комунікативних і комунікативних вправ, наявність навчально-комунікативної ситуації, новизна, використання вербальних, зображальних і комбінованих опор, наявність у вправах рольового ігрового складника, забезпечення індивідуалізації вправляння [130; 157, с. 73-81; 174; 170].

Отже, вправи підсистеми для формування у студентів-митників професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ відповідають сучасним вимогам до вправ та критеріям загальної методичної класифікації вправ [130].

На підготовчому етапі, на якому студенти набувають фахових і мовних знань, які є першим складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ, в аудиторії виконуються рецептивні умовно-комунікативні вправи, повністю керовані викладачем ІМ. До роботи організується вся академічна група. Для пояснення мовних

Таблиця 2.2

**Підсистема вправ для формування у студентів-митників професійно орієнтованої компетентності в
англійському діалогічному мовленні**

<i>Етап / підетап навчання та його зміст</i>		<i>Критерії</i>							
		<i>Спрямованість</i>	<i>Комунікатив- ність</i>	<i>Опори</i>	<i>Керова- ність</i>	<i>Спосіб взаємодії</i>	<i>Спосіб контролю</i>	<i>Участь РМ</i>	<i>Місце виконання</i>
Підготовчий етап – аудіювання діалогу-зразка		Рецептивні	Умовно-комунікативні	Фоно-запис діалогу	Повністю керовані	Уся група	Контроль з боку викладача	Двомовні	Аудиторні
Основний етап	0 підетап – оволодіння репліками	Рецептивно-репродуктивні	Умовно-комунікативні	Фоно-запис діалогу	Частково керовані	Індивідуальна робота	Самоконтроль студента	Одномовні	Домашні комп'ютерні
	I підетап – оволодіння ДЄ	Рецептивно-репродуктивні	Умовно-комунікативні	Фоно-запис діалогу	Частково керовані	Індивідуальна робота	Самоконтроль студента	Одномовні	Домашні комп'ютерні
	II підетап – укладання міні-діалогу	Репродуктивні	Умовно-комунікативні	Штучні опори	Мінімально керовані	Робота в парах	Контроль з боку викладача	Одномовні	Аудиторні
	III підетап – укладання діалогу	Продуктивні	Комунікативні	Природні опори	Мінімально керовані	Робота в парах	Контроль з боку викладача	Одномовні	Аудиторні
	<i>Професійно спрямовані усні тренувальні вправи у формі ділової гри “At the Customs”</i>								

труднощів опорного діалогу-зразка викладач залучає рідну мову. Контроль за виконанням вправ і завдань здійснюється з боку викладача.

Фрагмент аудиторного заняття з аудіювання студентами опорного діалогу-зразка.

Мета – ознайомлення студентів з рольовими позиціями учасників діалогу

Викладач: Listen to the dialogue between the custom officer and the passenger.

goods (n) – багаж;

to declare (v) – декларувати багаж;

counter (n) – довгий стіл, на якому митник оглядає багаж;

purpose (n) – мета;

plant (n) – схованка для нелегальних товарів (розм.).

Викладач: Зверніть увагу, що слово goods є багатозначним. Вище було наведено переклад в даному контексті, але в нього є й інші значення – товар, речі, майно або вантаж. Зверніть увагу, що слово goods, не дивлячись на свою лексичну форму в множині, перекладається в однині, а слово fruit навпаки перекладається в множині.

Мета – зняття фонетичних труднощів

Викладач: У тексті діалогу є низка слів, про значення яких ви можете здогадатися за їхньою співзвучністю з рідною та французькою мовами. Однак АМ ці слова вимовляються інакше:

alcohol ['ælkəhɒl], синонім – spirits

cigarettes [,sɪg(ə)'ret]

medicine ['medɪsɪn], [-ds(ə)n]

colleague ['kɒli:ɡ]

pardon ['pɑ:d(ə)n]

Мета – надання комунікативної настанови на детальне розуміння змісту діалогу

Викладач: To what country did the passenger arrive? Count the things, availability of which is interesting for the custom officer. What kind of presents did the passenger bring to his colleagues?

Презентація фонозапису діалогу

Customs officer: Good morning! Come this way, please.

Passenger: Yes, thank you.

Customs officer: Are these your suitcases, sir?

Passenger: Yes, that's right.

Customs officer: Do you have goods to declare?

Passenger: I don't think I have.

Customs officer: Okay, put your bags on the counter, please. Your customs form, please. Thank you. How long are you planning to stay in the country?

Passenger: Two months, I think.

Customs officer: What's the purpose of your visit?
Passenger: I'm here on business.
Customs officer: I see. And do you have anything to declare?
Passenger: Pardon?
Customs officer: I mean alcohol, cigarettes, medicine...
Passenger: Oh, no.
Customs officer: What's inside this bag?
Passenger: Presents for some of my colleagues.
Customs officer: Uh-huh. Spirits?
Passenger: A bottle of French red wine.
Customs officer: Any meat?
Passenger: What?
Customs officer: Food, fresh fruit...
Passenger: Uh, no.
Customs officer: No plants?
Passenger: No. But I have 200 French cigarettes for my friends.
Customs officer: You don't need to declare this. That's under the limit.
Passenger: Good.
Customs officer: Okay, that's okay. Here's your form.
Passenger: Thank you.
Customs officer: Welcome to the USA!

На нульовому й першому підетапах основного етапу навчання англійського ДМ студент оволодіває мовленнєвими навичками реплікування й укладання ДЄ, які є другим складником професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ, Удома із залученням комп'ютера студент виконує рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, частково керовані викладачем, самостійно контролюючи виконання вправ.

Приклади вправ нульового й першого підетапів основного етапу.

Приклад 1. Мета – оволодіння мовленнєвими навичками реплікування.

Task: Passing of passport and custom control by guests of Euro-2012 at your customs is planning to be shown on European news. So you have to practice in the right pronunciation and intonation of the dialogue's speaking turns. Repeat each speaking turn. Good luck!

Приклад 2. Мета – оволодіння мовленнєвими навичками укладання дво- та трикомпонентних ДЄ.

Task 1: For providing the qualitative passing of passport and custom control by guests of Euro-2012, you have to initiate its passing. Listen to the speaking turn of custom's customer. Reproduce during the pause the custom officer's speaking turn. Compare your speaking turn with the speaking turn of custom's officer from the dialogue. Good luck!

Task 2: For providing the quick passing of passport and custom control by guests of

Euro-2012, you have to react quickly to their speaking turns. Listen to the speaking turn of custom's customer and react to it quickly during the pause. Compare your speaking turn with the speaking turn of custom's officer from the dialogue. Good luck!

На другому підетапі основного етапу навчання англійського ДМ студенти оволодівають мовленнєвими навичками укладання мінідіалогів функціональних типів “розпитування” та “пропозиція”, які є третім складником професійно орієнтованої англомовної компетентності в ДМ. В аудиторії пари студентів виконують репродуктивні умовно-комунікативні вправи з мінімальним ступенем керованості викладачем. Контроль за виконанням вправ здійснює викладача.

Приклади вправ другого підетапу основного етапу.

Приклад 3. Мета – оволодіння мовленнєвими навичками укладання мінідіалогів функціональних типів “розпитування” та “пропозиція”.

Task 1: Guests of Euro-2012 are passing the passport control.

Role 1 (a custom officer): Ask the football fan about the availability of the necessary documents (passport, visa etc.) for passing the passport control.

Role 2 (a football fan): Answer the questions of the custom officer about the availability of the necessary documents (passport, visa) for passing the passport control.

Task 2: Guests of Euro-2012 are passing the custom control.

Role 1 (a custom officer): Suggest the football fan to show the contents of his big black bag.

Role 2 (a football fan): Show the contents of your big black bag.

Детальніше зупинимось на другому підетапі основного етапу, який, нагадаємо, характеризується широким використанням штучних, укладених викладачем, слухових і зорових опор. З урахуванням практичного досвіду методистів-науковців [71; 108; 63] використання наочності для навчання іншомовного говоріння, а також у контексті виділеної в підрозділі 1.1 сучасної тенденції забезпечення самостійної роботи студента з ІМ мультимедійними навчальними матеріалами, вважаємо доцільним і методично виправданим доповнити критерій типології вправ “наявність опор” критерієм “використання мультимедійної наочності”.

Основне призначення розроблених нами опор полягає в стимулюванні англійського ДМ студентів-митників для надання їм можливості наочно уявити / побачити зміст діалогу. Засвоєння виучуваного матеріалу здійснюється ефективніше, якщо студенти мають можливість наочно побачити, про що йдеться, якщо мовленнєва дія здійснюється в комунікативно-мовленнєвій ситуації з опертям на сюжетну ілюстрацію. Під час розроблення зорових опор ми керувалися основними принципами створення засобів навчання ІМ: функціональності, свідомості й творчої активності студентів, наочності, позитивного емоційного фону, індивідуалізації й диференціації

навчання [78, с. 77].

Тож для допомоги студентам в укладанні фахових мінідіалогів функціональних типів “розпитування” та “пропозиція” ми запропонували такі види зорових опор: *вербальні опори* у вигляді структурно-мовленнєвих схем опорних діалогів, *зображальні опори* у вигляді сюжетних ілюстрацій та *змішані вербально-зображальні опори* у вигляді сюжетної ілюстрації та структурно-мовленнєвої схеми опорного діалогу. При цьому ілюстрації у двох останніх видах опор (зображальна та вербально-зображальна) в друкованому (чорно-білому) варіанті є не досить презентабельними, а відтак привабливими для студентів через відсутність кольорів у сюжетній ілюстрації. Тому на аудиторних заняттях з АМ ми презентуємо ці опори в кольорі з використанням додатку PowerPoint, що є однією з переваг мультимедіа, а також за бажанням студентів розсилаємо ці опори електронною поштою.

Приклади укладених нами опор для стимулювання англійського ДМ студентів-митників: вербальна опора (рис. 2.3), зображальна опора (рис. 2.4), змішана опора (рис. 2.5) до одного з опорних діалогів:

Passport Control Officer: Your passport, please.

Visitor: Here you are.

P.C.O.: How long are you staying in Lagos?

V.: Ten days, I'm here on business.

P.C.O.: Your passport and visa are in order. Have a pleasant stay, sir.

V.: Thank you.

Структурно-мовленнєва схема діалогу

Passport Control Officer: Your ... , please.

Visitor: Here you are.

P. C. O.: How long are you staying in ... ?

V.:, I'm here

P. C. O.: Your ... and ... are in order. Have a pleasant stay,

V.: Thank you.

Рис. 2.3. Вербальна опора

Сюжетна ілюстрація



Рис. 2.4. Зображальна опора

Сюжетна ілюстрація та структурно-мовленнєва схема діалогу

Passport Control Officer: Your ... , please.

Visitor: Here you are.

P. C. O.: How long are you staying in ... ?

V.:, I'm here

P. C. O.: Your ... and ... are in order. Have a pleasant stay,

V.: Thank you.



Рис. 2.5. Змішана опора

Говорачи про розроблені нами змішані вербально-зображальні опори, які утворено поєднанням сюжетної ілюстрації та структурно-мовленнєвої схеми діалогу, звернемося до поняття креолізованого тексту [17]. Вміщуване в тексті повідомлення може бути представлено вербально (словесно) чи іконічно (зображально). Сполучення вербальних та іконічних засобів передачі інформації утворює креолізований (змішаний) текст. Взаємодіючи один з одним на змістовому, композиційному й мовному рівнях, вербальний та іконічний складники креолізованого тексту забезпечують його цілісність і зв'язність, а також комунікативний ефект.

В укладених нами зорових змішаних опорах іконічний складник креолізованого тексту діалогу представлено ілюстраціями – тематичними фотографіями, дібраними з Інтернет-мережі. При цьому вербальний та зображальний складники пов'язані між собою на змістовому рівні. Ми віддали перевагу саме цьому типу зв'язку (поряд зі змістово-композиційним і змістово-мовним рівнями), з огляду на комунікативне

завдання студентів (укладання фахового мінідіалогу) та функціональне призначення креолізованого тексту (допомога у відтворенні змісту діалогу).

Крім того, укладені нами змішані опори слугують прикладами креолізованого тексту з частковою креолізацією: вербальні й іконічні складники знаходяться в автосемантичних відношеннях, коли вербальна частина є відносно автономною, а зображальні елементи тексту – факультативними. Під час укладання змішаних вербально-зображальних опор основне завдання ми вбачали в наданні студентам можливості наочно уявити / побачити зміст фахового мінідіалогу.

На третьому підетапі основного етапу навчання англійського ДМ студенти оволодівають мовленнєвими вміннями укладати діалоги функціональних типів “розпитування” і “пропозиція”, які є четвертим складником професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ. В аудиторії пари студентів виконують продуктивні комунікативні вправи з мінімальним ступенем керованості викладачем. Контроль за виконанням вправ здійснює викладач.

Приклади вправ третього підетапу основного етапу.

Приклад 4. Мета – оволодіння мовленнєвими вміннями укладати діалоги функціональних типів “розпитування” та “пропозиція”.

Task 1: Guests of Euro-2012 are passing the passport control.

Role 1 (a custom officer): Carry the passport control of the journalist. He will report the course of events of Euro-2012. Ask him about the availability of the necessary documents, the places and the terms of his staying in Ukraine.

Role 2 (a journalist): Pass the passport control. Answer the questions of custom officer about the availability of the necessary documents, the places and the terms of your staying in Ukraine.

Task 2: Guests of Euro-2012 are passing the custom control.

Role 1 (a custom officer): Suggest the coach of football team to show the contents of his luggage.

Role 2 (a coach of football team): Show to the custom officer the contents of his luggage.

Таким чином, підсистема вправ для навчання студентів-митників англійського професійно орієнтованого ДМ вміщує рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні умовно-комунікативні та продуктивні комунікативні професійно спрямовані усні тренувальні вправи у формі ділової гри “At the Customs”.

2.4. Результати експериментального навчання

Ефективність розробленої підсистеми вправ для навчання студентів-митників ведення професійно орієнтованого ДМ була перевірена під час експерименту, основна мета якого полягала у визначенні найефективнішого варіанту методики навчання в природних умовах на заняттях з АМ; допоміжна мета – у визначенні доцільності підготовчого етапу – аудіювання студентами опорного діалогу-зразка в аудиторії під керівництвом викладача.

З огляду на 3 варіанти методики навчання ми розробили 3 варіанти гіпотези експерименту: для успішного навчання професійно орієнтованого ДМ студентів-митників доцільно використовувати спеціально розроблену підсистему вправ: за I варіантом студенти оволодівають навичками укладати мінідіалоги з опертям на вербальні опори; за II варіантом студенти оволодівають навичками укладати мінідіалоги з опертям на ілюстративні опори; за III варіантом студенти оволодівають навичками укладати мінідіалоги з опертям на вербально-ілюстративні опори.

З метою визначення доцільності підготовчого етапу – аудіювання студентами опорного діалогу-зразка в аудиторії під керівництвом викладача – ми провели розвідувальний експеримент, інтегрований до аудиторних занять з АМ. Також при його проведенні ми вирішили додаткове завдання – встановили рівень сформованості у студентів-митників професійних мотивів. Результати розвідувального експерименту дозволили дійти висновку, що етап попереднього аудіювання студентами опорного діалогу-зразка в аудиторії під керівництвом викладача є доцільно виправданим і необхідним. Водночас ми визначили як достатній рівень сформованості у майбутніх митників професійних мотивів.

Проведення експерименту передбачало реалізацію трьох етапів: 1) констатувальний зріз для встановлення вихідного рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в ДМ; 2) експеримент; 3) контрольний зріз для встановлення підсумкового рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої компетентності в ДМ. Об'єктами експериментального навчання були: фахові знання про митний/паспортний контроль; мовні знання; мовленнєві навички укладати мінідіалоги; мовленнєві вміння вести фахові діалоги.

Критеріями правильності професійно орієнтованого ДМ студентів-митників були здатність до комунікативної взаємодії (параметри оцінювання: мовленнєві вміння ініціювати, підтримувати, завершувати розмову, розпитувати, пропонувати); фонетичне оформлення мовлення (параметри оцінювання: мовленнєві навички артикуляційного та ритміко-інтонаційного оформлення репліки, темп мовлення, хезитаційні паузи, наголос); мовна коректність мовлення (параметри оцінювання:

мовленнєві навички: лексичні навички вживання фахової лексики, загальнонавчаної тематичної лексики, прецизійної лексики та граматичні навички вживати питальні речення й використовувати модальні дієслова); точність виконання завдання (параметри оцінювання: мовленнєві вміння ставити запитання, відповідати на запитання, спонукати до дії, реагувати на пропозицію, а також відповідність змісту реплік у ДЄ мовленнєвій ситуації).

Результати контрольного зрізу засвідчили, що запропонована методика навчання студентів-митників вести професійно орієнтовані діалоги АМ є ефективною, оскільки середній коефіцієнт навченості у кожній ЕГ перевищив 0,7: в ЕГ 1 він становив 77,5%; в ЕГ 2 – 76,4 %; в ЕГ 3 – 77,1%.

Результати експерименту підтвердили висунуту нами гіпотеза про те, що навчання професійно орієнтованого англійського ДМ майбутніх митників доцільно здійснювати з використанням на другому підетапі основного етапу навчання змішаних опор.

Висновки

Сучасний стан викладання ІМ у нелінгвістичних ВНЗ характеризується низкою тенденцій, властивих і процесові формування у студентів-митників англійської компетентності в ДМ: професійна орієнтація процесу навчання, ділова гра як його організаційна форма, освітня автономія студента, а також забезпечення його самостійної роботи з АМ мультимедійними навчальними матеріалами.

При цьому курс ІМ, передуючи в навчальних планах фаховим навчальним дисциплінам, має резерви випереджувального професійного навчання студентів. Тому ІМ є засобом набуття ними нових професійних знань. Так, практична мета передбачає формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ; освітня мета – компетентності в учінні; виховна мета – професійних мотивів; розвивальна мета – розвиток когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей.

Формування професійно орієнтованої англійської компетентності в ДМ у студентів-митників здійснюється з урахуванням його комунікативних, психологічних і мовних особливостей. З огляду на змістове наповнення професійної діяльності митників серед різновидів функціональних типів діалогів найтиповішими є діалог-розпитування та діалог-пропозиція. Саме з них розпочинається професійно орієнтоване навчання ДМ майбутніх митників на II курсі.

У процесі відповідного навчання студенти користуються як уже готовими, так і укладеними викладачем ІМ мультимедійними навчальними матеріалами. При розробленні навчальних матеріалів з ІМ викладач орієнтується на методичні вимоги як до власне навчальних матеріалів (їхня професійна спрямованість, доступність,

автентичність, культурологічна насиченість, проблемність, ситуативність), так і до системи їх організації для професійно орієнтованого навчання ІМ студентів нелінгвістичних спеціальностей.

Складники змісту професійно орієнтованого навчання ДМ студентів-митників – сфери їхнього професійно-трудоного іншомовного спілкування, зокрема при здійсненні паспортного/митного контролю, теми й ситуації спілкування, комунікативні наміри, професійні й соціальні ролі, мовний і мовленнєвий матеріал, мовні знання, мовленнєві навички й уміння ДМ, соціокультурні знання, практичні та міжкультурні навички й уміння, вміння та раціональні прийоми учіння, фахові знання, навички й уміння – слугували підґрунтям для відбору опорних діалогів-зразків та організації дидактичного матеріалу для навчання студентів-митників професійно орієнтованого ДМ АМ. При відборі опорних діалогів-зразків як навчального матеріалу для формування у студентів-митників англomовної компетентності у фаховому ДМ ми зважали на низку критеріїв: функціональність, автентичність, соціокультурну цінність та адаптованість до навчального процесу.

Процес навчання студента-митника певного функціонального типу фахового англomовного діалогу охоплює підготовчий та основний етапи. Мета підготовчого етапу – підготувати студентів до навчання професійно орієнтованого ДМ. Оволодіваючи навичками й уміннями англomовного аудіювання, студенти набувають мовних і фахових знань: декларативних знань про митний/паспортний контроль і процедурних знань про його проведення. Основний етап вміщує низку підетапів: нульовий та перший підетапи, на яких студенти оволодівають мовленнєвими навичками реплікування й укладання ДЄ; другий підетап, який передбачає оволодіння студентами мовленнєвими навичками укладати мінідіалоги. Підетап характеризується широким використанням штучно створених опор для допомоги студентам в укладанні змісту мінідіалогів; третій підетап, націлений на оволодіння студентами мовленнєвими вміннями ведення професійно орієнтованих діалогів АМ. Сукупність цих знань, навичок і вмінь, як когнітивне підґрунтя професійної діяльності митників, складає іншомовну професійно орієнтовану англomовну компетентність у ДМ студентів.

Для формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в ДМ студенти виконують професійно спрямовані усні тренувальні вправи у формі ділової гри “At the Customs”.

Практичні результати дослідження є готовими для використання в навчанні професійно орієнтованого ДМ іншими ІМ, а також на заняттях з АМ як другої іноземної та в курсі методики викладання ІМ в нелінгвістичних ВНЗ. Наукові результати дослідження можуть слугувати при укладанні підручників і навчально-методичних посібників для професійно орієнтованого навчання ДМ як майбутніх

митників, так і фахівців інших галузей.

Як перспектива подальших наукових розвідок може розглядатися теоретичне дослідження та розроблення методики формування англomовної компетентності у фаховому ДМ майбутніх митників на матеріалі інших функціональних типів діалогів з урахуванням їхньої специфіки.

Список використаних ресурсів

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Ю. С. Авсюкевич. – К., 2009. – 24 с.
2. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку : [курс лекций] / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ, 2007. – 136 с.
3. Антипова Л. А. Условия успешной адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Л. А. Антипова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 69–71.
4. Барковський В. В. Теорія ймовірностей та математична статистика : [посібник] / В. В. Барковський, Н. В. Барковська, О. К. Лопатін. – К. : СУЛ, 2002. – 448 с.
5. Бебих В. В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англomовного ділового писемного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / В. В. Бебих. – К., 2009. – 24 с.
6. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
7. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : [учеб. для студ. пед. учеб. заведений] / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 128 с.
8. Биккулова Г. Р. Методика дистанционного формирования коммуникативной компетенции студентов естественных факультетов университетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Г. Р. Биккулова. – СПб., 2008. – 23 с.
9. Бігич О. Б. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації : [колективна монографія] : Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнева та ін. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
10. Бігич О. Б. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. М. Метьолкіна, Я. В. Окопна //

Наука і освіта : [спецвипуск]. – Одеса, 2011. – № 6 / СП. – С. 26–30.

11. Бігич О. Б. Електронні vs. друковані навчальні посібники: технологія розробки й написання та результати апробації / О. Б. Бігич // Наука і освіта : [спецвипуск]. – 2010. – № 7 / LXXXXIY. – С. 30–32.

12. Бігич О. Б. Мультимедійний електронний навчальний посібник “Урок англійської мови в початковій школі”: досвід розробки та результати апробації / О. Б. Бігич, С. М. Назаров // Наука і освіта : [спецвипуск]. – 2009. – № 4. – С. 106–110.

13. Бігич О. Б. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 лют. 2010 р. / НТУ України “КПІ”. – К. : Політехніка, 2010. – С. 11–12.

14. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень : [підручник] / М. Т. Білуха. – К. : АБУ, 2002. – 480 с.

15. Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні / В. А. Бухбіндер : матеріали III республ. конф. з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов. – К. : КДПШМ, 1979. – С. 38–39.

16. Вайндорф-Сысоева М. Е. Технология исполнения и оформление научно-исследовательской работы : [учеб.-метод. пособ.] / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : ЦГЛ, 2006. – 96 с.

17. Валгина Н. С. Теория текста. Понятие креолизованного текста : [електронний ресурс] / Н. С. Валгина. – Режим доступу <http://evartist.narod.ru/text14/25.htm>

18. Васильєва Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васильєва Ельза Вячеславівна. – К., 2005. – 299 с.

19. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособие] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

20. Виленский М. Я. Адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков // Акмеология. – 2006. – № 3. – С. 86–89.

21. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А. А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 3. – С. 37–48.

22. Виртуальная таможня: [електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.vch.ru/urlica/tk.html>

23. Власова Т. А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе / Т. А. Власова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 13–22.

24. Волкова А. Н. Формирование ключевых компетентностей у студентов 1 курса

- языкового факультета в процессе обучения иноязычному общению (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Волкова Анастасия Николаевна. – М., 2006. – 204 с.
25. Ганжин О. М. Таможенное оформление морских грузов / О. М. Ганжин, В. Г. Деркач, П. В. Пашко / [под ред. Н. Н. Каленского, П. В. Пашко]. – К. : Т-во “Знання” КОО, 2003. – 195 с.
26. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: [учебное пособие] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
27. Гайдукова Л. В. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення на молодших курсах вищого мовного навчального закладу / Л. В. Гайдукова // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 12. – С. 14–23.
28. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К. : КНЛУ, 2008. – 342 с.
29. Грейдина Н. Л. Невербальный деловой английский язык / Н. Л. Грейдина. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2006. – 133 с.
30. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 103 с.
31. Гуринович А. Г. Таможенная служба: формирование механизма кадрового обеспечения / А. Г. Гуринович // Вестник Российской Академии Наук. – Том 64. – 1994. – № 9. – С. 784–788.
32. Девина Л. И. Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)”. – М., 1989. – 24 с.
33. Долгова Е. Г. Роль дисциплины “Иностранный язык” в процессе адаптации студентов младших курсов в социокультурном пространстве вуза / Е. Г. Долгова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 145–150.
34. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Доможирова Мария Анатольевна. – СПб., 2002. – 209 с.
35. Доніч Т. І. Ділова гра як засіб інтенсифікації навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей / Т. І. Доніч // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2000. – Вип. 2. – С. 84–86.

36. Дубинский В. И. К вопросу об адаптации студентов младших курсов при преподавании иностранных языков в условиях вуза / В. И. Дубинский, Е. В. Воевода, М. В. Тимченко // Научные труды. – Сборник № 4. – М. : МЭЛИ, 2005. – С. 303–315.
37. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)” / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 49 с.
38. Елизаров А. С. Информационно-технологическая поддержка деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елизаров Антон Сергеевич. – СПб., 2005. – 164 с.
39. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
40. Загвязинский В. И. Как учителю подготовить и провести эксперимент : [метод. пособие] / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.
41. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
42. Задорожна І. П. Особистісно-діяльнісний підхід як психологічна основа організації навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах/ І. П. Задорожна // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2007. – Вип. 13. – С. 120–124.
43. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
44. Зовнішньоекономічні операції і контракти : [навч. посібник] / [В. В. Козик, Л. А. Панкова, Я. С. Карп'як та ін.]. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 608 с.
45. Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-нефилологов / О. Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2008. – № 1 (60). – С. 286–294.
46. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Т. М. Каменева. – К., 2010. – 22 с.
47. Каменський О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. І. Каменський. – Одеса, 2009. – 21 с.

48. Караєва Т. В. Методика навчання ділової англійської мови з урахуванням рівня автономії студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Т. В. Караєва. – Одеса, 2010. – 21 с.
49. Каргина Е. М. Профилизация преподавания иностранного языка в аспекте организации обучения : [Електронний ресурс] / Е. М. Каргина. – Режим доступу www.pguas.ru/nmc/Str/ArhivConf/Mater_ArconSbornik_08/8/Kargina_Profilizaziya.doc
50. Карпіловська Є. А. Вступ до комп’ютерної лінгвістики : [посібник] / Є. А. Карпіловська. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2003. – 184 с.
51. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіржнер Світлана Естланівна. – К. : КНЛУ, 2009. – 261с.
52. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Ирина Владимировна. – К., 1992. – 252 с.
53. Комарова Э. П. Подготовка учителей иностранного языка к профессионально ориентированному общению с учётом эмоционального фактора : организация деловых игр / Э. П. Комарова, Т. В. Боева, Е. Н. Трегубова // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 106–110.
54. Конецкая В. П. Социология коммуникации Ситуативная группа социологических доминант коммуникации : [Електронний ресурс] / В. П. Конецкая. – Режим доступу http://society.polbu.ru/konetskaya_commsociology/ch11_i.html
55. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева : [пособие для учителей]. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
56. Косякин Ю. В. Педагогические особенности адаптации студентов младших курсов / Ю. В. Косякин // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – № 6. – С. 33–37.
57. Котлярова Л. Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе (английский язык, юридический факультет университета) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Котлярова Людмила Борисовна. – Одесса, 1990. – 230 с.
58. Кочетурова Н. А. Методика обучения иноязычной электронной коммуникации на основе телекоммуникационных проектов (в неязыковом вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранное

языки)” / Н. А. Кочетунова. – М., 2009. – 22 с.

59. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кравчук Ганна Валеріївна. – К. : КНЛУ, 2010. – 364 с.

60. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А. К. Крупченко. – М., 2007. – 46 с.

61. Кудрявська Г. В. Індивідуально-психологічні особливості студентів I курсу мовних спеціальностей як чинники ефективності навчання діалогічного мовлення і шляхи їх визначення / Г. В. Кудрявська / Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 17. – С. 85–94.

62. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян : [монография] / Ю. Б. Кузьменкова. – М. : ГУ ВШЭ, 2005. – 312 с.

63. Лазарева А. С. Использование мультимедийной презентации для обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке (испанский язык, неязыковой вуз, начальный этап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лазарева Анна Сергеевна. – Томск, 2007. – 173 с.

64. Личко Л. Я. Змістовий компоненти професійно орієнтованої компетенції в говорінні майбутніх менеджерів / Л. Я. Личко. – Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2003. – № 6. – С. 118–126.

65. Личко Л. Я. Передумови успішності формування професійно орієнтованої компетенції в говорінні у майбутніх менеджерів-економістів / Л. Я. Личко. – Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2002. – № 5. – С. 71–76.

66. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Личко Лідія Яковлівна. – К. : КНЛУ, 2009. – 257 с.

67. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / Ляховицкий М. В. – М. : Высш.школа, 1981. – 159 с.

68. Майер Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : романські мови” / Н. В. Майер. – К., 2011. – 21 с.

69. Максименко Л. О. Зміст навчання професійно спрямованого діалогічного

мовлення майбутніх менеджерів невиробничої сфери / Л. О. Максименко // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2010. – № 17. – С. 162–172.

70. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Л. О. Максименко. – К., 2012. – 23 с.

71. Малахина С. А. Комплексное использование средств визуальной наглядности в УМК как путь повышения эффективности обучения иностранному языку (английский язык, средняя школа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / С. А. Малахина. – М., 1995. – 24 с.

72. Маркосян Г. Э. Речевой этикет и речевые стереотипы в свете социолингвистики : [електронний ресурс] / Г. Э. Маркосян. – Режим доступу <http://www.science.ncstu.ru/conf/past/2009/xxxviii/pp/039.../>

73. Машкина Е. Н. К вопросу профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе : [електронний ресурс] / Е. Н. Машкина, Е. В. Дмитриева. – Режим доступу <http://www.t21.rgups.ru/doc/2/13.doc>

74. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – [вид. 2-е, випр. і переробл.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

75. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : [навч. посібник] / [С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Е. Г. Арванітопуло та ін.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 208 с.

76. Методика навчання англійської мови студентів-психологів : [монографія] / [О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, Ю. В. Дегтярьова та ін.]. – Дніпропетровськ : ДУ імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

77. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [підручник] / [Л. С. Панова, І. Б. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.

78. Методика преподавания иностранных языков : общий курс : [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шапов. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 с.

79. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч.-метод. посібник] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.

80. Метьолкіна М. М. Електронні засоби навчання англійської мови в самостійній роботі студентів – майбутніх логістів і митників / М. М. Метьолкіна, О. М. Метьолкіна // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования : материалы между. науч.-практ. конф. к 80-

летию ХНАДУ, 26–27 окт. 2010 г. / Хар. нац. авт.-дор. ун-т. – Харьков : МОН України, ХНАДУ и др., 2010. – С. 95–100.

81. Метьолкіна М. М. Реалізація сучасних тенденцій в навчанні англійської мови майбутніх логістів і митників / М. М. Метьолкіна, О. М. Метьолкіна // Філологія і освітній процес : 21 століття : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 30 верес.–2 жовт. 2010 р. / Одес. нац. ун-т. – Одеса : Вид-во КП ОМД, 2010. – С. 225–226.

82. Метьолкіна М. М. Формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Метьолкіна Марія Миколаївна. – Одеса, 2009. – 204 с.

83. Метьолкіна О. М. Експериментальна перевірка ефективності англомовної компетенції в діалогічному мовленні студентів-митників / О. М. Метьолкіна // Педагогічні науки : Зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – Вип. 2. – С. 86–89.

84. Метьолкіна О. М. Етапи навчання студентів-митників професійно орієнтованого англомовного діалогічного мовлення / О. М. Метьолкіна: *Strategiczne pytania światowej nauki – 2010 : materiały Y Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*, 07–15 lut. 2010 r. – Vol. 9. *Pedagogiczne nauki : Przemysł : Nauka i studia*, 2010. – S. 7–9.

85. Метьолкіна О. М. Етапи формування іншомовної компетенції у діалогічному мовленні у студентів-митників / О. М. Метьолкіна // Вісник НТУ України “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – 2010. – №2(29). – С.168–171.

86. Метьолкіна О. М. Зміст професійно орієнтованого навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх митників / О. М. Метьолкіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 42. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 147–152.

87. Метьолкіна О. М. Модель навчання професійно орієнтованого англомовного діалогічного мовлення студентів-митників / О. М. Метьолкіна // *Zprávy vědecké ideje – 2010 : Materiály YI mezinárodní vědecko-praktická conference*, 27 října–05 list. 2010 r. – Díl 10. *Pedagogika*. – Praga : Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2010. – С. 13–16.

88. Метьолкіна О. М. Мультимедійний методичний посібник “At the Customs. Навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення” / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. А. Мацнева та ін. // Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації : [колективна монографія] : Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 119–126.

89. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни “Іноземна мова” / О. М. Метьолкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – Вип. 17. – С. 110–116.

90. Метьолкіна О. М. Результати розвідувального експериментального навчання студентів-митників англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення / О. М. Метьолкіна // Наука і освіта : [спецвипуск] : проект д. пед. н. проф. Е. Е. Карпової “Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика”. – Одеса, 2010. – № 7 / LXXXXIY. – С. 156–158.
91. Метьолкіна О. М. Роль як складник змісту професійно орієнтованого навчання англомовного діалогічного мовлення студентів-митників : Бъдещето проблемите на световната наука – 2009 : матеріали за У межд. науч. практ. конф., 17–25 дек. 2009 год. – Т. 18. Педагогически науки. – София: “Бял ГРАД-БГ” ООД, 2009. – S. 51–53.
92. Метьолкіна О. М. Сучасні тенденції навчання англомовного діалогічного мовлення студентів-митників / О. М. Метьолкіна // Naukowa Przestrzec Europy – 2010 : materiały XI Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji, 07–15 kwiet. 2010 r. – Vol. 12. Pedagogiczne nauki : Przemysł : Nauka i studia, 2010. – S. 6–8.
93. Метьолкіна О. М. Формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів немовних спеціальностей / О. М. Метьолкіна : Тези доповідей LXVI наук. конф. професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів та структурних підрозділів університету, 12–14 трав. 2010 р. – К. : НТУ, 2010. – С. 380.
94. Метьолкіна О. М. At the Customs. Навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення / О. М. Метьолкіна, М. М. Волошинова : [методичний посібник]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – 76 с.
95. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка : [учеб. пособие для вузов] / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.
96. Миньяр-Белоручев Р. К. Прецизионные слова : [электронный ресурс] / Р. К. Миньяр-Белоручев // Толковый словарь переводческих терминов. – Режим доступа http://www.fonetix.ru/articles_.php?num0=0002
97. Митне оформлення автотранспортних засобів / [за ред. П. В. Пашка]. – К. : Знання, 2004. – 237 с.
98. Митний контроль на автомобільному транспорті / [В. А. Писарев, О. В. Рождественський, М. М. Чечель, П. В. Пашко] / [за ред. М. М. Каленського, П. В. Пашка]. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 189 с.
99. Митний контроль на повітряному транспорті / [за ред. П.В. Пашка]. – К. : Знання, 2004. – 334 с.
100. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / А. Э. Михина. – Улан-Удэ, 2009. – 25 с.
101. Муліна Н. І. Методика розробки та використання дистанційного курсу

- англійської мови (старший ступінь у вищому технічному закладі освіти) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / Н. І. Муліна. – К., 2001. – 22 с.
102. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономки средствами интернет-чата (неязыковой вуз, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Е. А. Насонова. – Тамбов, 2008. – 25 с.
103. Науменко В. П. Митне регулювання зовнішньоекономічної діяльності в Україні / [В. П. Науменко, П. В. Пашко, В. А. Руссков]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 394 с.
104. Николаева В. Д. Структурно-семантические и прагматические особенности трехчленных диалогических единств в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 “Германские языки” / В. Д. Николаева. – К., 1987. – 20 с.
105. Никулина Л. П. Деловая игра как условие развития личности старшего школьника : [электронный ресурс] / Л. П. Никулина. – Режим доступа http://lib.herzen.spb.ru/text/nikulina_113_160_164.pdf
106. Никулина Л. П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку : [электронный ресурс] / Л. П. Никулина. – Режим доступа http://lib.herzen.spb.ru/text/nikulina_112_171_177.pdf
107. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : [учебное пособие] / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова / под ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
108. Овсянникова Г. А. Роль внутренней и внешней наглядности в обучении говорению на иностранном языке (начальный этап обучения в вузе) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овсянникова Галина Александровна. – М., 1998. – 190 с.
109. Огурцова О. Л. Навчання майбутніх економістів ділової англійської мови з використанням Інтернет-ресурсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. Л. Огурцова. – Одеса, 2011. – 22 с.
110. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / Я. В. Окопна. – Одеса, 2012. – 22 с.
111. Основи митної справи в Україні : [підручник] / [за ред. П. В. Пашка]. – К. : Знання, 2008. – 651 с.

112. Палюк Л. Г. Обучение устной иноязычной финансово-банковской коммуникации с использованием имитационно-деловых игр / Л. Г. Палюк // Вісник КДЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2000. – № 2. – С. 61–67.
113. Пиневи́ч Е. В. Методика обучения чтению иностранных учащихся инженерного профиля с использованием компьютерных технологий (этап предвузовской подготовки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / Е. В. Пиневи́ч. – М., 2006. – 23 с.
114. Писарев В. А. Митний контроль на залізничному транспорті. – [В. А. Писарев, О. В. Рождественський, П. В. Пашко]. – К. : Т-во “Знання”, 2004. – 404 с.
115. Психология молодости: авторство собственного образа жизни : [электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/23.html>
116. Порядок заповнення вантажної митної декларації [за ред. П. В. Пашка]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
117. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. Є. Бакаєва та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
118. Пройдаков Е. М. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, інтернету і програмування / Е. М. Пройдаков, Л. А. Теплицький. – Вид. 2. – К. : Вид. дім “СофтПрес”, 2006. – 824 с.
119. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп’ютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / С. В. Радецька. – К., 2005. – 20 с.
120. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для ВНЗ України / [кол. авторів С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
121. Ротанова О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / О. Н. Ротанова. – М., 2004. – 16 с.
122. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. С. Саєнко // Вісник НТУ України “КП”. Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – 2010. – №2(29). – С. 192–196.
123. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (III курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Самойлюкевич Инна Владимировна. – К., 1990. – 247 с.
124. Сивцева А. А. Выявление критериев сформированности ценностных ориентаций студентов младших курсов неязыковых вузов / А. А. Сивцева // Современные

проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – С. 14.

125. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : [практ. руководство] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 349 с.

126. Симонян К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / К. В. Симонян. – М., 2008. – 28 с.

127. Синькоп О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / О. С. Синькоп. – К., 2011. – 23 с.

128. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : [пособие для учителей] / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. школа, 1989. – 158 с.

129. Скляренко Н. К. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением / Н. К. Скляренко, Т. И. Олейник // Учителю – современные знания и опыт : [интегрированное пособие]. – Горловка, 1995. – С. 85–92.

130. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги о вправ для формування іншомовних навичок і вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–9.

131. Солдатов Б. Г. Формирование коммуникативной компетенции посредством активизации обучения : [электронный ресурс] / Б. Г. Солдатов, Н. В. Солдатова. – Режим доступа <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/4/19.doc>

132. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : [пособие] / Е. Н. Соловова. – М. : Астрель, 2008. – 238 с.

133. Соловова Е. Н. Содержание современного образования, или Что следует понищать под. знанием сегодня / Е. Н. Соловова, В. Г. Апальков // English : Приложение к газете “Первое сентября”. – 2005. – № 18. – С. 51–57.

134. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / В. В. Стрілець. – К., 2010. – 23 с.

135. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : [монография] / П. В. Сысоев. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.

136. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : [уч. пособие] / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

137. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н. С. Тимченко. – К., 2003. – 20 с.
138. Титова С. В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)” / Светлана Владимировна Титова. – М., 2004. – 512 с.
139. Тишкина И. А. Методика вводного коррективного курса иностранного языка для дистанционного обучения государственных и муниципальных служащих (английский язык, неязыковые вузы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)” / И. А. Тишкина. – Тамбов, 2008. – 25 с.
140. Федотова М. В. Модель продуктивного развития Я-концепции специалистов таможенной службы / М. В. Федотова // Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. – 2005. – № 4. – С. 150–154.
141. Фотьянова Л. Ф. Теоретические основы личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам : [электронный ресурс] / Л. Ф. Фотьянова. – Режим доступа <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/20.doc>
142. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використання комп'ютерних програм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / І. В. Чірва. – К., 2008. – 21 с.
143. Чувилина О. В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании интернет-технологий (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / О. В. Чувилина. – Н.Новгород, 2009. – 24 с.
144. Шейко В. М. Організація та методика науково дослідницької діяльності: підруч. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко – 2-е вид. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.
145. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Штульман Э. А. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.
146. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : [уч. пособие]. – 2-е изд. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2010. – 188 с.
147. Bausch K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.). – 3. Aufgabe, überarbeitet u. verändert. – Tübingen, Basel : Francke, 1995. – 585 S.

148. Billbrough N. Dialogue activities / N. Billbrough. – Cambridge: CUP, 2007. – 256 p.
149. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – N. Y. : Newbury House, 1989. – 241 p.
150. Budden J. Role play / Joanna Budden // BBC British Council teaching English, 2002. – Retrieved 11 July, 2007. – Режим доступа http://www.teachingenglish.org.uk/think/speak/role_play.shtml
151. Carvalho S. Motivating speaking activities / Sheryl Carvalho : [электронный ресурс]. – Режим доступа <http://useit.vn/content/view/2754/426/lang.vi/>
152. Chapell C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition : Foundations for Teaching. Testing and Research / C. A. Chapell. – Cambridge : CUP, 2001. – 215 p.
153. Dickinson L. Learning How to Learn : Steps Towards Self-Direction in Foreign Language Learning in School / L. Dickinson, D. Carver // ELT Journal. Year of the Young Learner. – Special Collection ed. by G. Ellis and K. Morrow. – Oxford : OUP, 2004. – P. 17–23.
154. Dudley-Evans T. English for specific purposes / Tony Dudley-Evans // The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages : [edited by R. Carter, D. Nunan]. – Cambridge : CUP, 2001. – P. 131–136.
155. Edmondson W. Einführung in die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House. – Tübingen : Franke, 2000. – 369 S.
156. Ellis G. Learning to Learn English. A course in learner training : [Learner's Book] / G. Ellis, B. Sinclair. – Cambridge : CUP, 1989. – 118 p.
157. Ellis R. Informal and Formal Approaches to Communicative Language Teaching / R. Ellis // ELT Journal. – 1982. – # 36/1. – P. 73–81.
158. Evans V. Enterprise : [Coursebook], Intermediate / V. Evans, B. Obee. – Newbury : Express Publishing, 2006. – 198 p.
159. Frendo E. How to teach business English / Evan Frendo. – Essex : Pearson Education Limited, 2008. – 168 p.
160. Funk H. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben / H. Funk // Fremdsprache Duetsch : Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 1992, Sondernummer. – S. 4–15.
161. Jones L. C. von Baeyer. Functions of American English : [student's book] / L. C. Jones von Baeyer. – Cambridge : CUP, 1993. – 150 p.
162. Hadfield J. Simple Speaking Activities / J. Hadfield. – Oxford : OUP, 2000. – 77 p.
163. Häussermann U. Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie / U. Häussermann, H.-E. Piepho. – München : Ludicium, 1996. – 528 S.
164. Harris E. Small Group and Team Communication / E. Harris. – L. : Pearson Education,

2008. – 337p.

165. Higgins J. *Computer and English Language Learning* / J. Higgins. – Oxford : Intellect, 1995. – 138 p.

166. Higgins J. *Language, Learners and Computers. Human Intelligence and Artificial Unintelligence* / J. Higgins. – Harlow : Longman Group, 1998. – 190 p.

167. Hutchinson T. *English for Specific Purposes* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : CUP, 1996. – 227 p.

168. Goodale M. *The Language of Meeting* / M. Goodale. – Boston : Thomson Learning Inc., 2006. – 128 p.

169. Levy-Hillerich D. *Kommunikation in der Landwirtschaft* / D. Levy-Hillerich. – Berlin : Cornelsen Verlag, 2005. – 171 S.

170. Littlewood W. *Communicative Language Teaching* / W. Littlewood. – Cambridge : CUP, 1998. – 108 p.

171. Miller Ch. *Games: Purposes and Potential in Education* / Ch. Miller. – Springer, 2008. – 269 p.

172. Neuf-Münkel G. *Fertigkeit Sprechen : Fernstudieneinheit 20* / G. Neuf-Münkel, R. Roland. – Berlin : Langenscheidt, 1994. – 155 S.

173. Neuner G. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* / G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer. – Berlin, München : Langenscheidt, 1994. – 184 S.

174. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom* / D. Nunan. – Cambridge : CUP, 1991. – 211 p.

175. Numrich C. *Tuning in listening and speaking in the real world* / C. Numrich. – USA : Longman, 2006. – 168 p.

176. Reinhard D. *Statt eines Vorwortes : Schreiben am PC im Fremdsprachenunterricht* / D. Reinhard // *Kreative Textarbeit mit dem PC*: Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 2000. – S. 5–6.

177. Robert B. *Speaking for yourself* / B. Robert. – Oxford : OUP, 2006. – 129 p.

178. Thornby S. *How to teach speaking* / S. Thornby. – Longman, 2005. – 156 p.

179. Tsui A. *English Conversation* / A. Tsui. – Oxford : OUP, 1995. – 298 p.

180. Vantage. Council of Europe. – Cambridge : CUP, 2001. – 187 p.

181. Wallwork A. *Business options* / A. Wallwork. – Oxford : OUP, 2000. – 192 p.

182. Warshauer M. *E-mail for English Teaching. Bringing the Internet and Computer Learning Networking into the Language Classroom* / M. Warshauer. – Alexandria, Virginia : TESOL, Inc., 1995. – 119 p.

183. Wright A. *Pictures for language learning* / A. Wright. – Cambridge : CUP, 2004. – 116 p.

РОЗДІЛ 5.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТІХ ІНЖЕНЕРІВ

Умовні скорочення:

АМ – англійська мова

АМПС – англійська мова для професійного спілкування

ДМ – діалогічне мовлення

ІМ – іноземна мова / іноземні мови

ІМПС – іноземна мова для професійного спілкування

ІС – інженерні спеціальності

ПОДМ – професійно орієнтоване діалогічне мовлення

ТПОС – типова професійно орієнтована ситуація

Вступ

Формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ розглядається в рамках навчання ІМПС, що виникло як тип освітньої послуги в другій половині минулого століття з метою задоволення потреб суспільства у вивченні ІМ. До кінця 60-х років минулого століття навчання ІМ для спеціальних цілей сформувалося як науковий напрямок у прикладній лінгвістиці та методиці навчання ІМ [30, с. 79].

На території СНД формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності виникло і розвивалося в контексті навчання ІМ для професійного спілкування в немовних ВНЗ (Л.Е.Алексеева; Р.С.Гуревич; И.В.Коломиец; С.С.Коломиец; О.В.Палка; Н.Г.Соколова; О.Б.Тарнопольский; Н.М.Черненко; Т.Назарова), а також навчання ІМ в аспірантурі (Ю.К.Чернова), де основною метою було навчити фахівців працювати з науковими текстами, а не надати їм знання, необхідні для ефективного іншомовного спілкування.

Результати аналізу навчальних програм і директив [76; 75; 74; 73] дозволяють зробити висновок, що формування іншомовної комунікативної компетентності є метою всього процесу навчання, а в умовах технічних факультетів ВНЗ ця мета ускладнюється, оскільки навчання спілкування ІМ повинно забезпечувати знання, необхідні для подальшого ефективного розвитку навичок і умінь професійно орієнтованого спілкування АМ.

Аналіз різних трактувань поняття ІМПС зарубіжними авторами (J.Beneke; R.Bolitho; F.Debysier; T.Dudley-Evans, A.Eggers; T.Farrell; H.Funk; R.Healey; T.Healey; T.Hutchinson; C.Kennedy; W.Littlewood; R.Mackay; U.Ohm; J.C.Richards;

P.C.Robinson; T.C.Rogers; J.D.Palmer; M.J.St John; P.Strevens; L.Volkman; A.Waters) показує, що такі вчені як Т.Хатчінсон і А.Вотерс [62, с. 20], Т.Дадлі-Еванс і М.Сент Джон [58, с. 15] розглядають це поняття як підхід до навчання з першочерговим визначенням цілей і завдань мовленнєвої підготовки студентів. П.Робінсон [68, с. 17] підкреслює важливість вивчення мовленнєвих потреб студентів. П.Стревенс виділяє абсолютні і відносні характеристики поняття ІМПС. Т.Дадлі-Еванс і М.Сент Джон, слідом за П.Стревенсом, виділяють постійні (absolute) і змінні (variable) характеристики навчання ІМПС, які будуть розглянуті далі [70, с. 22].

У зарубіжній методиці спостерігається певна єдність серед авторів (J.Beneke; R.Bolitho; T.Dudley-Evans; A.Eggers; T.Hutchinson; C.Kennedy; M.J.St John; J.D.Palmer; P.C.Robinson; P.Strevens; A.Waters; H.Weber) щодо класифікації сфер спілкування всередині ІМПС. Відповідно до неї виділяються дві великі сфери: ІМ для академічних цілей (Foreign language for Academic Purposes) і ІМ для професійних цілей (Foreign language for Occupational Purposes). Перша сфера, у свою чергу, розділяється на такі напрямки, як ІМ для науки і техніки, наприклад, АМ для інженерів. Друга сфера розділяється на два напрямки: перший – де виконання професійних обов'язків потребує високого рівня професійної підготовки володіння ІМ (для презентацій або дискусій ІМ тощо), і другий – де виконання професійних обов'язків потребує лише побутового іншомовного спілкування. Наприклад, у галузі інженерії до першої групи професій відносяться головний інженер проекту, інженер з підготовки та ліцензування персоналу атомної електростанції або інженер-дослідник з енергетики підприємства, а до другої групи професій відноситься середній і молодший персонал (інженер служби ліній енергопідприємств, інженер-лаборант тощо) [61, с. 37; 64, с. 79].

Подібну інформацію, але з іншою класифікацією, містять Рекомендації Міжнародної системи тестування АМ (IELTS) щодо прийнятних рівнів володіння мовленням. У них вказано спеціальності, що вимагають більш складної комунікативної поведінки. Так, наприклад, такі професійні галузі як право, журналістика, бізнес і туризм вимагають більш високого рівня володіння мовленням для здійснення ефективного професійного спілкування, ніж технології, природничі науки, сільське господарство та інженерні науки [59, с. 2].

Рівень володіння мовленням підвищується разом з професійним зростанням майбутніх інженерів, оскільки зростаюча складність здійснюваних професійних функцій вимагає вищого рівня професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Так, наприклад, якщо бакалавр інженерних наук може виконувати

свої професійні функції, маючи рівень володіння мовленням B2 (Незалежний користувач), то магістру інженерних наук знадобиться рівень C1 (Досвідчений користувач) [76, с. 2].

Чисельні опитування викладачів і анкетування студентів; спостереження за навчальним процесом та аналіз діалогічних висловлювань майбутніх інженерів дають змогу зробити висновок, на що потрібно звернути увагу під час формування комунікативної компетентності в ДМ.

Характерними рисами ефективного професійного спілкування є спільний предмет, рівноправність позиції всіх його учасників, визнання ними спільної орієнтації на «розуміння точки зору іншого співрозмовника». Професійне спілкування також визначають як спосіб певної корекції професійного бачення проблеми співрозмовником, оскільки будь-яке спілкування – це вплив на поведінку співрозмовника [21, с. 14].

I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНШОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

1.1. Майбутній інженер як суб'єкт навчання професійно орієнтованого іншомовного діалогічного мовлення

Розглянемо напрямки спеціалізації професійних якостей майбутніх інженерів, склад їхнього мислення і визначимо фундаментальні компетентності їхнього професіоналізму.

На виробництві інженер має справу з великим потоком інформації, яку необхідно правильно сприйняти, переробити і передати, що неможливо зробити без наявності особистісних і професійних якостей. Слідом за Б.Шарльо ми вважаємо, що вирішенням даного питання може стати постійний, правильно організований інтелектуальний розвиток студентів ІС, де увага приділяється професійним особливостям, властивих студентам ІС [56, с. 78].

Таким чином, при формуванні професійно орієнтованої компетентності в ДМ необхідно враховувати шість напрямків спеціалізації професійних якостей майбутніх інженерів: проектування технічних об'єктів, виробництво, експлуатація технічних засобів, дослідження в сфері технічних наук, керування підрозділами, інструкторсько-методичне забезпечення виробництва і застосування технічних об'єктів. Усі напрямки пропонують студентам вирішувати нові професійні задачі. Така діяльність має місце, коли студенти генерують нову інформацію, що не впливає прямо із сприйнятої щойно [48, с. 30-45].

Діяльність інженера є по суті гуманістичною, тому що своєю творчістю він поліпшує умови праці, побуту, підвищує якість продукту. У широкому форматі інженер – гуманітарій. Його мислення вирізняє те, що гуманітарні проблеми інженер вирішує за допомогою науково-технічної діяльності [10, с. 3].

З «технічної» точки зору інженер – це працівник, який може творчо використовувати наукові знання, проектувати і будувати промислові підприємства, машини, устаткування, розробляти виробничі методи, використовуючи різні інструменти, конструювати ці інструменти, добре знаючи принципи їх дії й прогнозувати їх поводження у відповідних умовах. Гуманітарний зміст інженерної діяльності характеризують його професійні компетентності [77, с. 2-4; 6-8].

Основні загально професійні вміння сучасного інженера згідно з переліком професійних компетентностей затверджено ЮНЕСКО [77; 78]. Інженер повинен:

- орієнтуватися на нетрадиційні вирішення завдань;
- бути готовим до подолання труднощів;
- усвідомлювати особисту відповідальність за положення справ;
- мати професійну гідність;
- реально оцінювати свою кваліфікацію;
- усвідомлювати потреби в безперервному підвищенні своєї компетентності;
- бути готовим до прийняття раціональних рішень у відповідальних ситуаціях;
- гуманістично осмислювати технічні проблеми [48, с. 70].

ПОДМ має свої постійні та змінні характеристики, які повинні враховуватися при відборі та організації навчального матеріалу й укладанні вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів.

Постійними (absolute) характеристиками навчання ПОДМ є такі [58, с. 17-19]: навчання ПОДМ

- повинне задовольняти мовленнєві потреби студентів ІС як майбутніх фахівців;
- повинне враховувати специфіку (методи і прийоми навчання) майбутнього середовища використання ІМ;
- фокусується на специфічних особливостях мови (лексика, граматичні структури, реєстр тощо), дискурсі, жанрах, а також навичках, вміннях і знаннях, що характеризують майбутнє середовище використання ІМПС.

Змінними (variable) характеристиками навчання ПОДМ є такі [69, с. 23-25]: навчання ПОДМ

- повинно співвідноситися з визначеною галуззю знань або сферою діяльності (після загально інженерної лексики слідує вузько спеціалізована лексика);

- припускає використання спеціальної методики навчання, відмінної від методики навчання ДМ для загальноосвітніх цілей;
- на відповідному курсі вимагає наявності у студентів ІС певного рівня володіння мовою (як мінімум В1).

Перераховані постійні та змінні характеристики навчання ПОДМ регламентують вимоги, як до володіння ПОДМ, так і до формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ. Згідно з аналізом цих характеристик необхідним компонентом формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів на старших курсах є діалоги-дискусії, оскільки враховують специфіку майбутнього середовища використання ІМПС (студенти вчаться приймати традиційні або нетрадиційні рішення залежно від іншомовної професійної інформації, яку вони отримали, надавати вказівки ІМ, розвивати аргументацію ІМ тощо).

Щодо професійно орієнтованого складника мети формування іншомовної комунікативної компетентності на старших курсах, студент ІС повинен бути здатним ефективно спілкуватися АМ у професійному середовищі, щоб:

- обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціальністю питання, для того щоб досягти порозуміння зі співрозмовником;
- готувати публічні виступи з низки великої кількості галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів;
- демонструвати міжкультурне розуміння і попередні знання у конкретному професійному контексті [76, с. 3].

Формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів на старших курсах має такі відмінні риси для студентів, викладачів і роботодавців:

1) для студентів:

а) цільова аудиторія (майбутні інженери) демонструє високий рівень обізнаності із своїми мовними і мовленнєвими проблемами та суттєвий розрив між існуючим і потрібним рівнем сформованості професійно орієнтованої компетентності;

б) підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів на основному і просунутому етапах навчання;

2) для викладачів:

а) необхідність комплексного дослідження мовних потреб професійної комунікації в різних сферах спілкування (Academic sphere та Occupational sphere);

б) відсутність готових до використання навчально-методичних комплексів;
в) практична спрямованість навчання термінології, системних позначень і специфічних для зарубіжного досвіду понять;

г) необхідність вивчення ІС для відбору відповідного матеріалу;

3) для роботодавців:

а) дихотомія вимог щодо сформованості у майбутніх інженерів іншомовної професійно орієнтованої компетентності в організаціях, корпораціях, фірмах, заводах, компаніях з точки зору роботодавців (медіація) і потреб майбутніх інженерів у володінні ДМ з точки зору співробітників (усне інтерактивне спілкування + медіація);

б) визначення за допомогою опитування загальної мовної політики всередині компаній/організацій/корпорацій гіпотетичних роботодавців [7, с. 49].

З приводу практичної спрямованості навчання термінології зауважимо, що його здійснення можливе лише при об'єднанні навчання ІМ з навчанням профільних дисциплін. Послідовна підготовка до цього проводиться, починаючи з перших занять з ІМ, на яких студента знайомлять із загальнонауковою і загально інженерною термінологією.

1.2. Лінгвістичні особливості професійного англійського діалогічного мовлення інженерів

У формуванні професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів поряд з психологічними та екстралінгвістичними важливу роль відіграють і лінгвістичні засоби (Н.Д.Арутюнова; В.С.Виноградов; О.Я.Гойхман; Г.П.Грайс; Г.В.Колшанский; Б.А.Лапидус; В.Н.Телия; F.Oser; E.Sapir).

Дискусія є двостороннім процесом, у результаті якого відбувається обмін не фразами, реченнями і текстами, а мовленнєвими актами і дискурсами, які взаємодіють один з один. Таким чином, її успішність і результативність залежить від правильності мовного оформлення, логічності викладення думок, відповідності змісту висловлювання професійній ситуації, різноманітності використовуваних структур.

Виділяють такі лінгвістичні особливості, притаманні професійно орієнтованому англomовному ДМ майбутніх інженерів (К.Я.Авербух; И.С.Алексеева; И.В.Арнольд; Л.С.Бархударов; Е.В.Бреус; Р.К.Миньяр-Белоручев; J.Aitchison; R. Jakobson):

1) ситуативність – співвіднесеність мовних і немовних знаків [12; 42; 60];

2) використання мовних кліше – взаємодія готових і неготових (тих, що конструюються) знаків [12; 25; 47];

3) фразеологічність – наявність або відсутність знаків переосмислення (Р.П.Зорівчак; А.А.Мороз);

4) еліптичність – наявність повних і скорочених конструкцій (С.Влахов; С.Флорин.);

5) стилістична диференційованість – віднесеність знаків до визначених соціально-стилістичних категорій [5; 40].

Ці мовні особливості, кожна з яких є необхідною, додаючи висловлюванню закінченості й цілеспрямованості, є взаємопов'язаними в реальному акті спілкування.

Будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації в межах однієї із сфер діяльності й організації суспільного життя. Вибір сфери, до діяльності в якій мають бути підготовлені майбутні інженери, має першочергове значення для відбору ситуацій, цілей, завдань, предметів мовлення і текстів для навчальних та контрольних матеріалів і видів роботи. Потрібно пам'ятати про мотиваційне значення вибору сфери, яка повинна бути близькою сьогоdnішнім професійним інтересам студентів і корисною для них у майбутній професійній діяльності. Нас цікавить професійна сфера, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові й професійні обов'язки.

Численні ситуації охоплюють більше ніж одну сферу. Для майбутніх інженерів публічна й професійна сфера значною мірою співпадають. У публічній сфері суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або організації й виконує різноманітні види діяльності з різними цілями. Тому публічна сфера з усім, що охоплює суспільні та адміністративні інтеракції і трансакції, є відкритою для інших сфер [72, с. 45].

У кожній сфері діяльності виникають різні ситуації. Ситуація – це сукупність обставин і відносин, що відбиваються в акті спілкування і надають їй значущості. Вона впливає на добір мовних засобів, утворюючи ситуацію мовлення. Загальновизнаним є поділ ситуацій на природні й навчальні. Перші зустрічаються в умовах природного мовленнєвого середовища і не зв'язані мовними обмеженнями. Другі мають штучний характер, пристосовані до навчального процесу, відображають акти спілкування, що передбачаються і до яких студента готують завчасно; у своїй реалізації вони спираються на засвоєний навчальний матеріал (активний мінімум) [14, с. 19-25].

Також розрізняють стандартну і варіабельну ситуації. У стандартних мовленнєвих ситуаціях поведіння студента жорстко регламентується. Стандартна ситуація цілком пропонує і те, що студенту слід робити, і те, що йому слід при цьому говорити [11, с. 95]. Варіабельна мовна ситуація пов'язана з мінливістю її параметрів і, відповідно, – форм мовлення.

Під час ПОДМ чітко простежуються коливання співвіднесеності мовних і немовних засобів. Зміна міри ситуативності є картиною рухомої рівноваги, яка регулюється системою поточних корекцій, де враховуються потоки аферентних сигналів аудитивної, візуальної та сенсорної властивості, що надходять від співрозмовника й обставин. У ПОДМ лексична одиниця отримує свою реалізацію незалежно від контекстуальних зв'язків [9, с. 15].

Комунікативні ситуації в професійній сфері передбачають набір тем, що диференціюються в залежності від посади комунікантів, робочих подій, документів тощо. Однак у цілому тематичний комплекс у цій сфері завжди буде пов'язаний із виробничою діяльністю. Мовлення в цій сфері є засобом досягнення немовної практичної мети – організації якоїсь справи, досягнення взаєморозуміння, вирішення питання тощо.

Ситуація спілкування включає чотири компоненти: обставини, відносини між комунікантами, мовленнєве спонукання і сам процес дискусії, тобто висловлювання партнерів, що сприймаються співрозмовниками [39].

Представимо ситуації спілкування в професійній сфері за такими параметрами: *місце і час*, де/коли вони відбуваються; *установи або організації*, структури та заходи яких контролюють більшість з того, що відбувається; *дійові особи* в їхніх відповідних соціальних/професійних ролях; *об'єкти* (живі та неживі) навколишнього середовища; *операції*, що виконують дійові особи; *тексти*, що зустрічаються у межах ситуації [71, с. 51-52].

Сфера	Категорії ситуації	Дескриптори
ПРОФЕСІЙНА	Місце розташування	Офіси. Заводи. Майстерні
	Установи	Інвестиційні компанії. Мультинаціональні корпорації. Венчурні фонди.
	Особи	Колеги. Партнери. Клієнти. Співробітники.
	Об'єкти	Промислове обладнання. Промислові та транспортні прилади.
	Події	Зустрічі. Інтерв'ю. Дискусії. Конференції. Консультації. Виробничі конфлікти.
	Види діяльності	Адміністрування. Промисловий менеджмент. Виробничі операції. Обмін досвідом.
	Тексти	Доповіді/звіти. Інструкції до використання. Розпорядження. Друковані презентації.

Рис. 1. Зовнішній контекст професійно орієнтованого спілкування майбутніх інженерів: дескриптивні категорії

На прикладі енергетичної підмови АМ виокремимо теми, які найчастіше використовуються для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів. Найвідомішою класифікацією в будь-якій сфері діяльності є така: теми, підтеми і «специфічні поняття» [72, 51-52].

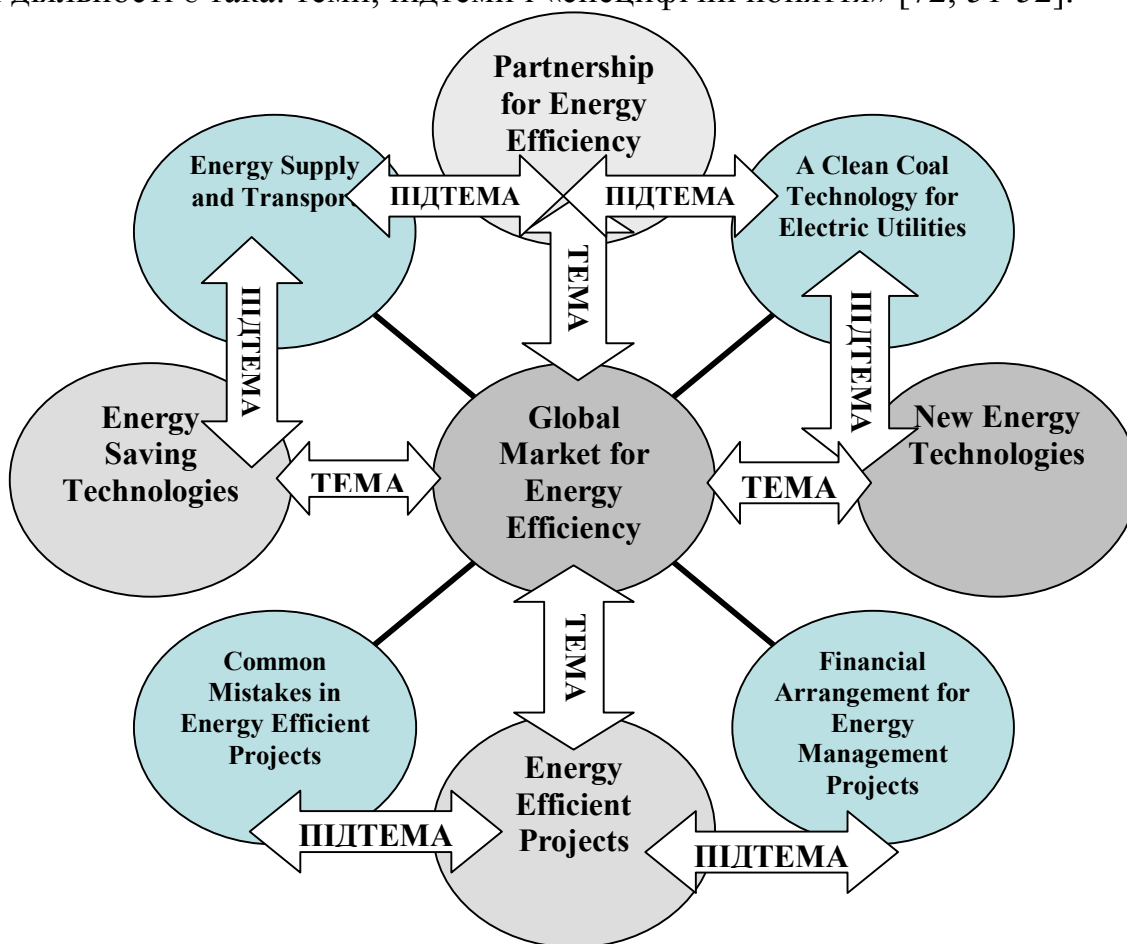


Рис. 2. Взаємозв'язки тем і підтем для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх інженерів

У рамках професійної сфери для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів енергетичного сектора, визначено такі теми (рис. 2): 1. Global Market for Energy Efficiency. 2. Partnership for Energy Efficiency. 3. Energy Saving Technologies. 4. Energy Efficient Projects. 5. New Energy Technologies. У кожній з цих тем виокремлено підтеми. Наприклад, тема 2 *Partnership for Energy Efficiency* містить такі підтеми: 2.1. *A Clean Coal Technology for Electric Utilities*; 2.2. *Energy Supply and Transport*.

Для кожної підтеми виділено «специфічні поняття». З огляду на це категорії, які охоплюють місце розташування, установи тощо, про які йдеться, є особливо значущими. Наприклад, до пункту 2.1 *A Clean Coal Technology for Electric Utilities* відносяться:

- 1) місце розташування: вугільний завод;

- 2) установи і організації: НАЕК «Енергоатом»;
- 3) особи: зарубіжні партнери з інших міжнародних електроенергетичних компаній;
- 4) об'єкти: енергосистеми загального користування;
- 5) події: професійні дискусії (60%);
- 6) дії: обмін інформацією, вироблення стратегій взаємодії, надання аргументів тощо;
- 7) текст: презентації ІМ у програмі PowerPoint.

Залежно від спеціальностей, за якими навчаються майбутні інженери, вони можуть бути зацікавлені в розгляді різних тем. Наприклад, майбутні інженери, які навчаються за спеціальністю 0906 «Енергетичний менеджмент», зацікавлені у розгляді теми «Energy Efficient Projects», яка включає цікаві для дискусії підтеми «Common Mistakes in Energy Efficient Projects» та «Financial Arrangement for Energy Efficient Project».

Майбутні інженери, які навчаються за спеціальністю 0903 «Розробка родовищ та корисних копалин», зацікавлені у розгляді теми «New Energy Technologies», де однією з тем дискусії є підтема «A Clean Coal Technology for Electric Utilities». Майбутні інженери, які навчаються за спеціальністю 0922 «Електромеханічне обладнання енергоємних виробництв», зацікавлені у розгляді теми «Energy Saving Technologies», підтема для дискусії – «Calculating Motor-system Energy Savings», де будуть обговорюватися питання, пов'язані з ефективним електромеханічним обладнанням, що дозволяє знизити використання енергії. Водночас усі студенти виявили зацікавленість щодо теми «Partnership for Energy Efficiency», оскільки під час проведення дискусії з цієї теми вони сподівалися отримати корисну інформацію (від викладача, керівника дискусії та її інших учасників) про нові міжнародні проекти з ефективного використання енергії, в яких Україна може брати участь.

Зміст і характер ПОДМ залежить від ситуації мовлення, яка включає обставини спілкування, його учасників, стосунки між ними, а також мовленнєвий стимул.

Ще однією лінгвістичною особливістю професійно орієнтованого англомовного ДМ майбутніх інженерів є використання кліше – властивість усного мовлення, яка надзвичайно важлива для розуміння його природи. Йдеться про відповідність готових ділянок усномовленнєвого ланцюга, що вільно конструюються. Серед «готових знаків» [9, с. 17; 27, с. 26-56], поряд зі словами і фразеологізмами, кліше займають вагоме місце. Вони є або самостійними висловлюваннями, або репрезентують їхню відокремлену частину.

Кліше тісно пов'язане із ситуацією, оскільки воно є готовою мовленнєвою

формулою, критерієм виділення якої слугує регулярність її використання в мовленнєвих ситуаціях [18, с. 43]. Кліше генетично є результатом стягнення – поступового структурно-значеннєвого відокремлення вільного сполучення при багаторазовому використанні в стійких соціально значущих ситуаціях. Кліше можна розглядати як знаки лексичного рівня мовлення, поряд зі словами і стійкими словосполученнями [9, с. 18]. Клішованими вважають і узуальні фрази, які неможливо побудувати навіть при повному володінні граматикою і лексикою, їх потрібно «просто знати» [9, с. 18; 13; 11, с. 23; 20, с. 98].

Відбір кліше здійснювався згідно з переліком умінь, яких повинні набути майбутні інженери при формуванні професійно орієнтованої компетентності в англомовному ДМ. Наприклад, для вдосконалення вміння презентувати власну думку було відібрано три види кліше, що виражають абсолютну впевненість (giving strong opinion), висловлюють нейтральне ставлення (giving neutral opinion) і пов'язані з досвідом мовця (giving tentative opinion).

Використання кліше – це не просто наявність у мовленні кліше, а його особлива властивість, що відрізняє мовленнєвий ланцюг від простого сполучення пов'язаних слів. Клішованість істотно підвищує стислість, точність, виразність, стійкість і ситуативну заданість мовлення. Вона знаходить своє вираження у закріпленні місця розташування, наборі й оформленні компонентів словосполучення. Серед кліше розрізняються такі, що не варіюються й обмежено варіюються [24, с. 40; 25, с. 41].

У процесі навчання дискусії використовувати кліше може під час переддискусії, коли відбувається рекогнозування точок зору студентів. Наприклад, керівник дискусії завчасно подає кліше, за допомогою яких можна вказати на переваги своєї точки зору, навести приклади або подати низку позицій, які буде прокоментовано, висловитися «проти» або розкритикувати точку зору партнера.

Функція кліше – вираження переваги власних поглядів

One point of view in favour of...is...

An additional advantage is...

The main important advantage is...

I'm absolutely convinced that ...

There's no doubt in my mind that ...

It's my considered opinion that ...

Функція кліше – надання пропозиції

I suggest most strongly that ...
In our view, it is high time that ...
In my view, the only viable solution is ...
I would like to put forward a proposal that ...

Функція кліше – непогодження з існуючим баченням справ, подій тощо

The most important drawback of ... is ...
Another negative effect of ... is ...
An additional disadvantage is ...
One argument against ... is...

Відповідно до графічного оформлення існують «закриті» кліше (*Last but not least*) і «відкриті» (*Many people feel that...*), що поєднують в собі різні елементи. Повністю відтворені кліше називаються стаціонарними (*In conclusion, ...*), ті, що частково варіюються – нестаціонарними (*Taking everything into account, ...; Judging from ... he might be...; I can't be certain, but it looks as if...*).

Невід'ємним компонентом професійно орієнтованого англомовного ДМ майбутніх інженерів є еліптичність, яка може розглядатися як з мовної, так і з мовленнєвої точок зору. Під еліпсом розуміється пропуск члена висловлювання, відновлюваного або з контексту, або із ситуації [9, с. 21]. Нас цікавить еліпсис як фактор мовлення. У цьому розумінні його варто розглядати як клішованість, одним із засобів стягнення висловлювань, але здійснюється він за рахунок різних можливостей скорочення. Скорочення може відбуватися шляхом «прямого» або «непрямого» еліпса [1; 3; 8].

«Прямий» еліпс існує у формі усічених, незавершених фраз. Часто мовець, упевнившись в успішному прийомі співрозмовником змісту висловлювання ще до його завершення, «обриває» фразу, залишаючи її незакінченою, і переходить до наступної. Так само слухач може почати відповідну репліку, не чекаючи закінчення висловлювання співрозмовника, якщо воно виявилось вже зрозумілим. У ряді випадків таке «переривання» відбувається непомітно для співрозмовників і навіть є необхідним, тому що, не порушуючи процесу інформаційного обміну, у певному розумінні воно раціоналізує його, підвищуючи економічність і ефективність мовлення.

«Непрямий» еліпс виражений безпосередньо не в скороченні фрази, а через редукацію одного з її компонентів. Він виявляється у фонетичній, граматичній, морфологічній (опущення артиклів), синтаксичній (опущення одного або двох членів речення) й у лексичній редукації (опущення слова, що можна відновити відповідно до змісту) [9, с. 21-22].

Інтонаційне оформлення еліптичних конструкцій має свої особливості, що відрізняють їх від «повних» літературних форм. Важливу роль у структурній

організації дискусії грають еліптичні репліки-повтори.

При навчанні ПОДМ майбутніх інженерів потрібно привчати до того, що еліпс не є відступом від мовної норми – у невимушеному усному діалозі він є нормою, що має істотне значення для практики навчання усного мовлення. Під час навчання ПОДМ майбутні інженери опановують зустрічну мовленнєву активність, вони керуються сигналами випереджального прийому висловлювань і завдяки цьому мовлення позбавляється елементів, що виявляються в інформаційному і ситуаційному планах надлишковими [9, с. 21-22].

Лінгвісти [3; 6; 35] виділяють

1) мінімальні за обсягом мовленнєві вислови (зазвичай, прямий еліпс) – слова типу: *Yes, No*, окремі питальні слова: *Why? Where?*, еліптичні структури: *We, too; They will*, лаконічні відповіді: *Yes, of course; Surely; Probably, yes; May be*.

2) репліки, що складаються з повного речення часто у поєднанні з еліптичним реченням, наприклад:

A: Where are hurrying?

B: To the meeting. I'm starting.

3) фрагментарний вислів, що складається з низки повних та еліптичних речень (від 3-х до 5-ти), наприклад:

A: Will you be seeing out head engineer this morning?

B: Yes, I will. She's is going to come to our department. Do you want me to tell her something? I'll do it if you want [39].

Яскраво вираженими носіями еліптичності є короткі клішовані еліптичні форми відповідей (*Certain! Course! Amazing! Ages. Me, too. Gosh! Pity.* тощо), заповнювачі мовчання (silence fillers): *Let me see...; Just a moment..., Well...*, вирази затримки мовлення (delay words): *Really..., Let me think...*, вирази, що дають змогу уникнути прямої відповіді (evasive tags): *I'd rather not say, I'll have get back to you on it, It's out of my hands*. Їх нестача гостро відчувається під час ПОДМ.

При виконанні умовно-комунікативних вправ, де потрібно дати відповіді на запитання різних типів, неабияке значення має опора на сформоване у студентів уміння реагувати у репліках-відповідях еліптичними висловлюваннями, а також нестандартними фразами, що виражають погодження або спростування:

A: I'm not sure if I've understood you correctly. Are you actually increasing your range of products?

B: Surely (yes, rather). / That's not correct [39].

На увагу заслуговує й психолінгвістичний аспект еліптизму. У процесі ПОДМ, згідно зі спостереженнями психолінгвістів (В.М.Аврасин; М.П.Кочерган; А.А.Леонтьев; R.Jakobson), мовці не зосереджують увагу на еліптичності форм,

що виступають для них як певні символи, які містять зашифровані повнозначні форми. В більшості випадків еліпс виступає як вторинне мовленнєве утворення, що грає роль заступника повної конструкції. У репродуктивному аспекті ініціативного мовлення його утворення має подвійне пояснення: або він виникає як шаблонне «ім'я ситуації», яке відокремилося від повної конструкції і взяло на себе функції синкретичної номінації, або він утворюється в результаті деяких операцій згортання, спрямованих від повної форми до її еліптичного репрезентанта [24, с. 390]. Що стосується рецептивного аспекту реактивного мовлення, то тут відбувається щось на зразок операції реконструкції. Такі операції спрямовані на смислову реконструкцію, і не завжди повна форма актуалізується як проміжна ланка між еліпсом і змістом, у більшості випадків вона тільки позначається на фоновому рівні. Взаємозв'язок еліпса і повної форми можна визначити, як співвіднесеність актуального і віртуального знака, аналогічного тому, що має місце в лексиці. Розгорнуті та еліптичні форми Р.Якобсон визначає як «два субкоди одного і того ж коду, які замінюються один одним» [53, с. 20]. Отже, під час формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів навчання використання повних і еліптичних форм повинно йти паралельно; шаблонні еліпси вводяться відразу, інші засвоюються при оволодінні операціями згортання [9, с. 22-23].

У цілому еліптичність потрібна як засіб підвищення динамізму ДМ, його ситуативної спрямованості, економічності, ефективності усних висловлювань, розвантаження від тих надлишкових елементів, що гальмують інформаційний обмін.

Поряд із клішованістю та еліптичністю вважаємо за доцільне розглянути феномен фразеологічності, оскільки він помітно впливає на формування мовленнєвого повідомлення, насичуючи його образами емоційно-експресивного й стилістичного забарвлення. Тому на різних етапах формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів варто навчати аудіювати діалоги, насичені кліше, еліптичними конструкціями та фразеологізмами, що дасть змогу їм призвичаїтися до використання явищ еліпсису та поповнити свої знання новими фразеологізмами, що сприятиме ефективності англomовного професійно орієнтованого спілкування.

У широкому розумінні фразеологія – вивчення закономірностей, які обумовлюють несвободу сполучуваності та значення слів [24, с. 460]. У більш вузькому розумінні фразеологічними одиницями вважаються тільки ті, що зв'язані з переосмисленням хоча б одного з компонентів висловлювання. Для розуміння фразеологічного переосмислення важливим є поняття вторинної номінації [46, с. 77].

Утворення професійних фразеологічних одиниць (професіоналізмів) можна розглядати як особливий випадок вторинної непрямой номінації [46]. Фразеологізація професійних сполучень зумовлена загально мовленнєвою тенденцією до їх уживання в переносному, метафоричному значенні. У мовленнєвій комунікації професійним фразеологізмам належить особлива роль, оскільки вони не просто передають певну інформацію, але й впливають на почуття та уяву реципієнта завдяки своїй метафоричності.

Тут термін «фразеологічність» віднесено не до мови, а до мовлення, де він розглядається як один з його основних властивостей. У ПОДМ фразеологічність виявляється в насиченості мовлення професійними фразеологічними одиницями. Разом з тим така її властивість не є функцією одного лише кількісного фактора, хоча досить яскраво відображається у ньому. Наприклад, під час ПОДМ використання фразеологічних дієслів *run into* у фразі *As you know we've run into a few problems ...* замість we have encountered і *come up* у фразі *Please, come up with some ideas as to why these problems may have arisen!* замість think of some ideas / have some ideas варто розуміти як прояви економності й ефективності цих висловлювання, що реалізують властивості словосполучень досягати більшої компактності, стійкості й підвищеного інформаційного та емоційно-експресивного ефекту за рахунок образного переосмислення словосполучення в цілому або його частин.

У ДМ, де мовлення виявляє своє справжнє буття, усі його властивості, у тому числі фразеологічність, виступають у своєму найбільш безпосередньому, первинному вигляді. Фразеологічність виявляється тут з особливою силою, і не останню роль у цьому відіграє та обставина, що фразеологічні одиниці, які мають професійну етимологію, використовуються в переосмисленому метафоричному значенні, наприклад, поряд із загальноживаним професіоналізмом *energy saving* (енергозбереження) використовуються *resource saving* і *energy conservation*, розширюючи діапазони вибору в вузлових точках мовленнєвого ланцюга і тим самим – можливості здійснення операцій ситуативного варіювання. Збагачення словникового запасу студентів професійними фразеологічними одиницями впливає на підвищення плавності, швидкості, невимушеності володіння усним ПОДМ, сприяє зниженню кількості помилок, посиленню ситуативної спрямованості й стилістичної диференційованості висловлювань [9; 28].

Згідно з ситуативним підходом стиль мовлення встановлюється на основі стилістичної диференційованості, в залежності від умов/ситуацій, в яких воно протікає і які входять до сфери професійно орієнтованого спілкування. У формуванні професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ

майбутніх інженерів стилістична диференційованість відіграє значну роль, оскільки на ній ґрунтується пошук і повідомлення інформації [39, с. 42-44]. Стилістична диференціація виникає як результат дій, спрямованих на відбір низки однорідних у стилістичному відношенні мовленнєвих явищ. В мовленнєвому ланцюзі виникають «вузлові» точки, що відкривають перед мовцем можливості вибору. В цих точках відбувається перетинання синтагматичної й парадигматичної осі. На останній вибудовуються ряди, у межах яких можливе здійснення ситуативного варіювання. Однак вірогідний характер мовленнєвої діяльності виявляється не тільки в тому, що відбувається ситуативне варіювання, а також і в тому, що на це варіювання накладаються стилістичні обмеження.

Вибір стилю залежить не лише від професійної ситуації спілкування, але й від рівня обізнаності у певній сфері діяльності та досвіду, віку й місця проживання комунікантів [4, с. 40-65]. Наприклад, під час професійної зустрічі у відповідь на прямолінійне запитання британці обов'язково використають будь-який з так званих *hedges* як засіб ухилення від категоричності, прямолінійності висловлювань та суджень, наприклад, *rather, a sort of, in a way, in a sense, I guess, as you may know, so to speak, more or less, to be honest to some extent, it tends to* тощо, висловлювання, що включають такі фрази, часто характеризуються як *understatement* (відсутність прямих суджень, безпосереднього висловлення своїх думок). Так, під час діалогу англієць натомість “*You are not right*” або “*I don't agree with you*” скаже “*I am afraid, you are not quite right*”. Замість того, щоб сказати “*You lie*” під час діалогу англієць висловить ввічливе зауваження “*You have been very economical with the truth*”.

Ситуативне й стилістично обумовлене варіювання різноспрямовані й саме завдяки цьому здатні регулювати добір мовленнєвих явищ, забезпечуючи ситуативну співвіднесеність і стилістичну диференційованість висловлювань [9 с. 26].

До факторів утворення стилю відносяться три основні програми породження висловлювання: смислова, ситуативна й мовленнєва. Ситуативна диференціація відбиває середовище спілкування, вид акту спілкування і контакт між мовцями. У ПОДМ ситуативна диференціація визначає відносини між тим, хто говорить, і адресатом, їхнього ставлення до професійної проблеми, що обговорюється [9 с. 26; 6, с. 150].

Функціональні стилі, які є найбільшими різновидами літературної мови (макростилі), піддаються подальшій внутрішньо стилістичній диференціації. Стыльова диференціація позбавлена єдиного підґрунтя, тому що базується на додаткових (відносно основного), специфічних для кожного стилю факторах.

Варто зважати, що в мовленнєвій дійсності немає чітких меж між функціонально-стильовими різновидами, зустрічається чимало перехідних явищ. Так, під час діалогу, в якому, наприклад, йдеться про розвиток техніки або впровадження енергозберігаючих технологій у виробництво, з'являються жанри, що сполучають у собі риси наукового й офіційно-ділового стилів (наприклад під час обговорення патентів, надання пояснень щодо користування технікою тощо) [4; 67].

ПОДМ ґрунтується на одиницях, які піддаються швидкій розшифровці, що вимагають єдності форми і змісту – це дозволяє комунікантам уникати двозначності і непорозумінь, але якщо даний реєстр буде використано в неформальних ситуаціях спілкування, це буде виглядати недоречним і мати комічний ефект [12, с. 50; 51, с. 14-15]. Щоб мовець правильно вибрав одне з низки можливих висловлювань, яке найбільш підходить до відносин, що склалися, у даній професійній ситуації, він повинен уміти зорієнтуватися в ній і «взяти потрібний реєстр». Іншими словами, кожне висловлювання повинно отримати в мовній компетентності індивіда визначений стилістичний маркер (variety label), що реагує на внутрішню оцінку професійної ситуації.

1.3. Професійно орієнтоване діалогічне мовлення як мета навчання іноземної мови майбутніх інженерів

Усне спілкування – це мовлення в усній формі, що складається з комплексного вміння розуміти мовлення, що звучить (аудіювання) і вміння продукувати мовлення в звуковій формі (говоріння) [27, с. 361, 380]. Усне ДМ є інтерактивною діяльністю, у процесі якої користувач мовою діє як мовець і слухач з одним або кількома співрозмовниками так, щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом.

Під час інтеракції постійно застосовуються рецептивні та продуктивні стратегії. Користувач (у нашому випадку – студент) вступає у безпосередній діалог зі співрозмовником. Текст діалогу складається з висловлювань продукованих та реципіюваних кожною стороною.

В інтеракції присутні також певні види когнітивних стратегій і стратегій співпраці, які також називаються стратегіями дискурсу та співробітництва і пов'язані з управлінням кооперацією та інтеракцією, такими як побудова основного вихідного змісту, оцінювання рішення та пропозиції, перегляд та підсумок результатів досягнутих у діалозі тощо [72, с. 73, 98-99].

В основі вмінь говоріння як здібностей орієнтуватися і будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації лежать мовленнєві навички, мовні вміння і знання. Вся система знань, навичок і вмінь, необхідних для усного спілкування, становить іншомовну комунікативну компетенцію в говорінні,

найважливішою складовою якої є мовленнєва компетентність, тобто та, що власне забезпечує можливість мовлення [45, с. 5].

Під професійно орієнтованою компетенцією в англomовному ДМ майбутніх інженерів ми розуміємо суму знань, навичок і вмінь, за допомогою яких вони отримують здатність використовувати ІМ для отримання й передачі інформації в сфері майбутньої професійної діяльності й у сфері наукових досліджень.

У процесі формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ на перший план виступають мовленнєві навички, що представляють собою певний рівень досконалості виконання лексичних, граматичних і фонетичних операцій. Під граматичними навичками в ПОДМ розуміємо автоматизовані граматичні операції вибору синтаксико-морфологічних структур пропозиції (стереотипів), а також їх реалізації (структурування) у відповідності зі стилістичними особливостями використовуваних засобів ІМ [50, с. 30]. Лексичні мовленнєві навички в ПОДМ становлять автоматизовані лексичні операції: а) вибору й виклику значення слів відповідно до ситуації спілкування і контексту; б) операції їх уживання в сполученні з іншими словами і відповідно до норм слововживання в ІМ при вираженні своїх думок. Фонетичні навички ПОДМ у майбутніх інженерів старших курсів сформовані, тому в процесі навчання викладачеві необхідно створити умови для їх удосконалювання.

ПОДМ є процесом взаємодії двох або більше учасників спілкування з метою вирішення професійних завдань. Професійно орієнтований діалог – це різноспрямована форма мовлення з однаковими інформаційними потенціалами мовця і слухача. Вона є засобом динамічної регуляції таких потенціалів через постійний обмін інформацією між співрозмовниками, кожен з яких виступає і мовцем, і слухачем [66, с. 4-5].

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями для того, щоб діяти як мовець і як слухач, студент також повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій (на рівні умінь). Як мовець він повинен уміти:

- *планувати й організувати* висловлювання (когнітивні вміння);
- *формулювати* висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння);
- *оформлювати* висловлювання артикуляційно (фонетичні вміння).

Як слухач студент повинен уміти:

- *сприймати* висловлювання (слухові фонетичні вміння);
- *ідентифікувати* лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння);
- *розуміти* висловлювання (семантичні вміння);
- *інтерпретувати* висловлювання (когнітивні вміння).

Процеси, що входять до усного ПОДМ, відрізняються від простої послідовності дій говоріння й аудіювання:

- співпадіння продуктивних і рецептивних процесів. Під час висловлювання одного із співрозмовників, навіть неповного/незавершеного, починається планування відповіді іншого, значень та інтерпретацій на основі гіпотез;
- мовлення є сукупним продуктом. Упродовж діалогу його учасники зближуються в розумінні ситуації, розвивають очікування і зосереджуються на відповідному результаті. Ці процеси відображаються у формі породжуваних висловлювань [72, с. 90 - 92].

У діалозі посилені зворотній зв'язок і ситуативність. Професійно орієнтований діалог є ефективним засобом засвоєння спеціальності ІМ. Вирішення професійного питання під час професійно орієнтованого діалогу – це складний і багатогранний розумовий процес, у якому важливими складниками є розуміння питання, з приводу якого його розпочато, і психологічна готовність до його ведення. Остання досягається впевненістю у своїх силах, яка ґрунтується на усвідомленому володінні інформацією, прийомами і методами вирішення професійного питання. Для фахівців з вищою освітою ПОДМ стає не тільки засобом отримання інформації з автентичних джерел, але й засобом передачі інформації, а також професійного спілкування [15, с. 10].

Згідно з Програмою з АМПС [76] та ОКХ майбутніх інженерів виділимо вміння ПОДМ (professional spoken interaction), які слід розвивати під час формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ:

1) реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемовин, бесід, що пов'язані з навчанням та професією;

2) наводити чіткі аргументи відносно актуальних тем у професійному житті;

3) поводитись адекватно у типових професійних ситуаціях;

4) адекватно реагувати на позицію/точку зору співрозмовника;

5) пристосовуватися до змін, які зазвичай трапляються під час бесіди і стосуються її напряму;

6) виконувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись загальноповживаними фразами [76, с. 10].

Такий розгалужений перелік вмінь, які треба розвинути у майбутніх інженерів, становить конкретне практичне визначення цілей навчання ПОДМ. Він надає чіткі орієнтири для відбору змісту навчання (тематики і ситуацій спілкування, мовного й мовленнєвого матеріалу, комунікативних функцій, зразків усно-мовленнєвих текстів, презентацій тощо).

1.4. Психологічні засади формування професійно орієнтованої компетентності в іншомовному діалогічному мовленні майбутніх інженерів

Майбутнім інженерам властивий розвиток невербального інтелекту, у структуру якого включені здібності до конструктивної діяльності (В.Д.Верескун), більш розвинені просторові уявлення (Н.В.Назаров), інноваційне і формально-логічне мислення (А.К.Маркова), сполучення синтетичного й аналітичного мислення (М.І.Лазарєв), на що потрібно зважати при розробці вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ.

Інноваційне мислення інженера націлене на з'єднання гуманістичних, економічних і сучасних науково-технічних підходів до вирішення актуальних проблем виробництва. У такому ракурсі інноваційне мислення інженера представляється як готовність свідомості професійно орієнтуватися в економічній політиці. Інженер розуміє механізм упровадження досягнень технічної творчості в реальну економіку й ефективно працює над практичним засвоєнням нових технічних розробок.

Інженери широко і активно використовують «до понятійні» форми мислення, які є носіями евристичного потенціалу, а отже – можливості прояву креативного початку. Без цього неможливо формування теоретичного рівня мислення. Формуванням усіх цих механізмів поряд з прикладними науками покликані займатися й гуманітарні, зокрема в процесі навчання ІМПС.

Щоб вести діалог без зайвих витрат енергії, у майбутніх інженерів в дію повинен бути введений мовленнєвий механізм, який складається з механізмів оперування і механізмів оформлення. Механізми оперування (синтезу, аналізу, зіставлення, свідомого вибору тощо) дозволяють визначитися, яке саме за змістом і формою висловлювання потрібне в даній ситуації, для досягнення мети спілкування та реалізації певних мовленнєвих намірів мовця. Механізми оформлення дають можливість автоматизовано оформлювати планове висловлювання відповідно до мовних та соціокультурних норм [45, с. 11].

На обидва механізми при формуванні професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів впливають психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та інші чинники. Кожний з них є головним на певному етапі навчання ПОДМ. Так, психологічні засоби впливають на аргументацію та власне реалізацію діалогів; психолінгвістичні засоби – на процеси мислення, дії і операції, що відбуваються під час аудіювання і говоріння, двох складників ДМ.

Успішне ПОДМ характеризується гнучкістю засобів аргументації і множинністю вибору. Наприклад, під час діалогів у студентів ІС істотно розвиваються теоретичне мислення, вміння абстрагування й узагальнення, вміння ставити чіткі запитання ІМ, що сприяє формуванню й розвитку гнучкої, здатної радикально перебудуватися координації дій, активізації і розвитку механізмів розуміння і зародження смислу, тобто синтезу.

Діяльність, на основі якої здійснюється ПОДМ, відбувається через мислення. Під час аргументації при ініціативному мовленні студент ІС обмірковує, для чого він хоче подати свої аргументи і як краще йому це зробити, щоб досягти своїх намірів. Під час контраргументації при реактивному мовленні, що зводиться до реагування на аргумент, студент ІС спочатку сприймає аудіоповідомлення на сенсорному і перцептивному рівнях, опрацьовує його за допомогою розумових операцій (первинного синтезу – аналізу – вторинного синтезу), що дозволяють інтегрувати особистісний смисл аргументу і вже потім продукує відповідь. Якщо професійна ситуація мовлення стає менш проблемною або в ній немає нічого нового для студента ІС, роль мислення зменшується [37, с. 370-377].

Саме тому ще одним важливим компонентом у формуванні професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ є мотивація майбутнього інженера, в ролі мовця в говорінні і ролі слухача в аудіюванні. Відсутність мотивації під час ДМ може призвести до зриву комунікації, тому що розумові операції слухача не активізуються і він ніби слухає, але «не чує». При відсутності мотивації у мовця комунікації взагалі не відбудеться. І навпаки, чим вищий рівень мотивації мовця, тим детальніше він буде обмірковувати, як і що сказати. Високий рівень мотивації слухача призведе до більш швидкої і ефективної комунікації.

Поняття мотивації тісно пов'язане з поняттям мети професійно орієнтованого спілкування. Під поняттям «мета» розуміють бажаний результат, якого можна досягти шляхом творчої активності, як наслідок вибору з ряду реальних можливостей. Усвідомлення майбутнім інженером внутрішніх мотивів перетворюється у мету, яка і стимулює основну активність у професійному спілкуванні. Мета партнерів ПОДМ зумовлює процес спілкування і зводиться до з'ясування точок зору, пошуку алгоритму вирішення проблеми, обміну думками з подальшим ймовірним узагальненням [36, с. 87].

ПОДМ, як і будь-яка мовленнєва діяльність, складається з трьох основних фаз: мотиваційно-спонукальної, орієнтовно-дослідної та виконавчої [19, с. 217-233]. Зворотний зв'язок між фазами і рівнями діалогічної мовленнєвої діяльності студентів ІС представлено на схемі (рис.3), яка ілюструє, що ця діяльність не є не послідовністю етапів, а багаторівневою структурою з синхронізацією різнофазових процесів.

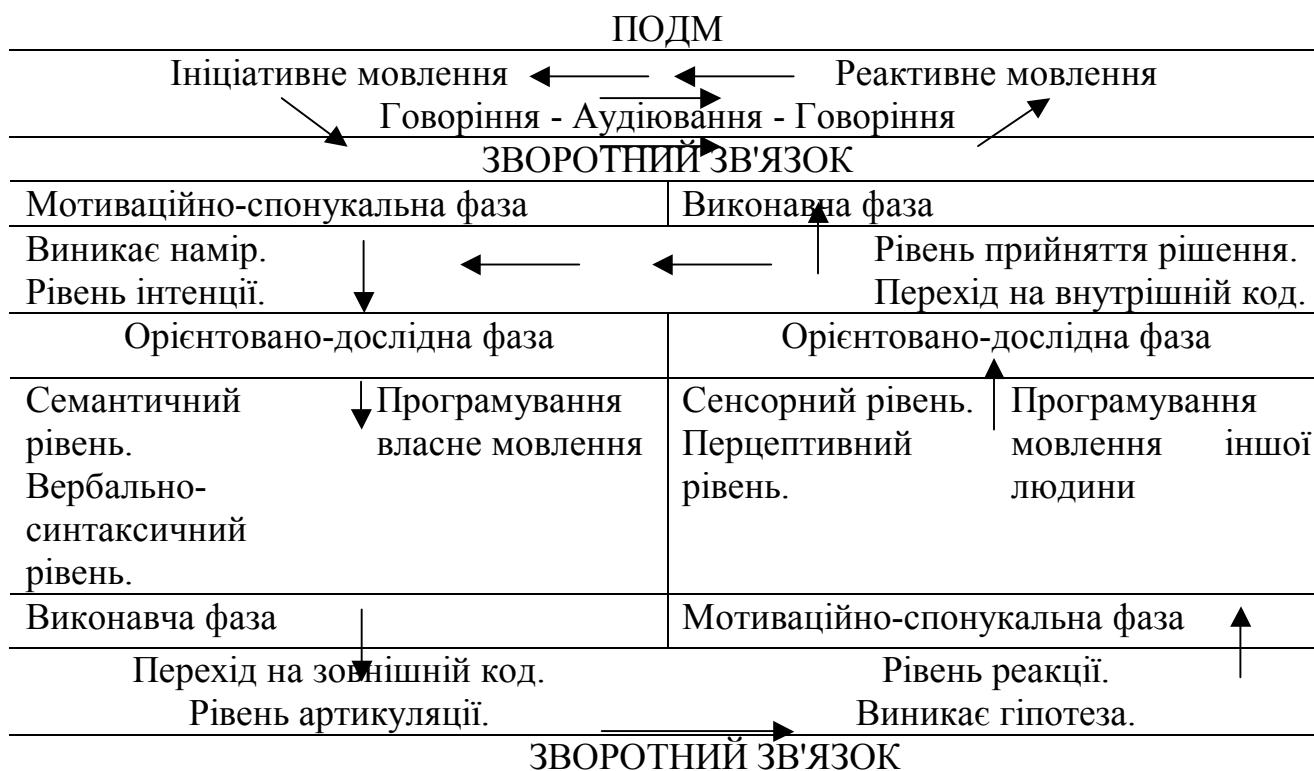


Рис. 3. Зворотний зв'язок між фазами мовленнєвої діалогічної діяльності

Отже, формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів передбачає оволодіння навичками й уміннями говоріння й аудіювання, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності й ініціативності. Виходячи з цього, у майбутніх інженерів необхідно розвивати такі мовленнєві вміння:

1) вміння ініціативно розпочинати діалог – студенти ІС повинні володіти специфічними вербальними і невербальними засобами і знати, як можна починати діалоги [45, с. 20];

2) вміння реагувати на аргументи співрозмовника, використовуючи відповідні контраргументи, пози, жести; фактично це вміння слухати і чути, а воно у відповідних професійних ситуаціях цінується більше, ніж вміння говорити;

3) вміння спонукати співрозмовника до продовження розмови, тобто під час діалогу студенти ІС повинні спровокувати бажану реакцію співрозмовника, яка також може бути невербальною;

4) вміння завершити діалог – здатність студентів знайти фрази, які б точно показали (не)задоволення учасників актом спілкування і не образили співрозмовника [16; 17];

5) вміння проводити власну стратегічну лінію – одна з умов вдалого впливу

на учасників ДМ; це вміння передбачає створення й утілення в практику відповідних схем, наприклад, схеми-переконавання, схеми-порівняння тощо;

6) вміння враховувати компоненти діалогу, який іноді має нестандартний характер через зміну настрою його учасників, зміну самих учасників, пригадування певної інформації, і якщо студент не буде їх враховувати, він не досягне мети спілкування [65];

7) вміння перепитувати співрозмовника для уточнення чи пояснення;

8) вміння виразити основні мовленнєві функції: погодитися, підтвердити, запропонувати, попросити, запросити, здивуватися, пообіцяти тощо (всі вони наявні у діалозі);

9) вміння говорити виразно і продуктивно – це передбачає вибір логічного наголосу, інтонації, комбінування засвоєного матеріалу в нових професійних ситуаціях [43, с. 157-158].

II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Основною метою формування іншомовної комунікативної компетентності в ПОДМ є навчання професійного спілкування, адже з виникненням потреб у міжнародному обміні інформацією у різних сферах знань, що є особливо актуальним в сучасних умовах розвитку суспільства, з'являється нагальна необхідність оволодіння ІМ як засобом професійної комунікації. Сьогодні, для того щоб бути на рівні сучасних вимог, розвиток суспільства передбачає, що фахівець повинен постійно удосконалювати свою професійну майстерність, самостійно здійснювати пошук та оволодівати науково-практичною інформацією, пов'язаною з фахом, і використовувати її у своїй діяльності.

У ДМ розрізняють чотири види діалогів: розпитування, домовленість, обмін враженнями і дискусія.

Діалог-розпитування відрізняється невисокою структурою складністю і відносно невеликою комунікативною різноманітністю. Репліками діалогу-розпитування є переважно запитання, що подаються в логічній послідовності й об'єднані розглядом однієї конкретної проблеми. Діалог-домовленість передбачає запит інформації, повідомлення, вираження прохання або наказу. У структурному плані він наближається до діалогу-розпитування. Складнішим є діалог-обмін враженнями, метою якого є викладення свого бачення предмету, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, погоджуючись з точкою зору

партнера або спростовуючи її [32; 34; 39]. Діалог-дискусія характеризується високим рівнем структурної складності і великою різноманітністю реплік. Він характеризується найбільш різноманітними мовленнєвими діями, які виражають оцінку, почуття, пропозицію, згоду/незгоду, сумнів, заперечення тощо.

Процес навчання дискусії охоплює три етапи: 1) інформативно-підготовчий, 2) ситуативно-дискусійний, 3) констатуючо-інтерпретаційний. Особливістю цього виду діалогу є те, що він часто передбачає участь більше, ніж двох співрозмовників, погляди яких щодо обговорюваної проблеми різняться [16; 17]. Тому логічне розгортання такого діалогу допускає наявність взаємовиключних висловлювань, що, в свою чергу, вимагає експромтного вирішення складних мовленнєвих і професійних завдань і, відповідно, унеможлиблює моделювання мовленнєвих дій студентів [45, с. 23-28].

Таким чином, розгляд чотирьох видів діалогів за структурною складністю і комунікативною різноманітністю реплік доводить, що навчання майбутніх інженерів дискусії є доцільним на старших курсах, оскільки на них студенти вже володіють вміннями трьох попередніх видів діалогів, що є менш складними за своєю структурою і комунікативною різноманітністю.

Результати опитувань і анкетувань студентів вказують на те, що майбутнім інженерам важко висловити власну професійну думку з певної проблеми, взяти на себе ініціативу під час діалогу, повторити або перефразувати те, що сказав співрозмовник для підтвердження взаєморозуміння, навести різноманітні аргументи» під час діалогу-дискусії тощо. Опитування викладачів показало, що не всі студенти почуваються впевнено під час ДМ, у більшості з них відсутні знання, необхідні для ведення ефективного діалогу, висловлювання майбутніх інженерів під час професійно орієнтованих діалогів характеризуються невиправданою стилістичною нейтральністю, деяким студентам ІС важко навести аргументи, щоб захистити власну точку зору, завершити діалог тощо. Такі дані вказують на недостатній рівень сформованості вмінь професійно орієнтованого ДМ і відсутність у майбутніх інженерів знань, необхідних для ефективного іншомовного спілкування. На основі вищесказаного можна дійти висновку про незадовільний рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів.

2.1. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх інженерів

Специфіка навчання ПОДМ студентів ІС вимагає особливої уваги до проблеми відбору змісту навчання, диктуючи необхідність більш ретельно досліджувати потреби іншомовної професійно орієнтованої компетентності, що

дозволяє здійснити правильний вибір навчальних прийомів і тематико-ситуативного змісту.

В умовах формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ проблема навчального матеріалу постає особливо гостро, оскільки він є не лише засобом навчання, але й засобом отримання професійної інформації. Навчальний матеріал – це спеціально відібраний і методично організований матеріал, що підлягає презентації і засвоєнню в процесі навчання. З посиленням специфіки контексту професійно орієнтованого навчання ДМ зменшується кількість навчально-методичної продукції і неминуче постає питання про ефективний інформаційний пошук прийнятних для використання в процесі навчання матеріалів і/або створення таких.

Досліджуючи існуючі на сьогоднішній день принципи і вимоги до відбору навчального матеріалу, ми виділили основні відповідно до мети формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ:

- принцип автентичності матеріалу (М.Р.Врен);
- принцип адаптивності текстового матеріалу, що припускає пристосування його мовного і мовленнєвого наповнення, виходячи зі специфіки професійних інтересів студентів ІС;
- принцип тематичного маркування (С.В.Лимова);
- принцип професійної спрямованості;
- принцип відповідності інформації пізнавальним потребам і професійним інтересам студентів ІС (О.Д.Вокуева);
- принцип наявності актуальної і сучасної інформації як стимулу для здійснення усного професійно орієнтованого спілкування (Н.Н.Мирошникова);
- принцип наявності проблемних ситуацій у діалогах, спрямованих на вирішення певних розумових і професійних завдань (А.В.Коньшева).

Поняття «автентичність» використовується не лише стосовно навчального матеріалу. Виділяють чотири типи автентичності, що є взаємозалежними в процесі навчання ІМ: 1) автентичність текстів (автентичність змісту, мовного і мовленнєвого матеріалу); 2) автентичність інтерпретації студентами таких текстів; 3) автентичність завдань; 4) автентичність професійно орієнтованої ситуації [54, с. 60-70]. Розглянемо автентичність текстів і навчальної ситуації, оскільки саме автентичні ситуації створюють певні пізнавальні труднощі, надають можливість для активного використання вже наявних у майбутніх інженерів знань і є імпульсом для творчого мислення, для набуття нових знань і пошуку нових способів діяльності.

Автентичним навчальним матеріалом вважається матеріал, який не враховує умови навчання ІМ, створений носіями мови, адресований носіям певної ІМ і культури, і є частиною усної або письмової інформації.

В умовах формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ принцип автентичності матеріалу набуває особливого значення, оскільки реалізуючи самостійну діяльність з пошуку і відбору необхідного матеріалу, його обробки відповідно до завдання, його презентації, майбутні інженери зіштовхуються з різноманітними автентичними матеріалами.

Цей факт обумовлює необхідність забезпечення студентів ІС на тому етапі формування професійно орієнтованої компетентності, де відбувається повідомлення і пошук основної і додаткової іншомовної професійної інформації, автентичним матеріалом, що дозволить зняти труднощі на інших етапах. Оскільки, опанувавши способи і прийоми роботи з автентичними іншомовними матеріалами, майбутні інженери будуть здатні здійснювати самостійну роботу, а також самоосвіту в галузі ІМПС.

Навчальні матеріали умовно поділяються (М.Р.Брін) на дві групи: власне матеріали, що несуть інформацію (content materials), та завдання і вправи до них (process materials). Таким чином, згаданий вище принцип автентичності навчального матеріалу містить автентичність мовного компонента, тобто автентичність інформації, що використовується для навчання ПОДМ; автентичність немовного компонента, тобто проблемні ситуації, що використовуються для навчання ПОДМ, максимально наближені до реального процесу спілкування (справжні або природні).

Навчальний матеріал, що відповідає перерахованим вище вимогам, може забезпечити наповнення як мовного, так і немовного компонента змісту навчання і значною мірою сприяти ефективному спілкуванню майбутніх інженерів.

Визнаючи важливість двох компонентів змісту професійно орієнтованого навчання, обов'язковою умовою ефективного відбору навчального матеріалу є перехід від немовного компоненту до мовного.

Немовне наповнення змісту складається з професійної складової або цільової ситуації в усіх її аспектах і формує професійний компонент змісту, а потім в опорі на отримані дані формує навчальний матеріал. Спочатку формується професійний (немовний) компонент змісту, і лише одержавши вичерпне уявлення про цільовий контекст іншомовної професійно орієнтованої компетентності, варто приступати до формування мовного наповнення змісту. Роль всебічного дослідження цільового контексту іншомовної професійно орієнтованої компетентності принципово змінюється і робиться ключовою у процесі відбору навчального матеріалу, оскільки від якості самого дослідження цільової ситуації і

від валідності отриманих даних буде залежати те, наскільки розроблені для використання в процесі навчання навчальні матеріали будуть релевантними, автентичними і сприятимуть формуванню у майбутніх інженерів навичок і вмінь, а також отриманню знань, необхідних для ефективного ведення діалогів.

Навчання ПОДМ реалізується в рамках професійної сфери, визначеного кола тем і ситуацій, забезпечених конкретним мовним і рольовим репертуаром. Сфера спілкування як взаємозалежний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності, обумовлена потребами майбутніх інженерів [2, с. 349] і виступає як широкомасштабний план для розгортання ДМ.

Відбір матеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ майбутніх інженерів здійснювався з урахуванням різних груп факторів: мова спеціальності (*language-oriented*), навички і вміння, що потрібно вдосконалити (*skills-oriented*), та процес навчання взагалі (*learning-oriented*), а також у відповідності з різними методами. Наприклад, дуже часто в контексті професійно орієнтованого навчання застосовується метод аналізу цільової ситуації використання дискусії (*target situation analysis*), що фактично означає докладний опис середовища, у якому будуть використовуватися діалоги, і вичерпний перелік потреб студентів ІС у майбутній професійній діяльності.

При відборі навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ продуктивним напрямком для подолання безмежності мови лінгвісти і психологи вважають обмеження мовного матеріалу на підставі стилістичної диференціації.

Проілюструємо питання обсягу навчального матеріалу, що відбирається для формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ майбутніх інженерів, на прикладі енергетичної підмови АМ. Кількісні параметри мінімуму визначаються 1) цільовою (програмною) установкою курсу ІМПС, 2) мовними факторами (можливістю здійснення комунікації), 3) навчальними умовами (кількістю годин тощо).

Певні дослідники одиницею обліку мовного матеріалу вважають слово-значення (В.А.Бухбіндер), інші додають до нього також семантичні одиниці, які «за своєю номінативною функцією можуть бути прирівняні до слів» (И.Л.Колесникова, О.А.Долгина). Таким чином, одиницею відбору мовного матеріалу може бути 1) однозначне слово (*report, energy, always*), 2) лексико-семантичний варіант (*class*: а) група учнів, б) заняття, в) розряд тощо), 3) слово-омонім (*crane*), 4) скорочення (*energotechnological*), 6) складні лексичні одиниці (*in connection with ..., to come to a conclusion ...* тощо).

Лінгвістичними дослідженнями встановлено, що 732 різні слова покривають 75% будь-якого тексту (Д.Дьюи), 1000 слів – 90% (Джон Б.Уотсон), 3000 слів –

95% (С.Noë), 4500 слів – 99% (Э.Торндайк). Для усного мовлення – 1000 різних слів можуть забезпечити розуміння 94% усного тексту (В.Л.Скалкин).

Згідно з навчальною програмою майбутніх інженерів (на IV курсі) їхній лексичний запас повинен становити 2500 мовних одиниць, що за даними, поданими вище, є з комунікативної точки зору досить вагомим. Завдання полягає в тому, щоб відібрати необхідний навчальний матеріал, а для цього потрібна відповідна процедура відбору.

Згідно з принципом комунікативності навчання ІМПС і практичної мети – навчання іншомовного спілкування – засвоєння мовного і мовленнєвого (граматичного, лексичного, фонетичного і орфографічного) навчального матеріалу відбувається комплексно. Тому може бути застосована така процедура відбору навчального матеріалу.

Крок I. Досліджуються теми професійної сфери спілкування і визначається, до яких з них, згідно зі своєю професією, майбутні інженери повинні й можуть бути залучені.

Крок II. Встановлюється конкретний перелік професійних ролей щодо кожної із тем професійної сфери спілкування, які майбутні інженери повинні будуть «зіграти» у побудованій моделі комунікації.

Крок III. З урахуванням видів спілкування встановлюється перелік найбільш ТПОС щодо кожної з тем.

Крок IV. На основі аналізу кожної з відібраних ТПОС, з урахуванням постійних і змінних характеристик ПОДМ, визначаються найбільш важливі параметри висловлювань – зміст, структура тощо.

Крок V. Відбувається вербалізація ТПОС, наприклад відбір діалогів/текстів/презентацій з різних оригінальних джерел, включаючи он-лайн конференції, а також тексти з підручників, спеціально написані авторами – носіями ІМ.

Крок VI. Із отриманих діалогів/текстів/презентацій по кожній із ТПОС відбирається мовний і мовленнєвий інвентар.

Крок VII. Весь отриманий інвентар формує «банк навчального матеріалу». Одночасно з нього виключаються всі явища, що вивчалися студентами на попередніх курсах.

Крок VIII. Обмеження, упорядкування і раціоналізація відбраного матеріалу досягається в такий спосіб: а) лексичні одиниці і граматичні структури розташовуються в порядку зменшення частоти; б) словник умовно обмежується кількістю одиниць до 2500; в) перші 1250 найбільш частотних слів виключаються з цього списку і вважаються відібраними для лексичного запасу ПОДМ.

Крок IX. Лексичні одиниці в межах рангів 1251-2500 аналізуються з метою

вилучення слів-синонімів. У списку залишаються елементи, які, маючи певні переваги: а) відзначені вищою частотністю, б) зустрічаються в більшій кількості ТПОС, в) стилістично нейтральніші, г) є продуктивними як моделі словотвору, д) легко вступають у сполучення з іншими словами, е) легше засвоюються (тобто є більш простими і ясними за структурою, регулярними щодо утворення, асоціативними згідно з зв'язками з іншими лексичними одиницями всередині іноземної або рідної мови) [39, с. 154-161].

Крок X. Частина частотного списку, що залишилася, слово та раніше виключені синоніми, досліджується симультано. Відбираються, незалежно від їхньої рекурентності, ті лексичні одиниці, що володіють хоча б однією з перерахованих нижче якостей:

- а) входять до будь-якої лексичної мікросистеми (назви місяців, частин тіла тощо), велика частина компонентів якої вже представлена в мінімумі;
- б) позначають важливі поняття в даній професії (у цьому випадку критерій ґрунтується на педагогічному досвіді методиста як фахівця у відповідній професійній сфері);
- в) більш доцільні в навчально-методичному відношенні;
- г) можуть бути використані для опису понять, еквіваленти яких не ввійшли в мінімум;
- д) мають багато значень;
- е) виконують у висловлюванні/реченні стройові функції;
- ж) мають країнознавче значення.

КОМУНІКАЦІЯ	Контингент навчання	↓	Студенти IV курсу, спеціальність 0906 «енергетичний менеджмент»
	Сфера спілкування	↓	Професійна: Новітні енергозберігаючі технології (New energy saving technologies)
	Вид спілкування	↓	Усне спілкування
	ТПОС	↓	Обговорення ефективного впровадження енергозберігаючих технологій
	Варіант ТПОС	↓	Аргументація своєї точки зору щодо встановлення панелі сонячних батарей
	Типологія усного мовлення	↓	ПОДМ
	Типологія ДМ	↓	Професійно орієнтована дискусія
	Основні параметри висловлювання	↓	Кліше для презентації/відстоювання власної точки зору

МОВЛЕННЯ	Текстуалізація	Відбір презентацій, текстів, діалогів в мережі Інтернет згідно принципів відбору
МОВА	Мовний зміст ТПОС	«Висівання» мовного і мовленнєвого інвентарю
	Об'єднання ТПОС у «банк навчального матеріалу»	Матеріал по ТПОС
Обмеження, впорядкування, раціоналізація навчального матеріалу. <u>Визначення навчального матеріалу для комплексу вправ.</u>		Відбір матеріалу

Рис. 4. Послідовність операцій з відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні

Під час пошуку нових фахових іншомовних матеріалів майбутні інженери стикаються з різноманітними професійними аспектами, які відносяться до професійно-виробничої сфери спілкування. Це може бути трудова життєдіяльність, офіційні, статусно-рольові відносини. Діалоги в зазначених сферах реалізуються у колі визначених тем і відповідних ситуацій, тобто в рамках тематико-ситуативного підходу.

Теми ПОДМ повинні сприяти підвищенню професійного зростання, зацікавленості майбутніх інженерів у процесі формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ і підвищенню мотивації. Вибір тем повинен відображати сучасні тенденції розвитку ІС і відповідати вимогам глобалізації професійної діяльності.

2.2. Етапи формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх інженерів

Визначено такі етапи формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ майбутніх інженерів: інформативно-підготовчий, ситуативно-дискусійний та констатувально-інтерпретаційний.

Перший – інформативно-підготовчий – етап передбачає ознайомлення студентів ІС з темою і проблемою дискусії, а також формування мовленнєвих навичок і вмінь. На цьому етапі студенти ІС удосконалюють рецептивні й репродуктивні лексичні, граматичні й фонетичні навички; оволодівають уміннями розпізнавання професійної інформації на основі аудіювання дискусії,

представлення власної аргументації та адекватної реакції на основні ідеї співрозмовників та оцінювання альтернативних пропозицій; набувають знань, необхідних для ефективного пошуку професійної інформації та для усвідомлення професійної гідності інженера.

Цільовим призначенням вправ для добору основної і додаткової інформації, є забезпечення знань, необхідних для ефективного пошуку професійної інформації, і розвиток умінь працювати з додатковими джерелами інформації (Інтернет, газети, журнали, відеофільми, аудіозаписи тощо). Метою вправ для ознайомлення студентів з проблемою дискусії є формування вмінь виділення головного у великій кількості інформації, використання накопиченого досвіду. Вправи для програмування іншомовних висловлювань розвивають у студентів вміння чіткої і прозорої подачі ІМ зібраного матеріалу у формі, доступній для інших учасників дискусії.

Під час виконання майбутніми інженерами вправ інформативно-підготовчого етапу викладач ІМПС застосовує методи створення сприятливої атмосфери організації комунікації і методи організації смислової творчості. Процесуальною основою методів створення сприятливої атмосфери організації комунікації є «комунікативна атака», яка здійснюється викладачем на початку комунікативної взаємодії студентів ІС для оперативного включення в спільну роботу кожного студента. Такі методи сприяють адаптації студентів ІС до професійно орієнтованої ситуації. Провідна функція методів організації смислової творчості – створення студентами ІС і викладачем (у ролі фасилітатора, керівника дискусії тощо) нового змісту комунікативного процесу, створення студентами ІС свого індивідуального смислу досліджуваних явищ і предметів й обміну точками зору, збагачення професійними знаннями [42, с. 4].

На другому – ситуативно-дискусійному – етапі використовуються рольові й імітаційні ігри, квазі-професійні ситуації, професійно орієнтовані дискусії. На цьому етапі у студентів ІС розвиваються вміння, потрібні для розуміння дискусій, пов'язаних із професійною сферою, адекватного поведіння в типових квазі-професійних ситуаціях, обговорення питань, пов'язаних зі спеціальністю, для адекватної реакції на складні лінії аргументації, пристосування до змін, які зазвичай трапляються під час дискусій, активної участі в дискусії з вирішення професійних завдань і вироблення правильної стратегії взаємодії, роботи в команді.

Майбутні інженери набувають знань для вирішення професійних завдань, усвідомлення особистої відповідальності за прийняті професійні рішення, реальної оцінки своєї кваліфікації і підвищення рівня компетентності,

гуманістичного осмислення технічних проблем.

Рольова гра виступає одним із прийомів розвитку комунікативних навчальних умінь (бути максимально вільним і впевненим у процесі дискусії; планувати, реалізовувати і керувати дискусією; створювати позитивний настрій дискусії), оскільки в процесі гри особливо важливими стають такі властивості особистості як адаптивність (здатність пристосовуватися до мовлення співрозмовника), швидкість реакції, чутливість до тону співрозмовника, антиципація [63, с. 51-52].

На цьому етапі пріоритетними є методи організації обміну діяльностями і методи організації розумової діяльності [42, с. 5]. Методи організації розумової діяльності, з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, сприяють мобілізації творчих потенціалів студентів ІС, розвитку їхньої позитивної мотивації до навчання, з іншого – стимулюють активну розумову діяльність, виконання учасниками дискусії різних розумових операцій. Методи організації обміну діяльностями уможливають спільну активність як викладача ІМПС, так і студентів ІС. Провідною ознакою цих методів є об'єднання студентів для спільної діяльності як домінувальної умови їх розвитку [42, с. 5].

Під час третього – констатувально-інтерпретаційного – етапу студенти формулюють висновки і проводять аналіз дискусії. Цей етап призначено для розвитку вмінь студентів ІС аналізу результатів власної діяльності з метою переходу від аналізу змісту професійно орієнтованих ситуацій до їх синтезу, знаходження не одного, а декількох нетрадиційних вирішень професійної проблеми.

На третьому етапі можуть використовуватися методи організації рефлексивної діяльності розвитку, спрямовані на самоаналіз і самооцінку учасниками комунікативної взаємодії своєї діяльності і її результатів. Методи цієї групи дозволяють студентам ІС і викладачу зафіксувати стан свого мовленнєвого і професійного розвитку [42, с. 5]. Студенти, керівник дискусії або викладач проводять аналіз, де вказують, хто з учасників своїми виступами сприяв ходу дискусії і вирішенню проблеми, що обговорювалася, й окреслюють подальші шляхи вдосконалення майбутньої дискусії [17, с. 128-137].

2.3. Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх інженерів

Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ будується, виходячи з розуміння ПОДМ як процесу встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності, обміну

інформацією і вироблення правильної стратегії взаємодії. Розробляючи комплекс або підсистему вправ, спрямовану на формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ майбутніх інженерів, ураховується співвідношення організації навчального матеріалу з етапами навчання ПОДМ.

Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному ДМ майбутніх інженерів має таку схему:

1) практична мета вправи – розвивати певні мовленнєві навички і вміння ПОДМ і надавати необхідні знання;

2) професійні цілі вправи – розвивати вміння працювати в багатoproфільній команді, самостійно приймати раціональні рішення у критичних професійних ситуаціях, відстоювати свою точку зору, отримувати й обробляти нову професійну інформацію, знаходити не одне, а декілька нетрадиційних вирішень професійної проблеми; надавати знання, необхідні для успішної співпраці із зарубіжними партнерами, гуманістичного осмислення технічних проблем, усвідомлення професійної гідності та особистої відповідальності за прийняті рішення;

3) типи вправ за основними критеріями:

а) ступінь комунікативності – некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні,

б) спрямованість на прийом або видачу інформації – рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні;

4) місце виконання вправи – аудиторні (мультимедійний клас, workshop room тощо), позааудиторні вправи;

5) режим виконання вправи – індивідуальні, парні, групові, фронтальні;

6) забезпечення опорами – без опор, із штучно створеними / природними, повними/неповними, вербальними / зображальними, вербально-зображальними опорами;

7) режим контролю – самоконтроль, взаємоконтроль, контроль з боку викладача;

7) інструкція.

Етап	Мета етапу	Основні типи вправ	Групи вправ	Види вправ
Інформативно-підготовчий етап	<ul style="list-style-type: none"> • первинне орієнтування в дискусії; • уточнення понять; • повідомлення і пошук основної і додаткової інформації. 	Репродуктивні некомунікативні, рецептивні комунікативні, рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні	<p>а) для ознайомлення з проблемою дискусії;</p> <p>б) для забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом;</p> <p>в) для створення первинних висловів щодо дискусії;</p> <p>г) для програмування і планування іншомовних висловлювань;</p> <p>д) для ефективного пошуку основної і додаткової інформації.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • прослуховування фоно- і відеограм з метою одержання нової інформації; • читання тексту з метою одержання нової інформації з теми дискусії; • пошук додаткової та основної інформації; • презентація інформації; • відповіді на запитання; • розширення, доповнення, підтвердження або спростування тверджень.
Ситуативно-дискусійний етап	<ul style="list-style-type: none"> • підготовка до дискусії, • проведення дискусії. 	Рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні комунікативні	<p>а) для групування точок зору;</p> <p>б) для формування навичок реплікування;</p> <p>в) для формування вмінь аргументування висловів;</p> <p>г) для формування вмінь створення мікродіалогів-дискусій;</p> <p>д) для розвитку вмінь дискусії.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • прослуховування та імітація діалогів-зразків; • репродукування мовленнєвих зразків; • обмін репліками; • створення дискусії з використанням спеціально створених і природних опор; • створення дискусії без використання опор; рольові ігри.

Констатуючо-інтерпретаційний етап	<ul style="list-style-type: none"> • формулювання висновків; • аналіз дискусії. 	Репродуктивні некомунікативні, продуктивні комунікативні	<p>а) для перевірки засвоєння навчального матеріалу;</p> <p>б) для розвитку вмінь формулювання висновків;</p> <p>в) для розвитку вмінь дискусії.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • виконання тестових завдань; • створення власних діалогів без використання опор для аналізу проведеного дискусії.
-----------------------------------	---	--	--	---

Рис. 5. Підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ майбутніх інженерів

Підсистема вправ для навчання англomовної дискусії майбутніх інженерів, фахівців у сфері енергозбереження та енергоменеджменту з теми «Common Mistakes in Energy Efficient Projects».

Відповідно до етапів навчання дискусії в підсистемі виділяються три групи вправ. До *першої групи* входять вправи, спрямовані на:

- а) ознайомлення студентів з проблемою дискусії;
- б) забезпечення студентів мовним і мовленнєвим матеріалом для створення первинних висловів з проблеми;
- в) уточнення понять дискусії, за допомогою схем і таблиць, для більш успішного програмування іншомовних висловлювань;
- г) збір і пошук основної і додаткової інформації;
- д) повідомлення основної і додаткової інформації.

Вправа 1а I етап

Практична мета: ознайомити студентів з темою дискусії.

Професійна мета: вчити студентів обробляти нову професійну інформацію.

Тип вправи: рецептивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: штучно створена вербальна опора.

Режим контролю: з боку викладача та за допомогою ключа.

Інструкція: Look for three topics presented, choose only one connected with your future speciality.

A. Coal industry projects.

B. Public speaking.

C. Health hazard.

Key: A.

Вправа 2а І етап

Практична мета: ознайомити студентів з проблемою дискусії.

Професійна мета: вчити студентів самостійно приймати професійні рішення.

Тип вправи: рецептивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: природна вербальна опора.

Режим контролю: з боку викладача та за допомогою ключа.

Інструкція: Choose the most suitable three answers to complete the following statement: *The developers usually make mistakes in coal mining projects because ...*

- ✓ they don't study the quality of seams.
- ✓ they don't pay attention to environment.
- ✓ they make such projects technically feasible.
- ✓ they forget about coal preparation plants.

Key: 1, 2, 4.

Вправа 3б І етап

Практична мета: забезпечити студентів мовним і мовленнєвим матеріалом для створення первинних висловів з проблеми.

Професійна мета: вчити студентів аналізувати нову професійну інформацію.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: природна вербальна і зображальна опори.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: *Look at the picture. Read the following abstract, it contains new information for you. Introduce it with the expressions given below, as in the example.*



This is Udachnaya pipe-diamond mine in Yakutia, Russia.

The next issue I would like to focus on is ...

I would now like to turn briefly to the problem of ...

Turning to ...

Open-pit mining, also known as opencast mining, open-cut mining, and strip mining, refers to a method of extracting rock or minerals from the earth by their removal from an open pit. The term is used to differentiate this form of mining from **extractive methods** that require tunneling into the earth.

Open-pit mines are used when **deposits** of commercially useful minerals or rock are found near the surface; that is, where the **overburden** is relatively thin or the material of interest is structurally unsuitable for tunneling. For minerals that occur deep below the surface – where the overburden is thick or the mineral occurs as **veins** in hard rock – **underground mining methods** extract the valued material.

EXAMPLE: The next issue I would like to focus on is *difference of terms used in coal industry.*

Вправа 4б I етап

Практична мета: забезпечити студентів мовним і мовленнєвим матеріалом для створення первинних висловів проблеми.

Професійна мета: формувати вміння диференційованого підходу до предмету обговорення.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія

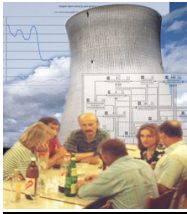
Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: зображальна і неповна вербальна штучно створена опора.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: Mr. Solvay is responsible for coal extraction efficient project to develop, so he suggested making a plan. It will help him to make a project presentation more successful.

a) *Read the statements of his plan.*



1. Take into account depth and quality of the seams.
2. Study environmental factors.
3. Examine geology of area being mined.
4. Choose surface or underground method.
5. Take into consideration coal preparation plant location.

b) *What do you think about them? Which of these things you will do in Mr. Solvay's position? Tell about some other things, which you will do to make a project successful. You may use the following phrases.*

Giving Strong Opinion	Giving Neutral Opinion	Giving Tentative Opinion
I'm absolutely convinced that ...	I think that ...	It seems to me that ...
I firmly believe that ...	In my opinion ...	I would say that ...
It's my belief that ...	As I see it ...	As far as I'm able to judge ...
There's no doubt in my mind that ...	As far as I'm concerned
It's quite clear that ...	From my point of view ...	I think it would be fair to say that ...
	It's my opinion that ...	

Вправа 5в I етап

Практична мета: забезпечити студентів структурно-мовленнєвими схемами для уточнення понять дискусії.

Професійна мета: формувати вміння, необхідні для співробітництва в

професійній сфері.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: неповна вербальна штучно створена опора.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція: Read the following comments made by discussion participants. To avoid misunderstandings check every comment with the help of the expressions given below.

A: The overburden is considered as a surface material covering the valuable deposit.

It is very difficult to react in an appropriate way if you are not clear about what has been said, so now ask for confirmation. You may use:

<p>When you say..., do you mean that...? Correct me if I'm wrong, but. . . Am I correct in assuming that. . . ? Are you saying that. . . ?</p>
--

B: Open-pit mines that produce building materials and dimension stone are commonly referred to as quarries.

If you don't understand the statement because of your or the speaker's limitations in English, a repetition gives you another chance to understand, so now ask for a repetition. You may use:

<p>I'm afraid I don't understand what you mean... I'm afraid I'm not 'quite clear what you mean by that. I'm sorry, I didn't quite follow what you said about...</p>

C: The exhausted mines are sometimes converted to landfills for disposal of solid wastes.

The phrases below can either be used in reply to a request for clarification, or as a way of reinforcing your point by putting it in other words, so now use them to rephrase the statement presenting.

<p>Perhaps I haven't made myself clear. Basically, what I'm trying to say is ... Sorry, I'm probably not making myself clear. Let me put it another way ... Perhaps I should make that clearer by saying ...</p>
--

D

:

D: So, you are saying that in some English-speaking countries people usually make a distinction between an open-pit mine and other types of open-cast mines, such as

quarries. (In fact, they do not).

Someone has misunderstood you and has reacted, so now correct misunderstandings. You may use:

**I'm afraid there seems to have been a slight misunderstanding.
We seem to be talking at cross purposes.
I think you've misunderstood me. That isn't quite what I mean.**

Вправа 6г I етап

Практична мета: забезпечити студентів основною інформацією.

Професійна мета: вчити студентів групувати професійні факти.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: парний.

Забезпечення опорами: штучно створена неповна вербальна опора.

Режим контролю: з боку викладача та за допомогою ключа.

Інструкція: Listen to a phone call between a journalist, Colin Maitland, and the public relations officer of the company ELEC, Maria Berger. To complete the journalist's notes you need to obtain more specific information about topic presented. Ask your teacher or your classmate about things you are not sure about.

ELEC'S fossil fuel use

_____ (1) and _____ (2)

Power plants and loads

Lignite-fired plants for _____ (3) load

Gas-fired plants for _____ (4) and peak-load ranges

Gas plants also used to supply _____ (5)

Technology to protect environment

ELEC say they have _____ (6) equipment installed in their plants.

Altrath plant, near Berlin

Commissioned in _____ (7) but has been _____ (8) since then.

Wind generation

Company building more power stations, but difficult to get _____ (9) in some countries. ELEC views criticism that these _____ (10) the countryside as "exaggerated".

Use the following expressions:

I was wondering if you...

I wonder if you could...

May I ask ...

Could you expand on that?

Could you be a little more precise...?

I'm sorry, but could you explain in a little more detail...?

Key: 1. lignite; 2. gas; 3. base; 4. intermediate/medium; 5. district heating system; 6. state-of-the-art; 7. 1979; 8. retrofitted; 9. planning permission; 10. spoil.

Possible questions:

1. What do they say about wind power station?
2. What plants do they use to generate electricity and to supply district heating systems?
3. Can Altrath near Berlin produce enough electricity?
4. Do wind power stations spoil the countryside and create too much noise?

Вправа 7г І етап

Практична мета: вчити студентів знаходити основну й додаткову інформацію.

Професійна мета: формувати вміння аналітичного підходу до оцінки проблеми.

Тип вправи: рецептивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: мультимедійний клас.

Режим виконання: індивідуальний/фронтальний.

Забезпечення опорами: повні природні вербальні опори.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: (Для роботи в мультимедійному класі) *With the help of the Internet find the information about last Energy Efficient Projects connected with the methods of extraction implied in Ukraine / Russia / Europe / USA. Use the following web-sites:*

Інструкція: (Для самостійної роботи) *Your task is to find at home the information about last EEP implied in Ukraine / Russia / Europe. You may use the following web-sites as well as your own, which you will find.*

http://www.radiantsolar.com/avoid_these_mistakes.php

<http://www.nesea.org>.

<http://www.pace-cleanenergy.org>.

<http://solstice.crest.org>.

http://www.ucsusa.org/clean_energy/solutions/energy_efficiency/energy-star-label-saves.html

Вправа 8г I етап

Практична мета: вчити студентів презентувати основну й додаткову інформацію.

Професійна мета: навчити створювати фахові презентації.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: позааудиторна вправа.

Режим виконання: індивідуальний/парний.

Забезпечення опорами: природна вербальна неповна опора.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція: Present the information to your classmates.

To do this you may use the plan below:

1. The introduction

Tell your classmates about:	You may use:
<ul style="list-style-type: none"> • type of project; • source where the information was taken; • country where it is used. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ I would like to begin with ... ✓ I would like to make a few remarks concerning... ✓ I would like to comment on the problem of... ✓ I would like to mention briefly that. . . ✓ There are three points I'd like to make. ✓ The most important points seem to me to be...

2. The main part

Tell your classmates about:	You may use:
<ul style="list-style-type: none"> • main details of project; • main mistakes that can occur; • how to avoid these mistakes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ First of all, we must bear in mind. . . ✓ At the outset. . . ✓ Firstly,... Secondly,... Thirdly,... Finally,... ✓ In addition,... ✓ Let me give an example... ✓ To illustrate this point, let us consider... ✓ A case in point is...

3. Conclusion

Tell your classmates about:	You may use:
<ul style="list-style-type: none"> • why did you choose this project; • advantages and disadvantages of the project. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Let me conclude by saying . . . ✓ I'd like to conclude by stating that ... ✓ Allow me to conclude by highlighting the fact that... ✓ In conclusion, I would like to reiterate that... ✓ I would now like to conclude my comments by reassuring you that we are fully aware of the fact that...

До другої групи входять вправи, які спрямовані на підготовку до дискусії, які забезпечують: а) групування точок зору, наприклад «за і проти»; б) розвиток інтонаційних рецептивних навичок, умінь виокремлення потрібних реплік та визначення їхніх комунікативних функцій; в) аргументування висловів за допомогою структурно-мовленнєвих схем і зображальних опор до дискусії; г) проведення дискусії.

Вправа 1а II етап

Практична мета: вчити студентів групувати точки зору «за і проти».

Професійна мета: навчити взаємодії у вирішенні професійних проблем.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: групова.

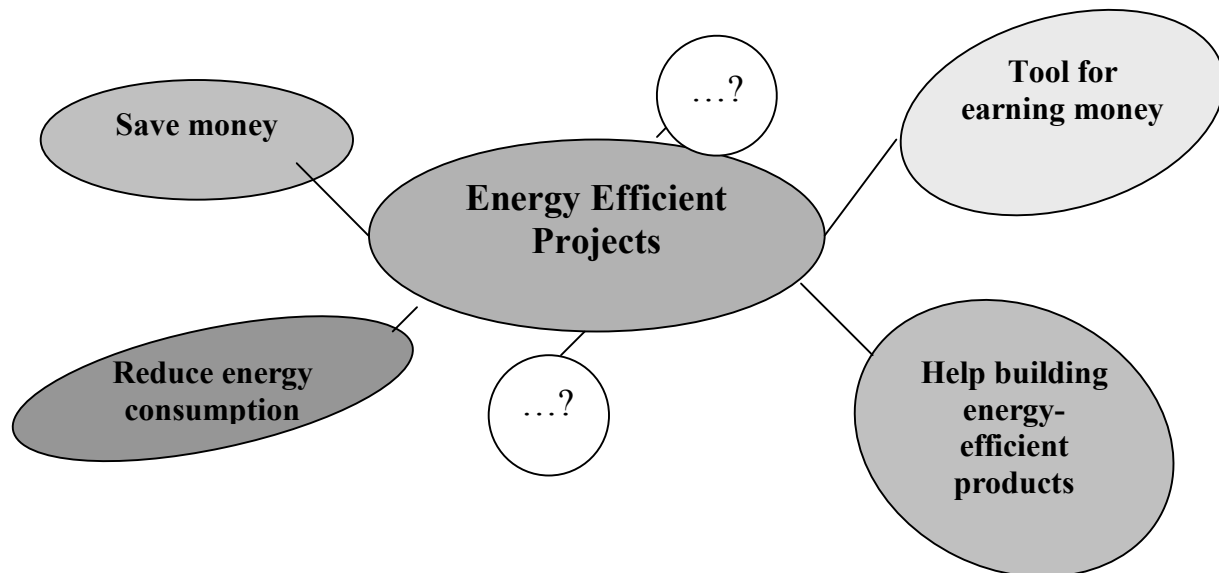
Забезпечення опорами: неповна штучно створена вербальна опора.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція: Work in small groups of 3 or 4.

a) Choose one point from the scheme and think of its advantages and disadvantages. Use you own ideas to fill in the gaps.

b) Look at the table and add your own ideas.



<p>For:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Different types of such projects reduce pollution. ✓ Some of them help to reduce emissions of carbon dioxide. ✓ ... ✓ ... 	<p>Against:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ It's just effective marketing tool that provides manufacturers with money. ✓ Simple way for developed countries control third world countries. ✓ ...
---	---

Вправа 26 II етап

Практична мета: навчити студентів визначати комунікативні функції виразів.

Професійна мета: навчити студентів аналізувати нову професійну інформацію.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: без опор.

Режим контролю: самоконтроль.

Інструкція: *Read the dialogue and fill in the missing expressions; then listen and check. Tick the functions they perform.*

Mr. Palmer: _____ it's as if we are developing the new system too much in isolation from the existing one, the result being whenever we run tests to see how the new database will deal with the functions of the current one, we are basically asking it do something it hasn't been designed for.

Mrs. Smith: _____ we got it wrong somewhere at the early planning stage.

Mr. Palmer: _____.

making proposals		clarifying the view	
checking the understanding		asking a question	
giving a negative answer		giving a positive answer	

Key: 1. Clarifying your view: What I mean is ... 2. Checking your understanding: So if I understand you correctly, you're saying ... 3. Giving a negative answer: I'm afraid so.

Вправа 36 II етап

Практична мета: вчити студентів визначати комунікативні функції виразів.

Професійна мета: навчити аналізувати нову професійну інформацію.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний.

Забезпечення опорами: без опор.

Режим контролю: самоконтроль.

Інструкція: *Read the dialogue and fill in the missing expressions, then listen and check. Tick the functions they perform.*

Mrs. Delver: _____ we should basically go back to the drawing board? I think it's a bit late for that, _____.

Mr. Brian: No, not at all. _____ it doesn't seem to be performing in the way we had in mind when we finalised the spec back in early March.

Mrs. Delver: OK, _____ ?

checking the understanding		presenting the argument	
expressing disagreement		asking for a solution	
expressing concern		being honest	

Key: 1. Checking your understanding: So are you saying that ... 2. Being honest: ... to be honest. 3. Expressing concern: But I'm concerned that ... 4. Asking for a solution: so how would you say we get round this then?

Вправа 4в II етап

Практична мета: вчити студентів аргументації висловів за допомогою мовленнєвих опор до дискусії.

Професійна мета: формувати толерантне ставлення до колег.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: парний.

Забезпечення опорами: неповна вербальна опора.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція: Practise the dialogue in pairs. Student A is Mr. Edison. Student B is Mrs. Ivanchenko.

Mr. Edison is a representative from an environmental protection agency which created the Energy Star label for their energy-efficient products. Mrs. Ivanchenko is a representative of "Ukrenergo". Together they should develop the strategy, which helps introduce Energy Star label products to the Ukrainian customers. For Mrs. Ivanchenko it is a first joint project, so she is nervous and as a result forgets all the expressions that she is supposed to use to explain her ideas. Help her to:

a) begin the talks with Mr. Edison by asking what he thinks about the strategy.

You may use the following phrases, tips, and the scheme:

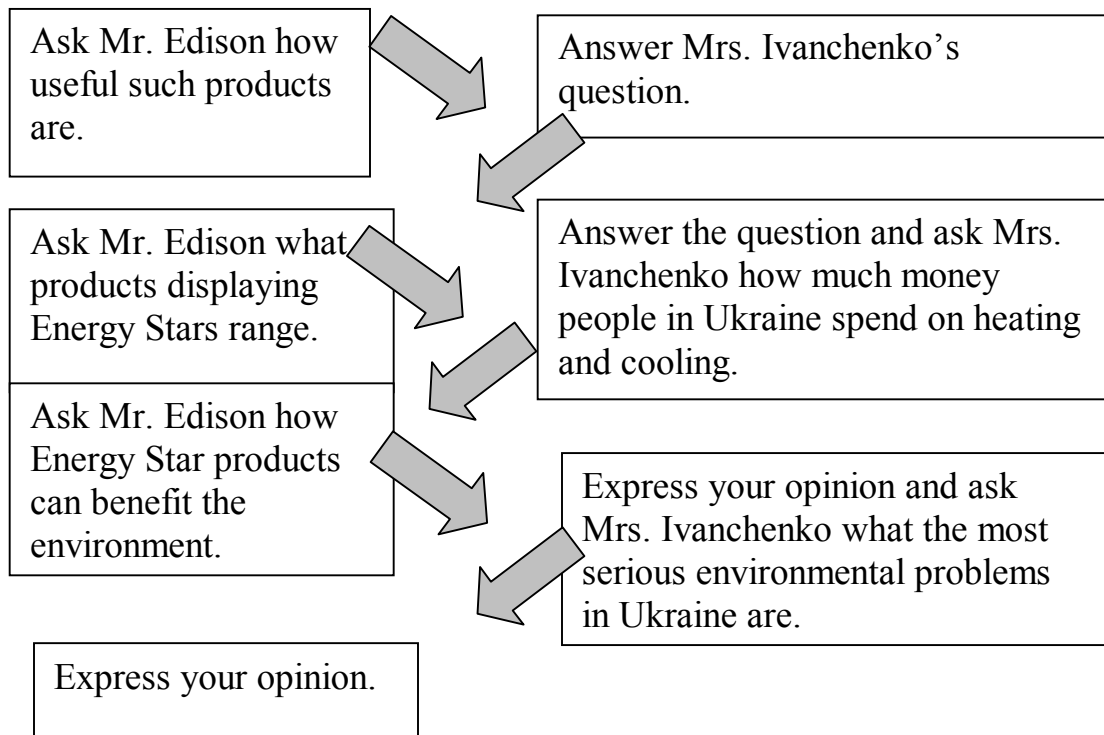
PHRASES	
What's your opinion of...?	I was wondering where you stood on this question...
What do you think of...?	I wonder if you'd like to comment, Mr. Edison.
TIPS	
➤ from washing machines to commercial air conditioning systems, and even entire homes;	➤ reduce energy use by 30 to 50 percent; ➤ 350 Hryvnas per month for 2 rooms apartment;

➤ benefit the environment dramatically;
 ➤ considerable air pollution and carbon dioxide.

➤ the energy people use generally comes from power plants that burn fossil fuels, primarily coal.

MRS. IVANCHENKO:

MR. EDISON:



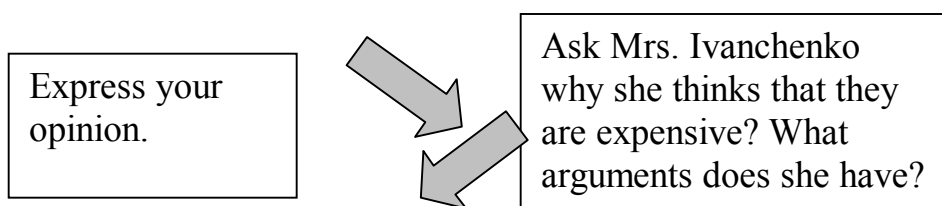
b) disagree with Mr. Edison on some points, especially pay his attention to the fact that a lot of products under such program are much more expensive than their counterparts, for example new cartridge for such printer costs a half as printer costs, it's difficult to buy it as well as send back for recycling program.

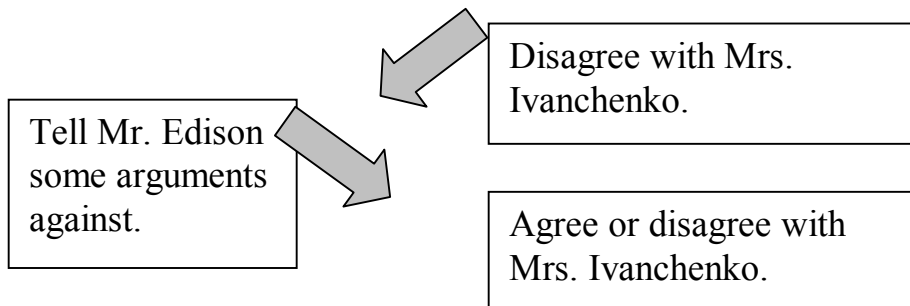
You may use the following phrases and the scheme below:

Strong Disagreement	Neutral Disagreement	Tactful Disagreement
I totally disagree with you.	I don't completely agree with you on that.	I agree up to a point, but...
I don't agree at all.	I really can't agree with you on that.	To a certain extent I agree with you, but...
You're completely mistaken.	I can't say that I share your view.	I take your point, Mr. Edison, but have you considered...?

MRS. IVANCHENKO:

MR. EDISON:





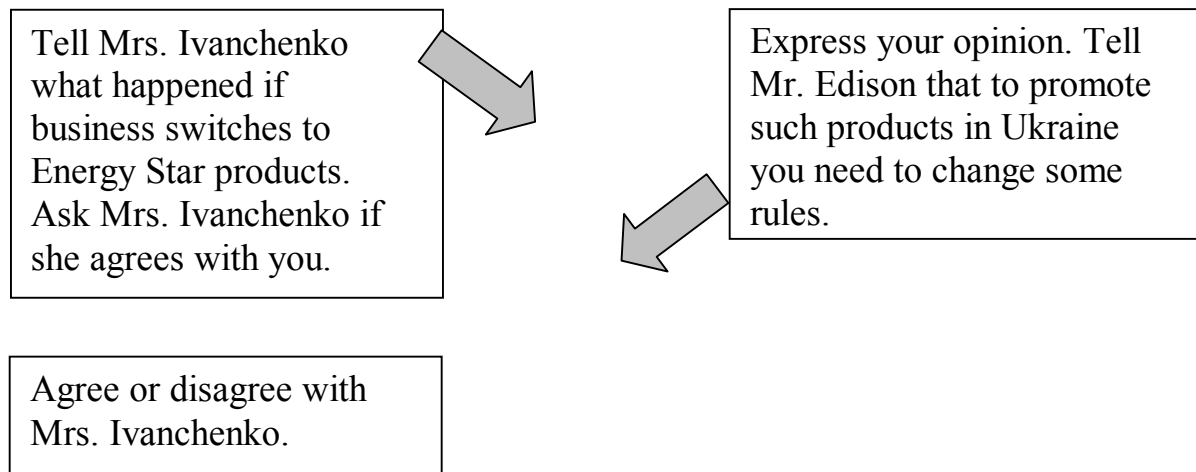
c) express the idea by saying that if every household and business switched to Energy Star products, over the next 15 years the carbon dioxide reductions would be equivalent to taking 17 million cars off the road for each of those years.

You may use the following phrases and the scheme below:

Strong Suggestions	Neutral Suggestions	Tentative Suggestions
I strongly recommend that... I suggest most strongly that...	I propose that... My proposal is that...	I would propose that... If I may make a suggestion, we could...

MR. EDISON:

MRS. IVANCHENKO:



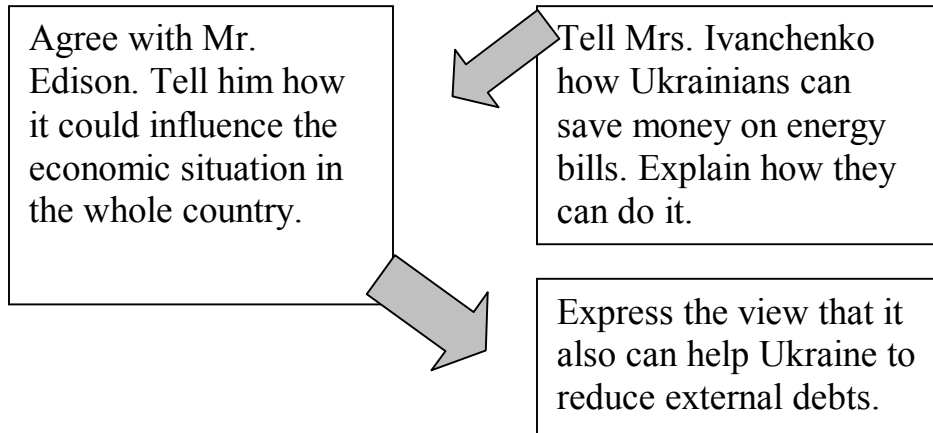
d) support Mr. Edison's idea that if every household and business switched to Energy Star products, your country would save 100 billion hryvnas in energy bills.

You may use the following phrases and the scheme below:

Strong Agreement	Neutral Agreement	Partial Agreement
I completely agree. I agree entirely with your point of view.	I agree. I think we are in agreement on that.	I would tend to agree with you on that. I agree with you on the whole, but it could be said that . . .

MRS. IVANCHENKO:

MR. EDISON:



Вправа 5а II етап

Практична мета: вчити студентів групувати точки зору «за і проти» стосовно предмету обговорення.

Професійна мета: формувати вміння диференційованого підходу до предмету обговорення.

Тип вправи: рецептивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: неповна штучно створена вербальна опора.

Режим контролю: з боку викладача.

Інструкція: Work in two large groups. Listen to the following comments read by your teacher about Coal Industry Projects. Then put the arguments in this table according to the points of view presented.

Coal Industry Project

For:	Against:
------	----------

Key: Teacher can read the arguments in any order.

For:	Against:
✓ High prices for oil and gas	✓ Expansive because of labour cost
✓ Alternative sources insufficient	✓ Coal sources depleting
✓ Cheap and clean	✓ Danger of accidents
✓ Relatively safe	✓ Waste disposal

Вправа 6г II етап

Практична мета: забезпечити аргументацію висловів студентів за допомогою структурно-мовленнєвих схем до дискусії.

Професійна мета: формувати вміння працювати в команді.

Тип вправи: продуктивна умовно-комунікативна.

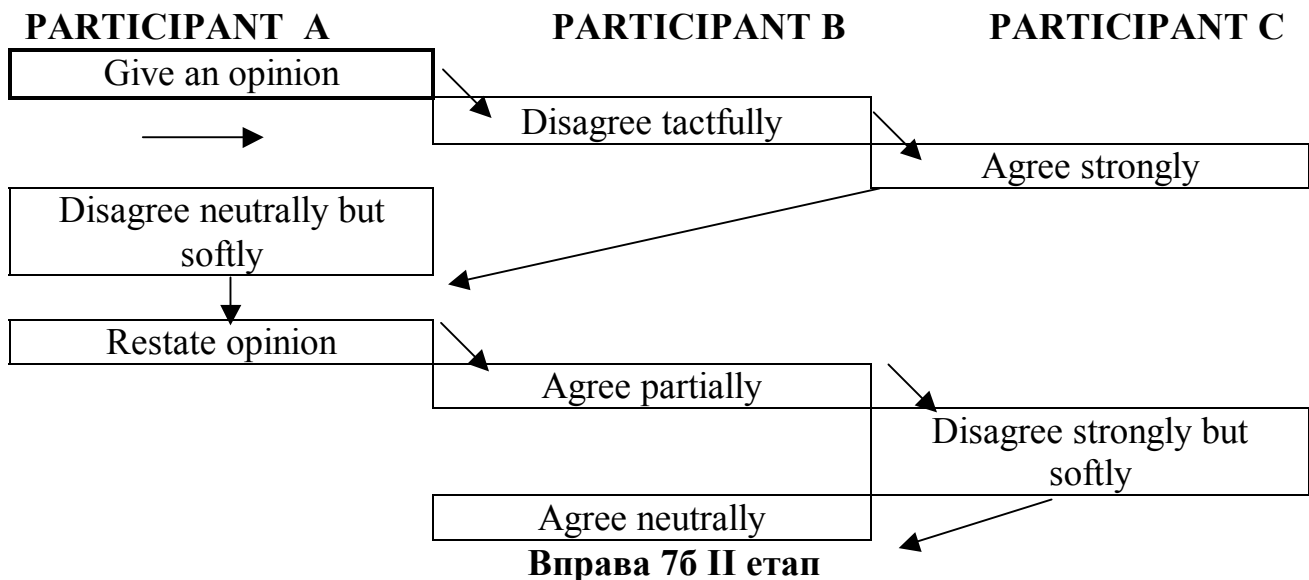
Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: неповна штучно створена вербальна опора.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція: Work in groups of 3. Give your opinion about coal industry projects. The other participants should agree or disagree. The information from Ex. 4 в II and following scheme can help you.



Практична мета: вчити студентів створювати дискусії за допомогою рольової гри.

Професійна мета: формувати вміння усвідомлювати особисту відповідальність за прийняті професійні рішення.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: неповна штучно створена вербальна опора.

Режим контролю: контроль з боку викладача.

Інструкція: Work in groups of three and role-play a small discussion between three representatives who visited “Big Energy Summit”.

Participant A and participant B: You are British or foreigners who speak only English. You’ve arrived to “Big Energy Summit” to meet representatives from Ukrainian organization. Find out your personal history from the chart. Give information about your organization. Choose a name.

HEADQUARTERS	MANCHESTER	BRUSSELS	LONDON
Name of the organization	Radiant Solar Ltd.	Energy Star Corporation	National Dialogue Initiative GEF
Main activities	creates energy efficiency buildings.	sells energy efficient products.	deals with biodiversity and climate change.
Secondary activities	builds capacity for the Implementation of the Cartagena Protocol on Biosafety.	catalyzes sustainability of protected area systems.	collaborates closely with other treaties and agreements to reach common goals (International Waters, Montreal Protocol).
Number of projects realized	10	25	200
Types of project	small Grants Programme (up to \$50,000/project).	project Development (preparation) Funds PDF-A up to \$25,000 (up to \$50,000) PDF-B up to 350,000 PDF-C up to \$1 million.	full-size projects (over \$1 million) & Medium-sized projects (up to \$1 million).
Future plans of company	finances renewable energy/energy efficiency.	promotes energy efficient products/processes.	provides strategic guidance for GEF funding of climate change projects.

Participant C: You are a Ukrainian representative. Discuss with your foreign colleagues their plans for future. What questions would you ask to your foreign partners about them? Find out:

- the name of their organization;
- what the main activities of the organization are;
- what the secondary activities of the organization are;
- what types of projects they realize;
- how many projects they realized;
- whether they have got the plans for future cooperation with your organization;
- what their plans for the future cooperation with your organization are.

Participants A, B, C may use the following phrases:

I was wondering if you...	You have raised an important point there.
I work at...	I'm afraid I don't quite follow...
Could you be a little more precise?	

Вправа 8в II етап

Практична мета: вдосконалити вміння аргументування студентів.

Професійна мета: вчити студентів працювати в команді.

Тип вправи: продуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: парний.

Забезпечення опорами: неповні вербальні опори.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: Work in pair.

Participant A will start talking about FAR. Participant B will act following the scheme.

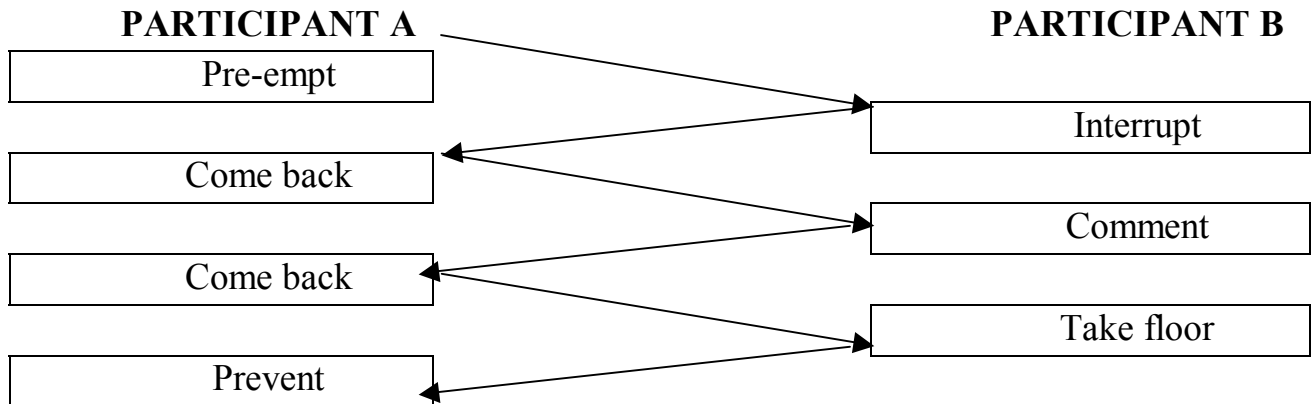
*FAR is **Framework for allocation of resources** to global environmental priorities and to countries based on performance. Its objectives are:*

- *to maximize the impact of these resources on global environmental improvements;*

- *to promote sound environmental policies and practices worldwide.*

You may use the following phrases, and the scheme:

Interrupting	Preventing an Interruption	Pre-empting an Interruption
May I interrupt you for a moment?	Perhaps I could return to that point later on...	There are two points I would like to make.
Taking the Floor	Commenting	Coming Back to a Point
Could I come in at this point? Could I say something about...? If I could just come in here...?	I wonder if I could comment on that last point. Excuse me, but I'd just like to point out that . . . I'd like to add something here, if I may?	As I was saying . . . Coming back to what I was saying . . . Perhaps I could resume . . .



Вправа 9г II етап

Практична мета: вчити студентів створювати дискусії.

Професійна мета: вчити студентів адекватної реакції на контраргументи інших співрозмовників.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: без опори.

Режим контролю: контроль з боку викладача і за допомогою ключа.

Інструкція: Work in two groups and discuss the following statement: “Effective coal utilization technologies are nothing new”.

Which of the points below, in your opinion, prove and which argue this statement? Divide the points into two groups, and then add your own ideas. One group will think of the ideas which prove the statement, and another group will think of the ideas which argue it.

Key:

- Environment friendly
- Production tax credit
- Free emission quotas
- Can't be acceptable in every area
- “Syngas” production
- High primary cost

Prove:

Environment friendly
Free emission quotas
“Syngas” production

Argue:

High primary cost
Production tax credit
Can't be acceptable in every area

Вправа 10г II етап

Практична мета: вчити студентів створювати власні дискусії.

Професійна мета: вчити студентів аналізувати і презентувати професійну інформацію.

Тип вправи: продуктивна умовно-комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: без опори.

Режим контролю: взаємоконтроль і контроль з боку викладача.

Інструкція: **Discuss with your classmates different ideas how energy efficient project looks like.**

The topic of discussion is: “Energy efficient project suitable for pit”.

Aim: to hold the dialogue discussion about energy efficient project (solar, wind, hydro, biomass), which is suitable for pit.

Objectives:

- Participants should create their own design of the EEP and describe it to the foreign representatives.
- Participants should listen carefully to each other and then discuss the advantages and disadvantages of the project.
- Participants all together should choose the best project and be ready to present it to the foreign representatives.

Вправа 11г II етап

Практична мета: розвивати у студентів вміння ведення дискусії.

Професійна мета: надавати знання, необхідні для підвищення компетентності студентів.

Тип вправи: продуктивна комунікативна.

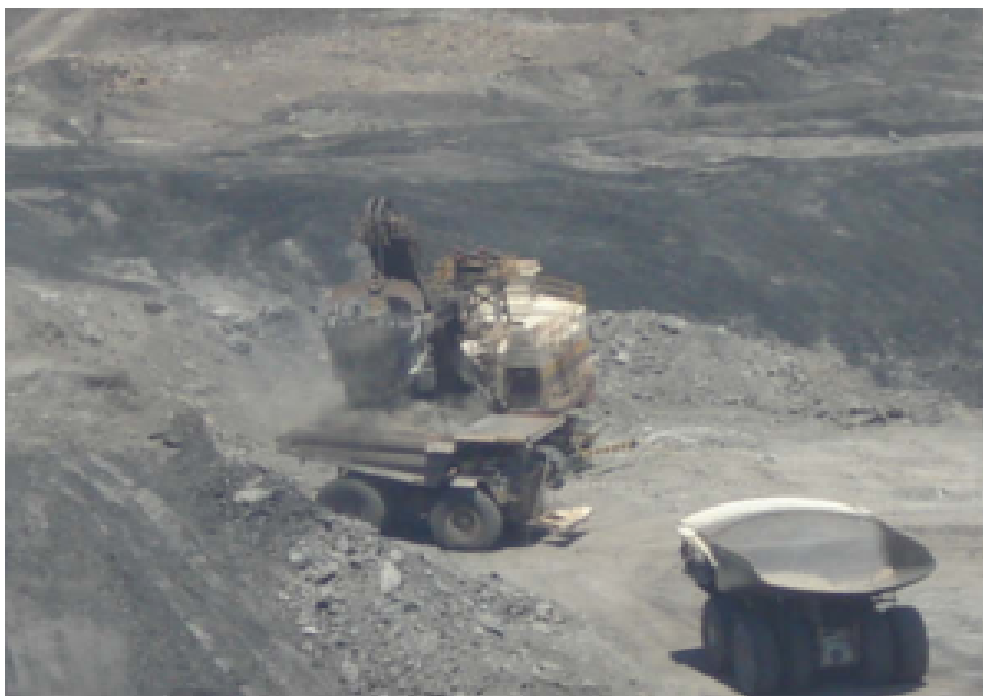
Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: груповий.

Забезпечення опорами: природна зображальна опора.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: Work in two groups and discuss the following statement: “What energy efficient project is the best solution for coal mine”.



Look at the picture above. This is Cerrejón – coal mine in Guajira Department. It is the largest coal open pit mine in the world.

До *третьої групи* входять вправи контрольного характеру, які забезпечують: а) перевірку засвоєного навчального матеріалу; б) формування висновків щодо дискусії; в) аналіз дискусії.

Вправа 1а III етап

Практична мета: перевірити у студентів рівень володіння поданими лексичними одиницями.

Професійна мета: забезпечити знання професійної термінології.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна некомунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний

Забезпечення опорами: без опор.

Режим контролю: самоконтроль за допомогою ключа.

Інструкція: Match the two columns:

English	Ukrainian
1. energy efficiency	А верхній шар ґрунту
2. carbon capture	В каменоломня
3. coal-preparation plant	С рахунок за споживання електроенергії
4. quarry	Д уловлювач CO ₂
5. dimension stone	Е буровий розчин
6. solid waste	Ф викопне паливо
7. overburden	Г енергоефективність

8. energy bill	Н завод по збагаченню вугілля
9. fossil fuels	І тверді відходи
10. drilling fluid	Ж штучне каміння

Key: 1 G; 2 D; 3 H; 4 B; 5 J; 6 I; 7 A; 8 C; 9 F; 10 E.

Вправа 2а III етап

Практична мета: перевірити у студентів рівень володіння поданими кліше.

Професійна мета: розвивати інтелектуальні здібності.

Тип вправи: рецептивна некомунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний

Забезпечення опорами: без опор.

Режим контролю: самоконтроль за допомогою ключа.

Інструкція: Tick SA for phrases express agreement and SD for phrases express disagreement. Explain your point to the classmates.

List	SA	SD
I completely agree.		
In our view, it is high time that ...		
I wonder if I might suggest		
My proposal is that ...		
I agree entirely with your point of view.		
I take your point, Mr. Edison, but have you considered...?		
I propose that ...		
I agree with you on the whole, but it could be said that...?		
I completely agree.		
I totally disagree with you.		
You're completely mistaken.		
I would tend to agree with you on that.		
I agree up to a point, but...		
I don't agree at all.		

Key: SA: 1, 5; SD: 10, 11, 14.

Вправа 3а III етап

Практична мета: перевірити у студентів засвоєний навчальний матеріал.

Професійна мета: забезпечити знання, необхідні для реальної оцінки їх кваліфікації.

Тип вправи: рецептивна некомунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: фронтальний.

Забезпечення опорами: без опор.

Режим контролю: самоконтроль за допомогою ключа і збоку викладача.

Інструкція: Choose the topics, which were discussed. Evaluate the discussion chosen according to proposed scale. Explain your point to the classmates.

Discussions	D	1-5
Energy efficient project suitable for pit		
Energy efficient projects		
Nuclear energy		
Energy Star products		
What energy efficient project is the best solution for coal mine		

Key: 1, 2, 4, 5.

Вправа 4в II етап

Практична мета: вчити студентів аналізувати дискусію.

Професійна мета: вчити приймати раціональні або нетрадиційні рішення залежно від професійної ситуації.

Тип вправи: продуктивна комунікативна.


Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: індивідуальний / парний.

Забезпечення опорами: природні вербальні і зображальні опори.

Режим контролю: взаємоконтроль.

Інструкція: When you are the leader of discussion, which plan will you choose to conduct it? Look at the picture. Read the leaflet. Use the information in the File Section to draw the collage on topic: PACE (People's action for clean energy).

	<p>EMBRACE RENEWABLE TECHNOLOGIES, ENERGY EFFICIENCY & CONSERVATION. THESE CHOICES ARE OUR PATHS TO PEACE and GLOBAL SECURITY.</p> <p>Please support PACE by attending the events detailed in this newsletter and/or volunteering your time.</p> <p>It's fun, interesting, timely AND CRITICAL! Thank you!</p>
---	---

Pay attention to:

- a) activity;
- b) experts needed;
- c) energy legislation;
- d) participants;
- e) panel discussion.

Key: File Section

PEOPLE'S ACTION FOR CLEAN ENERGY, INC.

PACE

*A 501(c)(3) non-profit
public health
organization
Awareness*

*A Publication
Dedicated to
Building
Connecticut's
Safe Energy*

*Please
support our work
by sending a donation
in the enclosed envelope.*

101 Lawton Road, Canton, CT 06019-2209 • (860) 693-4813 • www.pace-cleanenergy.org

**THIS IS A CRITICAL YEAR FOR SAFE
ENERGY**

Please participate and volunteer at our events, if possible.

Wednesday, September 24

7:30 PM IMPORTANT PACE MEETING in Canton. We need your input, ideas, reports and HELP*.

Saturday, October 4

10 AM – 4 PM NATIONAL SOLAR TOUR. Visit wonderful sites across Connecticut. Please help at PACE sites*.

Friday, Saturday and Sunday, October 10, 11, 12

Exposition in Hartford. One thing TM CONSERVATION EXPO... part of Governor Rell's energy vision for a cleaner, greener state! Help at the PACE booth*!

Sunday, October 19

FANTASTIC PACE HOUSE TOUR / SEMINAR in Bethany.

Meet experts on solar, energy efficiency, conservation, a "healthy home", and ecohomes in Europe. THIS IS A VERY SPECIAL OPPORTUNITY TO LEARN AND ASK ANY QUESTIONS*.

Saturday, November 22

Timely event in Hartford. "RENEWABLES = PEACE." Environmental exhibits, food, nationally acclaimed award winners, panel discussion. Come and bring every caring soul you know! Exhibits and food from 5 - 7 PM. Awards, speakers and discussion from 7 - 9:30 PM*.

*For more details see our homepage www.pace-cleanenergy.org

Вправа 5в III етап

Практична мета: вчити студентів створювати власні дискусії.

Професійна мета: формувати вміння критично оцінювати прийняті професійні рішення.

Тип вправи: продуктивна комунікативна.

Місце виконання: аудиторія.

Режим виконання: фронтальний.

Забезпечення опорами: природна вербальна опора.

Режим контролю: контроль з боку керівника дискусії.

Інструкція: Sum up the professional discussion, which you like most of all.

Pay attention to the following points:

Expressions

Vocabulary

Pronunciation

Clarification

Arguments

Interruption

Comprehension

2.4. Результати експериментального навчання

Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики здійснювалося згідно з усіма вимогами до організації методичного експерименту (П. Б. Гурвич, М. В. Ляховицький, В. М. Шейко, Е. А. Штульман). Проведений експеримент був природним, вертикально-горизонтальним і відкритим. Вертикальний характер експерименту дозволив дійти висновку про загальну ефективність розробленої підсистеми вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному ДМ майбутніх інженерів. Горизонтальний характер експерименту полягав у порівнянні трьох варіантів моделі навчання: в моделі I кейсова організація навчального матеріалу не співвідносилася з етапами навчання дискусії, в моделі II частково співвідносилася з етапами навчання дискусії, в моделі III повністю співвідносилася з етапами навчання дискусії.

Гіпотеза експерименту – формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному ДМ майбутніх інженерів на старших курсах є ефективним за умови навчання на основі професійно орієнтованої дискусії. Показник успішності буде вищим у студентів, які виконують підсистему вправ, що передбачає не лише повідомлення знань, необхідних для ведення ефективної дискусії, і кейсову організацію навчального матеріалу, а й послідовність етапів навчання професійно орієнтованої дискусії.

За результати експерименту вищий рівень навченості спостерігався в студентів ЕГ-3, де навчання ПОДМ проходило відповідно до моделі III, що засвідчило ефективність використання третього варіанту методики навчання ПОДМ на основі дискусії. Нижчий рівень навченості у студентів ЕГ-1 і ЕГ-2 підтверджує, що запропонована підсистема вправ сприяє ефективному навчанню, проте неврахування етапів навчання професійно орієнтованої дискусії уповільнює процес навчання.

Після завершення експериментального навчання у студентів ІС підвищилося відчуття власної значущості в результаті критичного розглядання інших точок зору з професійних проблем, а також відчуття причетності до вирішення важливих професійних проблем і відповідальності за власно прийняті професійні питання, що розглядалися під час ПОДМ.

Поряд з цим експеримент дозволив визначити фактори, що негативно впливають на результати й чистоту проведення експериментального навчання:

1. Труднощі розуміння англomовних професійно орієнтованих дискусій. У більшості студентів ІС недостатньо сформовані вміння аудіювання. Вважаємо за доцільне систематичне формування навичок і вмінь аудіювання у студентів нелінгвістичних ВНЗ та виконання вправ на вдосконалення аудитивних умінь.

2. Труднощі у виконанні вправ на оволодіння вміннями ведення дискусії на нову для студентів ІС професійну тему. Вважаємо, що систематичне виконання вправ на моделювання професійно орієнтованих дискусій є необхідним для подолання вищезгаданих труднощів.

3. Труднощі непідготовленої професійно орієнтованих дискусій. Для зняття цих труднощів пропонуємо послідовне збільшення обсягу висловлювань ПОДМ, а також систематичне проведення професійно орієнтованих дискусій-полілогів.

Водночас запропоновану методику було конкретизовано за рахунок використання більшої кількості вправ для зняття труднощів аудіювання; використання додаткових вправ на розвиток інтонаційних і просодичних навичок; урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів ІС та забезпечення їх індивідуальними завданнями для коригування й удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь.

Список використаних ресурсів

1. Авербух К. Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. Я. Авербух, О. М. Карпова. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 176 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — СПб. : Златоуст, 1999. — 472 с.
3. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. — СПб. : Союз, 2001. — 288 с.
4. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. — М. : Флинта : Наука, 2002. — 320 с.
5. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. — М. : Едиториал УРСС, 2009. — 392 с.

6. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отн-я, 1975. – 240 с.
7. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – М., 1968. – № 4. – С. 52–69.
8. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. – М. : УРАО, 2002. – 207 с.
9. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1980. – 248 с.
10. Верескун В. Д. Вуз и инновационное мышление инженера [Электронный ресурс] / В. Д. Верескун // Журнал научных публикаций. – Режим доступа к журн. : <http://www.zeldortrans-jornal.ru/publik/kadri/2008/sep08.htm>
11. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 248 с.
12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 94 с.
13. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
14. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : Учебник для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
15. Гордій О. М. Проблемні комунікативні ситуації та діалогічне мовлення як основа розвитку творчого мислення у навчанні іноземних мов / О.М. Гордій. Івано-Франківськ : ІФНТНУГ, 2002. – 140 с.
16. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : Курс лекций : Ч. I / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. – 156 с.
17. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : Курс лекций : Ч. II / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1974. – 175 с.
18. Дридзе Т. М. Язык информации и язык реципиента как факторы информированности / Т. М. Дридзе // Речевое воздействие. – 1972. – С. 34–80.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
20. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1981. – 366 с.
21. Ключев Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.
22. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.

23. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. – Изд. 2-е, стереотип / А. В. Конышева. – Мн. : Тетрасистемс, 2004. – 176 с.
24. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 1999. – 500 с.
25. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : Курс лекцій / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
26. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2007. – 216 с.
27. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / [сост. : А. Н. Щукин]. – М. : Астрель : АТС : Хранитель, 2007. – 746 с.
28. Литвинов П. П. Англо–русский фразеологический словарь с тематической классификацией / П. П. Литвинов. – М. : Яхонт, 2000. – 421 с.
29. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
30. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. М. К. Колковой]. – СПб. : КАРО, 2006. – 224 с.
31. Миролубов А. А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А. А. Миролубов // Стандарты и мониторинг в образовании : науч.-информ. журн. / Нац. центр стандартов и мониторинга образования. – М. : Рус. журн., 2004. – № 2. – С. 17–18.
32. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
33. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі / О. П. Петрашук. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
34. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – М. : Высшая школа, 1980. – 120 с.
35. Рецкер Я. И. Учебное пособие по переводу с англ. яз. на русск. / Я. И. Рецкер. – [вып. 1]. – М. : Ин-Яз, 1981. – 84 с.
36. Розаренко В. П. Система упражнений для обучения полилогическому общению / В. П. Розаренко. – М. : Наука, 2004. – С. 34–107.
37. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
38. Саєнко Н. С. Навчання усного англомовного спілкування студентів інженерних спеціальностей на основі кейсового методу (геотехнології і енергетичний менеджмент) : Навч. посіб. / Н. С. Саєнко, І. О. Сімкова. – К. : НТУУ «КПІ», 2010 – 112 с.

39. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
40. Скалкін В. Л. Співвідношення понять «ситуація-тема» та його методична інтерпретація / В. Л. Скалкін // Методика викладання іноземних мов. – 1983. – Вип. 12. – С. 44–49.
41. Складенко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н. К. Складенко, Е. И. Захарова, Е. И. Онищенко. – К. : Рад. школа, 1988. – 150 с.
42. Скорина М. С. Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / М. С. Скорина. – Режим доступа к журн. : http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/20441.doc.html.
43. Смовженко Л. Г. Спілкування як об'єкт навчання / Л. Г. Смовженко // Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі : Навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів (за спец. «Іноземна мова») / [під керівн. П. О. Беха]. – К. : ТОВ «Вольф», 2009. – С. 151–172.
44. Сорокин Ю. А. Межличностное общение и его этнокультурная специфика [Электронный ресурс] / Ю. А. Сорокин // *Hermeneutics and Rhetoric in Russia*. – 2002. – № 1. – Режим доступа к журн. : www.hermeneuticsonline.net
45. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 246 с.
46. Телия В. Н. Вторичная номинация и её виды / В. Н. Телия // Языковая номинация. Виды наименований. – М. : Наука, 1977. – 162 с.
47. Телия В. Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений / В.Н. Телия // Язык, сознание, коммуникация. – [вып. 30]. – М., 2005. – С. 4–42.
48. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/fokin/02.php
49. Шапова И. А. Некоторые аспекты обучения диалогической речи / И. А. Шапова // Конференция «ИТО-2001» [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа к журн. : <http://ito.bitpro.ru/2001/II/3/365.html>.
50. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
51. Шевченко В. Д. Основы теории английского языка : Учебное пособие / В. Д. Шевченко. – Самара : СамГАПС, 2004. – 72 с.
52. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранному языку / Э. А. Штульман. – Воронеж : Из-во ВГУ, 1971. – 144 с.
53. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
54. Breen M. P. Authenticity in the language classroom / M. P. Breen // *Applied Linguistics*. – L., 1985. – № 6/1. – P. 60–70.

55. Brumfit C. J. Communicative methodology in language teaching / C. J. Brumfit // *The Role of Fluency and Accuracy*. – Cambridge : CUP, 1981. – P. 76–84.
56. Charlot B. Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi / B. Charlot. – P. : ESF, 1995. – 244 p.
57. Das Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) / J. Beneke, A. Eggers. u. a. – Deutscher Volkshochschul. – Verband und Goethe – Institut, 1995. – 231 S.
58. Dudley-Evans T. Developments in ESP : A multidisciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : CUP, 1998. – 301 p.
59. Fenner A. Dialogic interaction with literary texts in the lower secondary classroom / A. Fenner // *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. – Strasbourg : Council of Europe. – 2001. – P. 13–47.
60. Funk H. Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung / H. Funk, U. Ohm. – Bonn, 1991. – 236 S.
61. Hasselgreen A. Bergen “Can Do” project / A. Hasselgreen. – Strasbourg : Council of Europe. – 2003. – 96 p.
62. Hutchinson T. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : CUP, 1996. – 183 p.
63. Lustig M. W. Intercultural Competence : Interpersonal communication across cultures / M. W. Lustig, J. Koester. – USA : Harper Collins College publishers, 1996. – 399 p.
64. Kennedy C. English for Specific Purposes / C. Kennedy, R. Bolitho. – L. : Macmillan Press LTD, 1991. – 149 p.
65. Kerbrat-Orecchioni C. Les Actes De Langage Dans Le Discours - Théories Et Fonctionnement / C. Kerbrat-Orecchioni. – Lyon : PPS, 2005. – 200 p.
66. Nazarova T. English for Specific Purposes in Russia : a historical perspective / T. Nazarova // *ESP Russia. A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes*. – R. : British Council, 1995. – Vol. 1. – P. 4–5.
67. Polikarpov A. A. A model of the word life cycle / A. A. Polikarpov // *Contributions to quantitative linguistics*. – [Ed. by R. Koehler, B. Rieger]. – L. : Dord, 1993. – P. 27–34.
68. Robinson P. C. ESP today : A Practitioner's Guide / P. C. Robinson. – L. : Prentice Hall Ltd., 2005. – 146 p.
69. Slama-Cazacu T. Communicative and cognitive functions of language behaviour / T. Slama-Cazacu // *Romanian journal of neurology and psychiatry*. – Bucharest, 1992. – № 30. – P. 147–153.
70. Strevens P. *New Orientations in the Teaching of English* / P. Strevens. — Oxford : OUP, 2000. – 182 p.
71. Zoppy S. A. *Scheme for Teacher Education : Memory, Meaning and Methods* / S. A. Zoppy. – Luxemburg : RBK, 2003. – P. 234–286.

Чинні програми та положення

72. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
73. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Головач Ю. В. та ін.]. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
74. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [Амеліна С. М., Аззоліні Л. С.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
75. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (5 курс навчання) / [Мельник В. І., Максименко А. П. та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230 с.
76. English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities / [Бакаєва Г. Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
77. Developing Skills and Labour Force Competencies including TVET in Support of Sustainable Development [Електронний ресурс] / UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. – [офіц. текст станом на 1 квіт. 2009 р.]. – 4 р. – Режим доступу : www.esd-world-conference.2009.org
78. Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century / UNESCO and ILO Recommendations. – [офіц. текст станом на 1 чер. 2002 р.]. – 63 р.

РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Умовні скорочення:

АХФ – автентичний художній фільм

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДГ – ділова гра

ДЄ – діалогічна єдність

ДМ – діалогічне мовлення

ІМ – іноземні мови

МД – мовленнєва діяльність

НКПТ – навчальна комп'ютерна програма-тренажер

НМК – навчально-методичний комплекс

НМПС – німецька мова для професійного спілкування

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ПОВ – професійно орієнтована вправа

ПОК – професійно орієнтована компетентність

ППОКС – проблемна професійно орієнтована комунікативна ситуація

Вступ

Зміни економічного, політичного та суспільного життя нашої держави призвели до оновлення всіх сфер її життєдіяльності, зокрема, системи вищої професійної освіти. Курс України на інтеграцію до світового співтовариства визначає стратегічний орієнтир її іншомовної політики в галузі професійно орієнтованого навчання – формування особистості, здатної успішно спілкуватися ІМ у ситуаціях міжкультурної професійно орієнтованої комунікації. Реалізація цього замовлення сферою обслуговування вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних виконувати роль посередника між рідною культурою та культурою країн виучуваних ІМ.

Відповідно до соціального замовлення, а також до потреб окремої особистості, професійно орієнтоване навчання ІМ постійно знаходиться в полі зору вітчизняної методики викладання ІМ. За сучасних умов НМПС все більше

набуває статусу обов'язкової ІМ у нелінгвістичних ВНЗ при підготовці не лише майбутніх менеджерів чи економістів, а й майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

В умовах стрімкого розвитку різноманітних міжнародних контактів однією з обов'язкових кваліфікаційних вимог до майбутніх працівників готельно-ресторанної справи є вміння здійснювати професійно орієнтоване спілкування ІМ. Вони мають володіти не лише певними фаховими знаннями, але й будувати стратегію іншомовної комунікації ІМ з метою передачі іншомовному співрозмовнику професійно орієнтованої інформації, описувати явища, пояснювати факти і наводити аргументи для досягнення бажаного результату.

Отже, соціальне замовлення суспільства на фахівців сфери обслуговування, які володіють німецьким ДМ, а також необхідність створення нових навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою для професійно орієнтованого навчання ДМ німецькою мовою та потреба в розробці відповідної науково обґрунтованої методики із залученням електронних засобів навчання, зокрема авторських НКПТ, зумовлюють актуальність цієї наукової розвідки.

I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

1.1. Принципи професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців за напрямом підготовки «готельно-ресторанна справа»

Під визначенням «ПОК майбутнього працівника сфери обслуговування» ми розуміємо сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються під час вивчення певної дисципліни, а також здатність особистості до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, сформованих навичок та вмінь.

Сутність професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності полягає в здатності майбутнього працівника сфери обслуговування адекватно й успішно організувати свою іншомовну МД (її письмової й усної форм) у відповідності до ситуацій спілкування (різноманітних професійних сфер фахової діяльності).

ПОК у німецькому ДМ майбутнього працівника сфери обслуговування є інтегральною характеристикою особистості майбутнього фахівця, яка визначає

його здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей та схильностей.

Дидактичні системи умовно поділяють на традиційні, позначені схематизмом, пошуком ідеального методу навчання, та педоцентричні, які ґрунтуються на врахуванні потреб, інтересів і здібностей студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності та мислення. Контекстом дослідження дидактичних засад формування ПОК у ДМ майбутніх працівників сфери обслуговування НМПС ми обрали педоцентричну дидактичну систему.

Предметом педоцентричної дидактичної системи в межах нашої наукової розвідки виступає цілісний процес пізнання майбутнім працівником сфери обслуговування навколишньої дійсності і себе самого, навчання і виховання, освіта і самоосвіта (в умовах педагогічної взаємодії викладача та студента) з метою творчого оволодіння соціальним досвідом у цій сфері діяльності та його застосування, включаючи інтенсивний розвиток особистості студента.

Складниками цього процесу є 1) пізнання навколишньої дійсності та себе самого як майбутнього фахівця готельно-ресторанного бізнесу; 2) передача, творче засвоєння соціального досвіду діяльності в умовах співробітництва викладача й студентів; 3) безпосереднє управління цим процесом; 4) високий рівень організації виховання і розвитку особистості; 5) вивчення цілей, закономірностей, принципів, змісту, засобів, методів і форм організації пізнавальної діяльності.

Отже, ми розглядаємо об'єкт і предмет нашої наукової розвідки з позицій педагогіки співробітництва, а співтворчість та співробітництво вбачаємо в особистісному, диференційованому підході до формування ПОК в німецькому ДМ майбутнього працівника сфери обслуговування.

Викладач ІМ, як дидакт, має високу культуру пізнавальної і педагогічної діяльності, здійснює індивідуалізований і диференційований підходи до навчання і виховання, формує сучасну культуру діяльності і гуманних відносин, проводить наукові дослідження.

Дидактика співтворчості, в свою чергу, включає теорію навчання, освіти, виховання і розвитку особистості майбутнього працівника-фахівця готельно-ресторанного бізнесу та технологію реалізації її в умовах педагогічного співробітництва викладача і студентів.

З позиції системно-структурного підходу теоретично процес формування ПОК у німецькому ДМ майбутніх працівників сфери обслуговування надалі

презентовано та визначено відповідними принципами, закономірностями, технологією, системою управління та практичними порадами. Співвідношення основних складових навчального процесу з принципами навчання в межах нашої наукової розвідки унаочнено в табл. 1. Розташування принципів навчання в логіці розвитку складових цілісного циклу робить їх перелік чітко послідовним і відносно цілісним. Проте, співвідношення складових навчального процесу і принципів навчання є не абсолютним, а відносним з точки зору домінуючого впливу певного принципу на відповідну складову. Будь-який принцип, що передує, стосується всіх наступних складових навчання, подібно тому, як завдання визначають зміст навчання, методи і вибір форм організації навчального процесу.

Таблиця 1

Співвідношення складових навчального процесу з принципами навчання

<i>Складові навчального процесу</i>	<i>Принципи навчання</i>
Завдання навчання	Спрямування навчання на вирішення завдань освіти і загального розвитку студентів
Зміст навчання	Науковості, наступності, систематичності та послідовності навчання, наочності навчання
Методи навчання й засоби	Поєднання різноманітних методів навчання в залежності від завдань і змісту навчання.
Форми організації навчання	Поєднання різноманітних форм навчання в залежності від завдань, змісту і методів навчання.
Умови для навчання	Створення необхідних умов для навчання
Керування процесом і вплив на результати навчання	Міцності, усвідомленості та дієвості результатів освіти, виховання і розвитку

Принцип спрямування навчання на вирішення проблеми взаємозв'язку завдань освіти, виховання і розвитку означає, що при аналізі результатів навчання в полі зору викладача НМПС повинно знаходитись не лише вирішення завдань формування знань, навичок і вмінь, але й ефективність виховних та розвивальних впливів проведеного заняття або їхньої системи за заданою тематикою.

Принцип науковості навчання, будучи найважливішим, спирається на закономірний зв'язок між змістом науки і навчальної дисципліни, вимагає, щоб зміст навчання знайомив студентів з науковими фактами, поняттями,

закономірностями, теоріями всіх основних розділів, які враховуються з відповідної галузі науки, а також наближався до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку.

Принцип систематичності й послідовності вимагає, щоб знання, навички й уміння формувалися в системі, в певному порядку, коли кожен новий елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового. Психологічно встановлена закономірність, що при дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується в більшому обсязі й міцніше.

Принцип наочності. Ефективність навчання залежить від ступеня концентрації сприйняття всіх органів почуттів людини. Чим більш воно різноманітне, тим більш міцно навчальний матеріал засвоюється.

Лише сукупність вищезазначених принципів забезпечує успішне визначення завдань, вибір змісту, способів і методів навчання.

1.2. Цілі формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх працівників сфери обслуговування в німецькому діалогічному мовленні

Формування ПОК у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в ДМ НМПС є важливим складником їхньої професійної іншомовної підготовки. Цілі навчання, з одного боку, є зумовленими об'єктивними потребами суспільства, виражаючи його соціальне замовлення, а з другого – самі детермінують систему навчання, її зміст та організацію.

Цілі навчання ІМ (як заплановані результати) знаходять своє відображення у чинній програмі – державному документі, в якому вони конкретизуються як для всього курсу навчання ІМ, так і для кожного ступеня навчання. Так, у рамковій програмі з НМПС [98], з орієнтацією на матеріали Ради Європи, основну мету навчання НМПС визначено як розвиток у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності як складника діяльнійшої компетентності, тобто формування і розвиток навичок та вмінь у соціальному й професійному спілкуванні, а також становлення стратегій самостійного вивчення НМ та інших ІМ.

Відповідно, основну мету навчання НМПС ми визначаємо як формування у студентів ПОК як складника діяльнійшої компетенції. Під ПОК ми розуміємо навички й уміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах комунікації в

багатонаціональному суспільстві ІМ, а також невербальними засобами спілкування (формули, графіки, жести, міміка тощо) в контексті цільової культури. Згідно з рамковою програмою, ця компетентність є результатом взаємодії та комплексної реалізації цілей професійно орієнтованого навчання ІМ.

ПОК у ДМ майбутнього фахівця сфери обслуговування трактується як процес розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах: від рівня побутового мовлення до мови спільноти в широкому сенсі і далі до мов інших народів, коли той, хто вивчає (в нашому випадку – майбутній працівник готельно-ресторанної справи) НМПС, не сприймає одиниці цієї мови як чітко розмежовані розумові блоки – у нього формується ПОК, в якій всі мовні знання й досвід є складниками, переплітаються між собою і взаємодіють.

У такий спосіб цілі занять з НМПС у процесі формування ПОК у ДМ майбутнього працівника сфери обслуговування визначаємо як розвиток діяльнісної іншомовної компетентності не лише в повсякденних, загальних ділових, а й у фахових ситуаціях, які (поряд з навчанням іншомовного спілкування) передбачають усвідомлення студентом зв'язків між власною та іноземною культурами, розвиток та активізацію міжфахового мислення, формування навичок і вмінь автономного навчання, як особистої відповідальності студента за результати навчання шляхом організації навчального процесу спільно з викладачем.

Отже, цілі процесу формування ПОК у німецькому ДМ передбачають свою реалізацію в п'яти компетентностях: іншомовній комунікативній, соціокультурній, фаховій, навчальній і методичній, які функціонують одночасно та комплексно.

Іншомовна комунікативна компетентність, як сукупність знань, навичок й вмінь, дозволяє навчатися, працювати й спілкуватися в багатонаціональному суспільстві та досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння і взаємодії з представниками інших культур. Ця компетентність реалізується через розвиток навичок та вмінь в основних видах МД, які охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію, і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. Навички й уміння формуються, розвиваються й удосконалюються у межах повсякденних та навчальних ППОКС.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності забезпечує

майбутньому фахівцю сфери обслуговування можливість:

- удосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, письмі та говорінні для вироблення навичок роботи з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати й систематизувати, добирати й передавати інформацію;
- на основі набутої інформації формулювати власну думку, обґрунтовувати її та давати необхідні пояснення;
- розпізнавати наміри повідомлення, які відповідають певним різновидам текстів з їхніми граматичними структурами і правилами, розуміти й переносити їх на адекватні ППОКС.

Соціокультурна компетентність – це вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих і міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін.

Створення на заняттях з НМПС атмосфери відкритості, психологічної готовності до сприйняття соціальних норм, правил поведінки іншого суспільства підвищує інтерес студентів до ознайомлення з культурою країни виучуваної ІМ. Таке заняття:

- сприяє розумінню спільного й відмінного між іншомовними культурами;
- допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяти толерантності, створювати основи для міжкультурних обмінів і допомагати діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків;
- сприяє формуванню у майбутнього фахівця готельно-ресторанної сфери цінностей і норм поведінки, які посилюють прагнення і здатність до відповідальності за особисту діяльність (інтерес до інших, здатність до проникнення та емпатію, сміливість у висловленні власної думки, готовність брати на себе відповідальність, здатність до кооперації та співпраці, особливо у навчальній групі).

Фахова компетентність є вмінням якісно, самостійно й відповідально вирішувати стандартні та нестандартні професійні завдання. Її складають фахові навички й знання, досвід, розуміння специфічної фахової постановки питання та міжпредметних взаємозв'язків, а також уміння цілеспрямовано й технічно бездоганно вирішувати проблемні професійні завдання. На заняттях з НМПС фахова компетентність формується через розвиток навичок та вмінь:

- володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументації, унаочнення, презентації тощо);
- розкривати й відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (порівняння, дефініція, називання, опис, класифікація, пояснення, реферування, посилання на приклади, уточнення, обґрунтування, доказ, судження тощо).

Навчальна компетентність трактується як уміння вчитися, використовуючи з максимальною ефективністю наявні засоби і форми навчання. До неї належать здатність і вміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами; вміння виконувати навчальні завдання різного типу; вміння використовувати вже набуті лінгвістичні, фонові та соціокультурні знання. Формування навчальної компетентності на заняттях з НМПС відбувається через розвиток навичок і вмінь:

- застосовувати різні прийоми виконання навчальних завдань у залежності від заданої навчальної ППОКС і типу завдань;
- використовувати технічні, зокрема електронні, засоби навчання;
- брати участь в інтерактивному навчанні.

Методична компетентність – це навички й уміння оволодівати навчальними технологіями та стратегіями при вирішенні навчальних професійних завдань або проблем, а також переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери професійної діяльності. При цьому майбутній фахівець сфери обслуговування має самостійно обирати, застосовувати й розвивати методи мислення та прийоми роботи або стратегії вирішення питань. Формуванню методичної компетентності на заняттях з НМПС сприяє розвиток навичок і вмінь:

- планувати й організовувати виконання завдань, наближених до майбутньої професійної діяльності;
- вибирати техніки і стратегії навчання, враховуючи потенційну складність завдання;
- здійснювати самоконтроль за розвитком власної іншомовної мовленнєвої компетенції ІМ.

У сучасній методиці викладання ІМ прийнято визначати чотири аспекти мети навчання (як формування іншомовної комунікативної компетентності): 1) навчальний практичний; 2) виховний; 3) розвивальний; 4) освітній. Поділ мети навчання на аспекти є умовним – у реальному навчальному процесі всі ці аспекти є взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємообумовленими.

Формування ПОК у майбутніх фахівців сфери обслуговування у німецькому ДМ передбачає досягнення таких цілей:

1) *практичної мети*, спрямованої на формування у студентів іншомовної мовленнєвої компетентності в ДМ. (Її змістовий аспект складають мовні знання та мовленнєві навички й уміння ДМ);

2) *виховної та освітньої цілей*, спрямованих на формування у студентів соціокультурної компетентності в ДМ. (Її змістовий аспект складає система соціокультурних знань про загальнолюдські цінності особистості, факти іншомовних культур, а також навички й уміння використовувати набуті соціокультурні знання відповідно до ситуацій професійної комунікації);

3) *розвивальної мети*, спрямованої на формування у студентів навчальної компетентності в ДМ. (Її змістовий аспект складають здібності здійснювати мовленнєву, інтелектуальну, пізнавальну та емоційно-оцінювальну діяльність, навички й уміння учіння);

4) *професійної мети*, націленої на формування у студентів професійної компетентності шляхом їх ознайомлення з різними методами і прийомами навчання ІМ та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань. (Її змістовий аспект складають навички та вміння оволодівати навчальними технологіями та стратегіями при вирішенні навчальних професійних завдань або проблем, а також здатність переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери професійної діяльності).

Саме останню, професійну мету, з позицій соціокультурного підходу до навчання ІМ ми визначаємо як основну у навчанні майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Під поняттям «кваліфікація» працівника ми розуміємо синтез його професійної та іншомовної комунікативної компетентностей. Це сполучення компетентностей дає підставу говорити про компетентну особистість, здатну ефективно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародної спільноти від імені нашої держави.

1.3. Зміст навчання професійно орієнтованого німецького діалогічного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування

Лінгвістичні та соціолінгвістичні особливості німецького ДМ уже були об'єктом дослідження науковців: Л.Я.Зені, І.В.Корнійко, Л.І.Маєвської, І.В.Никифорова, І.М.Осовської та ін [73, 74, 90]. Науковий доробок таких

напрямів, як семантичний і комунікативний синтаксис, функціональна граматики, прагматика, теорія мовленнєвої поведінки, лінгвістика, дозволяє виявити комунікативні потреби, визначити межі інтернаціонального плану мовлення. Досягнення функціональної стилістики, науки про культуру мовлення і особливості форм його втілення в теорії тексту, теорії актуального членування, дають можливість адекватної реалізації *принципу відповідності* мовного і мовленнєвого матеріалу в навчанні ДМ як виду МД.

Процес спілкування між представниками іншомовних культур є можливим лише за умов урахування соціального аспекту використання ІМ (лінгвістичних ознак соціальних стосунків: етикетних норм, правил ввічливості, відмінностей у реєстрах мовлення тощо).

Проте, незважаючи на багатоаспектність процесу комунікації, однією з основних проблем оволодіння іншомовним ДМ залишається неспроможність того, хто вивчає ІМ, запам'ятати варіації всіх можливих мовленнєвих зразків для більшості ситуацій повсякденного професійно орієнтованого спілкування за рахунок інтерферуючого впливу рідної мови та інших виучуваних ІМ.

Тому в процесі формування ПОК у ДМ НМПС майбутніх фахівців сфери обслуговування, на нашу думку, слід зміщувати акценти із *загальних закономірностей* вживання певного мовленнєвого зразка професійно орієнтованого ДМ на характерні особливості вживання цього зразка для досягнення майбутнім працівником готельно-ресторанної справи позитивного результату в процесі іншомовної комунікації.

Проте, незважаючи на достатньо різноаспектне дослідження проблем навчання НМПС, проведений нами аналіз програмних документів з ІМ для нелінгвістичних ВНЗ засвідчує відсутність чітко визначених переліків лінгвістичних і соціокультурних знань, а також недостатньо повно визначену номенклатуру мовленнєвих навичок і вмінь, якими повинен володіти кваліфікований конкурентоспроможний фахівець сфери обслуговування для здійснення ефективної професійної іншомовної діяльності. Отже, соціолінгвістичний аспект формування ПОК у ДМ НМПС майбутніх фахівців сфери обслуговування потребує уточнень.

Згідно з рамковою програмою [98] кінцевою метою навчання майбутнього фахівця сфери обслуговування вважається формування ПОК, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного та професійного середовища. При цьому комунікативна компетентність є провідною і стрижневою. Відповідно, навчання НМПС майбутніх фахівців

повинно здійснюватися з урахуванням комунікативного й компетентісного підходів.

Компетентісний підхід означає, що випускники нелінгвістичних ВНЗ повинні не лише опанувати певний мовний і мовленнєвий матеріал, розуміти особливості функціонування ІМ у відповідній професійній галузі, але й вміти застосовувати свої знання для здійснення професійного спілкування. Комунікативний підхід передбачає обов'язкове залучення викладачами до процесу навчання НМПС комунікативних ситуацій, максимально наближених до реального спілкування. При цьому вправи і завдання для студентів повинні бути пов'язані із вирішенням проблем професійної діяльності засобами ІМ.

Не існує єдиного підходу до структурування іншомовної ПОК, зокрема у фахівців сфери обслуговування, оскільки різні автори по-різному визначають її компонентний склад. Узагальнивши існуючі погляди на це питання, ми виділяємо такі основні компоненти іншомовної ПОК майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери: лінгвістичний, професійний, соціокультурний, психологічний та прагматичний.

Лінгвістичний компонент передбачає оволодіння студентами мовою сфери обслуговування (як явищем фахової культури) через мовні знання та правила оперування лексико-граматичними та фонетичними аспектами НМПС. Цей складник іншомовної ПОК полягає у формуванні в майбутніх фахівців сфери обслуговування навичок і вмінь користуватися фаховою термінологією, фразеологією, граматичними структурами, типовими для мови сфери обслуговування.

Ми доповнюємо структуру лінгвістичного компоненту таким компонентом змісту навчання як *знання професійно орієнтованих лексем* у зв'язку з необхідністю оволодіння майбутніми працівниками сфери обслуговування навичками та вміннями оперування спеціальною термінологією, типовими фразеологічними зворотами й граматичними структурами в процесі професійно орієнтованого спілкування на основі відповідних ППОКС.

Професійний компонент передбачає наявність у студентів знань про систему сфери обслуговування у різних країнах, що уможливорює спілкування з професійних тем. Так, студентам необхідно розуміти готельно-ресторанний устрій господарств різного типу іншомовних країн, систему функціонування різних гілок готельного господарства, знати про існування класифікації основних типів професій готельно-ресторанного закладу тощо.

Соціокультурний компонент передбачає усвідомлення студентами основних особливостей здійснення професійної діяльності в межах іншомовної культури сфери обслуговування.

Наявність *психологічного компонента* у складі іншомовної ПОК фахівців сфери обслуговування пояснюється необхідністю формування навичок і вмінь адекватно оцінювати іншомовного співрозмовника, передбачати його реакції на свої висловлювання в ході іншомовної комунікації, розуміти тактику поведінки.

Прагматичний компонент пов'язаний із знаннями фахівців про принципи організації та структурування висловлювання. Він відповідає за зв'язність і логічність побудови висловлювання, а також передбачає вміння застосовувати знання про особливості мовної і немовної поведінки у ділових ситуаціях іншого мовного соціуму. Тому для успішної професійно орієнтованої іншомовної комунікації засобами НМПС студентам необхідно розуміти особливості німецького ДМ сфери обслуговування як на вербальному, так і невербальному рівнях.

Проаналізуємо особливості усної професійно орієнтованої комунікації фахівців сфери обслуговування.

Серед аспектів готельно-ресторанної діяльності науковці у сфері психології та професійної освіти визнають домінуючим комунікативний аспект, оскільки професія фахівця сфери обслуговування відноситься до категорії професій «людина – людина». Це означає, що, хоча професії готельно-ресторанного господарства й характеризуються надзвичайною різноманітністю виконуваних завдань, практично для всіх представників профілю сфери обслуговування одним із головних видів професійної діяльності є комунікативна діяльність, яка передбачає їх спілкування в умовах регулювання та задоволення потреб користувачів сервісних послуг готельно-ресторанного закладу.

Специфіка міжкультурної комунікації ІМ фахівців сфери обслуговування в сучасних умовах потребує врахування вимог до володіння ними НМПС, які висуваються до фахівців різних професій готельно-ресторанного господарства навчальними та освітньо-професійними програмами. В нормативних документах нелінгвістичного ВНЗ – ОПП та ОКХ, призначених для майбутніх фахівців сфери обслуговування, зазначено, що комунікативна підготовка студентів з НМПС включає професійне володіння ІМ, тобто коректне, з точки зору норми та стилю, ситуативно й контекстно адекватне користування мовленням як

засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах професійного спілкування.

ОПП для підготовки фахівця галузі знань 1401 «СФЕРА ОБСЛУГОВУВАННЯ», напряму підготовки 6.140101 «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА», кваліфікації 2462.2 «ФАХІВЕЦЬ ІЗ ГОТЕЛЬНОЇ (РЕСТОРАННОЇ) СПРАВИ» передбачає, що майбутній фахівець, оволодівши циклом лінгвістичних дисциплін, повинен уміти:

- оперувати знаннями системи ІМ та правилами її функціонування в іншомовній комунікації;
- брати участь у бесіді або дискусії проблемного характеру;
- спілкуватись із партнером в різноманітних ситуаційних сферах, пов'язаних з фахом;
- готувати та робити доповіді, коментарі з фахової тематики;
- робити узагальнення до програмних сюжетів з відеофільмів, реферувати НМПС матеріали з суспільно-політичної, країнознавчої та спеціальної фахової тематики;
- вести бесіду у формі ДГ на основі запропонованої навчальної ПШОКС, також із залученням аудіо- та відеоматеріалів;
- висловлюватись за темами програми, робити особисті висновки та висловлювати особисту думку з приводу запропонованої теми.

Отже, професійна діяльність майбутнього фахівця сфери обслуговування висуває високі вимоги до здатності фахівців організувати ефективно іншомовне професійно орієнтоване ДМ, оскільки більша частина діяльності працівника готельно-ресторанної сфери реалізується в процесі взаємодії з людьми у численних ситуаціях.

Враховуючи те, що ПОК у німецькому ДМ передбачає всю сукупність навичок і вмінь, необхідних для усного іншомовного мовлення, адекватного з точки зору мовних, мовленнєвих і соціокультурних норм, вимог ситуації, власних намірів, взаємин співрозмовників тощо, з'ясуємо умови здійснення професійно орієнтованої іншомовної комунікації фахівців сфери обслуговування. Слідом за Ю.І.Пассовим [97], в навчанні говоріння на основі комунікативного підходу використання кожної фрази повинно бути виправданим комунікативною цінністю для певної сфери й ситуації спілкування, а також певної категорії студентів.

Виділимо сфери та ситуації усного професійно орієнтованого спілкування НМПС майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

Сфери усного спілкування ми визначаємо як системну сукупність

однорідних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвих дій індивіда, відносин між комунікантами й обставин спілкування, і виділяємо вісім сфер людського спілкування: соціально-побутову, сімейну, професійно-трудова, соціально-культурну, сферу суспільної діяльності, адміністративно-правову, сферу ігор та розваг, видовищно-масову. Поділяючи думку О.Б.Тарнопольського та С.П.Кожушко [100], вважаємо професійно значущою для фахівців готельно-ресторанної справи саме професійно-трудова сферу, в межах якої існують відносини фахівців сфери обслуговування з користувачами їхніх послуг, а також працівники готельно-ресторанного господарства спілкуються з іншомовними колегами й партнерами.

Отже, ми виокремлюємо *професійно-трудова* сферу діяльності фахівців сфери обслуговування як провідну сферу їхньої професійної діяльності. Основними видами міжкультурної комунікативної діяльності НМПС майбутніх фахівців сфери обслуговування в межах цієї сфери є: офіційне індивідуальне та офіційне групове спілкування діалогічної форми, що ще раз підкреслює необхідність для цих фахівців умінь німецького ДМ.

Підготовка фахівців готельно-ресторанної справи нової генерації з якісно новим рівнем двомовної іншомовної освіти, спроможних на основі управлінського й економічного мислення, комплексного розуміння проблем організації господарської діяльності підприємств готельного господарства, професійної компетентності ефективно управляти виробничою діяльністю суб'єктів господарювання в сфері готельного бізнесу, передбачає їхню професійну діяльність у межах первинних посад¹, за такими напрямками:

- організації діяльності щодо надання основних видів сервісних послуг у сфері готельно-ресторанного бізнесу;
- організації виробництва й обслуговування у закладах ресторанного господарства;
- організації процесу виробництва і надання готельних послуг;
- організації надання бізнес-послуг для туристів, анімаційних послуг;
- забезпеченні кожного рівня якості продукції та послуг у закладах готельно-ресторанного бізнесу;
- забезпеченні охорони праці та техніки безпеки;
- вивченні маркетингової діяльності та комплексу маркетингових заходів впливу на ринок і конкурентну позицію підприємства у сфері готельно-ресторанного бізнесу;

- опануванні чинної законодавчо-нормативної бази з питань функціонування підприємств, що надають готельні та ресторанный послуги;
- плануванні та проектуванні закладів готельного і ресторанного бізнесу;
- проектуванні технічного процесу виробництва продукції у закладах ресторанного господарства та вдосконаленні технологічних операцій;
- розробленні короткострокових і середньострокових планів діяльності підприємств (закладів) готельного та ресторанного господарств, плануванні потреби у ресурсах (матеріальних, фінансових, трудових);
- володінні практичними навичками роботи з комп'ютерною технікою та в сфері інформаційних технологій;
- застосуванні інноваційних інформаційних технологій у роботі підприємств;
- досконалому володінні сучасною діловою українською та ІМ виділеного нами *професійного спрямування*.

Фахівці сфери обслуговування виступають у таких *комунікативних ролях*: працівник рецепції, обслуговуючий прибираючий персонал готельно-ресторанного комплексу, офіціант, бармен, сомельє, метрдотель, головний менеджер рецепції готелю / ресторану, юрисконсульт з туристичних послуг та анімації, гід тощо.

Ці комунікативні ролі фахівців сфери обслуговування корелюють з такими *типовими ситуаціями їхнього усного іншомовного професійного спілкування*:

- надання сервісно-консультативних послуг у межах готельно-ресторанного комплексу іноземним громадянам;
- розпитування інформаційно-довідкового характеру (при реєстрації іноземних громадян на рецепції готельно-ресторанного комплексу);
- захист інтересів клієнта, партнерів по бізнесу чи підприємства готельно-ресторанного типу;
- вирішення проблемних ситуацій, що склалися наразі в закладі готельно-ресторанного господарства з метою задоволення потреб іноземного користувача послуг;
- встановлення та підтримання міжособистісних стосунків із зарубіжними партнерами;
- нарада із зарубіжними колегами, партнерами по бізнесу;
- ведення переговорів із зарубіжними партнерами;
- участь у наукових закордонних конференціях за фахом.

Комунікативні наміри виділяються багатьма науковцями у

відповідності до мовленнєвих актів, наприклад, *репрезентативи* (повідомити, описати), *директиви* (наказати, попрохати), *комісиви* (схвалити, пообіцяти), *експресиви* (подякувати, поздоровити), *декларативи* (називати, визначати) тощо.

Іншим варіантом систематизації комунікативних намірів є виділення узагальнених мовленнєвих завдань, до яких входять окремі прагматичні завдання, виражені певною кількістю синонімічних дієслів, наприклад: до загального завдання «повідомити» відносяться окремі завдання – інформувати, доповісти тощо.

Ми виокремлюємо такі *комунікативні наміри* фахівців сфери обслуговування в усному мовленні: з'ясувати; проаналізувати; пояснити; оцінити; порадити; заохотити; переконати; надати інформацію; обговорити; уточнити; узгодити; унаочнити (навести приклади); узагальнити; обґрунтувати точку зору; закликати.

Зазначені вище складники змісту навчання співвідносяться між собою, й урахування такого співвідношення сприяє успішному формуванню ПОК у майбутніх фахівців сфери обслуговування НМПС. Унаочнимо це співвідношення типових комунікативних ситуацій, комунікативних ролей і комунікативних намірів фахівців готельно-ресторанної справи в межах професійно-трудової сфери іншомовної двомовної комунікації в табл. 1.3.

Таблиця 1.3.

Складники змісту навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування

<i>Комунікативні ситуації</i>	<i>Комунікативні ролі</i>	<i>Комунікативні наміри</i>
Надання інформації з приводу послуг готельно-	Посадова особа (менеджер)	з'ясувати; пояснити; проаналізувати; оцінити;
Опитування клієнтів під час реєстрації на рецепції (та у	Працівник рецепції	з'ясувати; пояснити; порадити; заохотити;
Представлення інтересів клієнта / організації під час	Працівник відділу	представити інформацію; уточнити; узагальнити;

колективних засідань	обслуговування	аргументувати; переконати; закликати до дій
Публічний виступ перед аудиторією іноземних клієнтів	Посадова особа, туристичний гід	проголосити; унаочнити (представити приклади); схвалити; засудити; пояснити; закликати до дій; переконати
Встановлення та підтримання міжособистісних стосунків із зарубіжними партнерами, клієнтами	Менеджер по роботі з персоналом / клієнтами	представити інформацію; з'ясувати; обговорити; уточнити; узгодити; переконати
Нарада із зарубіжними колегами	Представник (головний менеджер / логіст)	представити інформацію; з'ясувати; обговорити; уточнити; узгодити; переконати
Ведення переговорів, обговорення контрактів із зарубіжними партнерами	Головний менеджер	представити інформацію; з'ясувати; обговорити; уточнити; узгодити; переконати
Участь у наукових конференціях за кордоном	Менеджер / логіст, учений тощо	представити інформацію; пояснити; унаочнити (навести приклади); узагальнити; обґрунтувати точку зору; довести

Як видно з табл. 1.3, професійне мовлення фахівців сфери обслуговування реалізується у восьми типових ситуаціях. Комунікативні ролі й наміри фахівців впливають, відповідно, зі специфіки виконуваних професійних функцій у конкретних професійних ситуаціях. Представлені складники змісту навчання підтверджують, що студентів – майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи слід навчати вмінь індивідуального й групового, переважно офіційного, спілкування.

Щодо професійно орієнтованих умінь німецького ДМ, ми поділяємо думку О.Б.Тарнопольського про те, що найуживанішим видом усного ділового мовлення в багатьох ситуаціях є не лише монологи, але й діалоги та полілоги з елементами монологу [100].

Для підтвердження достовірності отриманих даних ми провели опитування серед трьох категорій респондентів (всього – 224 особи): 1) студентів факультетів готельно-ресторанної справи (163 особи); 2) фахівців

готельно-ресторанної сфери (35 осіб); 3) викладачів НМПС нелінгвістичних ВНЗ (26 осіб). Опрацювавши результати опитування, ми зокрема з'ясували, що важливість володіння вітчизняними фахівцями сфери обслуговування німецьким ДМ для професійного спілкування визнають більшість респондентів (70% – дуже важливе, 30% – важливе). У цілому, вміння усного професійного спілкування з носіями мови для фахівця сфери обслуговування респонденти оцінили як необхідне (94%) або бажане (6%).

1.4. Портрет майбутнього фахівця сфери обслуговування

У процесі навчання професійного спілкування мають використовуватися невербальні засоби комунікації. Майбутній працівник сфери обслуговування має володіти НМПС на рівні *мови системи знаків, які виражають ідеї*. Ці матеріальні знаки відіграють у процесі пізнання і спілкування роль заміника іншого предмета й використовуються для одержання, зберігання, перетворення та передачі інформації. Саме такі мовні знаки є діалогічними, оскільки використовуються для спілкування відправників та одержувачів інформації (у комунікативній ситуації) і несуть у собі можливу реакцію одержувачів на отриману ними інформацію. Ці знаки складні, оскільки є елементами мовних систем, а не окремими ізольованими знаками. Вони існують поряд з вербальними засобами спілкування, роблячи їх живими та істинними.

Невербальну комунікацію ми трактуємо як систему знаків, що використовується в процесі спілкування і ризняється від мовних засобами та формою виявлення. Наукові дослідження засвідчують, що за рахунок невербальних засобів відбувається від 40 до 80 % комунікації. Причому 55 % повідомлень сприймається через вирази обличчя, позу, жести, а 38 % – через інтонацію та модуляцію голосу. Оскільки засоби невербальної комунікації несуть правдивішу інформацію, ніж вербальні, за їх допомогою передаються емоції, ставлення суб'єктів одне до одного, до змісту розмови. Вербальні та невербальні засоби спілкування посилюють чи послаблюють взаємодію. Тому інтерпретуються ці сигнали не ізольовано, як виокремлені засоби невербальної комунікації представників іншомовних культур, а в єдності з урахуванням професійно орієнтованого контексту.

Викладач ІМ має розвивати у студентів здатність розуміти невербальні сигнали, які нерідко мимовільно передає іншим наше тіло. Так, якщо співрозмовник говорить одне, а невербальні засоби свідчать про інше, тобто

різні сигнали не є когерентними, можна припустити, що суб'єкт щось приховує або просто говорить неправду. Характерно те, що здебільшого люди віддають перевагу саме тій інформації, яку одержують через невербаліку. Це, в свою чергу, стане в нагоді фахівцю сфери обслуговування під час комунікації з іншомовними партнерами.

Різні люди реагують неоднаково на невербальні сигнали: одні чутливі до них, інші або нічого не знають про цю сферу комунікації, або не мають досвіду їх фіксації та розшифрування. Наприклад, вважається, що жінки більш здатні до сприймання та інтуїтивного розуміння невербальних засобів, ніж чоловіки. Розвитку цієї здатності сприяє передусім спілкування матері з дитиною. Перші роки після народження дитини мати і малюк користуються переважно невербальними сигналами. З усіх засобів спілкування вони з'являються першими і стають важливою основою розвитку дитини.

Проте більшість невербальних засобів набуваються людиною за її життя і зумовлені соціокультурним середовищем. Саме тому в процесі професійно орієнтованого навчання ДМ студентів нелінгвістичних спеціальностей їх варто навчати і невербальних засобів.

Невербальна комунікація детермінована типом культури. Є, звичайно, жести, експресивні сигнали, які майже однакові в усіх народів (посмішка, сердитий погляд, насуплені брови, хитання головою тощо). Водночас є досить багато невербальних засобів, звичок, прийнятних лише однією нацією. Інформацію про ці невербальні засоби слід подавати не комплексно, а дещо їх ідентифікуючи. Відомі невербальні сигнали, які у різних народів несуть різну інформацію. Наприклад, більшість європейських народів передають згоду, хитаючи головою згори донизу. Болгари цим жестом передають незгоду, японці лише підтверджують, що уважно слухають співрозмовника. Популярний жест "коло", утворене пальцями руки, більшістю англomовних народів, а також в Європі та Азії застосовують з метою передавання інформації про те, що все гаразд, усе правильно. Але у Франції, наприклад, цей жест означає "нічого", в Японії – "гроші".

Знання цих особливостей невербальної символіки, на нашу думку, допоможе майбутньому фахівцю сфери обслуговування ідентифікувати співрозмовника та уможливить досягнення позитивного результату в побудові стратегії комунікації.

Відповідно, до змісту професійно орієнтованого навчання ДМ слід включити такі групи невербальних засобів іншомовної комунікації: **оптико-**

кінетичну групу, яка складається з жестів, міміки і пантоміміки, рухів тіла (кінесики); *паралінгвістичну групу*, яка вміщує вокалізацію (якості голосу), його діапазон, тональність; *екстралінгвістичну групу*, яка охоплює темп, паузи, різні вкраплення в мову (плач, сміх, кашель тощо). Традиційно вважається, що ці види засобів є навколотовними прийомами, які доповнюють семантично значущу інформацію.

Серед невербальних засобів особливою є група організації простору і часу спілкування – *проксемика*. Йдеться про розміщення учасників зустрічі та доцільні, прийняті в різних ситуаціях і культурах часові характеристики різних форм спілкування, зокрема монологу та діалогу. Ці знання слугуватимуть фахівцю сфери обслуговування засобом профорієнтаційного характеру, адже до кола обов'язків такого фахівця входить також організація конференцій та зустрічей на різних рівнях.

Невербальна комунікація нерідко слугує як для посилення, так і для послаблення семантичного значення слів. Специфічною знаковою групою в невербальній комунікації є *контакт очей* – основний засіб візуального спілкування, про який слід обов'язково пам'ятати, зокрема, спілкуючись з представниками Близького та Далекого Сходу.

Проте найвиразнішим і найуживанішим засобом невербальної комунікації є *жест*. Саме класифікації і характеристиці жестів присвячено чи не найбільше досліджень. Встановлено, що жестикуляція збільшується при емоційному піднесенні. Вона посилюється, коли суб'єкти мають поганий зворотний зв'язок і певні труднощі при взаємопередачі інформації. Виокремлюються жести, якими користуються разом із мовою, й такі, що є самостимулювальними, чергування яких робить спілкування цікавішим та емоційнішим.

Про відвертість і чесність у розмові іншомовного співрозмовника можуть сказати його долоні. Коли людині нічого приховувати, долоні найчастіше відкриті (повністю чи частково). Для досягнення успіху при спілкуванні важливо, щоб долоні були відкритими. Це стимулюватиме інших довіряти вам і бути щирими. Чоловікам варто звертати увагу на положення долоні під час вітання. Якщо той, хто простягає руку, тримає її відкритою догори, він демонструє свою доброзичливість і довіру. Якщо долоня повернута донизу, у людини, якій її простягнуто, виникає відчуття залежності, можливо, навіть і ворожого ставлення. Через невербальні засоби вона отримала повідомлення, що нею хочуть керувати, хочуть, щоб вона підкорилася. Таке трактування

сигналів зазвичай відповідає дійсності.

Проте, є й винятки: хвороба, соціокультурні й індивідуальні відмінності. Тому завжди за допомогою інших засобів варто перевірити, чи адекватним є трактування отриманих сигналів. Відповідно, знання про іншомовні невербальні засоби слід поєднувати зі знаннями про іншомовні вербальні засоби для досягнення порозуміння між представниками різних культур.

Не лише долоні, а й руки в певному положенні підтверджують наше ставлення до співрозмовника. Так, схрещені на грудях руки є знаком захисту, бар'єру, спроби сховатися від інших, відгородитися від них. Дослідження показали, що слухач лекції чи промови зі схрещеними на грудях і міцно стисненими руками засвоює на 35 % менше інформації, ніж слухач, який сидить розслаблено, вільно, склавши руки, не закинувши ногу за ногу.

Викладач ІМ має навчити майбутнього фахівця сфери обслуговування подавати сигнали, які свідчать про його відкритість, навчити позитивно впливати на іншомовного співрозмовника. Жести чесності, відкритості, доброзичливості уможливають фіксацію гуманістичної комунікативної настанови суб'єкта до спілкування.

Довірливому, емпатійному спілкуванню, зазвичай, сприяють *експресія обличчя, міміка та пантоміміка*. Під останньою розуміють виразні рухи всього тіла. Поза людини є сигналом упевненості або невпевненості в собі, свідченням настороженості чи спокою. Якщо людина всім тілом повернута до інших, нахилена до співрозмовника, голову тримає прямо, погляд відкритий, посадка активна (не на краєчку стільця), то вона уважно, зацікавлено сприймає співрозмовника. Експресивно-мімічні засоби спілкування також несуть багато інформації. Передусім вони свідчать про емоційний стан людини і дають змогу поєднати передачу індивідуального переживання з прийнятою в даному суспільстві системою еталонів. Тому такі сигнали зрозумілі для більшості людей. І, нарешті, експресивно-мімічні засоби є певним індикатором ставлення однієї людини до іншої.

Серед експресивних засобів виокремлюється *посмішка*, яка буває жива та млява, сором'язлива та грайлива, хитра та доброзичлива. Проте посмішка не завжди сигналізує про доброзичливе ставлення людини. Спектр посмішок, наприклад, у конкретної дитини залежить від її оточення. Позитивні експресії дітей, які виростили в дружніх, повних сім'ях, за інтенсивністю й багатством відтінків значно перевищують відповідні характеристики у тих дітей, які виховувалися без батьків, у притулках і дитячих будинках. Тому така

посмішка, скажімо, дитини клієнта може допомогти уникнути працівнику готельно-ресторанного комплексу конфліктної або некомфортної ситуації.

Окрім оптико-кінетичних засобів спілкування існує комплекс акустичних засобів – *екстралінгвістичних і паралінгвістичних* сигналів. У першому випадку – це швидкість мовлення, висота голосу, його тональність і діапазон. Дослідженнями встановлено, що 60 – 90 % правильних суджень про людину, її внутрішній стан ґрунтуються на вмінні зрозуміти характеристики голосу й манеру говорити. Швидкість мовлення, як відомо, значною мірою залежить від темпераменту. Якщо у людини дуже швидкий темп, це свідчить або про її імпульсивність, пошвавленість, впевненість у собі, або про несміливість, невпевненість саме в цій ситуації. Спокійне й повільне мовлення є ознакою вдумливості, поміркованості. Якщо темп поступово уповільнюється, це є сигналом про те, що людина втомилася, замислилася, втратила впевненість. Мовець, який хоче говорити переконливо, щоб вплинути на інших, намагається дещо сповільнити своє мовлення. Проте варто залишатися в межах природного діапазону свого голосу, оскільки вас можуть запідозрити в нещирості й хитрості. Відкриті, чутливі душею люди, зазвичай, змінюють висоту свого голосу в широких межах. Стабільна ж висота голосу негативно впливає на слухачів.

Вагомою ознакою освіченого співрозмовника є вміння робити під час розмови паузи. Небагато людей вміють спеціально використовувати паузу для впливу на слухачів. Нерідко пауза свідчить про відставання думки від мовлення, а можливо, й про її відсутність у конкретній ситуації.

Якщо людина, яка опанувала культуру спілкування, хоче досягти взаєморозуміння з представниками інших культур, вона дивиться їм в очі, тобто пам'ятає про значення *візуального контакту*. Здавна відомо, що поглядом можна позитивно або негативно вплинути на іншу людину, що знайшло своє відображення у висловах «очі бігають», «очі випромінюють блискавки», «затьмарені очі», «недобрі очі» тощо.

Етнографи навіть поділяють нації на «контактні» та «неконтактні». До перших відносять, наприклад, італійців, іспанців, латиноамериканців, арабів, у спілкуванні яких погляд має велике значення. Представниками «неконтактних» культур вважаються народи Скандинавії, Японії, Індії, Пакистану, де не прийнято відверто розглядати людину. Японці, наприклад, дивляться на шию співрозмовника, очі якого перебувають у полі периферійного зору. Тому при зустрічах з представниками різних національностей важливо не лише

користуватися загальнолюдською культурою спілкування, а й мати уявлення про їхню етнопсихологію, про особливості їхнього невербального спілкування. Контакт очей є основою довірливого, культурного спілкування. З нього, зазвичай, починається ділова чи інтимна розмова. Відомо, що зіниці в людини розширюються, коли її щось зацікавило. Зміст такого сигналу відомий давно. Цим, наприклад, користувалися купці Київської Русі. Через погляд людина здатна відчутти недобррозичливість, оцінювання, заздрість або ж, навпаки, інтерес, увагу, зацікавленість.

Якщо людина нещаслива або захоче щось приховати, її очі зустрічаються з вашими рідко, близько третини часу спілкування. Довго (до двох третин всього часу) люди дивляться один на одного, якщо їм приємно бути разом. Таке буває й тоді, коли в них ворожі стосунки. Вважається, що для того, щоб взаємини були добрими, доцільно дивитися в очі одне одному 60-70 % часу спілкування. Робити це можна по-різному. Повністю відкриті очі свідчать про чутливість, зацікавленість. Прикриті очі є ознакою байдужості, втоми, інертності, зверхності тощо. Прямим поглядом найчастіше показують інтерес, довіру, бажання вступити в контакт. Погляд збоку – це, скоріше, недовіра, скептицизм. Якщо людина дивиться знизу вгору, це часто означає, що вона агресивно збуджена або ж готова підкоритися, прислужитися. Якщо погляд спрямований згори вниз, це свідчить про бажання підкреслити свою зверхність, презирство. Іноді людина ухиляється від погляду не тому, що хоче щось приховати, боїться чогось, а тому, що сором'язлива, невпевнена в собі, цнотлива.

Розрізняють *діловий, соціальний та інтимний погляди*. Під час ділового спілкування бажано дивитися на умовний трикутник, що розміщується на лобі співрозмовника, тоді погляди будуть приблизно на одному рівні. Якщо дивитися на символічний трикутник, який проходить через лінію очей, але зміщується вже нижче підборіддя, спускаючись на тіло, – це соціальний або інтимний погляд. Якщо співрозмовники спокійно дивляться одне одному в очі й розмовляють, нерідко вони починають відчувати довіру і взаємну симпатію.

Отже, контакт очей сприяє іншомовній комунікативній взаємодії людей – діловому, соціальному та інтимному спілкуванню, задоволенню їхніх емоційних сподівань і потреби у збереженні своєї гідності, самоцінності, дотриманню етичних норм і правил.

Щоб встановити або підтримати контакт з іноземцем, потрібно не лише дивитися йому в очі, а й триматись на певній відстані від нього. Відомий

антрополог Є.Холл [101] був першим ученим, який звернувся до просторових потреб людини. На початку 60-х років ХХ ст. він увів навіть спеціальний термін для цього напрямку досліджень — «проксемика». Виявилося, що кожна людина прагне мати, як свою територію, певний повітряний простір навколо свого тіла. Розміри цієї зони залежать від низки факторів, передусім від соціокультурних відмінностей людей. Якщо територія, на якій живе та чи інша нація, густо заселена, то й люди під час спілкування перебувають близько один від одного. Якщо вони проживають на відносно малозаселеній території, то, навпаки, розміщуються на певній відстані.

Розрізняють *чотири територіальні зони* при спілкуванні. Перша зона – *інтимна* (15–46 см), саме та, яку людина найбільше оберігає. В ній можуть розміщуватись, окрім суб'єкта, лише найближчі йому люди, тобто ті, з ким у нього тісний емоційний контакт. Друга зона – *особиста* (46–120 см), відстань, на якій люди, зазвичай, розміщуються на прийомах, вечорах, під час дружніх зустрічей. Третя зона – *соціальна* (120–360 см), яку людина прагне зберегти в міжособистісному спілкуванні з малознайомими людьми, зокрема на роботі. Четверта зона – *громадська* (понад 360 см), відстань, на якій бажано триматися керівникові, промовцю. В переповненому громадському транспорті люди почуваються незручно і намагаються розташуватися так, щоб інші не порушували їхню інтимну зону. Здебільшого люди в таких умовах майже не спілкуються, не розглядають одне одного, намагаються не виявляти своїх емоцій.

Отже, з огляду на викладене вище, представимо портрет майбутнього фахівця сфери обслуговування. Фахівець з високим рівнем культури спілкування, який дотримується загальноприйнятих норм і користується всіма формами і засобами спілкування, легко вступає в контакт з іноземцями, виходячи при цьому з позитивних комунікативних установок. Його жести, міміка, пантоміміка підтверджують доброзичливе ставлення до інших. Очі відкриті. Міміка виразна, живий погляд, що свідчить про його здатність до спілкування. При погляді на нього не виникає відчуття тривоги. Під час розмови висота його голосу змінюється, ритмічність мелодики голосу постійна. Такий фахівець має високу самооцінку, впевнений у собі, що засвідчує його невимушена, ненапружена поза. Плечі вільно опущені, голова випрямлена. Руки вільні, жести широкі й засвідчують відкритість. Фахівець повернутий і нахилений у бік співрозмовника, злегка посміхається, спокійно, твердо, відкрито й прямо дивиться в очі співрозмовника, запрошуючи його до діалогу,

співробітництва.

Загальновідомою є теза про єдність розуму, тіла і духу. За гуманно красномовною невербалікою стоїть духовно багата людина з високим рівнем культури спілкування. Остання, в свою чергу, проявляється в невербальних сигналах у поєднанні з вербальними. І навіть при поганому настрої чи неприємностях така людина вміє їх приховати.

Про тісний і важливий зв'язок між невербальними засобами комунікації та відчуттями людини (зоровими, слуховими, кінестетичними) свідчить доробок у галузі психології та психотерапії – *нейролінгвістичне програмування* [13]. Науковці виявили, що люди, реагуючи на запитання, зазвичай, спочатку несвідомо створюють певні образи, або говорять щось до себе, або уявляють певні скелетно-м'язові відчуття. Можна визначити обрану із трьох систему відчуттів для опрацювання інформації, зчитуючи невербальні сигнали, насамперед стежачи за рухом очей. Якщо очі рухаються вгору, то людина конструє або відтворює зорові образи. Якщо ж очі рухаються ліворуч або праворуч, опускаються вниз праворуч, вона відтворює або уявляє слухові образи, а якщо вниз і ліворуч – переживає кінестетичні відчуття. Знаючи, в якій переважно системі (зоровій, слуховій, кінестетичній) і як працює мозок людини, її можна зрозуміти. За допомогою цієї системи можна допомогти людині позбутися бар'єрів, труднощів у спілкуванні. Адже в бізнесі потрібно взаємодіяти саме з урахуванням таких особливостей людей. Якщо людина мислить образами і хоче щось змінити, то спілкуючись з нею, треба допомогти їй створити звичні зорові або слухові образи (задаючи відповідні запитання). Можна також вживати звичні для неї слова, на які вона реагує позитивно.

Отже, опора викладача ІМ на невербальні засоби спілкування допомагає досягти позитивних результатів в оволодінні іншомовною комунікацією. Адже професійно орієнтоване спілкування стає ефективнішим, якщо в ньому пов'язуються всі засоби (і вербальні, і невербальні) із дотриманням ділового етикету. Це, в свою чергу, уможливорює самовдосконалення студента, сприяє підвищенню культури його поведінки та іншомовного спілкування.

II. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НІМЕЦЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

2.1. Критерії добору автентичних художніх фільмів

У вітчизняній методиці викладання ІМ питання дѣбору навчальних матеріалів вирішується шляхом виокремлення *критеріів* їх дѣбору в контексті *принципів навчання*, в узгодженості з якими повинна функціонувати й розвиватися система навчання відповідної дисципліни, виступаючи в органічній єдності та зумовлюючи вимоги до рівня володіння виучуваною дисципліною з її окремими компонентами [51:139]. Ми орієнтуємося на класифікацію принципів навчання ІМ, запропоновану Н. Д. Гальською та Н. І. Гез [52:141–157].

До критеріів *дѣбору АХФ²* для формування ПОК у ДМ НМПС майбутніх фахівців сфери обслуговування належать такі.

Критерій *морально-етичного впливу АХФ* на майбутнього фахівця сфери обслуговування є провідним для дѣбору автентичного аудіо- та відеоматеріалу. Матеріали з високим морально-етичним впливом, спрямовані на виховання моральної культури особистості, а сама моральність безпосередньо пов'язана з такою якістю особистості як духовність. Тому «Фільм, який відповідає всім іншим принципам, але не цьому головному, не може бути відібраним для навчання студентів» [29, 30].

Критерій *мотиваційної значущості АХФ*. (Під мотивацією ми розуміємо сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості: всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які визначають поведінку людини). Тому під час дѣбору навчальних матеріалів важливо враховувати наявність захоплюючої інформації та надзвичайно цікавий сюжет.

Критерій *естетичної цінності* передбачає рахування естетично значущих компонентів професійно орієнтованого напряму художнього твору: психологічної глибини розкриття характерів персонажів; емоційної довершеності їхньої поведінки, їхньої привабливості для студентів-глядачів; майстерності композиції; талановитої гри акторів; імпліцитної режисерської модальності; відсутності дидактичності; виразності стилю, внутрішньо та зовнішньо кадрового музичного оформлення, що надає епізоду або цілому фільму необхідного професійно орієнтованого забарвлення, підкреслює головні думки й головну тему, демонструє авторське ставлення до подій на екрані [46:31–32].

Критерій *соціокультурного потенціалу* переслідує мету презентації специфічної національної інформації у діахронічному або синхронічному аспектах, закріплення набутих студентами соціокультурних знань: важливо

стимулювати студентів до пошуку нових знань про країну виучуваної мови (про побут, традиції і звичаї, елементи соціального, політичного та історичного розвитку країни) шляхом перегляду фрагментів АХФ.

Соціокультурна інформація разом із професійно орієнтованою в аудіо- та відеотреках АХФ передається за допомогою опції стопкадру. Це – реалії, афоризми, прислів'я, речення-кліше, ономастичні одиниці, сленг, ідіоматичні вирази тощо; екстралінгвістична інформація – через музику й шуми; невербальна інформація – фонації, паузи, зітхання. Інтонія надходить через звуковий канал. Через зоровий канал студенти отримують через відеоряд широкий спектр соціокультурних особливостей: культурного та політичного життя країни – відомості про минулих і теперішніх політичних діячів держави, питання формування толерантності щодо представників інших рас, проблема соціального захисту людини у суспільстві; історичного життя – про історичні події, які вплинули на економічний розвиток та становлення країни, та про історичні постаті; культурного життя – специфіку національної кухні, обрядовість, традиції, звичаї тощо

Критерій *урахування вокабуляру фільму і лексикону студентів*. Розуміння тексту аудіотреку АХФ може бути ускладненим за рахунок мовних одиниць професійно орієнтованого характеру. (Навіть знайомі студентам з професійно орієнтованого читання різноманітні лексичні одиниці, що належать до тематики гастрономічного циклу – назви страв, спецій, посуду, кухонного та готельного електронного обладнання тощо – становлять під час аудіювання більшу трудність, ніж при читанні, яке є нелінійним процесом.) Ця велика кількість малознайомих або незнайомих взагалі студентам лексичних одиниць відволікає їхню увагу, порушує процес розуміння змісту. Урахування словникового запасу майбутніх фахівців сфери обслуговування з першої ІМ; навчання студентів здогадки про значення незнайомих мовних одиниць шляхом невербальних засобів комунікації; залучення прийому безпосередньої суміщеної постсемантизації під час перегляду АХФ та відбір аудіо- та відеотреків за рівнем професійно орієнтованої зацікавленості й емоційного впливу – все це сприяє адекватному розумінню майбутніми працівниками готельно-ресторанної сфери ДМ ІМ в АХФ.

Існування в кіно традиційного розподілу на жанри уможливило виокремлення критерію *жанрової різноманітності*, попри те, що розвиток сучасної кіноіндустрії спричинив виникнення безлічі вузьких визначень у межах певного жанру (авантюрні комедії, спортивні комедії, мелодрами,

драми, пригодницькі комедії, фантастичні тріллери тощо).

Майбутні фахівці сфери обслуговування надають перевагу роботі з аудіо- та відеотреками молодіжних, романтичних і пригодницьких комедій, комедійних мелодрам, у яких зображені типові образи й сюжети, які полегшують сприйняття фільму та роблять перегляд приємним. Однак доцільно залучати й серйозні жанри, наприклад, драми, якщо такі мають сюжети професійно орієнтованої спрямованості.

Критерій *відповідності тематиці навчальної програми*, як основа для професійно орієнтованого навчання ДМ НМПС, передбачає залучення аудіо- та відеотреків монотематичних АХФ; АХФ з домінуванням однієї теми й наявністю суміжних виучуваних тем; міжтематичних АХФ.

Критерій *автентичності*. Автентичні матеріали є одним з найоптимальніших засобів пізнання іншомовної культури, оскільки ілюструють функціонування мови у формі, яка прийнята її носіями та в природному соціальному контексті. До навчальних матеріалів ми залучили аудіо- та відеотреки з телесеріалів, які транслюються на території німецькомовних країн. Ці фільми не є повністю автентичними з погляду на місце їх створення, проте, вони озвучені носіями НМ. При цьому джерело аудіовізуальної інформації, яке є достатньо достовірним у вербальному та невербальному аспектах, у свою чергу, сприяє ознайомленню студентів з невербальною поведінкою представників інших культур. Тому автентичність заявляється через призму таких чинників: а) автентичність тексту озвученого фільму або його сценарію; б) автентичність параметрів мовлення акторів; в) автентичність невербальних засобів комунікації.

Специфічні професійно орієнтовані критерії добору аудіо- та відеотреків з АХФ: достатньої насиченості відеоряду елементами сучасної вербальної та невербальної комунікації; нормативності вербальних висловлювань і невербальних засобів, уживаних персонажами під час усної комунікації; доцільної тривалості аудіо- та відеотреку фільму; порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій в аудіо- та відеотреці фільму; врахування кількості дійових осіб; врахування темпу мовлення акторів.

Критерій *достатньої насиченості відеоряду елементами сучасної вербальної та невербальної комунікації*. Для ознайомлення студентів з невербальним спілкуванням іншомовних комунікантів та для навчання адекватного використання їхніх невербальних тактик під час усної комунікації, необхідно, щоб аудіо- та відеотрек АХФ містив якомога більше актів

невербальної поведінки, яскраво продемонстрованих у типових професійно орієнтованих ситуаціях іншомовної комунікації. Адже, саме це дозволяє глибоко й повно продемонструвати специфічність засобів невербальної комунікації іншомовних носіїв поряд з вербальною: жести, пози, дотики, посмішки, погляди, положення тіла під час спілкування, міміка, дистанція між співрозмовниками тощо.

До процесу навчання слід переважно залучати АХФ, які відображають сучасну епоху, і в яких дійові особи вживають елементи невербальної поведінки, що використовуються носіями мови у теперішній час, і не включати ті, в яких події фільму відбуваються у давнину або в нереальному світі, оскільки актори в цих фільмах діють згідно з нормами вербальної і невербальної поведінки, прийнятими в тому часі, і багато з них уже вийшли або виходять з ужитку, наприклад, реверанси, глибокі уклони тощо.

Критерій *нормативності вербальних висловлювань і невербальних засобів, уживаних персонажами під час усного спілкування*. Беручи до уваги те, що вербальна і невербальна комунікація є соціально детермінованою та регулюється правилами певної культурного соціуму, під нормою усного спілкування розуміють прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, використання усталених граматичних, стилістичних і невербальних засобів та правила соціально моральної поведінки. В науково-методичній літературі розрізняють орфоепічну, лексичну, морфологічну та синтаксичну норми вербального спілкування [2: 183], що є загальноновизнаною, розповсюдженою і цензурною у німецькій та британській етнокультурі. За цим критерієм ми відібрали АХФ, в яких вербальні висловлювання та засоби невербальної поведінки героїв є нормативними, позбавленими нецензурних виразів і сленгу.

За критерієм *доцільної тривалості аудіо- та відеотреку АХФ* ми вважаємо необхідним поділ фільму на окремі частини (для презентації певного функціонального типу діалогу). Проте, для уникнення порушення цілісності сприйняття АХФ, що може стати причиною неповноцінного відчуття емоційного потенціалу, втіленого в фільмі в цілому, ми пропонуємо студентам до заняття з ІМ переглянути цей фільм іншими ІМ в on-line режимі.

Критерій *порівняно нескладної, здебільшого лінійної послідовності подій у аудіо- та відеотреці фільму*. Щоб студенти не заплуталися в лабіринтах сюжетних ліній, ми надавати перевагу АХФ, провідна сюжетна лінія яких позбавлена надмірних ретроспектив.

Критерій *урахування кількості персонажів*. Велика кількість персонажів може погіршити слідування студентів за розгортанням сюжету функціонального типу діалогу.

Критерій *урахування темпу мовлення акторів*. Швидкий за темпом мовлення аудіо- та відеотрек АХФ створює перепони для повноцінного сприйняття й розуміння усної інформації. Ці прогалини навіть неможливо надолужити з опорою на повний відеоряд. Як свідчить наш досвід навчання, під час перших хвилин демонстрації аудіо- та відеотреку АХФ з надмірно швидким темпом мовлення у студентів втрачається інтерес до його повторного перегляду та, відповідно, до виконання вправ. Саме тому для студентів II курсу доцільно добирати АХФ із середнім темпом мовлення. При визначенні темпу мовлення, прийняттого для сприймання студентами, ми спиралися на дані Б. А. Бенедиктова, які були переведені в склади В. С. Пащук: повільний темп мовлення – 104 скл./хв., середній – 130 скл./хв., швидкий – 161,2 скл./хв. [14]. При вимірюванні темпу мовлення персонажів АХФ ми визначали його загальний темп – кількість складів за одну хвилину, включаючи різного роду паузи між словами і фразами.

Відповідно до основних і професійно орієнтованих критеріїв серед 78-ми проаналізованих АХФ ми відібрали 24 АХФ для позааудиторного перегляду студентами – майбутніми фахівцями сфери обслуговування та для опрацювання на аудиторних заняттях з НМПС для формування ПОК у ДМ. Загалом ці АХФ відповідають критеріям добору, а відсутність у них однієї або декількох характеристик компенсується концентрацією інших.

2.2. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання німецького діалогічного мовлення

Оволодіння навичками й вміннями іншомовного мовлення досягається в науково обґрунтованій системі вправ, дослідженням якої для навчання іншомовного мовлення в методиці викладання ІМ займається багато науковців [27; 33; 52; 60].

Загальна система вправ для навчання спілкування ІМ охоплює всі види МД і містить чотири підсистеми за видами МД – аудіювання, читання, письмо та говоріння. У підсистемі вправ для навчання говоріння виділяють підсистеми вправ для формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь у монологічному та діалогічному спілкуванні.

У методиці викладання ІМ загальноприйнятою є класифікація вправ, підгрунтам якої слугує поетапна організація мовленнєвого спілкування в навчальному процесі. Відповідно, виокремлюються рецептивні, репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні вправи, в процесі виконання яких той, хто навчається, послідовно проходить стадії від рецепції до побудови власних висловлювань в усній чи письмовій формах. Сукупність необхідних типів і видів вправ, які виконуються в цій послідовності й у певній кількості, враховуючи закономірності формування навичок і вмінь у різних видах МД в їхній взаємодії і забезпечуючи максимально високий рівень оволодіння ІМ в заданих умовах, утворює загальну підсистему вправ для ДМ як окремого виду МД. Ми розглядаємо пропоновану нами сукупність груп, типів і видів вправ як спеціальну базову підсистему, яка, інтегруючись до загальної системи вправ для навчання ДМ, забезпечує формування у майбутніх фахівців сфери обслуговування стійких до інтерференції навичок і вмінь ДМ НМПС.

Підсистема вправ для формування ПОК у ДМ ураховує конкретні умови навчання; схожість і розбіжність мовних та мовленнєвих явищ контактувальних мов; поетапність формування ПОК; характер майбутньої професійної діяльності працівників сфери обслуговування. В межах підсистеми вправ для формування ПОК у ДМ НМПС ми виокремлюємо 1) опорні ПОВ, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок і вмінь, та 2) ПОВ, спрямовані на подолання явища інтерференції та позитивне перенесення навчання НМПС.

Слідом за Н.К.Скляренко [1999], ми дотримуємося сучасних вимог до вправ і критеріїв їхньої класифікації. Взявши за основу систему пропонованих критеріїв, ми конкретизували їх (див. табл. 2.1). При цьому ми не виокремлюємо критерій професійної спрямованості, оскільки всі вправи для формування ПОК у ДМ НМПС є професійно орієнтованими.

Таблиця 2.1

Характеристика вправ за критеріями

<i>Критерій</i>	<i>Вправи I підсистеми</i>	<i>Вправи II підсистеми</i>
Спрямованість на прийом / видачу інформації	Рецептивні; рецептивно-репродуктивні; продуктивні.	Рецептивні; рецептивно-репродуктивні; рецептивно-продуктивні.
Комунікативність	Комунікативні; умовно-комунікативні. ³⁶⁰	Комунікативні; умовно-комунікативні.

Наявність опор	Без опор; зі штучно створеними викладачем опорами; з природними опорами, поданими викладачем.	З природними опорами, поданими студентами; зі штучно створеними опорами, поданими студентами.
Наявність ігрового компонента	Без ігрового компонента; з нерольовим ігровим компонентом; з рольовим ігровим компонентом.	З рольовим ігровим компонентом.
Режим виконання	Парні; групові; індивідуальні.	Індивідуальні; групові.
Місце виконання	Аудиторні; позааудиторні.	Аудиторні; позааудиторні.
Режим контролю	Контрольовані з боку викладача; взаємоконтрольовані; самоконтрольовані.	Самоконтрольовані; взаємоконтрольовані; контрольовані з боку викладача.

Опорні ПОВ I підсистеми (умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні) передбачають розвиток таких мовленнєвих умінь: використовувати комунікативні стратегії для продовження розмови; підтримувати короткотривалу / довготривалу розмову; взаємодіяти із достатнім ступенем швидкості й спонтанності; ідентифікувати емоції співрозмовника та виражати власні емоції на вербальному / невербальному рівнях; проявляти особисту обізнаність у подіях професійно орієнтованого характеру; брати на себе ініціативу в комунікації; розширювати й розвивати ідеї за участі допомоги невербальної комунікації. Серед режимів виконання превалюють парний та груповий, що зумовлено особливостями протікання процесу ДМ. Умовна комунікативність забезпечується штучно створеними викладачем опорами (підстановчими таблицями, функціональними, структурно-мовленнєвими й блок-схемами), комунікативність – природними опорами (за необхідності).

ПОВ II підсистеми укладено відповідно до рівня мовленнєвої одиниці навчання: ПОВ1 (рівень репліки); ПОВ2 (рівень ДС); ПОВ3 (рівень мінідіалогу) та ПОВ4 (рівень діалогу) з наданням інформації про засоби невербальної комунікації майбутнього фахівця сфери обслуговування. Вправи є рецептивними – на сприйняття, співставлення, диференціацію мовних і

мовленнєвих явищ; рецептивно-репродуктивними – на імітацію, підстановку, встановлення коректної послідовності складників / дій, відновлення пропущених складників / дій; продуктивними – на створення можливих варіантів (за зразком) професійно орієнтованої комунікації ІМ із залученням невербальних засобів.

Усі вправи, спрямовані на подолання інтерференції та на позитивне перенесення в ДМ НМПС, об'єднано в групи відповідно до головних видів діяльності майбутнього працівника готельно-ресторанної сфери: дослідницької, проектувальної, комунікативної, організаційної, адаптаційної та контрольної. У вправах відображено фрагменти типових фахових ситуацій у межах професійної діяльності.

За режимом виконання вправи є індивідуальними, парними й груповими. Цінним є використання опор, створених студентами, зокрема в програмі Movie Maker. Більшість вправ забезпечено ключами для само- та взаємоконтролю. На думку Дж. Норріша [102], взаємоконтроль (peer-checking) дозволяє викладачеві заощадити час, а також є новим каналом набуття студентами процедурних знань. Роль викладача ІМ у процесі виконання студентами професійно орієнтованих вправ полягає в заохоченні та допомозі майбутнім фахівцям сфери обслуговування саморозвиватись у сферах, які їм найбільш цікаві, та набувати впевненості у виборі індивідуальних шляхів особистісного й професійного становлення.

Окрему групу складають вправи, спрямовані на розвиток професійно орієнтованих комунікативних умінь фахівця готельно-ресторанної справи. Виокремлення цієї групи вправ пов'язане передусім із психологічними особливостями розвитку студентів II курсу. Наявність властивих цьому віку психологічних факторів напруження та скутості чинять гальмуючий вплив у відтворенні студентами елементів професійно-комунікативної поведінки із залученням невербальних засобів [3 – 5]. Тому ми поділяємо точку зору Л.В.Ананьєвої [5; 6] щодо необхідності застосування вправ тренінгового характеру, розроблених на основі сюжету безперервної ДГ. Метою таких вправ є професійно орієнтований соціально-психологічний тренінг студентів, а також формування навичок та розвиток умінь, які включають варіативність стимулу, мовчання й невербальну поведінку майбутнього фахівця сфери обслуговування, систему позитивних і негативних підкріплень. За місцем виконання вправи є переважно аудиторними. Використання позааудиторних вправ з оволодіння ДМ НМПС можливе за наявності відповідної матеріально-

технічної бази (комп'ютерних класів). Досвід науковців у використанні комп'ютерних технологій у навчальному процесі [10; 86] спонукав нас до створення електронної підтримки вправ для формування ПОК в ДМ НМПС у майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Специфіка укладених нами вправ з електронною підтримкою полягає у використанні міжмовного зіставлення та перекладу ІМ, в широкій опорі на мовний досвід студентів у інших ІМ та майже повне виключення опори рідної мови, що сприяє посиленню позитивного перенесення, попередженню та подоланню явища інтерференції з боку контактуючих мов і водночас забезпечує професійно орієнтовану спрямованість процесу навчання ІМ майбутніх працівників сфери обслуговування.

З метою формування мовленнєвих навичок використовуються рецептивні вправи для ознайомлення студентів з відібраними незнайомими вербальними одиницями та невербальними засобами комунікації перед демонстрацією аудіо- та відеотреку та під час його першої цілісної рецепції, коли одночасно з демонстрацією всього треку викладач знайомить студентів з певною кількістю відібраних професійно орієнтованих мовних і мовленнєвих одиниць у контексті та акцентує увагу студентів на невербальних засобах спілкування та їхніх значеннях. На етапі розвитку мовленнєвих умінь студенти виконують рецептивно-репродуктивні вправи під час прослуховування аудіо- та перегляду відеотреку. На етапі вдосконалення мовленнєвих умінь студенти виконують рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня з використанням штучно створених опор та наданням оцінок невербальним діям персонажів, потім – рецептивно-продуктивні вправи вищого рівня з використанням штучно створених опор та залученням природних опор після рецепції аудіо- та відеотреку. Етап практичного використання передбачає виконання студентами продуктивних вправ на основі заданих ППОКС із частковим залученням природних опор.

Ієрархічна послідовність вправ зумовлює різний ступінь керованості МД студентів – повний або жорсткий, частковий і мінімальний. У вправах з повним керуванням передбачається, що завдання до вправ визначають вибір і вживання певних мовних і мовленнєвих засобів; у вправах з частковим керуванням керованість здійснюється в основному за рахунок готової моделі вирішення комунікативного завдання; у вправах з мінімальним керуванням у завданні лише обмежується предмет / проблема професійно орієнтованої комунікації, окреслюється сценарій безперервної ДГ тощо, а відбір і вживання мовних і

мовленнєвих та невербальних засобів здійснюється самими студентами. При цьому вправи з повним керуванням навчальних дій студентів, з огляду на ступінь навчання – II рік навчання, як початковий ступінь навчання НМПС, посідають незначне місце в пропонованій підсистемі. Питому вагу мають вправи з частковим і мінімальним керуванням мовленнєвих дій студентів, оскільки за попередні роки студенти мають уже сформовані навички та розвинені вміння стратегії ведення ДМ іншими ІМ.

Робота студента з аудіо- та відеотреками має таку послідовність: цілісний первинний перегляд фільму в позааудиторному режимі → вправи до аудіо- та відеотреку АХФ → вправи з мовними та мовленнєвими явищами цього треку та аналогічних у професійно орієнтованій тематиці аудіотреків → вправи до аудіо- та відеотреків цієї ж тематики. Доцільність такої послідовності зумовлена особливостями цілісного впливу художнього твору на глядача, необхідністю глибокого проникнення в загальний задум автора, сценариста, режисера, акторів, заглиблення в професійно орієнтований зміст АХФ з притаманною йому зміною часових планів, складним перебігом і взаємозв'язком подій [30: 40]. Лише після перегляду студентами всього АХФ викладач починає поетапне вправляння на основі змісту фрагментів АХФ.

Серед технологій професійно орієнтованого навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей ДМ НМПС провідне місце посідають ігрові технології, які уможливають моделювання не лише комунікативних ситуацій, а й формування у студентів вагомих професійних якостей. Тому вправи для навчання діалогу-розпитування (одно-/двостороння ініціатива ведення бесіди), діалогу-домовленості, діалогу-обміну враженнями / думками (двостороння ініціатива ведення бесіди)³ об'єднано безперервною ДГ, яка уможливає застосування її професійно орієнтованого сюжету в усіх чотирьох групах вправ (відповідно до чотирьох етапів навчання ДМ): 0 група – вправи на розвиток навичок реплікування; I група – вправи на формування вміння поєднувати репліки у різні види ДЄ; II група – вправи на створення мінідіалогів з використанням засвоєних ДЄ; III група – вправи на створення власних діалогів різних функціональних типів.

Нульовий етап передбачає навчання студентів реплікування шляхом виконання умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних і репродуктивних вправ з електронною підтримкою на імітацію й підстановку, вправ «відповідь – запитання», вправ «відповідь на запит інформації».

Приклад 1. Тема „Speisen und Getränke“.

Тип і вид вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна, на запит інформації за зразком.

Мета – вчити реплікування: швидко й адекватно реагувати на репліку диктора, продукувати ініціативну репліку.

Режим роботи: НКПТ – студент / студент – НКПТ; студент 1 – студент 2; студент 1 – НКПТ – студент 2 – НКПТ.

Опора: аудіотрек, фото- та відеоматеріали до сюжету ДГ «Im Restaurant»; картки з ролями студентів для безперервної ДГ; карта «меню».

Алгоритм виконання вправи:

1) Студенти прослуховують діалог та переглядають підібрані до нього фото й відео (рис. 2.2).

2) Студенти прослуховують діалог повторно з опорою на його текст та меню ресторану.

3) Студенти отримують ролі та знайомляться з ними.





Рис. 2.2. Фото та відео до сюжету ДГ «Im Restaurant»

Роль 1: Ви – працівник готелю-ресторану, відвідувачами якого є туристи з німецькомовних країн. Запропонуйте гостям фірмовий сніданок Вашого закладу, склавши для них відповідне меню. Поцікавтесь, які уподобання та особливості харчування мають Ваші клієнти.

Роль 2: Ви – відвідувач ресторану, турист з німецькомовної країни. Повідомте працівнику готелю-ресторану про свої гастрономічні уподобання та особливості свого харчування. Поцікавтесь змістом меню ресторану з метою задоволення своїх гастрономічних потреб та вподобань.

4) Студенти переглядають відео (без звуку та зі звуком) та опрацьовують діалог у парах, міняючись ролями.

5) Студенти презентують діалог у парах, міняючись ролями.

Зразок очікуваного діалогу:

- ☺ Guten Morgen, was bekommen Sie?
- ☺ Ein Frühstück Nummer 3, bitte.
- ☺ Mit Tee oder Kaffee?
- ☺ Lieber mit Tee.
- ☺ Mit Milch oder Zitrone?
- ☺ Mit Milch.
- ☺ Und was wünschen Sie?

- ☺ Ich nehme ein Frühstück Nummer 1 und einen Orangensaft.
- ☹ Und was nehmt ihr?
- ☺ Ich möchte das Müsli, mit Milch.
- ☺ Und ich bekomme ein Frühstück Nummer 2 und einen Orangensaft.
- ☹ Also ein Frühstück Nummer 3 mit Tee. Ein Frühstück Nummer 1 und Nummer 2, zweimal einen Orangensaft und einmal das Müsli mit Milch. Kommt sofort!

Форма контролю: з боку викладача, який прослуховує та коригує кожен пару студентів.

Якщо студент працює з НКПТ самостійно в позааудиторний час, він має можливість повторно прослухати діалог, опрацювати його та закріпити професійно орієнтовані знання про меню для готельно-ресторанного комплексу. Рівень складності змісту діалогів у кожній із вправ цього етапу зростає від заняття до заняття.

На першому етапі навчання викладач організовує та контролює хід безперервної ДГ, поєднуючи навчання ДМ з навчанням інших видів МД. Оволодіння ДЄ відбувається в процесі виконання студентами умовно-комунікативних рецептивно-продуктивних вправ на обмін репліками.

Приклад 2. Тема «Nachspeisen».

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна на обмін репліками.

Мета – вчити студентів самостійно вживати різні види ДЄ.

Режим роботи: НКПТ – студент / студент – НКПТ; студент 1 – студент 2; студент 1 – НКПТ – студент 2 – НКПТ.

Опора: аудіотрек, підібрані до нього тематичні фото- й відеоматеріали; картки з паралінгвістичними сюжетами та картки з підстановчою таблицею-формуляром; картки з ролями студентів.

Алгоритм виконання вправи:

1) Студенти прослуховують діалог та переглядають підібрані до нього фото та відео (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Фото та відео ДГ за темою «Nachspeisen»

2) Студенти отримують картки з паралінгвістичними сюжетами та аналізують їх.

3) Студенти повторно переглядають відео (без звуку та зі звуком) і, працюючи в парах, заповнюють таблицю-формуляр, позначаючи десерти, замовлені з десертного столу, і занотовуючи замовлення.

4) Студенти повторно переглядають відео та коригують свої нотатки.

5) Студенти отримують ролі та ознайомлюються з ними.

Роль 1: Ви – працівник готелю-ресторану. Ваші гості, туристи з Відня, бажають замовити десерт. Погляньте на фото зі стравами та визначте, що саме з десертного столу слід запропонувати кожному з Ваших гостей. Задовольніть їхні гастрономічні потреби.

Роль 2.1: Ви – гість готелю-ресторану, турист з Відня, який бажає замовити щось легке на десерт. Погляньте на фото зі стравами та визначте, які десерти з десертного столу Вам підходять. Зробіть замовлення для задоволення своїх гастрономічних потреб.

Роль 2.2: Ви – гість готелю-ресторану, турист з Відня, який бажає замовити щось особливе на десерт. Погляньте на фото зі стравами та визначте, які десерти з десертного столу Вам підходять. Зробіть замовлення для задоволення своїх гастрономічних потреб.

б) Студенти відтворюють діалог у парах, спираючись на заповнену таблицю-формуляр та без неї.

Зразок очікуваного діалогу:

☺ Wie hat es Ihnen denn geschmeckt?

☺ Das Essen war köstlich.

☺ Darf ich Ihnen einen Nachtisch bringen?

☺ Wir sind eigentlich satt.

☺ Ich bringe mal den Wagen.

☺ Ach du liebe Zeit! So einem herrlichen Angebot kann ich nicht widerstehen. Was haben Sie denn da oben?

☺ Das ist ein Apfelkuchen, das ist ein Aprikosenkompott, hier ist eine Schokoladen-Mousse, hier unten sind Profiteroles, hier ist ein Flan, und natürlich haben wir frisches Obst und verschiedene Eistorten. Teilen Sie doch einen Nachtisch. Ich bringe Ihnen gern zwei Teller.

☺ Und was für Käse haben Sie?

☺ Verschiedene Sorten Schafskäse und Ziegenkäse, Camembert und Gorgonzola.

☺ Das ist ja wunderbar. Also, dann nehme ich heute den Flan.

☺ Ich hatte gern etwas Ziegenkäse und ein Stück Camembert. Auch etwas Weißbrot, bitte.

☺ Möchten Sie Wein zum Dessert? ...

Форма контролю: з боку викладача, який прослуховує діалоги кожної пари студентів, записані в цифровому форматі, з подальшою корекцією їхнього ДМ на наступному аудиторному занятті.

Якщо студент працює з НКПТ самостійно в позааудиторний час, він має можливість повторно прослухати діалог та опрацювати вживання різних видів ДЄ. Фото- та відеоматеріали до теми мають на меті закріплення професійно орієнтованих знань студентів про десертне меню для готельно-ресторанного комплексу. Рівень складності змісту діалогів у кожній із вправ цього етапу зростає від заняття до заняття.

На другому етапі розвиток умінь вести мінідіалог реалізується в процесі виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ нижчого рівня з використанням штучно створених вербальних опор: підстановчої таблиці,

структурно-мовленнєвої і функціональної схем мінідіалогу).

Приклад 3. Тема «Hotelservice».

Тип і вид вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна нижчого рівня.

Мета – вчити студентів об'єднувати засвоєні ДЄ у мінідіалоги.

Режим роботи: НКПТ – студент / студент – НКПТ; студент 1 – студент 2; студент 1 – НКПТ – студент 2 – НКПТ.

Опора: аудіотрек; дібрані до нього тематичні фото- й відеоматеріали; картки з паралінгвістичними сюжетами та функціональною схемою діалогу до них; картки з ролями студентів.

Алгоритм виконання вправи:

1) Студенти прослуховують мінідіалоги та переглядають дібрані до них фото та відео (рис. 2.4).

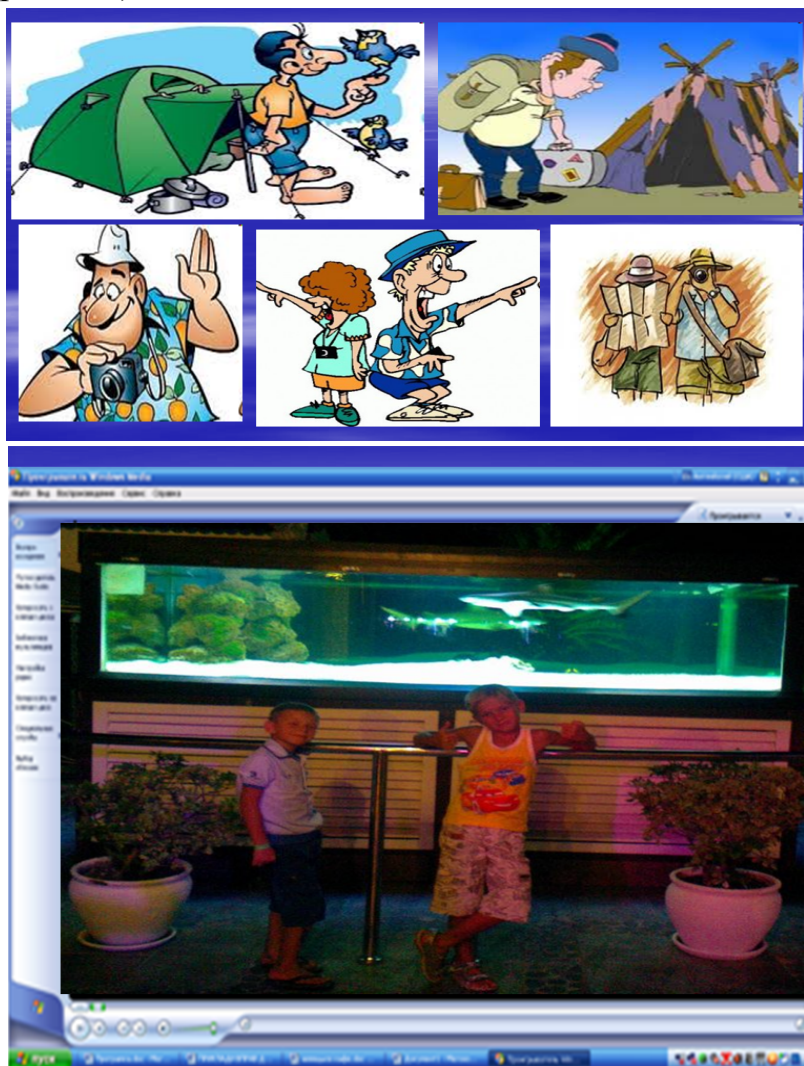


Рис. 2.4. Фото та відео сюжету за темою «Hotelservice»

2) Студенти отримують картки із зображеннями паралінгвістичних

сюжетів та підстановчою таблицею до них (рис. 2.5).

3) Студенти повторно прослуховують мінідіалоги і, працюючи в парах, аналізують зображення паралінгвістичних сюжетів та заповнюють підстановчу таблицю, позначаючи, до якого із зображень паралінгвістичних сюжетів підходять озвучені мінідіалоги.

4) Студенти розподіляються на мікрогрупи, отримують ролі за сюжетним змістом мінідіалогів (рис. 2.6) та ознайомлюються з ними.

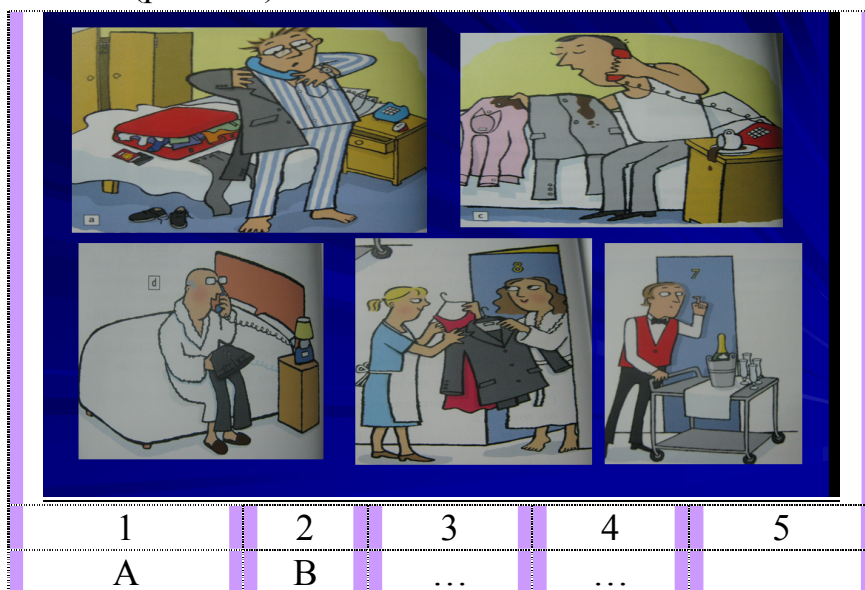


Рис. 2.5. Паралінгвістичні сюжети та підстановча таблиця до теми «Hotelservice»



Рис. 2.6. Паралінгвістичний сюжет до мінідіалогу

Роль 1: Ви – працівник готельно-ресторанного комплексу. Ваш гість, турист з Австрії, просить Вас про деякі послуги (наприклад, розбудити його вранці). Виконайте прохання гостя.

Роль 2: Ви – гість готельно-ресторанного комплексу, турист з Австрії, який просить про те, щоб його вранці вчасно розбудили. Зробіть замовлення для задоволення своєї потреби.

5) Студенти повторно прослуховують мінідіалоги та відтворюють їх у

парах за загальною функціональною схемою (рис. 2.7), постійно змінюючи ролі.

Зразок очікуваного діалогу:

- ☺ Rezeption! Peter Siebert, guten Abend.
- ☺ Guten Abend, können Sie mich bitte Morgen früh wecken?
- ☺ Aber natürlich, Herr Kokoschka. Um wie viel Uhr wollen Sie geweckt werden?
- ☺ Halb sechs. Und ich werde auch ein Taxi zum Bahnhof brauchen.
- ☺ Selbstverständlich schon notiert. Wann soll das Taxi kommen?
- ☺ Sagen wir zehn nach sechs. Ach, noch eins. Ich hätte gern noch vor der Abfahrt eine Tasse Tee. So zwischen viertel vor sechs und sechs.
- ☺ Ja, gern, Herr Kokoschka. Ich wiederhole: Um 5.30 Uhr Wecken, um 5.45 den Tee und um 6.10 Uhr das Taxi.
- Ja, danke schön. Gute Nacht, Herr Siebert.
- ☺ Gute Nacht, Herr Kokoschka, ich wünsche Ihnen eine gute Nacht.

Привітання + Запит інформації з приводу проблеми, яка виникла	
	Привітання + Повідомлення проблеми
Пропозиція допомоги	
	Згода + вираження сподівань та особистих побажань
Повідомлення строків виконання + Прощання	
	Вдячність + прощання

Рис. 2.7. Загальна функціональна схема мінідіалогів

Форма контролю: з боку викладача, який прослуховує діалоги кожної пари студентів, записані в цифровому форматі, з подальшою корекцією їхнього ДМ на наступному аудиторному занятті.

Умінням укладати мінідіалоги студент оволодіває самостійно в позааудиторний час, виконуючи вправи НКПТ, організовані інструментальною програмною оболонкою 🍟 Hot Potatoes. У такий спосіб майбутній фахівець сфери обслуговування має можливість не лише опрацювати стратегію ведення комунікації, а й закріпити лексичний матеріал. Також студент має можливість повторно прослухати мінідіалоги. Тематичні фото- та відеоматеріали мають на меті розширити фахові знання майбутніх фахівців сфери обслуговування про меню побутових послуг для відвідувачів готельно-ресторанного комплексу.

Рівень складності змісту діалогів, фото- та відеоматеріалів у кожній із вправ етапу зростає від заняття до заняття.

На третьому етапі для розвитку вміння вести діалоги різних функціональних типів студенти виконують комунікативні рецептивно-продуктивні вправи з використанням природних опор (рекламних брошур, логотипів торгових марок, меню ресторанів, переліків послуг та пропозицій готелів, відеофрагментів АХФ із сюжетами проблемних ситуацій у закладах готельно-ресторанного типу тощо).

Приклад 4. Тема «Kindermenü».

Тип і вид вправи: комунікативна рецептивно-продуктивна вищого рівня.

Мета – вчити студентів створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих ролей у межах певної навчальної ППОКС.

Режим роботи: НКПТ – студент / студент – НКПТ; студент 1 – студент 2; студент 1, студент 2 – НКПТ. Вправа виконується в режимі одночасної роботи студентів у мікрогрупах (по три-чотири студента в кожній). При цьому, в разі повторного використання ролей, кожна мікрогрупа отримує «меню» з різним змістом і, відповідно, з різними зображеннями страв, заявлених у меню. Метою такої варіації є актуалізація фахових знань студентами лексичних одиниць та створення навчальної атмосфери, коли у студентів не буде можливості копіювати або дублювати ДЄ один одного.

Опора: аудіотрек, дібрані до нього тематичні фото- й відеоматеріали; картки з ролями для безперервної ДГ; карта «меню» та фото страв, заявлених у меню.

Алгоритм виконання вправи:

1) Студенти знайомляться із ППОКС шляхом прослуховування діалогу та перегляду фото- та відеосюжетів для створення відповідної атмосфери безперервної ДГ (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Фото- та відеосюжет за темою «Kindermenü»

2) Студенти знайомляться зі змістом «Kindermenü» та із зображеннями страв, заявлених у меню (рис. 2.9).

3) Студенти обирають ролі та розподіляються на мікрогрупи.

1. Авдони́на М. Ю. Психологический анализ самооценки студентов как субъектов иноязычной речевой деятельности (на материале навыков грамматического оформления говорения : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / М. Ю. Авдони́на. – М., 1986. – 18 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Александров В. М. Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Александров. – Одеса, 2009. – 21 с.
4. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку : курс лекций / Алексеева Л. И. – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ, 2007. – 136 с.
5. Ананьева Л. В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Л. В. Ананьева // Іноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 22 – 26.
6. Ананьева Л. В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Л. В. – К., 2002. – 266 с.
7. Англійська мова спеціального вжитку в Україні (ESP). Допроєктне дослідження. – К. : Ленвіт, 2004. – 124 с.
8. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аліна Олександрівна Анісімова. – К., 2010. – 444 с.
9. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учебное пособие / Артемов В. А. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
10. Асоянц П. Г. Мультимедійний курс GCSE з навчання писемного мовлення / П. Г. Асоянц, О. П. Норенко // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 42 – 43.
11. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранных языкам» / Т. Н. Астафурова. – М., 1997. – 41 с.
12. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Барышников Н. В. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

13. Бендлер Р. Из лягушек в принцы : Нейролингвистическое программирование / Р. Бендлер, Д. Гриндер / Под ред. С. Андреаса.– Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1992. – 248 с.
14. Бенедиктов Б. А. Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками : автореф. дис. ... докт. психол. наук. : спец. 10.104 „Общая психология” / Б. А. Бенедиктов. – Л., 1972. – 46 с.
15. Берман И. М. Краткая практическая грамматика английского языка для чтения текстов / И. М. Берман – М.: Междунар. Отношения, 1965. – 296 с.
16. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
17. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : [монографія] / Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
18. Бігич О. Б. Методична підготовка майбутніх учителів до проведення уроків іноземної мови в початковій школі / О. Б. Бігич // Вісник КНЛУ. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 10. – С. 209–215. – (Серія Педагогіка і психологія).
19. Бігич О. Б. Мультимедійний електронний навчальний посібник «Урок англійської мови в початковій школі» : досвід розробки та результати апробації / О. Б. Бігич, С. М. Назаров // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 106 – 110.
20. Бігич О. Б. Мультимедійні електронні засоби навчання іноземних мов: із досвіду розробки / О. Б. Бігич, Я. В. Окопна // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Тематич. вип. – Додаток 4, Том III (21) – 2010. – 614 с. – С. 12 – 18.
21. Бігич О.Б. Мультимедійні посібники з іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. М. Метьолкіна, Я. В. Окопна // Вища освіта в сучасному суспільстві : шляхи оновлення та засоби реформування. Наука і освіта. Спецвипуск : Педагогіка і психологія. Південний науковий центр. – № 6. – 2011. – С. 26 – 30.
22. Бігич О. Б. Навчальна комп'ютерна програма-тренажер „Deutsch nach Englisch“ як засіб формування плюрикультурної професійно орієнтованої комунікативної компетенції в діалогічному мовленні другою іноземною мовою у майбутніх фахівців сфери обслуговування / О. Б. Бігич, Я. В. Окопна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – Вип. 42. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 142 – 147. – Режим доступу : http://www.knlu.kiev.ua/ua/c_inf/conf/Okopna.pdf.

23. Бігич О. Б. Режими учіння студента при роботі з навчальною комп'ютерною програмою-тренажером „Deutsch nach Englisch“ / О. Б. Бігич, Я. В. Окопна // Materialy VI mezinárodní vědecko-praktická conf. “Vědecký průmysl evropského kontinentu–2010”). – Díl 18. – Praha: Publishing House “Ed.&Science” s.r.o. – 2010. – S. 21 – 22. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/74823.doc.htm.
24. Бідюк Н. М. Praktisches Deutsch. Практичний курс німецької мови : Навч. посіб. для студ. ВНЗ, які вивчають німецьку мову як другу іноземну / Н. М. Бідюк, Г. А. Дармороз, А. М. Манзій, О. К. Садикова. – Хмельницький, 2007. – 295 с.
25. Бим И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа : [монография] / И. Л. Бим – М. : Новая школа, 1995. – 128 с.
26. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
27. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: Проблемы и перспективы : [учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности №21303 «Иностранные языки»] / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
28. Биконя О. П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Петрівна Биконя. – К., 2006. – 237 с.
29. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх фільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н. І. Бичкова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія «Філологія-педагогіка-психологія». – 2000. – № 3. – С. 596 – 600.
30. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов: [монографія] / Н. І. Бичкова. – К. : Віпол, 1999. – Ч.1 – 107 с.
31. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка : создание электронных учебных материалов : [уч. пособие] / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2008. – 112 с.
32. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : теория и практика : Курс лекций : [ученик] / М. А. Бовтенко, А. Д. Гарцов, С. И. Ельникова, Д. О. Жуков, О. И. Руденко-Моргун – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.
33. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного

- обучения) : [монография] / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
34. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Федоровна Бориско. – К., 1987. – 226 с.
35. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранные языки. — К. : Фирма "Инкос", 2001. — 267 с.
36. Борисова Н. В. Кредитно-модульна система в організації навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей / Н. В. Борисова // Освіта регіону. – 2006. – № 2. – С. 20–23.
37. Борисов Н. И. Zolldienst und Weltwirtschaft. Таможенная служба и мировая экономика. Немецкий язык для таможенников и экономистов / Н. И. Борисов. – СПб. : Издательство СГУ. – 2007. – 248 с.
38. Брюховец Н. А. Английский язык. Менеджмент. Маркетинг. Таможенное дело / Н. А. Брюховец, Л. П. Чахоян. – СПб. : Профессия, 2005. – 288 с.
39. Буран А. Л. К вопросу об основных требованиях, предъявляемых к созданию и применению учебных электронных изданий в преподавании иностранных языков / А. Л. Буран // Молодой ученый. – 2010. – №11, Т. 2. — С. 107 – 109.
40. Бутовская М. Л. Язык тела : природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека) / М. Л. Бутовская. — М. : Научный мир, 2004. – 440 с.
41. Бухбиндер В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам : [хрестоматия] / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – С. 92 – 98.
42. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой // Основы методики преподавания иностранных языков / В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1986. – С. 159 – 179.
43. Васильева Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Васильева Ельза В'ячеславівна. – К., 2005. – 299 с.
44. Васильева Е. Л. Невербальные компоненты коммуникации и речевые акты (на материале современного англ. языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / Е. Л. Васильева – Минск, 2002. – 19 с.
45. Верещагин Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.

46. Воскресенская Г. Н. Звуковой феномен фильму / Г. Н. Воскресенская — М., 1984. — 135 с.
47. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
48. Гайдукова Л. В. Ефективність методики формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови / Л. В. Гайдукова // Вісник КНЛУ. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. — Вип. 14. — С. 131 — 138. — (Серія Педагогіка та психологія).
49. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. — К., 2008. — 343 с.
50. Галаган В. Я. Німецька мова туризму та готельного господарства. Deutsch für Tourismus und Hotellerie : [навч. посібник] / В. Я. Галаган. — К. : КНТЕУ, 2010. — 420 с.
51. Гальскова Н. Д. Професійно-направленне обучение диалогической речи в языковом педвузе / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 1982. — № 4. — С. 58–62.
52. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студентов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Академия, 2004. — 336 с.
53. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анжела Йосипівна Гордєєва. — К., 2004. — 254 с.
54. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : [уч. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 331 с.
55. Гришина М. С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети Интернет : На основе комплекса компьютерных программ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Степановна Гришина. — Пермь, 2003. — 211 с.
56. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.; СПб.; Нижний Новгород : Питер, 2008. — 538 с.
57. Гузь О. І. Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової загальноосвітньої школи з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед.

- наук. 13.00.02 / Гузь Олена Іванівна.– К., 2004. – 167 с.
58. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 103 с.
59. Данилова З. В. Ділова англійська мова. Митниця та митні формальності : [навч. посібник англ. мовою] / З. В. Данилова, Н. К. Лямзіна. – Львів : Астон, 2005. – 186 с.
60. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазоренко, Е. В. Мельник ; [изд. 2-е, дополн. и перероб.]. – К. : Вища школа, 1984. – 252 с.
61. Долгова Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов к конф-ции. – М. : АПК и ПРО, 2001.– С. 207–209.
62. Жданова Н. С. Принципи відбору змісту навчання в навчально-методичному комплексі з німецької мови для майбутніх менеджерів / Н. С. Жданова // Вісник КНЛУ. Серія педагогіка і психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2005. – Вип. 8. – С. 140 – 149.
63. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
64. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
65. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.
66. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / перекладено з англійської мови; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
67. Зайцева С. Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Серафима Евгеньевна Зайцева. – М., 2005. – 254 с.
68. Закон про вищу освіту, 2002 р.
69. Закон про Освіту, 1991 (з доповненнями, затвердженими у 1996 році).
70. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Л. Замкова / Ін-т вищ. освіти АПН України. –

К. : 2005. – 20 с.

71. Занюк С. С. Психология мотивации / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002.–304 с.
72. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М. З. Згуровський. – К. : Політехніка, 2004. – 76 с.
73. Зеня Л. Я. Студент як суб'єкт професійної підготовки / Л. Я. Зеня // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 10 (63). – С. 289–298.
74. Зеня Л. Я. Технології професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі / Л. Я. Зеня // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2011. – Вип. 15 (68). – С. 240–248.
75. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
76. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
77. Кабінет міністрів України (державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти) // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 3 – 9.
78. Калашникова Л. О. Вправи для навчання читання німецькою мовою як другою іноземною після англійської / Л. О. Калашникова // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 31–37.
79. Калимулина О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О. В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 17.
80. Камаева Т. П. Формирование профессионально-методических умений речевого взаимодействия на иностранном языке (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” (иностранные языки) / Т. П. Камаева. – М., 1990. – 24 с.
81. Капишин А. Е. «Генеративная лингвистика» Н. Хомского / А. Е. Капишин // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 81 – 86.
82. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс / В. Б. Кашкин. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 256 с.
83. Квасова О. Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2–4 курсов языкового вуза / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 32–33.
84. Кіжнер С. Е. Навчання майбутніх юристів професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіжнер Світлана Естланівна.

— КНЛУ, 2009. – 265 с.

85. Кириллова М. А. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов в процессе обучения иностранному языку : (на материале англоязычной песенной культуры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кириллова Мария Александровна. – Мурманск, 2000. – 139 с.

86. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 2009. – 280 с.

87. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010. – 264 с.

88. Корейба І. В. Новітні навчально-методичні комплекси з німецької мови / І. В. Корейба // Іноземні мови. – 2005. – №1. – С. 55 – 63.

89. Ляховицкий М. В. Структура речевой деятельности и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М. В. Ляховицкий, Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1984. – №2. – С. 18 – 23.

90. Маєвська Л. І. Макромовленнєвий акт взаєморозуміння : засоби об'єктивації та прагматичний контекст (на матеріалі сучасної німецької мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Маєвська Л. І. / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.

91. Малюга Е. Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации : [монография] / Елена Николаевна Малюга. – 2-е. изд., расшир. и доп. – М. : Либроком, 2008. – 320 с.

92. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

93. Метьолкіна О. М. At the Customs. Навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення : [метод. посібник] / О. М. Метьолкіна, М. М. Волошинова – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – 72 с.

94. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : [навч. посібник] / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с

95. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 1401 «СФЕРА ОБСЛУГОВУВАННЯ», напряму підготовки 6.140101 «ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА», Міністерство освіти і науки України, Київ – 2007.

96. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра галузі знань 1401 «СФЕРА ОБСЛУГОВУВАННЯ», напряму підготовки 6.140101 «ГОТЕЛЬНО-

РЕСТОРАННА СПРАВА», кваліфікації 2462.2 «ФАХІВЕЦЬ ІЗ ГОТЕЛЬНОЇ (РЕСТОРАННОЇ) СПРАВИ», Міністерство освіти і науки України, Київ 2007.

97. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.

98. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Кол. авторів : Амеліна С. М., Аззоліні Л. С. та ін. – К. : Ленвіт, 2006 – 90 с.

99. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Иноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7

100. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посібник] / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.

101. Hall E. T. Space Speaks / E. Hall // Landmarks of American Language and Linguistics. Volume 1. Ed. F. Smolinski. – United States Information Agency, 1993. – P. 147 – 157.

102. Norrish J. Language Learners and their Errors./ Norrish J. – Hemel Hempstead : Phoenix, 1995. – 135 p.

103. Okopna J. W. Communicative approach to developing intercultural competence of future specialists in the service sphere (German after English) / J. W. Okopna // Rivne State University for the Humanities, Ukraine TESOL – Ukraine : XV TESOL – Ukraine National Conference English Learning in the Context of the Long-life Education, April 15 – 17, 2010. – [електронне видання].

104. Okopna J. Die Besonderheiten des fachlich orientierten Unterrichts im dialogischen Sprechen für künftige Fachleute im Dienstleistungsbereich (Deutsch nach Englisch) / Jana Okopna// «Перспективи німецької мови та германістики в Україні» : Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів, 16 – 17 жовтня 2009 р. – Чернівці : «Книги – XXI», 2009. – 128 с. – С. 81 – 83.

105. Okopna J. W. Intercultural competence in professionally-based dialogical speech of future specialists in the service sphere (German after Englisch) / J. W. Okopna // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 25 – 26 березня 2010 р. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2010. – 274 с. – С. 140 – 142.

106. Okopna J. Methodische Grundsätze des fachlich orientierten Unterrichts im dialogischen Sprechen für künftige Fachleute im Dienstleistungsbereich (Deutsch nach Englisch) / Jana Okopna // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. В. К. Зернової. – Полтава, 2010. – 562 с. – С. 370 – 372.

107. Okopna J. Methodology of organizing autonomy in professionally-based dialogical speech learning for future specialists in the service sphere (German after Englisch for students of nonlinguistic specialties) / Jana Okopna // International Science Ukrainian Edition: Humanities and Medical Science – Advanced Executive, United States of America, June 2010. – Copyright: Advanced Executive B. s., Lulu Press Inc., 2010 – 78 p. – P. 29 – 34.

Післямова

Сподіваємось, що пропоновані матеріали спонукали Вас до їх використання в процесі навчання іноземної мови професійного спрямування.

Цікаво дізнатися про Ваш досвід формування у студентів нелінгвістичних спеціальностей професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності як у говорінні, так і в інших видах мовленнєвої діяльності.

Запрошуємо Вас до обговорення як змісту цієї монографії, так і змісту професійно орієнтованого навчання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ.

З вдячністю чекаємо на Ваші зауваження, поради і пропозиції за адресою видавництва.