

О.О. ВЛАСЕНКО

**ПСИХОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ**

Монографія

Київ - 2024

УДК 159.9:[378.147-057.212](02)

B58

Рецензенти:

Оран Марина Олегівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Івашкевич Едуард Зенонович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, академік відділення психології та соціології Національної Академії наук вищої освіти України. (Рівненський державний гуманітарний університет)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Університету Грігорія Сковороди в Переяславі від 25 травня 2023 року (протокол №10)

Власенко О.О.

Психологія формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів : монографія. Київ, Компринт, 2024. 381 с.

ISBN 978-617-8171-58-2

У монографії представлено концепцію дослідження психологічного феномену «професійно-мовленнєва компетентність» та процесу її формування у контексті набуття професійної здатності майбутніми менеджерами. Запропоновано авторське визначення психологічного феномену «професійно-мовленнєва компетентність майбутнього менеджера», визначено особливості процесу її формування у ВНЗ. Представлено методичку, яка виокремлює необхідні критерії та показники аналізу професійно-мовленнєвої компетентності у майбутніх менеджерів. Презентовано формувальну програму професійного мовлення майбутніх менеджерів, яка включає систему психопедагогічних технологій впливу. Монографія призначена широкому колу спеціалістів, що працюють у сфері педагогічної психології, психології вищої освіти та аспірантам, магістрантам, студентам.

УДК 159.9:[378.147-057.212](02)

ISBN 978-617-8171-58-2	© О.О. Власенко, 2024
------------------------	-----------------------

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	6
ПЕРЕДМОВА	7
ВВЕДЕННЯ.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНО- МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	14
1.1. Взаємозв'язок феноменів «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «професійна компетентність» ...	14
1.2. Основні передумови вивчення психологічного феномену «професійно-мовленнєвої» компетентності в менеджменті.....	32
1.3. Міждисциплінарний підхід до виокремлення професійно-мовленнєвої компетентності.....	45
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	63
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА.	68
2.1. Місце професійно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності менеджера	68
2.2. Розуміння професійно-мовленнєвої здатності менеджера як субкомпетентності комунікативної компетентності.....	90
2.3. Освітні передумови формування професійно- мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів	103
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	115
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	120
3.1. Актуалізація проблематики професійної мови менеджера з огляду на розвиток його професійного мовлення... ..	120
3.2. Теоретико-методологічні основи дослідження професійно-мовленнєвої компетентності.	134

3.3. Концептуальна модель дослідження професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів	143
<i>Висновки до третього розділу</i>	175

РОЗДІЛ 4. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	179
--	-----

4.1. Характерні особливості мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвою компетентністю майбутніх менеджерів.	179
--	-----

4.2. Специфіка розвитку когнітивно-функціонального компоненту професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.	190
--	-----

4.3. Визначальні особливості дискурсивного елементу професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.	194
--	-----

4.4. Характер та послідовність імпресивної субкомпетентності професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.	211
---	-----

4.5. Своєрідність рефлексивної складової професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.....	219
--	-----

4.6. Стан розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.....	224
--	-----

<i>Висновки до четвертого розділу</i>	236
---	-----

РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	240
--	-----

5.1. Особливості впровадження психотехнології формування у майбутніх менеджерів професійно-мовленнєвої компетентності.....	240
--	-----

5.2. Провідні принципи забезпечення розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.....	256
--	-----

5.3. Розроблена програма розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.....	262
---	-----

5.4. Аналіз результатів впровадження програми «Професійно-мовленнєва діяльність менеджерів» та доведення її ефективності.....	282
<i>Висновки до п'ятого розділу</i>	324
ВИСНОВКИ.....	327
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	331
ДОДАТКИ.....	362

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПМК - професійно-мовленнєва компетентність

ВНЗ - вищі навчальні заклади

ОП - освітня програма

ОК - освітній компонент

ПМД - професійно-мовленнєва діяльність

ЗК - загальні компетентності

ЕГ - експериментальна група

КГ - контрольна група

*Присвячується моєму татові Олександру Івановичу,
який завжди надихає мене на нові звершення*

*«В мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість
особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси,
схильності та ідеали».*

Лариса Калмикова

ПЕРЕДМОВА

Це дослідження є результатом кропіткої роботи по вивченню особливостей професійного мовлення менеджерів та психологічних аспектів процесу набуття цієї здатності впродовж навчання за спеціальністю.

Запропонована монографія висвітлює особливості психології формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів.

Ця проблематика безпосередньо пов'язана із дослідженням психології набуття професійної компетентності зі спеціальності «менеджмент». Професійне мовлення є одним з основних інструментів професійної комунікації менеджерів та обов'язковою частиною їх професійної компетентності. Дослідження психології набуття професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів надає ключове розуміння становлення професійного мовлення майбутніх менеджерів у процесі навчання у ВНЗ. Це надає можливість визначити та сформулювати психологічні передумови набуття основного інструмента професії «менеджер» – професійного мовлення.

Концепції формування професійної компетентності досліджувались фахівцями різноманітних напрямків. Підвищення значення мовленнєвої діяльності, з позиції надбання професійної компетентності, висвітлювалась у різних наукових дослідженнях. Однак, дослідження важливості цієї здатності для менеджерів та виявлення і формування психологічних передумов надбання ПМК у майбутніх менеджерів ще не було проведено.

Відповідно, маємо надію, що запропоноване дослідження висвітлить ґрунтовні психологічні особливості опанування професійного мовлення менеджерів, визначить основні психологічні аспекти формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів, що надасть змогу сформулювати на високому

рівні зазначену компетентність здобувачами вищої освіти за спеціальністю «менеджмент». Вважаємо запропоновану роботу основою для подальших розробок удосконалення набуття ПМК майбутніми менеджерами.

У роботі висвітлено результати аналітичного дослідження теоретико-методологічних засад виникнення та розвитку ПМК майбутніх менеджерів. Цей аналіз ґрунтується на вивченні позицій міждисциплінарного підходу до означеної дефініції, окресленні сутності категорій, які дотичні до досліджуваної (компетенція, компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, професійна компетентність), висвітлені передумови виникнення ПМК у менеджменті. Визначено роль мови в формуванні професійної компетентності менеджера. Концептуалізовано підхід до дефініції «професійна компетентність».

Проаналізовано взаємозв'язок ПМК та професійної діяльності менеджера, психологічні особливості побудови моделі компетентнісно-кваліфікаційних характеристик з цього фаху. Визначений взаємозв'язок загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей освітнього рівня «бакалавр» та «магістр» з ПМК. Побудовано модель компетентностей професійної діяльності менеджера. Висвітлено значення комунікативної компетентності в менеджменті та ПМК як її субкомпетентності. Проаналізовано співвідношення мовної, мовленнєвої, комунікативної, професійної компетентностей та ПМК. Проведений аналіз освітніх передумов розвитку ПМК менеджерів в Україні. Визначені основні ОК, що забезпечують отримання ПМК та їх питома вага в загальному обсязі ОП.

Проведена актуалізація проблематики дослідження професійної мови менеджера, шляхом застосування пілотажного (розвідувального) дослідження серед менеджерів, що мають довід роботи за фахом. Запропоновано концепцію запропонованого дослідження ПМК, висвітлені її теоретико-методологічні основи. Визначені та обґрунтовані основні критерії та показники ПМК майбутніх менеджерів.

У роботі висвітлені результати емпіричного дослідження стану актуального розвитку ПМК майбутніх менеджерів. Проаналізовані показники, що характеризують основні критерії ПМК: мотиваційний, когнітивно-функціональний, імпресивний, дискурсивний (експресивний), рефлексивний. Досліджені основні тенденції і зміни

показників та загального рівня ПМК майбутніх менеджерів за групами: бакалаври, магістри.

Визначені та обґрунтовані основні принципи розвитку, напрямки та технологія підвищення рівня ПМК у майбутніх менеджерів. Висвітлено особливості впровадження психотехнології цілеспрямованого розвитку ПМК майбутніх менеджерів. Визначена модель формування ПМК менеджерів у процесі навчання у ВНЗ. Виокремлені основні етапи формувально-розвивальної стадії формування ПМК майбутніх менеджерів та на їх основі запропонований процес формування самомотивації до оволодіння ПМК. Розроблена та впроваджена програма розвитку ПМК. Проведена порівняльна характеристика рівнів ПМК до і після реалізації програми. Доведена висока результативність запропонованої програми.

Хочу висловити слова вдячності за конструктивний аналіз експертам цієї книги:

Калмиковій Ларисі Олександрівні, доктору психологічних наук, професору, завідувачці кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, науковому консультанту. (Університет Грігорія Сковороди в Переяславі);

Орап Марині Олегівні, доктору психологічних наук, професору, завідувачці кафедри психології. (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка);

Івашкевич Едуарду Зеноновичу, доктору психологічних наук, професору, професору кафедри загальної психології та психодіагностики, академіку відділення психології та соціології Національної Академії наук вищої освіти України. (Рівненський державний гуманітарний університет).

ВВЕДЕННЯ

Психологічні передумови досягнень у професійній сфері завжди цікавили дослідників. Зміна та розвиток суспільних, професійних взаємовідносин корелює старі та ставить нові вимоги до багатьох професій. Деякі вимоги не змінюються, однак під впливом дії зовнішнього оточення змінюють свої якісні характеристики. До професійного мовлення як гнучкої категорії, що відображає результат професії менеджера, завжди ставились певні вимоги. Відображенням таких запитів є професійно-мовленнєва компетентність, яка є однією з ґрунтовних вимог, що відноситься до фахівців зі спеціальності «менеджмент». Підґрунтям професійного мовлення є психологічна діяльність менеджера, що представляє собою вербальну комунікації з використанням професійних мовних одиниць. Оцінкою професійного мовлення менеджерів виступає рівень ПМК, яка становить основу якісної професійної комунікації менеджера та є необхідною умовою для надбання високого рівня професійної компетентності. Тому, особливо важливим є визначення своєрідності психології розвитку ПМК майбутніх менеджерів, її структури і особливостей формування. Актуальним є визначення технології підвищення рівня ПМК, як складової набуття професійної компетентності здобувача за спеціальністю «менеджмент» у процесі навчання у ВНЗ.

Сутність та важливість ПМК розглядали в своїх дослідженнях І. Бабій, Л. Барановська, Л. Березовська, Є. Бондаренко, А. Варданян, Т. Іванчікова, Г. Калмиков, Н. Колодій, В. Мікаелян, Н. Пономаренко, Л. Рубцова, О. Семенов, О. Соколевська, Н. Скибун, А. Струк, М. Чорна та ін.

Відповідні аспекти цієї дефініції розглядали при аналізі мовної компетентності (Ю. Апресян, А. Богуш, О. Божович, О. Василевич, Н. Гавриш, В. фон Гумбольдт, О. Демська-Кульчицька, А. Кротова, О. Леонтєв, К. Муранова, Н. Хомський, Н. Шумарова та ін.), дослідження мовленнєвої компетентності (А. Богуш, О. Бородачева, Л. Бутакова, Н. Гавриш, Т. Іванчікова, О. Залевська, М. Кабардов, Л. Калмикова, Г. Калмиков, О. Корніяка, О. Кулик, О. Кучерук, В. Лапіна, Н. Лопатинська, С. Макєєва, В. Пищальнікова, О. Пузанкова, Г. Селевко, М. Сидикбаєва та ін.), характеристики професійної компетентності (О. Анісімова, Т. Браже, Ю. Варданян, В. Введенський, О. Дубасенюк, О. Зарубіна, Е. Зеєр, А. Калініченко, О. Корніяка, Н. Кузьміна, Л. Львов, А. Маркова, Н. Масюкова,

С. Метелев, Н. Панова, О. Соловійов, Г. Трофімова, О. Федоров, Є. Шлякова та ін.), визначення комунікативної компетентності (В. Бебик, Н. Волкова, М. Вятютнев, Н. Голуб, І. Дроздова, Ю. Ємельянова, А. Казарцева, Л. Калмикова, С. Караман, Д. Клементьєва, О. Корніяка, О. Кравченко-Дзондза, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, І. Нагрибельна, С. Обушак, М. Оліяр, А. Панфілова, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.) тощо.

Їх праці розкрили чисельні аспекти, підходи та особливості професійного мовлення різних фахівців. Однак їх дослідженнях не розкрили сутність особливості ПМК майбутніх менеджерів, її складових, психології набуття, шляхів підвищення. Не визначена роль цієї компетентності в професійній компетентності цього фаху. Пізнання цього феномену має фрагментарний, відповідний саме їх сфери дослідження, характер. Виявлені недосліджені аспекти обґрунтовують перспективу та актуальність розробки комплексного підходу до аналізу системи ПМК майбутніх менеджерів.

Враховуючи розповсюдженість професії «менеджер» в усіх сферах суспільних відносин та велику кількість ВНЗ, що беруть участь у їх навчанні (близько 40% ВНЗ України готують спеціалістів за спеціальністю 073 «Менеджмент») виникає проблема вивчення психології розвитку професійної мовленнєвої діяльності цих фахівців. Саме тому, надзвичайно важливим є визначення психологічних особливостей системи складових ПМК, актуального стану рівня ПМК майбутніх менеджерів, з позиції актуалізації особливості формування цієї компетентності в процесі навчання у ВНЗ із відповідного фаху. Крім того важливим є розробка програми підвищення рівня ПМК, що адаптована саме на проблемні аспекти, специфіку напрямку «менеджмент».

Об'єкт дослідження – професійне мовлення здобувачів вищої освіти зі спеціальності «менеджмент».

Предмет дослідження – структура та психолінгвістичні особливості професійного мовлення як результату вербальної комунікації майбутнього менеджера.

Мета дослідження – створення концепції дослідження ПМК майбутніх менеджерів на основі визначення її структури, емпірична психолінгвістична оцінка рівня ПМК майбутніх менеджерів та розробка і апробація психопедагогічної програми підвищення її рівня.

Завдання дослідження.

1. Здійснити аналіз взаємозв'язку дефініцій «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікаційна компетентність», «професійна компетентність».

2. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до виникнення та розвитку ПМК, як до характеристики вербальної комунікації майбутнього менеджера.

3. Емпірично визначити рівень використання професійних мовних одиниць у практичній діяльності менеджера та ступінь їх задоволеності набутими у ВНЗ професійно-мовленнєвими навичками.

4. Розробити концепцію психолінгвістичного дослідження ПМК.

5. Емпірично дослідити рівень ПМК майбутніх менеджерів.

6. Виявити психологічні детермінанти опанування ПМК у ВНЗ.

7. Розробити та провести апробацію психопедагогічної програми підвищення рівня ПМК майбутніх менеджерів.

8. Визначити результат апробації розробленої психопедагогічної програми підвищення рівня ПМК майбутніх менеджерів.

У дослідженні було використані такі методи:

- *теоретичної спрямованості* (теоретико-методологічний міждисциплінарний аналіз наукової літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми, понятійно-термінологічного апарату дослідження; системний аналіз онтогенезу складових досліджуваної дефініції; синтез, узагальнення, інтерпретація і систематизація, моделювання результатів дослідження; порівняння наукових фактів та ін.)

- *емпіричної спрямованості* (пілотажне дослідження (анкетування); психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) використано: методика мотивації афіліації А. Меграбяна у модифікації М.Ш. Магомед-Емінова, Методика Г. Козирєва «Уміння слухати», «Методика визначення рівня рефлексивності» А. Карпова та В. Пономарьова, тест М. Снайдера «Показник внутрішнього контролю», адаптований тест Мюнстерберга. Крім того, в процесі дослідження ПМК майбутніх менеджерів було використано авторські анкети визначення проблем сприйняття і обробки інформації при онлайн навчанні; визначення рівня внутрішньої мотивації до оволодіння ПМК, визначення професійно-мовної обізнаності,

визначення професійно-категорійної обізнаності, визначення обізнаності структури професійних документів, визначення рівня вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології, Кейс-стаді №1 (оцінка обізнаності цілеутворювально-інтенційної орієнтації професійного повідомлення, оцінка розуміння письмового професійного тексту), Кейс-стаді №2 (оцінка обізнаності структури професійного повідомлення, оцінка рівня фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення, оцінка обізнаності практичного застосування професійної ввічливості), Кейс-стаді №3 (оцінка рівня фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного висловлювання, оцінка рівня аудіювання професійного висловлювання).

- *математико-статистичні методи* – для підвищення рівня обґрунтованості й об'єктивності отриманих даних використаний кореляційний аналіз на основі критерія Фішера, Т-критерія Стьюдента, використано комп'ютерний пакет статистичних програм SPSS «Statistica».

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

1.1. Взаємозв'язок феноменів «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «професійна компетентність»

Поняття «компетентність» є насьогодні дуже актуальним та широкоживаним. Сучасні дослідження виокремили дефініцію «професійно-мовленнєвої компетентності» нещодавно, однак науковці розглядали її елементи вже давно. Передумовами її виникнення стала поява категорій: «мовної компетентності», «мовленнєвої компетентності», «професійної компетентності». Між цими поняттями існує чіткий взаємозв'язок та взаємозалежність, яка і переросла в необхідність виникнення ПМК.

Одним з перших дав визначення «мовної компетентності» Н. Хомський. Він протиставив її за змістом терміну «використання мови». (Хомський, 1972) За його підходом, мовна компетентність - це «ідеальне знання мовця-слухача про свою мову». Тобто, необхідно спочатку зрозуміти, що таке мова, для яких цілей вона використовується, в потім з'ясувати що таке мовна компетентність. За визначенням Н. Хомського, мовна компетентність – це «знання мови, як абстрактної системи, що лежить в основі поведінки, система, що складена з правил, які взаємодіють з метою завдання форми та внутрішнього значення потенційно нескінченної кількості пропозицій». (Хомський, 1972:84) Він вважав, що основним критерієм володіння мовою є можливість утворювати нескінченну кількість речень-висловів із визначених мовних елементів. Тобто мовна компетентність – це знання не мови, а її правил та співвідношень. Ним було виокремлено три основні її компонента: синтаксичний, фонологічний, семантичний. (Хомський, 1972)

Підтримуючи і розвиваючи позицію, щодо трьох основних компонент, науковці Ю. Сорокін, Є. Тарасов та О. Шахнарович відокремили наступні структурні частини мовної компетентності: фонетичну, лексичну, граматичну. За їх підходом, фонетична компонента – це правильна вимова всіх звуків та звукосполучень ділової мови, відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати

фонем, крім того володіння засобами інтонаційної виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). Лексична компонента – це наявність певного запасу слів у межах професії, здатність до адекватного використання та доречного вживання образних виразів, фразеологічних зворотів. Граматична компонента – це наявність навичок щодо правильності вживання граматичних форм рідної та іноземної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок тощо). (Сорокін, Тарасов, Шахнарович, 1979)

Додав елементи знання правильності та зворотного зв'язку Ю. Апресян. Аналізуючи критерії засвоєння мови, він визначив: володіння мовою, яке виокремлюється у сполученні слів згідно норм синтаксичної, лексичної та семантичної сполучуваності, з набуттям семантичних властивостей речень; можливість у процесі говоріння здійснювати синонімічну заміну речень; при сприйнятті речень здійснювати семантичну ідентичність речень, що є різними за формою; освоєння навички з побудови тексту, що має прихований глибинний зміст та відповідно сприйняття такого тексту. Він вважав мовну компетентність вмінням виражати заданий зміст різними способами; вмінням отримувати сенс із сказаного; вмінням відрізнити правильні у мовному відношенні висловлювання від неправильних (Апресян, 1980).

З позиції лінгвістики, уніфіковане визначення надав В. фон Гумбольдт, який вважав, що мовна компетентність - є активним володінням всіма можливостями мови. (Гумбольдт, 1984)

Зробили акцент на процесі контакту О. Василевич та А. Іванова, які визначили мовну компетентність як сукупність конкретних вмінь, які необхідні для здійснення мовленнєвих контактів членів мовної співдружності, а також необхідних для оволодіння мовою. (Василевич, 1983; Іванова, 1989)

І. Зимня сконцентрувала увагу на оволодінні видів мовної діяльності. Вона вважала, що до мовної компетентності відноситься наступні види мовної діяльності: слухання, говоріння, писання, читання. (Зимня, 2001)

Ввела в цей феномен психологічний елемент та зовнішнє середовище Н. Шумарова, яка стверджувала, що мовна компетентність – це складний феномен, «в якому корелюють три види чинників: лінгвістичні, психо - та соціолінгвістичні, є процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього

соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості». (Шумарова, 1994:8)

О. Леонтьєв зосередив свою увагу на вміннях та визначив, що мовна компетентність є переліком вмінь, які зіставляються з мовними одиницями - уміння володіння лексикою, граматиною, адекватно приймати і породжувати текст. (Леонтьєв, 1997)

Розвинула підхід, з позиції психології мовлення О. Божович, яка вважала мовну компетентність «як систему, що включає в себе три взаємопов'язані підсистеми: 1) мовленнєвий досвід, що спонтанно накопичується носієм мови в життєвій практиці; 2) знання про мову, що набувають в організованому (зокрема, шкільному) навчанні; 3) мовну інтуїцію (або почуття мови), що формується як похідне від двох перших компонентів». Відповідний розвиток цієї системи визначається сукупністю внутрішніх і зовнішніх умов. Внутрішніми умовами є освіта, зміна зв'язків між її компонентами та її зв'язків як цілісної освіти з іншими компетентностями носія культури (когнітивної, комунікативної та ін.). Зовнішніми умовами є закономірності функціонування самої мови, а також психодидактичні та приватно-методичні тенденції освітньої практики. (Божович, 1997:44)

Зробив акцент на значенні зовнішнього мовленнєвого середовища М. Львов, який розглянув мовну компетентність як сукупність знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається і вона набувається у загальноосвітній школі. Від підкреслював, що мовна компетентність формується на підґрунті фізіологічних механізмів у процесі діяльності спілкування та під впливом мовленнєвого середовища. (Львов, 2000)

Розвиваючи підхід Ю. Апресян О. Демська-Кульчицька визначила мовну компетентність як «імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможлиблює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність». (Демська-Кульчицька, 2002:227)

Підкреслюючи роль немовних засобів передачі інформації, Т. Піроженко трактувала мовну компетентність як «вільне висловлення своїх бажань, намірів, а також пояснення смислу і складу своїх дій за допомогою мовленнєвих і немовних засобів». (Піроженко, 2002:56)

Концентруючи увагу на необхідності правильного використання мовних засобів, А. Богуш і Н. Гавриш вважали, що мовна компетентність - це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. (Богуш, Гавриш, 2007)

А. Кротова розглядала мовну компетентність у рамках культурно-мовленнєвого підходу. На її думку – це «конструкт, організований ієрархічно, і що складається з низки взаємопов'язаних компонентів / субкомпетенцій: фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного». (Кротова, 2013:118)

Зосередила увагу на меті спілкування К. Муранова, яка трактувала мовну компетентність як «готовність і здатність особистості застосовувати наявні мовні знання, вміння та навички в різних ситуаціях спілкування для успішної та своєчасної реалізації поставлених самою особистістю та/або суспільством завдань». (Муранова, 2015:88)

На основі проведеного аналізу змін розуміння дефініції «мовна компетентність», формуємо підсумкову таблицю онтогенезу цього поняття. (табл.1.1.)

Проаналізувавши вище означені підходи до визначення цієї дефініції, можна підсумувати, що основними властивостями феномену «мовна компетентність» є:

- знання про мову, знання її лексики, граматики, фонетики, семантики;
- знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови.

Таким чином, можна обґрунтувати, що мовна компетентність – це знання та навички використання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.

Підтримуючи висновки І. Зимньої, вважаємо, що мовленнєва компетентність відрізняється так само від мовної, як відрізняється мова від мовлення, тобто мова є системою знаків для передачі змісту, використання яких окремим суб'єктом для формування і формулювання думки створюється мовлення. Отже мовленнєва

Таблиця 1.1.

Онтогенез поняття «мовна компетентність»

Визначення поняття «мовна компетентність – це...»	Автор
знання мови, як абстрактної системи, що лежить в основі поведінки, система, що складена з правил, які взаємодіють з метою завдання форми та внутрішнього значення потенційно нескінченної кількості пропозицій	Н. Хомський (1972 р.)
вміння: виражати заданий зміст різними способами; отримувати сенс із сказаного; відрізняти правильні у мовному відношенні висловлювання від неправильних.	Ю. Апресян (1980 р.)
активне володіння всіма можливостями мови	В.фон Гумбольдт (1984 р.)
сукупність конкретних вмінь, які необхідні для здійснення мовленнєвих контактів членів мовної співдружності, а також необхідні для оволодіння мовою.	О. Василевич (1983 р.)
складний феномен, «в якому корелюють три види чинників: лінгвістичні, психо – та соціолінгвістичні, є процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості».	Н. Шумарова (1994 р.)
сукупність двох складових: мовний досвід, що був накопичений індивідом в процесі спілкування і діяльності; та знання про мову, що була засвоєна в процесі спеціально організованого навчання.	О. Божович (1997 р.)
перелік вмінь, які зіставляються з мовними одиницями – уміння володіння лексикою, граматиною, адекватно приймати і породжувати текст.	О. Леонт'єв (1997 р.)
знання з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається	М. Львов (2000 р.)
імпліцитне знання (імпліцитна обізнаність), що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність	О. Демська-Кульчицька (2002 р.)
вільне висловлення своїх бажань, намірів, а також пояснення смислу і складу своїх дій за допомогою мовленнєвих і немовних засобів	Т. Піроженко (2002 р.)
засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.	А. Богуш та Н. Гавриш (2007 р.)
конструкт, організований ієрархічно, що складається з низки взаємопов'язаних компонентів/субкомпетенцій: фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного.	А. Кротова (2013 р.)
готовність і здатність особистості застосовувати наявні мовні знання, вміння та навички в різних ситуаціях спілкування для успішної та своєчасної реалізації поставлених самою особистістю та/або суспільством завдань	К. Муранова (2015 р.)

компетентність є більш ширшим поняттям, і до її складу входить мовна компетентність. (Зимня, 2010)

А. Богуш, О. Корніяка, О. Кучерук також виокремили мовну компетентність як підґрунтя розвитку мовленнєвої. Підтримуючи їх підхід, вважаємо мовну компетентність складовою мовленнєвої.

М. Кабардов та О. Арцишевська вважали основним у мовленнєвій компетентності передачу інформації, це «мовна система в дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей їх функціонування для побудови висловлювань від найпростішого вираження почуття до передачі нюансів інтелектуальної інформації». (Кабардов, Арцишевська, 1995:39)

О. Пузанкова концентрувала увагу на мовленні. За її підходом, мовленнєва компетентність - це «здатність до звукової уяви, словотворчості, до побудови зв'язного висловлювання, створення художнього тексту, насиченого стежками, фігурами мови, це володіння засобами інтонаційної та емоційної виразності мовлення». (Пузанкова, 1997:11)

Зробивши акцент на комунікаційному аспекті Г. Селевко вважав, що мовленнєва компетентність – «уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння вміннями спілкування». (Селевко, 2005:19)

О. Залевська виокремила компетентності згідно градації оволодіння мовою: знання мови (мовна компетентність), володіння мовою (мовленнєва компетентність), користування мовою (комунікативна компетентність). На її думку, мовленнєва компетентність відображає лише потенційні можливості індивіда у створенні відповідного висловлювання, тобто лише передумови до здійснення висококваліфікованої професійно-мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетентність підтверджує засвоєння знань та можливість їх застосування у мовленнєвій діяльності. Тобто відбувається відмежування мовленнєвої компетентності, як показника потенційно отриманих знань від мовленнєвої діяльності, яка виступає інтенцією мовленнєвої компетентності. (Залевська, 2007)

А. Богуш та Н. Гавриш у мовленнєвій компетентності відокремили лексичну, фонетичну, діалогологічну та комунікативну складові. Тобто до цієї компетентності відносять уміння з основних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмовій діяльності. На їх думку «мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці

(висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), керуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення». (Богущ, Гавриш, 2007:75)

Поставила наголос на значенні мислення В. Піщальнікова, яка зазначила, що мовленнєва компетентність – це не лише знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови, а також володіння необхідними для даного виду діяльності структури мислення та навички для її реалізації. (Піщальнікова, 2007)

Зробила акцент на психологічних та вікових аспектах О. Кучерук, вважаючи мовленнєву компетентність внутрішнім інтегрованим новоутворенням мовної особистості. Ефективність формування мовленнєвої компетентності зумовлюється відповідністю форм, методів і технологій навчання, з одного боку, а з іншого – віковими та індивідуально-психологічними особливостями. Отже, до мовленнєвої компетентності відносяться мовленнєво-розумові операції (індуктивні (синтез, класифікація, поділ на сегменти, заміна мовних засобів, доповнення синтаксичних конструкцій, асоціації); дедуктивні (аналіз, порівняння, узагальнення спільних і відмінних ознак); аналітико-синтетичні мовленнєві чинники (мовні і мовленнєві здібності, контекст і мовленнєва ситуація, мотиви і цілі мовлення, інтенція мовлення, вибір мовних і невербальних засобів, планування змісту мовлення, асоціативний аспект мислення, індивідуально-психологічні особливості носія мови); закономірності ефективної мовленнєвої поведінки (взаємозв'язок мовлення з усіма функціональними механізмами людської психіки (пізнавальними і емоційними); взаємозв'язок між семантичним змістом і синтаксичною формою висловлювання (речення)). (Кучерук, 2007)

З боку психолінгвістики розглянула мовленнєву компетентність О. Бородачева, яка розуміла її як «комплексний психолінгвістичний феномен, що включає в себе знання семантики, синтактики, граматики та прагматики рідної мови, а також вміння та навички використання соціокультурно заданих і індивідуалізованих мовних і мовленнєвих засобів «Я-висловлювань», шляхів та способів репрезентації та розуміння психологічних змістів у текстах різного роду та призначення, необхідних для реалізації комунікативних, професійних та самотворчих потреб особистості». Сформульована нею змістовна модель мовленнєвої компетентності складалась з чотирьох блоків:

актуалізуючого, мотиваційного, інструментального та індивідуально-стильового. (Бородачева, 2008:174)

Виділила позицію особистісного підходу Т. Іванчікова, яка вважала, що «мовленнєва компетентність - особистісна характеристика, що відображає ступінь актуалізації комунікативних і професійних інтенцій, якість рефлексивної саморегуляції мовленнєвої поведінки, рівень мовної компетентності та адекватної її реалізації в дискурсі». (Іванчікова, 2010:9)

С. Макеєва додала у визначення мовленнєвий досвід та вважала, що «мовленнєва компетентність обумовлює вирішення мовних завдань й саморозвитку, у тому числі через наповнення знань додатковим матеріалом ...мовленнєвий досвід поруч із свідомістю виступає як інший структурний компонент мовленнєвої компетентності». (Макеєва, 2011:7)

Відзначила комунікативний аспект В. Лапіна, яка підкреслила, що мовленнєва компетентність – це «практичне оволодіння мовою, базовими вміннями та навичками використання його словникового запасу, граматичного ладу, дотримання в усних та письмових висловлюваннях мовних норм у процесі комунікації, оволодіння всіма видами мовної діяльності для сприйняття і породження мовленнєвих висловлювань у життєво важливих ситуаціях спілкування». (Лапіна, 2012: 312)

Підкреслила необхідність швидкості та динамічності у мовленні М. Манаєнкова, яка визначила, що під мовленнєвою компетентністю слід розуміти «вільне практичне володіння мовою на даній мові, вміння говорити правильно, швидко і динамічно як у діалозі, так і у вигляді монологу, добре розуміти усне і письмове мовлення, включаючи вміння виробляти і розуміти мову в будь-якому функціональному стилі». (Манаєнкова, 2014:12)

Акцентувала необхідність використання позамовних та інтонаційних засобів Н. Лопатинська, яка під цією дефініцією розуміла «здатність особистості використовувати мову для досягнення поставлених конкретною мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього мовні, позамовні та інтонаційні засоби виразності, відповідно до існуючих в мові норм та правил. Структура мовленнєвої компетентності охоплює компетенції у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі». (Лопатинська, 2015:193)

Концентрувала увагу на кінцевій меті, а саме на розвитку мовних здібностей М. Сидикбаєва і під мовленнєвою компетентністю

розглядала «зведення мовних знань та навичок, які дають широкі можливості використання мови у різних сферах діяльності відповідно до норм вивчення мови та сприяють розвитку мовних здібностей». (Сидикбаєва, 2016:67)

О. Корніяка вважала мовленнєву компетентність структурною складовою комунікативної, і розглядала її як «здатність особистості (система її знань та вмінь) до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, програмування і висловлення своїх думок; спроможність вільно (дохідливо, виразно) оперувати усним і письмовим висловлюванням; розглядається нами як структурна складова комунікативної компетентності». (Корніяка, 2016:85)

Підкреслила важливість когнітивного елементу компетентності Л. Бутакова, за якою, мовленнєва компетентність проявляється в наявності необхідних операцій у мовній діяльності носія мови, сформованості когнітивних механізмів, інтеріоризації нормованих областей, усвідомленості норми. При цьому, стан недостатньої розвиненості мовленнєвої здатності виражається у неможливості або утрудненні вербалізації ментального змісту адекватними мовними засобами, що були обрані залежно від цілей комунікації. Помилки в дії мовленнєвої компетентності є наслідком поганого функціонування когнітивної компетенції або мовної здібності. (Бутакова, 2016)

О. Кулик сконцентрувала увагу на мовленнєвих діях, та визначила мовленнєву компетентність як знання про види мовленнєвої діяльності, їхні особливості; уміння й навички, необхідні та достатні для здійснення мовленнєвих дій згідно визначеного плану. (Кулик, 2018)

На основі проведеного аналізу змін розуміння дефініції «мовленнєва компетентність», формуємо підсумкову таблицю онтогенезу цього поняття. (табл.1.2.)

Проаналізувавши вище означені підходи до визначення цієї дефініції, можна підсумувати, що основними властивостями феномену «мовленнєва компетентність» є:

- здатність особистості застосовувати наявні мовні знання;
- можливості індивіду в створенні відповідного висловлювання своїх думок;
- здатність особистості отримувати інформацію, адекватно розуміючи її зміст.

Таблиця 1.2.

Онтогенез розвитку поняття «мовленнєва компетентність

Визначення поняття «мовленнєва компетентність – це...»	Автор
1	2
мовна система у дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей їх функціонування для побудови висловлювань від найпростішого вираження почуття до передачі нюансів інтелектуальної інформації	М. Кабардов, О.Арцишевська (1995 р.)
здатність до звукової уяви, словотворчості, до побудови зв'язного висловлювання, створення художнього тексту, насиченого стежками, фігурами мови, це володіння засобами інтонаційної та емоційної виразності мовлення	О. Пузанкова (1997 р.)
уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння вміннями спілкування	Г. Селевко (2004 р.)
потенційні можливості індивіда у створенні відповідного висловлювання, тобто лише передумови до здійснення висококваліфікованої професійно-мовленнєвої діяльності	О. Залевська (2007 р.)
вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), керуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення.	А. Богуш, Н. Гавриш (2007 р.)
це не лише знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови, а також володіння необхідними для даного виду діяльності структури мислення та навички для її реалізації	В. Піщальнікова (2007 р.)
внутрішнє інтегроване новоутворення мовної особистості.	О. Кучерук (2007 р.)
комплексний психолінгвістичний феномен, що включає в себе знання семантики, синтактики, граматики та прагматики рідної мови, а також вміння та навички використання соціокультурно заданих і індивідуалізованих мовних і мовленнєвих засобів «Я-висловлювань», шляхів та способів репрезентації та розуміння психологічних змістів у текстах різного роду та призначення, необхідних для реалізації комунікативних, професійних та самотворчих потреб особистості.	О. Бородачева (2008 р.)
особистісна характеристика, що відображає ступінь актуалізації комунікативних і професійних інтенцій, якість рефлексивної саморегуляції мовленнєвої поведінки, рівень мовної компетентності та адекватної її реалізації в дискурсі.	Т. Іванчікова (2010 р.)
обумовлення «вирішення мовних завдань й саморозвитку, у тому числі через наповнення знань додатковим матеріалом ...мовленнєвий досвід поруч із свідомістю виступає як інший структурний компонент мовленнєвої компетентності.	С. Макєєва (2011 р.)
практичне оволодіння мовою, базовими вміннями та навичками використання його словникового запасу, граматичного ладу, дотримання в усних та письмових висловлюваннях мовних норм у процесі комунікації, оволодіння всіма видами мовної діяльності	В. Лапіна (2012 р.)

Продовження таблиці 1.2.

1	2
для сприйняття і породження мовленнєвих висловлювань в життєво важливих ситуаціях спілкування.	
вільне, практичне володіння мовою на даній мові, вміння говорити правильно, швидко і динамічно як у діалозі, так і у вигляді монологу, добре розуміти усне і письмове мовлення, включаючи вміння виробляти і розуміти мову в будь-якому функціональному стилі.	Н. Лопатинська (2015 р.)
зведення мовних знань та навичок, які дають широкі можливості використання мови у різних сферах діяльності відповідно до норм вивчення мови та сприяють розвитку мовних здібностей	М. Сидикбаєва (2016 р.)
здатність особистості (система її знань та вмінь) до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, програмування і висловлення своїх думок; спроможність вільно (дохідливо, виразно) оперувати усним і письмовим висловлюванням	О. Корніяка (2016 р.)
наявність необхідних операцій у мовній діяльності носія мови, сформованості когнитивних механізмів, інтеріоризації нормованих областей, усвідомленості норми.	Л. Бутакова (2016 р.)
знання про види мовленнєвої діяльності, їхні особливості; уміння й навички, необхідні та достатні для здійснення мовленнєвих дій згідно з визначеним планом	О. Кулик (2018 р.)

Виходячи з цього, можна обґрунтувати, що мовленнєва компетентність – це володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, яку прагнуть висловити та можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами.

Після виокремлення понять «мовна компетентність» та «мовленнєва компетентність» виникає необхідність у розумінні терміну «професійна компетентність».

Останніми роками проведено чимало наукових досліджень сутності категорії «професійна компетентність». Одним з перших аналізував це питання Т. Браже, який визначив професійну компетентність як систему, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного і особистісного порядку. Він підкреслював, що професійна компетентність людини, яка працює у системі “людина – людина”, визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням ним себе і світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю розвитку свого творчого потенціалу. За його підходом, цінності є утворюючими елементами культури, при цьому ідеали

визначають перспективи та можливості дії суб'єкта в навколишньому культурному середовищі. Таким чином вони стають одним з головних чинників у виборі життєвих цілей і стратегій реалізації та програмують зміст і форму діяльності у тій чи іншій суспільній сфері. Отже, цінності виконують роль підґрунтя для формування потреб, інтересів, переживань, планів, способів реалізації діяльності та тих умов, за яких вони відбуваються. (Браже, 1990)

Розвиваючи його підхід, з погляду педагогіки, розглянула професійну компетентність Н. Кузьміна. На її погляд, професійна компетентність є стійкою, заснованою на специфіці розумових процесів ефективного соціального досвіду, здатністю розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємин та прогнозування міжособистісних подій. До її структури вона включила чотири види компетентностей: спеціальну (в галузі дисципліни, що викладається); методичну (в сфері методів формування знань учнів); психологічно-педагогічну (в сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів); аутопсихологічну (рефлексія педагогічної діяльності). (Кузьміна, 1990)

Роблячи акцент на процесі праці вчителя, висвітлила питання професійної компетентності А. Маркова. За її думкою професійна компетентність передбачає сукупність «технології праці», клімату та атмосфери цієї праці, а також ціннісних орієнтирів, ідеалів, внутрішнього змісту праці. (Маркова, 1993)

Крім того, А. Маркова також відокремила наступні види професійної компетентності:

- спеціальну компетентність, що відповідає високому рівню володіння професійною діяльністю, здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальну компетентність, що відповідає вмінню вести спільну професійну діяльність, володіння прийомами професійного спілкування;

- особистісну компетентність, що відповідає володінню засобами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації особистості;

- індивідуальну компетентність, що відповідає володінню засобами самореалізації та розвитку, індивідуальності в рамках професії. (Маркова, 1996: 34-35)

З позиції необхідності сукупності теорії та практики, аналізувала професійну компетентність Ю. Варданян, яка вважала її єдністю

теоретичної, практичної готовності та здатності випускника ВНЗ до здійснення професійної діяльності, а також «до структури професійної компетентності входять суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти. Суб'єктний компонент виражає якісну своєрідність спеціаліста як цілеутворюючої, працюючої істоти, що розвивається та може здійснювати професійну самодіагностику, самозміну, самооцінку і самоаналіз, а також діагностику, зміну, оцінку і аналіз професійної діяльності та її результатів. Об'єктний компонент характеризує процес утворення спеціалістом системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на всіх етапах руху від завдання до втіленого результату. Предметний компонент становить продукт спільно-розподіленої діяльності спеціаліста-гуманітарію та людини або групи людей, які отримують від нього професійну допомогу або послугу. Параметрами професійної компетентності є спрямованість діяльності спеціаліста та вміння щодо її здійснення, що виражені показниками її змісту, структури та дієвості.» (Варданян, 1998:6)

На її думку «модель професійної компетентності – це зразок системи професійних дій, що забезпечують єдність теоретичної та практичної готовності спеціаліста до здійснення професійної діяльності». Ця модель відображає основні характеристики та внутрішню будову професійної діяльності. «Визначення компонентного складу професійної компетентності ґрунтується на теоретичних положеннях про психологічну сутність діяльності окремої людини в умовах колективного трудового процесу». (Варданян, 1998:16)

Підтримуючи комплексний підхід до цього феномену, В. Введенський вважав, що «професійна компетентність» — це сукупність знань, вмінь, що визначають: результативність праці, обсяг навичок виконання завдань професійної діяльності, комплекс знань і професійно-значущих якостей особистості, напрям професіоналізації, єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні культуроподібні види дій та ін.» (Введенський, 2003:51).

У цьому ж напрямку проводив свій аналіз Е. Зеєр, який під професійно-психологічним потенціалом менеджера розглядав «сукупність: професійної компетентності (когнітивний компонент); здатності продуктивно виконувати професійні управлінські функції (діяльнісний компонент); якості особистості, що дозволяють

ефективно керувати установою та взаємодіяти з людьми (особистісний компонент).» Виходячи з цього, професійно-психологічна компетентність керівника включала такі складові: правова та економічна поінформованість; соціально-психологічна компетентність; педагогічна компетентність; аутокомпетентність (поінформованість про власні особистісні якості, які забезпечують успішність діяльності). Необхідно відмітити, що на його думку до професійної компетентності входять як знання так і уміння, які використовуються під час вирішення професійних завдань. (Зеєр, 2003:89,90)

Розділяла його підхід, щодо компонентів професійної компетентності І. Зимня. На її думку вона «заснована на системних міждисциплінарних, структурованих знаннях; безлічі різнорівневих умінь, саморегульованих щодо їх застосування на практиці, наприклад, умінь проектувати, діагностувати, досліджувати, розраховувати, конструювати тощо, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності». Відповідно до цього блоку випускник повинен вміти вирішувати професійні завдання за спеціальністю, призначенням. (Зимня, 2004:20,21)

У цьому ж напрямку, аналізувала цей феномен О. Дубасенюк. За її підходом професійна компетентність - єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за яким основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної діяльності, що включає ряд теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо. (Дубасенюк, 2011)

Додаючи необхідність самонавчання, Н. Панова вважала професійну компетентність – готовністю до виконання професійної діяльності, яку людина опановує при безперервному навчанні та розвиває її в професійній діяльності. (Панова, 2009)

О. Зарубіна в своїх дослідженнях визначила важливість особистісних якостей, розуміючи професійну компетентність як інтегральну характеристику особистості спеціаліста, яка відображає не тільки ступінь засвоєння знань, вмінь та навичок у певній галузі професійної діяльності, а й сукупність особистісних якостей, що відображають уміння людини ефективно працювати в даній галузі. (Зарубіна, 2010)

Г. Трофімова підкреслила важливість особистісних властивостей фахівця і виокремила професійну компетентність як «якісну характеристику ступеня оволодіння спеціалістами своєю професійною діяльністю, що передбачає: усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності; оцінку своїх особистісних властивостей та якостей; регулювання свого професійного становлення, самовдосконалення та самовиховання». (Трофімова, 2012:15)

Закцентували увагу на процесі розвитку професійної компетентності О. Федоров, С. Метелев, О. Соловйов та Є. Шлякова, які вважали професійну компетентність сукупністю послідовних дій, що розвиваються та які засновані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення певних практичних завдань. Це зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, його індивідуальності. (Федоров, Метелев, Соловйов, Шлякова, 2012:37,38)

Розділяла їх думку А. Калініченко, яка визначала професійну компетентність основним показником кваліфікації сучасного фахівця, який повинен не тільки розуміти суть проблеми, але і вміти вирішити її практично в будь-яких нестандартних умовах. (Калініченко, 2014)

Використала системний інтегрований підхід О. Корніяка, яка розуміла її як «інтегровану здатність особистості – систему набутих знань, вмінь та практичного досвіду, використовуваних суб'єктом діяльності при виконанні професійних завдань й обов'язків тієї посади, яку він обіймає; вона пов'язана з результативністю та високою якістю його професійної діяльності. Професійна компетентність має складно організовану структуру, детерміновану специфікою певної професії». (Корніяка, 2016:84).

Підтримуючи інтегрований підхід, аналізувала професійну компетентність О. Анісімова. На її думку показниками професійної компетентності є «загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь, навичок; а також вмінь правильно розпорядитися ними під час виконання своїх функцій; знання можливих наслідків певних дій; практичний досвід; результат праці людини; гнучкість методу та критичність мислення; а також професійні позиції та індивідуально-психологічні якості». (Анісімова, 2016:150)

У «Великій українській енциклопедії» за редакцією В. Локтева відображається системний підхід до цього поняття, згідно нього «професійна компетентність - інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь,

досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця». (Локтев, 2016)

Зробила акцент на необхідності саморозвитку та самоосвіти Н. Масюкова. На її думку, професійна компетентність – «це інтегральна, професійно-особистісна характеристика, що включає комплекс знань, умінь і особистісних якостей та визначальна здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, технічно бездоганно і цілеспрямовано вирішувати професійні завдання та проблеми, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням професійного і життєвого досвіду та цінностей, а також забезпечує потребу і можливість постійного саморозвитку та самоосвіти». (Масюкова, 2018:16)

На основі проведеного аналізу змін розуміння дефініції «професійна компетентність», формуємо підсумкову таблицю онтогенезу цього поняття (табл.1.3.)

Таблиця 1.3.

Онтогенез поняття «професійна компетентність»

Визначення поняття «професійна компетентність -це...»	Автор
1	2
система, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного і особистісного порядку.	Т. Браже (1990 р.)
стійка, заснована на специфіці розумових процесів ефективного соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини та прогнозувати міжособистісні події	Н. Кузьміна (1993 р.)
сукупність «технології праці», клімату та атмосфери цієї праці, а також ціннісних орієнтирів, ідеалів, внутрішнього змісту праці.	А. Маркова (1996 р.)
єдність теоретичної, практичної готовності та здатності випускника вузу до здійснення професійної діяльності	Ю. Варданян (1998 р.)
сукупність знань, вмінь, що визначають: результативність праці, обсяг навичок виконання завдань професійної діяльності, комплекс знань і професійно-значущих якостей особистості, напрям професіоналізації, єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні культуроподібні види дій та ін.»	В. Введенський (2003 р.)
не тільки знання, але також і вміння їх застосовувати при вирішенні професійних завдань	Е. Зеєр (2003 р.)
системні міждисциплінарні, структуровані знання; безліч різнорівневих вмінь, саморегульованих щодо їх застосування на практиці, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності	І. Зимня (2004 р.)
готовність до виконання професійної діяльності, яку людина опановує при безперервному навчанні та розвиває її в професійній діяльності.	Н. Панова (2009 р.)

Продовження таблиці 1.3.

1	2
інтегральна характеристика особистості спеціаліста, яка відображає не тільки ступінь засвоєння знань, вмінь та навичок у певній галузі професійної діяльності, а й сукупність особистісних якостей, що відображають уміння людини ефективно працювати в даній галузі.	О. Зарубіна (2010 р.)
єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій	О. Дубасенюк (2011 р.)
сукупність послідовних дій, що розвиваються, та які засновані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення певних практичних завдань.	О. Федоров, С. Метелєв, О. Соловійов, Є. Шлякова (2012 р.)
якісна характеристика ступеня оволодіння спеціалістами своєю професійною діяльністю	Г. Трофімова (2012 р.)
основний показник кваліфікації сучасного фахівця, який повинен не тільки розуміти суть проблеми, але і вміти вирішити її практично в будь-яких нестандартних умовах.	А. Калініченко (2014 р.)
інтегрована здатність особистості – система набутих знань, вмінь та практичного досвіду, використовуваних суб'єктом діяльності при виконанні професійних завдань й обов'язків тієї посади, яку він обіймає	О. Корніяка (2016 р.)
сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь, навичок; а також вмінь правильно розпорядитися ними під час виконання своїх функцій; знання можливих наслідків певних дій; практичний досвід; результат праці людини; гнучкість методу та критичність мислення; а також професійні позиції та індивідуально-психологічні якості	О. Анісімова (2016 р.)
інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця	<i>Велика українська енциклопедія.</i> Ред. В.М. Локтева(2016 р.)
інтегральна, професійно-особистісна характеристика, що включає комплекс знань, умінь та особистісних якостей та визначальна здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, технічно бездоганно та цілеспрямовано вирішувати професійні завдання та проблеми, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням професійного та життєвого досвіду та цінностей, а також забезпечує потребу та можливість постійного саморозвитку та самоосвіти.	Н. Масюкова (2018 р.)

Проведений аналіз дозволив визначити, що всі наведені визначення дефініції умовно можна поділити за трьома основними підходами до сутності феномену «професійна компетентність».

Найбільш традиційним та узагальненим є знаннєвий підхід, який виокремлює в професійній компетентності основний напрямок - рівень професійних знань, який надає поглибленого знання предмету, а в результаті - засвоєне вміння. У межах знаннєвого підходу професійна компетентність може бути лише теоретичним потенціалом та критерієм успішності виконання стандартизованих, практичних завдань.

Другий - професіографічний підхід полягає в тому, що професійна компетентність представляється в формі еталонної моделі, кваліфікаційної характеристики, що визначається відповідно до державного стандарту. Вона окреслює, коло спеціальних знань, умінь та навичок, адекватних вимогам професії. При такому підході професійна компетентність формується на основі взаємодії об'єктивних вимог до фахівця та суб'єктивних вимог особистості до себе. Рівень цієї компетентності характеризується мірою досягнення соціально значимих або особистісних цілей.

Акмеологічний підхід розглядає професійну компетентність як рівень професійно-особистісного розвитку, що відповідає досягненню високого рівня професіоналізму в конкретних напрямках діяльності. Основними напрямками цього підходу є орієнтація на вдосконалення професійних умінь та навичок на всіх етапах життя і діяльності людини, на всебічний розвиток свідомості особистості, як фахівця.

Узагальнюючи наведений аналіз дефініцій, пропонуємо наступне визначення професійної компетентності - це інтегральна характеристика етичних та професійних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для виконання функцій з певного виду професійної діяльності.

Відповідно, можемо побудувати схему взаємозалежності проаналізованих дефініцій. (рис.1.1.)

Ця взаємозалежність обґрунтовується тим, що всі види професійної діяльності вимагають комунікації, а згідно «Великої української енциклопедії», «комунікація є - процес взаємодії; шляхи сполучення, лінії зв'язку тощо; передавання інформації у суспільстві за допомогою мови та інших сигнальних форм зв'язку; засоби створення, передавання та одержання інформації; обмін інформацією». (Локтев, 2016)

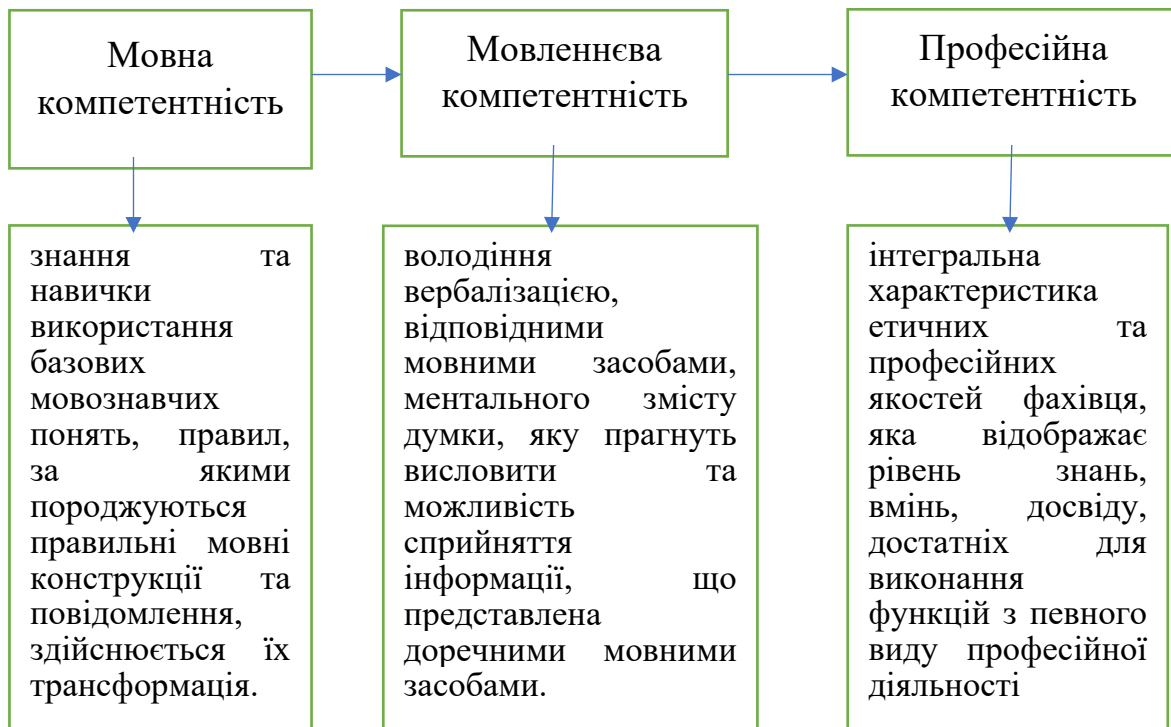


Рис.1.1. Взаємозв'язок феноменів «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «професійна компетентність»

Розвиваючи думку І. Зімньої, яка вважала, що мовленнєва компетентність відрізняється так само від мовної, як відрізняється мова від мовлення, вважаємо, що кожне з наведених понять компетентностей є ширшим за змістом.

Отже мовленнєва компетентність є більш ширшим поняттям, і до її складу входить мовна компетентність, а до складу професійної компетентності входить мовленнєва компетентність.

1.2. Основні передумови вивчення психологічного феномену «професійно-мовленнєвої» компетентності в менеджменті

Складність дослідження психологічного феномену «професійно-мовленнєвої компетентності» в менеджменті обумовлюється змістовою варіативністю підходів до окреслення сутності категорій, які дотичні до досліджуваної (зокрема, компетенція, компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, професійна компетентність) у зв'язку з вище викладеним, актуалізується необхідність поетапної змістового рефлексування розвитку досліджень з визначеної проблематики.

Одним із перших, у своїх дослідженнях Д. Хаймс підняв питання про роль мови в передачі професійних навичок. Він проводив диференціювання в залежності від когнітивної структури етногрупи. На його думку це «залежить від узаконеній цією групою елементів цілісної поведінкової ситуації» щодо мови та відбувається на підґрунті «поглядів цієї групи та її уявленнями про цінності». (Хаймс, 1975:48)

Хоча поняття "компетенція" та "компетентність" з'явилися порівняно недавно, однак підходи до розуміння змісту психологічного феномену ПМК розвивались досить давно. Деякі вчені подібність між поняттями «компетенція» та «компетентність» часто пояснюється їх англійським походженням. Однак, категорія «компетенція» пов'язана з пізнавальною діяльністю та її частіше використовують лінгвісти, а «компетентність» відображає дію, тобто комунікацію та її вживають психологи і педагоги.

Компетенція – це відображення теоретичної здатності, потенційної можливості вирішення поставлених завдань, готовності до здійснення будь-якої діяльності. Відповідно, компетентність - це інтегративна властивість індивіда, яка відображає практичну здатність до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді. Цю ж думку підтримано у «Великій українській енциклопедії» за редакцією В. Локтева, компетенція - сукупність встановлених прав і обов'язків, повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості приймати обов'язкові до виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати заходи відповідальності тощо. Компетентність - спроможність за рахунок знання виконувати і керувати виконанням певного комплексу робіт з певною швидкістю, якістю та ефективністю, та мати уявлення про теорію, уміння, навички і досвід у цій сфері. (Локтєв, 2016)

Початком розвитку професії-менеджер, а саме теорії менеджменту можна вважати 1886 р., коли Г. Таун на щорічних зборах Американського товариства інженерів-механіків (ASME) представив доповідь "Інженер як економіст". Він розглядав професіоналізм з позиції морального підходу. Його технократична теорія була заснована на автономності функції або технічної компетентності. Г. Таун вважав, що серце постіндустріального суспільства - це клас, який перш за все є професійним класом. (Таун, 1912)

З погляду задоволеності потреб у пізнанні, розглядав А. Маслоу діяльність та компетенцію. Він вважав, що потреба в пізнанні є такою ж конативною, як і наша потреба у любові та приналежності. На

існування цієї базової когнітивної потреби, на його думку, вказують численні факти та спостереження, клінічні дані та результати крос-культурних досліджень. Це обумовлюється тим, що передумовою діяльності індивіда є «людське прагнення до пізнання, до розуміння, потреба у життєвій філософії та системі цінностей, бажання мати якусь точку відліку з всі ці когнітивні потреби несуть у собі конативний початок і є частиною нашої примітивної тваринної натури». Це відбувається тому, що «людина прагне не тільки виживання, а й розвитку, особистісного зростання, актуалізації власних потенцій, щастя, душевного спокою, вищих переживань, трансценденції». При цьому він застерігав, що «необхідно чітко розуміти різницю між самим досягненням та пов'язаним з ним почуттям компетентності». (Маслоу, 1999)

Теорія потреб А. Маслоу належить до групи «змістовних теорій мотивації», які будуються на твердженні, що внутрішні спонукання людей (потреби, мотиви) визначаються їх професійною діяльністю. Він розглядав всі ці когніції з погляду особистості та її мотивації, проводив порівняльну оцінку цінності і поведінки, які пов'язані з самоактуалізацією особистості. А. Маслоу відокремлював наявність компетентності, яка передбачає вміння існувати «тут і тепер» та будувати у відповідності до цього свої плани.

Всі виокремлені потреби людини А. Маслоу розглядав як динамічну модель потреб, яку можна змінювати і вдосконалювати відповідно кожного індивіда в залежності від його особливостей та навколишніх умов. Ґрунтуючись на розумінні елементарних потреб людини, є можливість стимулювати його розвиток у напрямку реалізації вищих щаблів в ієрархії потреб. Основна ціль роботи менеджера визначається в тому, щоб правильно, в необхідному обсязі задовольнити мінімальні потреби працівників для забезпечення їх працездатності та стимулювати їх в напрямку більш високого рівня ієрархії потреб людини для отримання найвищої ефективності праці кожного з них.

Розвиток компетентісного підходу відбувся за рахунок досліджень Р. Уайта. Описуючи індивідуальні особливості людини він вперше використав термін «компетенція», при цьому він розглядав її як «ефективну взаємодію (людини) із навколишнім середовищем». Основним підґрунтям того, що Р. Уайт вводить в обіг термін «компетенція» є потреба характеристики тих особливостей рис індивіду, що забезпечують відповідний рівень виконання роботи та

високу мотивацію професійної діяльності працівника. Вивчення компетентності відбувалось з погляду її взаємозв'язку із поняттям мотивації та з позиції, що вона повинна включати певні особистісні складові, розвиток яких відбувається за рахунок правильної мотивації. У подальших дослідженнях ця категорія детермінанти отримала назву «компетентної мотивації». (White, 1959:305)

У напрямку розвитку лінгвістичного підходу до виокремлення компетентності працював Д. Хаймс, який розробив важливу модель для допомоги в ідентифікації та маркування компонентів мовної взаємодії. Він акцентував увагу на спорідненість та взаємозалежність лінгвістики і психології: «взаємопроникнення... стає тепер характерним і для психології та лінгвістики». Він передбачав створення їх тандему: «спільний внесок лінгвістики та психології у зростаючу і розгалужену науку про словесну поведінку здається життєздатним і надійним». (Хаймс, 1975:2,4).

На противагу Н. Хомському Д. Хаймс вважає, що знання мови – це не тільки володіння граматичним ладом і лексикою, а й наявність уявлення про соціальний та культурний контекст комунікації, який і визначатиме хід та результат спілкування. Він вважав, що «обмежувати лінгвістичне опис чи психологічне дослідження мовними навичками, що розглядаються лише з погляду референційної функції, - значить обмежувати наші наукові уявлення, особливо уявлення про аспекти мови, важливих для поведінки і формування особистості». (Хаймс, 1975:32)

Д. Хаймс на підґрунті своїх досліджень зробив наступні висновки: «мова групи є системою; мова та мовленнєвість у різних культурах виконують різні функції; мовленнєва діяльність суспільства має бути головним об'єктом уваги». На основі цього було впроваджено використання терміну «комунікативна компетентність» у межах викладання мови. Під цим поняттям він запропонував розуміти здатність використання лінгвістичної компетенції у різних соціальних контекстах. На його думку, компетентність є певним збірним конструктом, який включає знання та здатність їх використовувати на практиці в соціальному і культурному контексті. (Хаймс, 1975:54)

З позиції психології та аналізу процесу набуття навичок, розглядали діяльність людини П. Фиттс (1964) та П. Фиттс і М. Познер (1967). Вони вивчали навички, які в процесі навчання набувають нових властивостей, а саме стають автоматичними, що свідчить про набуття

професійності дій, про отримання певної компетентності в процесі навчання. У процесі навчання ними було виокремлено наступні фази:

1. Когнітивну фазу. Під час якої основним завданням учня є розуміння того, що потрібно зробити. А найскладніше завдання вчителя - передати ці знання. Під час цієї стадії, у більшості випадків, спостерігається значний приріст у результаті, при цьому кількісний приріст результатів із кожною спробою навчання стає меншим.

2. Асоціативну стадію. Вона починається, коли той, хто навчається, вибирає правильну стратегію і починає сам виконувати завдання. Великий вплив відіграє зворотній зв'язок, на основі якого починає змінюватися стратегія досягнення результату. Основний фактор дослідження становить підвищення ефективності та швидкість виконання зазначених дій.

3. Автономну стадію. Вона є завершальною та настає після констатування автоматичних дій та зменшення свідомих зусиль. Результат навчання переходить у довгострокову пам'ять та на нього складно вплинути. (Фиттс, Познер 1967)

З позиції цього підходу, ними було відзначено, що компетентність є «вищий рівень розвитку когнітивних навичок, вона займає важливе місце у когнітивній психології». (Фиттс, Познер, 1967:170).

Когнітивна психологія розглядає компетентність з позиції наявності великої кількості спеціалізованих та систематизованих знань. Ці знання мають відношення до певної галузі та можуть бути використані за рахунок відповідного застосування. Всі знання упорядковані та пов'язані між собою в умовні групи для полегшення можливості використання інформації в залежності від ситуації та області застосування. Систематизація знань допомагає їх оперативному запам'ятовуванню та більш швидкому використанню. Компетентністю фахівця є рішення питання чи відноситься запропоноване завдання до його меж компетентності чи необхідно залучення інших професіоналів.

Н. Хомський описував компетентність з позиції вивчення мови. За його підходом, до характеристик компетенції не відноситься використання мови «ми проводимо фундаментальну різницю між компетенцією (знанням своєї мови того, хто говорить та слухає) і використанням (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях)». На його думку, тільки в ідеалізованому випадку «вживання є безпосереднім відображенням компетенції». Рівень

використання мови в дійсності не може безпосередньо відображати компетенцію. Це твердження він обґрунтовував тим, що проведений запис природного мовлення свідчив, наскільки чисельними є в ній обмовки, відхилення від правил, зміни плану висловлювання посередині речення. (Хомський, 1972:10)

Як вважав Н. Хомський, мовна компетенція повинна застосовуватися там де засвоюється мова. Мовна компетенція повинна вивчати «систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, яка розвивається в ранньому дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами та визначає ті види поведінки, які ми спостерігаємо», здатність до мовлення розвивалася в залежності від цілей індивіда, а її характеристики пов'язані "не зі ступенем складності, а, швидше, з якістю складності". (Хомський, 1972:15,16)

Продовжуючи дослідження Р. Тауні, проводив ґрунтовний аналіз професії та професіоналізму Д. Белл. Він вважав, що «професія - це теоретично засвоєна (тобто осягаєма) діяльність, і, таким чином, вона передбачає процес формальної підготовки, але у широкому інтелектуальному контексті». Взагалі належність індивіда до будь-якої професії означає формальне чи неформальне визнання цього людьми чи спеціальним офіційним органом. В цьому підході є градація соціальної відповідальності і він означає, що «очікувана модель їхньої поведінки проти іншими громадянами визначається етикою своєї діяльності». Становлення професіоналу відбувається через підзвітність «своїм керівникам у межах професійної групи». Він розглядав становлення навичок професіоналізму через соціальне підґрунтя, соціально-психологічний соціум існування індивіду. На його думку, «професія визначається навичками, що передаються лише опосередковано через культуру, яку можуть успадкувати діти представників класу професіоналів». Його уявлення про професіоналізм будується на ідеї «компетентності та авторитету технічного та морального порядку та припускає, що професіонал має підстави зайняти помітну позицію в ієрархічній структурі суспільства». Високо оцінюючи професіоналізм Д. Белл вважав, що у структурі новітнього суспільства «клас професіоналів може стати найвищим класом». (Белл, 1999)

Продовжив напрямок вивчення компетентності Девід К. МакКлелланд, який ввів поняття «компетентності» в психологію управління. За його підходом компетентності спостерігаються зовні як поведінкові характеристики та визначають, чи успішний чи не

успішний буде виконавець на роботі. Ним була обґрунтована теорія про значення мотивації та компетентності для економічного та політичного розвитку, управління, здоров'я та професійних успіхів. Саме він виявив, що «традиційні академічні тести здатності та тести на знання предмету... не прогнозували ефективного виконання роботи або успіх у житті». (McClelland, 1973:3)

За його підходом, саме компетентність, а не інтелект, становить основу ефективної роботи індивіда. Всі поведінкові характеристики компетентності формуються за рахунок різних видів навчання, саме це відрізняє їх від інтелекту та індивідуальності. Пізніше, в своїх дослідженнях Девід К. МакКлелланд розкриває управлінський аспект компетентності та універсальність її використання: «підхід, що заснований на компетентності, дозволяє ув'язати в єдине ціле управління людськими ресурсами: при підборі персоналу, плануванні кар'єри, оцінці виконання та розвитку». Крім того, він визначає принцип дії компетентності: «метод компетентності наголошує на валідності критеріїв: важливо те, що дійсно призводить до найкращого виконання роботи, а не фактори, що найбільш достовірно описують усі характеристики людини в надії, що деякі з них будуть використані у виконанні роботи». (McClelland, 1973:8)

Основний етап розвитку компетентнісного підходу в менеджменті почався у 80-тих роках минулого століття. Бурхливий розвиток досліджень був пов'язаний із збільшенням ролі психології управління підприємствами і відповідно необхідністю розробки нових моделей компетентнісного аналізу. Цей період часу характеризується використанням дефініцій «компетенція» та «компетентність» в усіх напрямках діяльності. Особливо цей підхід набуває піднесення в освіті, управлінні та суміжної з ними психології.

Наступний крок дослідження зв'язку компетентності та професіоналізму робить Д. Равен, який вважав, що: «Потрібна переоцінка соціально значимих типів поведінки. Необхідний розвиток нових видів компетентності. Необхідна еволюція нових способів мислення». Основне завдання керівництва підприємства, держави «підтримувати тих, хто прагне розвинути нові способи мислення та поведінки. Потрібно заохочувати тих, хто намагається винайти нові способи роботи». Всі ці методики дослідження та стратегії поведінки необхідні для того, щоб знайти «розуміння того, як працює суспільство, розуміння нашої власної ролі і ролі інших у ньому та має вирішальне значення для компетентної поведінки». (Равен, 2002:23)

У своїх дослідженнях Д. Равен зазначав, що необхідно використовувати категорію компетентність не тільки з позиції навчання мови, а також застосовувати до професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні, спілкуванні. Він відокремив 37 видів компетентностей. Говорячи про професійно-мовленнєву, яка є передумовою для надбання наступних компетентностей, можна акцентувати увагу на окремих з них:

- готовність та здатність навчатися самостійно;
- пошук та використання зворотного зв'язку;
- використання ресурсів;
- здатність до спільної роботи задля досягнення мети;
- здатність спонукати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети;
- здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять;
- здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності. (Равен, 2002)

Надбання всіх цих компетентностей є неможливим без опанування мовленнєвих навичок. Оволодіння навичок вербалізації відповідними мовними засобами ментального змісту думки, яку прагнуть висловити дає можливість ефективно спільно працювати, надає здатність спонукати інших людей до праці та сприятливі умови для представлення своїх результатів професійної діяльності. Можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами надає можливість індивіду самостійно навчатися, користуватися результатами зворотного зв'язку та здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять.

Р. Бояцис надав визначення компетентності як «основної характеристики особистості, що є основою ефективного чи чудового виконання роботи». (Бояцис, 2008) Проведене дослідження діяльності менеджерів дозволило йому виокремити ключові компетентності, що надають можливість досягнення поставлених цілей. Інтегрована модель Р. Бояциса відображає взаємозв'язок особливостей компетентностей з функціями управління та середовищем, в якому діє підприємство. До таких компетентностей він відніс:

- здатність взаємодіяти з людьми,
- відмінні комунікативні навички,
- високий рівень мотивації,

- точна та позитивна самооцінка,
- здатність до логічного мислення та раціонального використання ресурсів. (Бояцис, 2008)

Виокремлюється значення ПМК, без якої можливе надбання комунікативних навичок та розвинення здатності взаємодіяти із людьми.

Р. Бояцис у своїй моделі особливу увагу приділяв валідності критеріїв. На його думку, необхідно аналізувати не всі характеристики індивіда, а відокремити та досліджувати основні. Найважливішими, тобто основними, є ті, що призводять до успішного виконання поставленого завдання. Саме його дослідження зробило акцент на необхідності моделювання компетентностей у роботі менеджера, що забезпечить підвищення ефективності виконання його професійних функцій.

Продовжував дослідження компетентності Л. Дж. Пітер, який вважав, що це стан який дозволяє діяти, тобто компетентність - це здатність та вміння працівника виконувати певну функцію. Компетентність характеризує спосіб дій, що веде до певного результату. Все це він розглядав із боку управління. Л. Дж. Пітер вивів декілька нових дефініцій, пов'язаних з оцінкою професіоналізму в менеджменті: «некомпетентний», «обмежено компетентний», «компетентний», «некомпетентний», «надкомпетентний», «наднекомпетентний». (Пітер, 2012)

Особливо цікавим є принцип Л. Дж. Пітера, або принцип некомпетентності. Звучить він так: «у ієрархії кожен службовець прагне досягти рівня некомпетентності». Виходячи з цього принципу «якщо часу та шаблів в ієрархії виявиться достатньо, то кожен службовець повинен піднятися до свого рівня некомпетентності та залишитися на ньому». Отже, ґрунтуючись на принципі Пітера, співробітник, що працює в будь-якій системі, підвищується на посаді доти, доки виявиться не в змозі впоратися зі своїми обов'язками. Таким чином, у тривалому періоді часу, будь-яке вертикальне зростання закінчується некомпетентністю індивіда. Також, згідно із цим принципом, робітник на цій посаді «застрягне» і перебуватиме доти, доки не вийде із системи. (Пітер, 2012:36, 37)

На певний момент часу, компетентнісний підхід настільки увійшов у психологічний супровід управлінської діяльності, що у 1991 році метод оцінки за допомогою визначення компетентностей був використаний більше ніж у 100 дослідженнях у 24 країнах. Досвід

використання цього методу дозволив створити всевітню базу даних моделей компетенцій та загального словника компетенцій, шкал різноманітних компетентностей, міжкультурних порівнянь та нових даних о ролі мотивації досягнень та пошуку інформації, щодо прогнозування рівня виконання робіт. (Спенсер, 2005)

Л. Спенсер та С. Спенсер продовжили дослідження Р. Бояціса. Вони провели ґрунтовні дослідження компетентностей, які характеризували професіоналів у галузі людських ресурсів і менеджерів та визначили, що компетентність – це «базова якість індивіда, яка має причинне ставлення до ефективного та найкращого, на основі критеріїв, виконання роботи або в інших ситуаціях». (Спенсер, Спенсер, 2005:9)

Л. Спенсер та С. Спенсер вважали компетентність базовою якістю людини, що визначає варіанти поведінки або мислення, які розповсюджуються на різні ситуації. При цьому відокремлювали п'ять основних базових якостей:

1. Мотиви. Потреби, які націлюють та скеровують поведінку індивіда.

2. Психофізіологічні особливості. Фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуацію ті інформацію. З позиції менеджменту – це емоційний самоконтроль та ініціативність в умовах стресу.

3. Я-концепція. Певні установки, цінності та образ індивіда, які як і мотиви, прогнозують дії людини на короткостроковий період.

4. Знання. Інформація, що стосується певних областей та яка є в людини. Тут можна говорити про професійні знання.

5. Навички. Здатність виконувати визначену роботу. Окрім розумових здібностей, професійних знань індивід повинен мати автоматизм виконання певних функцій. Саме тут виникає поняття компетентність, тобто можливість практичного застосування наявних професійних знань. (Спенсер, Спенсер, 2005)

Як було ними зазначено «компетентність відносно є важливішою ніж пов'язані із завданням навички, розумові здібності та дипломи». (Спенсер, Спенсер, 2005:12)

Подальшим імпульсом розвитку компетентнісного руху послужило запровадження, наприкінці 20-го століття, в освіту всіх провідних країн компетентнісного підходу, підґрунтям якого стала розробка системи, яка повинна була поєднувати вимоги бізнесу, психології управління персоналом із завданнями сучасної освіти.

Всесвітня конференція з питань освіти для всіх, у 1990 році, знаменувала початок всесвітньої кампанії універсалізації базової освіти. Як було зазначено: «Ці потреби охоплюють як необхідний обсяг навичок (вміння читати, писати, володіти усною мовою, уміння рахувати і вирішувати завдання), так і основний зміст навчання (знання, професійні навички, ціннісні установки та погляди, які необхідні людям для виживання, розвитку всіх своїх здібностей існування та роботи в умовах дотримання людської першості, всебічної участі у розвитку, підвищення якості свого життя». (Аннан, 2001)

Наступний етап розвитку відбувся, коли Ж. Делор у доповіді міжнародній комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб», підкреслив тенденцію зростаючої потреби в дедалі більшій диверсифікації професійної підготовки. Як було зазначено «освіта покликана грати найважливішу роль розвитку особистості та суспільства». Тому використання компетентнісного підходу повинно стати пріоритетною орієнтацією освіти на результати: формування необхідних загальнокультурних та професійних компетенцій, самовизначення, соціалізацію, розвиток індивідуальності і самоактуалізацію. Це надасть змогу подолати суперечність між двома областями, які протиставляються один одному: державною службою та ринком праці. Таким чином, заклади вищої освіти знову набудуть своєї початкової інтелектуальної та соціальної місії в рамках суспільства як гаранта універсальних цінностей і культурної спадщини. (Делор, 1996)

Виходячи з цього, було виокремлено чотири основні функції, які повинні виконувати вищі навчальні заклади (Делор, 1996):

1. Підготовка до наукових досліджень та викладання.
2. Забезпечення різних видів вузькоспеціалізованої та адаптованої до потреб економічного і соціального життя професійної підготовки;
3. Доступність для всіх, щоб враховувати різні аспекти того, що ми називаємо постійну освіту в найширшому сенсі цього слова.
4. Міжнародне співробітництво.

Для виконання покладених функцій, підтримуючи напрямок уніфікації освіти та міжнародного співробітництва у 1998 році, з метою створення спільних положень із стандартизації Європейського простору вищої освіти, була підписана «Сорбонська декларація» чотирма країнами: Францією, Німеччиною, Великобританією та Італією.

Декларація була спрямована на мобільність студентів, підвищення кваліфікації персоналу та забезпечення відповідності кваліфікації робітників сучасним вимогам на ринку праці.

Наступних кроком стало підписання Болонської декларації в 1999 році, яка підтверджувала цілі озвучені у Сорбоні. До неї було вже долучено 29 країн, які взяли на себе зобов'язання щодо підвищення конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти та до 2010 року реформування системи освіти своєї країни відповідно до основних вимог. При цьому, всі положення Болонської декларації, були встановлені, як добровільні заходи процесу узгодження, а не жорсткі юридичні зобов'язання. Було підкреслено незалежність та самостійність всіх вищих навчальних закладів.

Під впливом всіх вищезначених чинників, впродовж дев'яностих років минулого століття, численні науковці такі як: О. Божович, Т. Браже, Ю. Варданян, Н. Кузьміна, О. Лебедев, О. Леонтєв, М. Львов, А. Маркова, Д. Равен, Г. Трофимова, Н. Шумарова ті інші проводили дослідження компетенцій та компетентностей.

Передумовою виникнення ПМК стала інтелектуальна співпраця у галузі освіти, запроваджена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО, яке провело дослідження в галузі порівняльної освіти з метою розвитку ключових компетенцій, а саме міжнародної міждисциплінарної програми “Визначення та вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні засади” (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo, 1997).

Головне завдання програми DeSeCo полягало у визначенні теоретично-обґрунтованого набору ключових компетентностей, які необхідні кожній людині у перспективі безперервної освіти та розробці концептуальної структури для її розвитку і оцінки на міжнародному рівні.

Підсумком програми DeSeCo у 2002 році стало встановлення нормативних концептуальних критеріїв для ідентифікації індивідуальних компетентностей, необхідних для ефективною участі у демократичному суспільстві і для того, щоб справлятися з глобальними проблемами та вимогами економіки знань інформаційного суспільства. (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo). Наступні дев'ять ключових компетентностей було визначено як потенційно значущі для кожного індивіда у країнах ОЕСД та, можливо, в інших країнах :

1. Діяти автономно (самостійно). До цієї компетентності входять:

- здатність захищати та підтверджувати свої права, інтереси, обмеження, можливості, здібності та потреби, брати відповідальність;
- здатність створювати та реалізовувати життєві плани та особисті проекти;
- здатність діяти в рамках стратегії.

2. Діяти інтерактивно. До цієї компетентності входять:

- здатність використовувати мову, символи та текст в інтерактивному режимі;
- здатність використовувати знання та інформацію в інтерактивному режимі;
- здатність використовувати нові технології в інтерактивному режимі

3. Діяти в соціумі (у соціально-гетерогенних групах). До цієї компетентності відносять:

- здатність встановлювати стосунки з іншими;
- здатність співпрацювати;
- здатність керувати та вирішувати конфлікти.

Відповідно, передумовою надбання вмінь і здатності використовувати мову, символи, текст в інтерактивному режимі, встановлювати стосунки з іншими, співпрацювати, керувати та вирішувати конфлікти є надбання мовленнєвої компетентності, тобто надбання вмінь володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, що необхідно висловити та можливість сприйняття інформації, яка представлена доречними мовними засобами.

З цього моменту мовленнєва компетентність «офіційно» займає місце в системі компетентностей, що використовують системи освіти, психології та управління для оцінки професійної кваліфікації індивіда.

Подальшим дослідженням професійної та мовленнєвої компетентності займалися чимало вчених, таких як: В. Андрієвська, Л. Барановська, З. Бакум, А. Богуш, О. Бородачева, Л. Бутакова, В. Введенський, Н. Волкова, Н. Гавриш, Н. Голуб, І. Дроздова, О. Демська-Кульчицька, О. Дубасенюк, О. Залевська, О. Зарубіна, Е. Зеєр, В. Зінченко, І. Зімня, Т. Іванчікова, І. Іванова, А. Калініченко, Г. Калмиков, Л. Калмикова, С. Караман, Є. Климов, О. Корніяка, О. Кулик, О. Кучерук, В. Лапіна, Н. Лопатинська, С. Макєєва,

Н. Масюкова, Л. Метелева, С. Мудра, О. Орлов, Н. Панова, М. Пентилюк, В. Пищальнікова, Н. Пономаренко, Г. Селевко, О. Семенов, М. Сидикбаєва, О. Ситник, Н. Скибун, А. Струк, О. Федоров, І. Фільченкова, М. Чорна, І. Черних, Н. Шумарова та інші.

Виокремили в своїх дослідженнях феномен «професійно-мовленнєвої компетентності» вчені: І. Бабій, Л. Барановська, Л. Березовська, Є. Бондаренко, А. Варданян, Т. Іванчікова, Г. Калмиков, Н. Колодій, В. Мікаєлян, Н. Пономаренко, Л. Рубцова, О. Семенов, О. Соболевська, Н. Скибун, А. Струк, М. Чорна та ін.

Це виділення було спричинено логічним розвитком досліджень двох дефініцій - професійної та мовленнєвої компетентності. Сучасний розвиток економіки обумовлює підвищені вимоги до професійної діяльності як менеджерів так і інших фахівців.

Сучасні менеджери задля ефективного вирішення, поставлених перед ними професійних завдань, повинні результативно взаємодіяти із внутрішнім та зовнішнім середовищем підприємства, впливати на нього. Для цього необхідно мати професійно-мовленнєві навички, які допоможуть не тільки озвучити та передати свої ідеї і пропозиції, а і допоможуть у комунікації з людьми, як в середині підприємства так і за його межами. Крім того, менеджер повинен вміти не тільки донести, а і створити необхідну інформацію, яка повинна бути зрозумілою та уніфікованою для його професійного напрямку.

Отримання таких фахівців, у достатній кількості на ринку праці, можливе лише за умов компетентнісного підходу та виокремлення і розвитку ПМК у майбутніх менеджерів ще в процесі навчання.

Враховуючи глибинність сутності вищезначених феноменів та поліспектральність авторських поглядів за цією проблематикою, стає зрозумілим перспективність дослідження та його подальшого поглиблення.

1.3. Міждисциплінарний підхід до виокремлення професійно-мовленнєвої компетентності

Різноманітність досліджень міждисциплінарної сутності феномену «професійно-мовленнєвої компетентності» спричинена багатоспрямованістю досліджувальної дефініції.

Будь який індивід – це складна жива система, тому аналізуючи ПМК необхідно застосовувати системний підхід, який включає

дослідження двох рівнів функціонування: фізіологічного та психічного.

З позиції фізіології, людині для нормальної мовленнєвої діяльності необхідна цілісність і збереження всіх структур мозку, працездатність центральної нервової системи, яка використовується для передачі імпульсів від мозку до м'язів, що координують роботу периферичного мовленнєвого апарату: дихального, голосового та артикуляційного. Процес створення мовленнєвості (звуків) складається з кількох взаємозалежних процесів. Видихання викликає коливання голосових складок, які забезпечують голос у мовленні. Різниця мовних звуків (артикуляція) відбувається завдяки роботі відділу артикуляції. При цьому вся робота периферичного мовленнєвого апарату пов'язана з координуванням скорочення його м'язів, які регулюються центральною нервовою системою. Якісні характеристики мови залежать від синхронності роботи багатьох зон кори правої та лівої півкуль мозку. При цьому, велике значення для мовлення мають слухова, зорова та моторна системи. (Нікіфоров, 2020)

З позиції психо-фізіології, мовлення формується в процесі загального психофізичного розвитку дитини. З одного до п'яти років, у здорової дитини формується фонематичне сприйняття лексико-граматичної сторони мовлення та нормативна звуковимова. Загальноприйнятим є виділення кількох періодів формування мовлення дитини. (Разумов, Пономаренко, Піскунов, 1996)

1. У дитинстві, будучі немовлям, дитина опановує голосові реакції у вигляді вокалізації, гуління, белькотіння, при цьому вимовлені ним звуки наближені до звуків рідної мови.

2. До першого року життя дитина розуміє значення багатьох слів і починає вимовляти перші слова.

3. Після півтора року дитина починає вимовляти прості фрази (два-три слова), які поступово ускладнюються. Мовлення дитини стає все більш правильним: фонологічно, морфологічно та синтаксично.

4. До трьох років, в більшості випадків, у дитини сформовані основні лексико-граматичні конструкції мовлення та йде активне засвоєння розгорнутого фразового мовлення.

5. До п'яти років у дитини розвиваються механізми координації між диханням, фонацією та артикуляцією, що забезпечує достатню плавність мовного висловлювання.

6. До шести років, у дитини починають формуватися здібності до звукового аналізу та синтезу і вона починає опановувати письмову мову.

Таким чином, можна засвідчити, що у цьому віці присутній певний рівень розвиненості фізіологічних передумов продукування та сприйняття мовлення в особистості (відповідність фонаційного дихання, дикції) і саме на цьому ґрунті починається активна фаза знаннєвого та психологічного етапу формування ПМК особистості.

Відповідно, аксіоматичний факт, що умовами нормального формування мовленнєвості у будь якої особистості, окрім фізіологічних передумов є психологічні фактори.

З позиції психології, сучасні дослідження розглядають ПМК як міжпредметну дефініцію. Розділяємо підхід Є. Тарасова: «Створення мовленнєвих повідомлень - не тільки об'єкт лінгвістики, аналізом знань намагаються займатися філософія, особливо філософська семантика, і логіка, і герменевтика, а також психологія, особливо психологія свідомості, і когнітивна психологія». (Тарасов, 2004:36)

Такий підхід обумовлено тим, що володіння усною та письмовою мовою, необхідне як для вирішення багатьох завдань у професійній сфері різних напрямків діяльності так і в особистому житті індивіду. З позиції різних наук та дисциплін можна побачити висвітлення різноманітних боків та підходів до характеристик вище означеної компетентності.

Протягом останніх ста років, до тематики мови та мовлення, активно зверталися філософи, соціологи, психологи, лінгвісти, лінгводидакти, психолінгвісти та педагоги.

Філософія є основою для методології пізнання у будь яких науках. Саме вона, шляхом накопичення фактів та спостережень, допомогла з проміж загальної теорії пізнання виокремити всі науки з визначеним предметом дослідження.

Мова, як система пізнання, стала предметом вивчення філософії ще у Стародавній Греції. На початку 20 століття, коли психологічні дослідження спрямовують свою увагу на аналіз поведінки людини, вивченням дефініції мовлення займаються багато напрямів філософської думки. З позиції філософії мова розглядається в межах чотирьох філософських напрямів: феноменології, аналітизму, герменевтики та постмодернізму.

Феноменологи перше місце ставлять аналіз роботи свідомості. Мова виявляється знаковим виразом роботи свідомості. Важливо, щоб

висловлювання були повноцінними знаками вироблених свідомістю зразків.

Мерло-Понті, представник екзистенційної феноменології, вважав: «З феноменологічного погляду, тобто для суб'єкта, який говорить мовою як засобом комунікації з живою спільнотою, мова виявляє свою єдність: вона більше не результат хаотичного минулого незалежних лінгвістичних фактів, але система, всі елементи якої конкурують в унікальному зусиллі висловити щось звернене до сьогодення чи майбутнього і, отже, керованого логікою актуальності» (Мерло-Понті, 1994:180) Розуміння мови йде поза позиції сумарного розуміння значень всіх елементів, тому, що кожен знак визначає своє озвучене, а разом вони відбивають конкретне значення, яке постійно вислизає. Мерло-Понті вважав, що мовлення це частина спілкування у світі, який оживив мову, і яка у свою чергу виявила його присутність. Мова не створює світ, вона є наслідком світу, що сприймається, саме вона перетворює та відображає його в знаки. Тому вираз ніколи не буває тотальним: «Мовленнєві значення - це завжди ідеї в кантівському сенсі, тобто полюси деякої безлічі актів вираження, що прагнуть до збігу, які, не будучи представлені як такі, надають руху дискурсу; і тому вираз ніколи не буває тотальним» (Мерло-Понті, 1994:184). Висловлювання ніколи не відображають повної поточної інформації про те, про що йдеться, тому завжди передбачається деяка недомовленість, якийсь натяк на невидиме спостерігачеві і говорючому. Тому, в будь-якому вираженні завжди є щось, що мається на увазі; в іншому випадку це поняття взагалі краще відкинути, оскільки сенс воно має тільки в тому випадку. Мова може прийматися як абсолют і модель виразу, однак вона, як і будь які інші мови, ніколи не може підвести до повного значення суті явища. Сутність мови полягає в тому, що вона дозволяє зрозуміти, з позиції промовляння самому собі, що я говорю іншим. Тобто йдеться про можливість зрозуміти себе. «Мовлення, очевидно, є чудовим прикладом тих «поведінок», які перекидають мої звичайні відносини з об'єктами та наділяють деяких із них цінністю суб'єкта». (Мерло-Понті, 1994:189)

Феноменологічний підхід до розуміння мови розглядає її як частину конструювання світу. Мова розуміється як сполучна ланка між суб'єктами та веде до єдиного мовного світу. Мова сприймається як об'єктивована система значень, яка набуває кожного разу нове значення для більш точного розуміння між мовцями. (Мерло-Понті, 1994)

Аналітики розуміють проблему мови інакше, ніж феноменологи. Для них все багатство свідомості та практики людини міститься у мові. Філософія – це не що інше, як філософія мови. "Мова - це форма життя" вважав Л. Вітгенштайн. Він не був прихильником мовної революції і відмовився від думки замінити природну мову на ідеальну. На його думку, мова — це гра, яка йде відповідно до певних, різноманітних і великою мірою довільних правил. Введений ним термін «мова-гра» покликаний був підкреслити нерозривний зв'язок мови та дії, а також безперечність прийнятих правил. Адже неможливе існування ідеальної мови та ідеального виконання її правил. Прийняти правила «мовної гри» походить з того, що необхідно чітко розмежовувати мову та «дійсність», оскільки остання, всупереч поглядам логічного атомізму, не відображається у структурі мови. Тому пропозиція набуває значення не з фактів, а «із системи знаків, з мови, якій вона належить». Під «мовними іграми» Л. Вітгенштайн розумів систему комунікації, що містить у собі мову та дію. Основою для створення більш складних комбінацій, більш «складних ігор» є прості ігри з простими правилами, і їх створення збільшує практику та діяльність мови. Зв'язок мови та дії призводить до підходу, що немає сенсу стверджувати зв'язок мови з мисленням. На думку Л. Вітгенштайна, виділення особливих процесів мислення призводить до парадоксального висновку, ніби в них проводять операції над речами, яких немає, не було, а можливо, і не буде. Сам термін «мислити» у застосуванні до неіснуючого призводить до суперечності в тому, як можна думати про неіснуючому. Він вважав, що слова набувають сенсу лише в процесі їх використання, а самі по собі вони нічого не уявляють. Важливим є контекст використання, соціальне впровадження, яке виконуються відповідно до певних правил. Дуже складним є категорія-мова. На його думку, «розмовна мова є частиною людського організму, не менш складною, ніж він сам» при тому, що «мова маскує думку і за зовнішньою формою цього маскуванню не можна укласти форму замаскованої думки». (Вітгенштайн, 1921)

Більш пізній представник аналітичної філософії У. Куайн побудував свою теорію пізнання мови, спираючись на принципи холізму, емпіризму та біхевіоризму. На його думку емпіризм є єдиним можливим відображенням зв'язку людини із зовнішнім світом. Це відбувається тому, що предмети впливають на органи почуттів, які, формуючу цю інформацію в імпульс, передають цей сигнал у мозок. Ця точка зору відповідає біхевіористському принципу пізнання

навколишньої дійсності, що можна виразити у співвідношенні "стимул - реакція - підкріплення". На думку У. Куайна, пізнання мови відбувається відповідно до цієї схеми. Він вважає, що більшість філософів необґрунтовано «звеличують звичайну мову аж до того, що виключають одну з її власних характеристик: - схильність до еволюції». Однак це не вірно, тому, що все постійно розвивається і змінюється «наші слова продовжують мати зрозумілий сенс завдяки безперервним змінам в теорії». (Куайн, 2000:16)

Мова, за його підходом, є найважливішою формою людської поведінки. У. Куайн ввів категорію «стимульного значення» - сукупності зовнішніх стимулів, які викликають згоду або незгоду з фразою, що вимовляється, і в цьому сенсі досліджував проблему синонімії як тотожності таких значень для тих, хто говорить однією мовою. Отже, на його думку, кожне слово, яке ми використовуємо, — це результат цілеспрямованого впливу соціального світу на індивіда. Принцип холізму доповнює його теорію та стверджує, що людина запам'ятовує не просто окремі слова, а й цілі комплекси, контексти, у яких слова можуть вживатися. У. Куайн вважав, що необхідно «ретельніше досліджувати емпіричне значення або стимульні умови нашого способу мовлення про фізичні речі, оскільки подібним чином ми дізнаємося межі творчої уяви в науці». (Куайн, 2000:41)

Герменевтики також визначили особливу позицію щодо мови, як і філософи античності, вони зіставляли сутність предметів та мову. Але на відміну від античних філософів, які вважали, що мова є виразом сутності, вони підходили до розуміння мови як до буття сутності. Для них дуже важлива єдність всередині наступної тріади: сутність світу - мова - переживання. Весь навколишній світ існує для людини лише настільки, наскільки вона зафіксована в мові. З позиції М. Хайдеггера межі мови обмежують межі світу. Ставиться питання про те, що безглуздо говорити про світ «з іншого боку мови». Мова є умовою існування світу і цим набуває статусу трансцендентального початку. Важливо підкреслити, що для М. Хайдеггера мова не співпадає з мовою-уявленням, тобто мова - це не стільки саме говоріння, скільки те, про що говорить зараз говорить, «це не ми говоримо мовою, а мова говорить нами». У його розумінні «людина виявляє себе як суще через мову». Завдяки промові людина може визначити себе як те, що існує в світі інших сущих. Саме в цьому і полягає унікальність людини: тільки вона здатна визначити те, що кожна річ має свою назву, яку їй дає

людина, тим самим наділяє це буттям, точніше, через мову наділяє все буттям. (Хайдеггер, 1993)

Підхід герменевтики до мови постає у тому, щоб зрозуміти сам текст. Це завдання вирішується за допомогою думок інтерпретатора, який буде відновлюватиме текст. На думку Х.-Г. Гадамера, «щоб дати вираз думці тексту в його фактичному змісті, ми маємо перекласти його своєю мовою, а це означає, що ми наводимо його у взаємодію із сферою всіх можливих думок, в якій рухаємося ми самі». За його підходом, здатність мови до перетворення на писемність заснована на причетності мови до чистої ідеальності сенсу, який сповіщає в ній про себе. Письменність звільняє від усіх емоційних моментів висловлювання мови та існує «в чистому вигляді». Письмове репрезентування мовлення - це відчуження мови, яка зворотне перетворює знаки в мову і сенс. Герменевтичний підхід полягає у тому, що письменність змінює сенс промови, яка зазнає свого роду самовідчуження, а зворотне перетворення становить суть завдання. «Сенс сказаного має бути знову висловлений, причому виключно з урахуванням того, що передано нам через письмові знаки, дослівно». (Гадамер, 2000:457)

Постмодерністи, підтримуючи підхід аналітиків, ставлять у центр філософських роздумів про мову – текст. Аналітики розглядають текст із наукового погляду, а постмодерністи аналізують його з позиції естетики переживань. Текст складається не довільним чином, а так, щоб піднести яскраві, піднесені почуття від задоволення і насолоди до болю і страждань. З позиції постмодерніста, мова – це універсальне середовище для прояву чуттєвості людини. Сучасна постмодерністська філософія розглядає мову як складову тексту та інтертекстуальності, частину наративної мовної референції. Для характеристики функціонального статусу мовного середовища оперують поняттям "мова-об'єкт", яке використовується як парне по відношенню до поняття "метамова". Власне, мова-об'єкт - це "сам предмет логічного дослідження" - на відміну від семіотичної системи метамови як штучної мови, "якою це дослідження ведеться".

З позиції семіотики, мова сприймається як якась знакова діяльність. Причому як знаки виступають не лише спеціальні слова та висловлювання, але й будь-які предмети, які були створені людиною або втягнуті в коло її інтересів і були наділені тим чи іншим значенням. Мова розглядається як знакова система, яка організована за певними

логіко-синтаксичними правилами, що визначають порядок співвідношення та взаємозв'язків його елементів.

Ф. де Соссюр, який заклав основи семіології, вважав, що вона має бути частиною соціальної психології, а визначення місця семіології – завдання психолога. Завдання лінгвіста у тому, щоб виділити мову в особливу категорію як систему семіологічних явищ. Це обумовлюється тим, що мова – це система знаків, тому лінгвістика – це частина семіології. На його думку, місце лінгвістики в семіології: «якщо нам вперше вдається знайти лінгвістиці місце серед наук, це лише тому, що ми пов'язали її із семіологією». Ф. де Соссюр провів поділ на внутрішню та зовнішню лінгвістику. Зовнішня лінгвістика розглядає відносини мови до суспільних установок та історичні умови її існування. При цьому всі ці фактори знаходяться поза мовою як системи відносин, адже «немає жодної необхідності знати умови, в яких розвивається та чи інша мова», оскільки «мова є системою, яка підпорядковується своєму власному порядку». Саме в цьому контексті і розглядає мову внутрішня лінгвістика. (Соссюр, 1977)

Ф. де Соссюр відокремив мову, мовлення та мовленнєву діяльність. Мова – це код, який постає як «соціальний продукт мовленнєвої здібності, сукупність необхідних умов, засвоєних громадським колективом для реалізації цієї здібності окремими особами». Мова - це «система суто лінгвістичних відносин», і тільки вона повинна вивчатися мовознавцями, тому що тільки «єдиним і дійсним об'єктом лінгвістики є мова, розглянута в собі і для себе». Він розглядав її як систему довільних знаків та порівнював з іншими системами знаків. У його розумінні, «мова є системою знаків, що виражає ідеї, а отже, її можна порівняти з листом, з абеткою для глухонімих, з символічними обрядами, з формами чемності, з військовими сигналами тощо». Мовлення – це сформульоване на цьому коді повідомлення. Мовлення індивіда зрозуміло лише тоді, коли відомий цей код. При цьому, мова завжди абстрактна, вона не сприймається органами почуттів, а мовлення, на відміну від неї, завжди конкретне та матеріальне. Адже мова – це загальнонародне явище, а мовлення завжди індивідуальне. При цьому, мовленнєва діяльність представлена безліччю форм та співвідноситься з такими областями, як фізика, фізіологія, психіка та ін. (Соссюр, 1977)

Підсумування різноплановості філософських підходів та наукових напрямків у дослідженні мови, мовлення і відповідно професійно-мовленнєвої компетентності виражаємо в схемі (рис.1.2.)

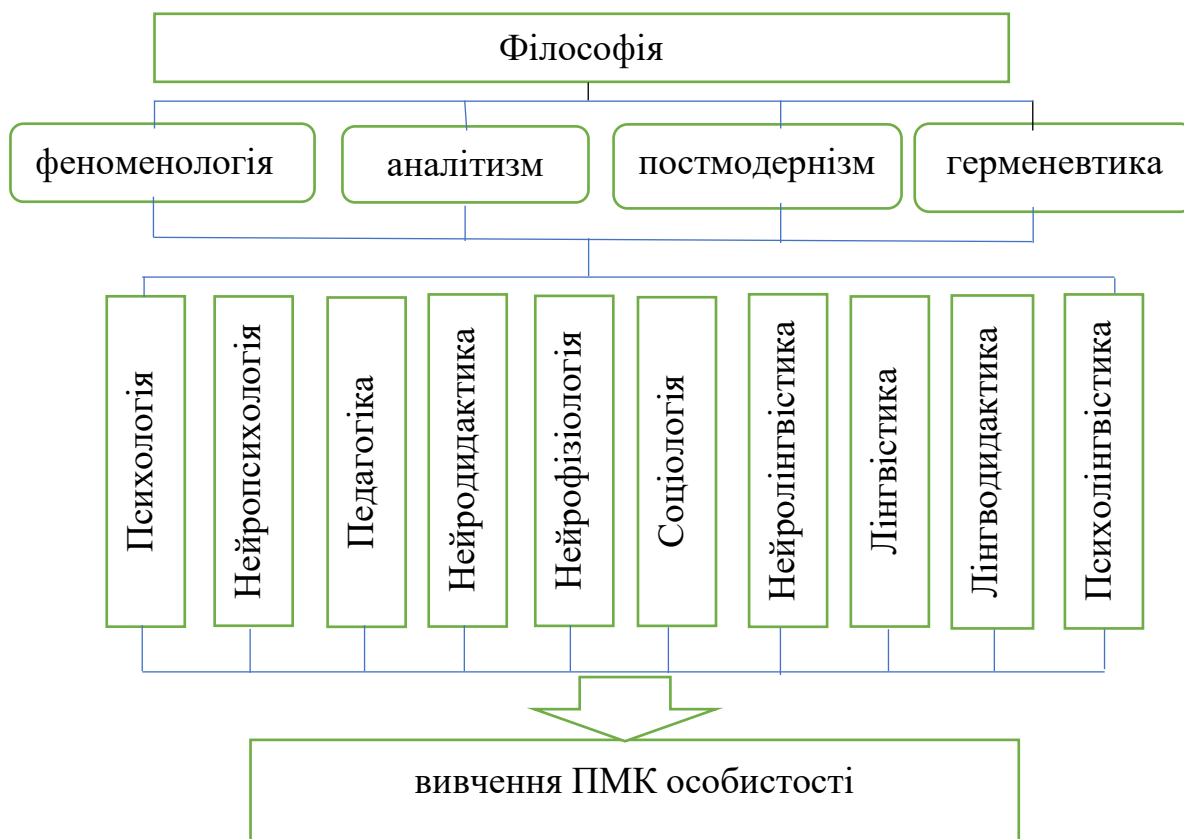


Рис.1.2. Напрямки вивчення професійно-мовленнєвої компетентності

Розгляд мови як психологічного явища, з позиції психології промовця, сформувався в XIX-XX ст. Виділяють кілька напрямків лінгвістичного психологізму, основними з яких є: соціально-психологічний, індивідуально-психологічний та психолінгвістичний. Перші два напрями розвивалися з позиції історичного тлумачення вивчення мови, а третє виокремилось під впливом внутрішньої самодостатності особливості мови, обумовленою роботою мозку.

Прихильники соціальної психології пояснювали сутність мови спираючись на соціальну природу психології людини. Їх метою стало вивчення живої мови у її реальному функціонуванні, в процесах мовної діяльності, при цьому без урахування її фізіологічних та психофізіологічних аспектів. Мова сприймалась як феномен психологічного стану та духовної діяльності людини чи народу. В основу цього тлумачення лягли праці В. Гумбольдта. Він запровадив поняття «мовна свідомість народу» і природний розподіл людства на народи, обумовлене мовою. Це розподіл він вважав вищим принципом, який створює основні та необхідні — «охарактеризовані мовою» — умови людського буття, що піднімають людину до вирішення завдань

свого історико-культурного призначення. На його думку, мову необхідно «вважати продуктом сили народного духу і в той же час намагатися пізнати дух народу за допомогою будови самих мов: оскільки кожна специфічна сила розвивається за допомогою мови і лише з опорою на неї, вона не може мати іншої конституції, крім як мовної». Кожна мова має свої особливості та вимагає вивчення, адже в мовах «існує набагато більша кількість понять, а також своєрідних граматичних особливостей, які так органічно сплетені зі своєю мовою, що не можуть бути загальним надбанням усіх мов і без спотворення, не можуть бути перенесені до інших мови. Значна частина змісту кожної мови знаходиться тому в незаперечній залежності від цієї мови, так що цей зміст не може залишатися байдужим до свого мовного вираження». (Гумбольдт, 1984:72)

Надалі, соціально-психологічний напрямок розвивали О. Потебня та В. Вундт. Відповідно до їх переконань, динаміка та еволюція мовних явищ відображають психічні закони мислення, які виявляючись в окремій людині, належать певному народу. При цьому, істинним зберігачем духу народу, слід вважати мову в її первозданному вигляді, адже на більш пізніх етапах свого розвитку мова втрачає первозданну чистоту та оригінальність прояву духу народу. Цей напрямок розглядав сутність мови з погляду соціальної психології та суспільної свідомості.

Наприкінці ХІХ ст. психологічне розуміння сутності мови піддається переоцінці. Відкидаючи соціально-психологічну природу мови нове покоління мовознавців розглядає мову як прояв індивідуально-психологічної діяльності. Цей напрямок отримав назву младограматизму і його розвивали: К. Бругман, А. Лескін, Г. Остгоф, Г. Пауль, Б. Дельбрюк, Ф. Фортунатов, І. Бодуен де Куртеньє та інші. Усі вони вважали, що мова існує лише в свідомості окремих людей, кожного мовленнєвого індивіда. Мова народу, як вияв його духу – міф. Разом з тим, вони не заперечували загальної мови як чогось середнього, сумарного від індивідуальних мов.

Основним для цієї концепції є розгляд мови як індивідуальної психофізичної чи психофізіологічної діяльності. На їхню думку, всі мовні зміни відбуваються в звичайній мовній діяльності індивіда, тому вони виходять із вивчення живої мови. Г. Пауль вважав мовознавство - культурно-історичною наукою, метою якої є пояснення мовних змін. На його думку, найважливішою ознакою культури є психічний

початок «психологія тому є головною базою культурно-історичної науки у всій повноті її змісту». (Пауль, 1960)

Розуміння мови, як явища, що постійно змінюється, зумовило використання історичного підходу для його вивчення, адже характерною рисою цієї концепції є прагнення уникати філософії. Б. Дельбрюк вважав, що «мовознавство вступило з філософського періоду до історичного». Вони вважали, що аналізувати мову можна лише шляхом видобування відомостей про її історичне становлення. Аналіз мови, на їх думку, необхідно робити з уявлень про двобічність характеру мови: фізичному та психологічному. З одного боку, слід аналізувати фонетичні закони, які відбивають фізіологічний бік мови, з іншого боку – виявляти співвідношення аналогії, заснованої на психічних законах асоціації. (Meier, 2003)

На підґрунті цих досліджень, з'явився сучасний напрям вивчення мови - психолінгвістика. Головним предметом якої є мовна діяльність, а кінцевою метою - опис психофізіологічних механізмів походження мови.

Як зазначав Л. Виготський, «значення слова... є акт мислення у власне значенні слова». (Виготський, 1934:49)

Багатоспрямованість дослідження мовлення підкреслював Н. Жінкін, який вважав, що «психологія, лінгвістика, логіка, фізіологія та інші моделюють один і той же об'єкт — мовленнєву діяльність, кожна для своїх цілей, виділяючи в ньому свої, суттєві з тієї чи іншої певної точки зору, сутнісні характеристики». (Жінкін, 1998:13)

На думку О. Леонтьєва, «між психологією та лінгвістикою утворилося свого роду історичне розмежування предмета дослідження: психологія вивчає процеси говоріння, мовлення і лише остільки займається мовою, оскільки його онтологія якимось проявляється у цих процесах; лінгвістика вивчає мову як систему, або трактує її у матеріальному аспекті (система мовних навичок), або в ідеальному, але не цікавлячись реалізацією цієї системи». (Леонтьєв, 1969:11)

О. Леонтьєв вважав, що необхідно аналізувати мову з позиції «мова як предмет, мова як процес та мова як здатність», при цьому «всі перелічені категорії розглядаються як частини єдиного об'єкта - мовленнєвої діяльності, в якому вони тільки мають реальне буття», це відбувається тому, що «лінгвістика моделює в мовленнєвій діяльності як глобальному об'єкті одну її сторону, психологія - іншу». (Леонтьєв, 1969:23,27)

А. Лурія разом із Л. Виготським та О. Леонтьєвим створили напрям вивчення психології індивіда, що було спрямоване на виявлення «як природні процеси, такі як фізичне дозрівання та сенсорні механізми, переплітаються з культурно-детермінованими процесами для формування вищих психологічних функцій у дорослих». (Лурія, 1998)

Цей підхід виокремив «інструментальну» психологію, де головний акцент робиться на ролі людської мови, як «інструменту інструмента». Формування мови аналізувалося як основний фактор, який впливає на взаємозв'язок філогенетики та культурної історії для розвитку мислення, почуттів та діяльності людини.

Дослідження мовлення А. Лурія відбувалось з погляду нейропсихології, яка, на його думку, панувала в формуванні вищих психічних функцій - увазі, сприйнятті, пам'яті, мови, інтелекту, довільними рухами. Він вивчав фізіологічні передумови створення мови, психофізіологію локальних уражень елементів мозку, що пов'язана з вищими психічними функціями. На його думку, психічна діяльність здійснюється за допомогою знакових систем, насамперед мовних. Спочатку вони спрямовані на спілкування як його засіб, але надалі стають засобами формування психічних властивостей людини – уваги, пам'яті, мислення.

Н. Хомський підтримуючи погляд Ф. де Соссюр розглядав лінгвістику як «галузь психології мислення». Після появи його революційних робіт, в яких було застосовано твердження генеративізму у мовознавстві, де основний аспект досліджень став спрямований на синтаксис та прагматичні аспекти мови, ним вперше було застосовано поняття компетенції щодо мови, що і започаткувало «еру мовної компетенції» у психолінгвістиці. (Хомський, 1972)

Розвиток компетентнісного підходу в усіх напрямках діяльності, особливо в освіті, спричинило появу нових видів компетентностей, яких повинен мати індивід упродовж свого життя.

Однією з таких компетентностей є професійно-мовленнєва, яка була виокремлена деякими науковцями як частина професійних вмінь з погляду використання мовлення при виконанні професійних обов'язків. Взагалі мовленнєва діяльність є особливою категорією, тому, що з одного боку вона є самостійним видом діяльності, а з іншого, є передумовою та необхідною приналежністю будь-якої іншої професійної діяльності, яка потребує комунікації з людьми.

ПМК є унікальною дефініцією, оскільки, за різними класифікаційними ознаками, може бути віднесена до багатьох груп компетентностей фахівця.

А. Маркова в структурі професійної компетентності відокремила чотири блоки:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) та психологічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) вміння;
- в) професійно-психологічні позиції, установки, що потребує професія;
- г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Аксіоматично, що мовленнєва компетентність є складовою всіх чотирьох груп.

У своєму дослідженні А. Маркова зробила акцент на набутті професійних навичок, підґрунтям яких є мовленнєва компетентність особистості, яка входить до складу всіх чотирьох видів професійної компетентності: спеціальної, соціальної, особистісної та індивідуальної. (Маркова, 1996)

І. Зимня виділила три основні групи компетентностей (Зимня, 2001:30):

- компетентності, що стосуються особистості, як суб'єкту життєдіяльності;
- компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах та формах.

Основою для отримання цих груп компетентностей є мовленнєва компетентність. Вона є результатом становлення людини як особистості та проявляється в мовленнєвій діяльності, яка є важливою складовою професійної діяльності більшості напрямів діяльності. Тому виникнення дефініції ПМК є закономірним.

Виокремлення ПМК, як основи професійного становлення особистості, серед інших компетенцій відбулося нещодавно. Особливий розвиток цих досліджень відбувся в напрямку освіти, тому, що саме вона першою почала орієнтуватися на всебічне застосування компетентнісного підходу.

З позиції педагогіки розглядала ПМК Л. Рубцова, «що розуміється як готовність до успішного професійно-мовленнєвого функціонування, що характеризується сформованістю знань та умінь у

сфері видів та жанрів професійної мови як засобів педагогічної взаємодії в стандартних та нестандартних мовних ситуаціях на етапах проектування, організації та реалізації навчально-виховного процесу». Вона підкреслювала необхідність «здобуття професійної мовної компетенції», та відокремлювала її «структурні (проектувальний, організаційний та мовленнєвий) компоненти, що перебувають у взаємодії та утворюють її цілісність». (Рубцова, 2006:10,11)

Розвиваючи цей напрямок Л. Барановська в своїх дослідженнях стверджувала, що «формування професійно-мовленнєвої компетентності — це складова формування особистості», при цьому «професійно-мовна особистість є інтегрованим новоутворенням, в якому поєднується психологічний, педагогічний, лінгвістичний зміст». Вона зазначала, що «нова модель фахівця - високоінтелектуального, всебічно освіченого, з багатим духовним світом, зі ставленням до особистості іншої людини як до найбільшої цінності - передбачає формування мовної компетентності». (Барановська, 2008:46, 49)

Вивчаючи педагогічний аспект, Т. Іванчікова вважала, що ПМК «відбиває якість вербального поведінки учнів, орієнтованих до вимог професії» та більш якісно «відображає специфіку професійного дискурсу». Це відбувається, тому, що «мовленнєва компетентність є одним із основних факторів формування позитивного іміджу будь-якого професіонала». (Іванчікова, 2010:6,8)

Як мовознавець, розглядала професійне мовлення І. Бабій, яка визначила, що «це мовлення, пов'язане з професійними потребами, що уможлиблює ефективну професійну комунікацію спеціалістів у певній галузі діяльності». За її думкою професійне мовлення – це «різновид діяльності, що розкриває свої сутнісні ознаки в зіставленні з мовою як універсальною знаковою системою» при цьому, «психолінгвістика дає змогу звернутися до мови та її явищ як до певної системи орієнтирів, необхідної для діяльності людини, для створення певної мовної професійної картини світу». (Бабій, 2015:16, 62)

З позиції психології, А. Варданян стверджувала, що ПМК - це «професійно значуща якість фахівця, яка характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти і породжувати повідомлення, що містять інформацію, що відноситься до об'єкту його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті і обробляти її в ході розумових процесів». (Варданян, 2016:32)

При цьому, на її думку, для опанування ПМК необхідні такі якості: знання норм літературної мови і стійкі навички їх застосування в мові; вміння стежити за точністю, логічністю і виразністю мови; володіння професійною термінологією, знання відповідностей між термінами і поняттями; володіння стилем професійного мовлення; вміння визначати мету і розуміти ситуацію спілкування; вміння враховувати соціальні та індивідуальні риси особистості співрозмовника; навички припущення розвитку діалогу, реакцій співрозмовника; вміння створювати і підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування; вміння направляти діалог у русло професійної діяльності; знання етикету. (Варданян, 2016)

З позиції лінгвістики, Н. Колодій вважала змістом ПМК: «знання про точність, влучність, адекватність, правильне використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови». (Колодій, 2021:201)

На її думку, при формуванні ПМК необхідно вирішити наступні завдання:

- «сприяти засвоєнню категорій та одиниць мови, функцій, осягнення закономірностей та норм її функціонування, наукових знань про особливості та специфіку конструювання професійного мовлення майбутнього фахівця;
- під час освітнього процесу навчити студентів розв'язувати складні професійно-комунікативні мовленнєві задачі, вільно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях;
- формувати особистісні та професійні якості шляхом активного та цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу їх освітньої діяльності, виховувати моральну готовність випускників до роботи в соціальній сфері;
- розвивати їх пізнавальні, наукові та особистісні інтереси в галузі професії, яку вони обрали, сприяти самоосвіті та самовдосконаленню». (Колодій, 2018:55)

Н. Скибун, мовознавець та педагог, розуміла ПМК як «інтегральну здатність студента та його готовність до засвоєння закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлювання під час фахової діяльності». Це відбувається тому, що професійне становлення «вимагає від них підвищеної мовленнєвої відповідальності, особливої уваги до організації ефективної мовленнєвої підготовки». Ця ситуація

зумовлена тим, «що професійна мовленнєва компетентність є одним зі складників професійної компетентності сучасного фахівця й зумовлює його конкурентоспроможність і затребуваність». (Скибун, 2016:19)

Як філолог, Л. Березовська вважала, що професійне мовлення - «засвоєння норм літературної мови, фахової термінології, оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями та навичками спілкування; міжособистісну, комунікативно-мовленнєву взаємодію, спрямовану на досягнення поставленої мети спілкування, використання мовних та позамовних засобів виразності (паузи, тембр, темп, мовлення, сила, швидкість, гучність та ін.) учасників ділової комунікації». Формування ПМК фахівців «залежить від організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, вибору методів, форм та технологій навчання, спрямованих на розвиток комунікації, становлення професійного мовлення, позитивної мотивації до навчання. (Березовська, 2019:16)

М. Чорна з погляду особливості туристичної сфери відзначила, що «під професійно-мовленнєвою компетенцією менеджера туризму розуміємо таку ключову компетенцію, яка забезпечує вміння адекватно, доречно й практично користуватися мовою в конкретних професійно-комунікативних ситуаціях відповідно до функціональних обов'язків». При цьому, «основними функціями менеджерської діяльності є управлінська та комунікативна, що реалізуються з урахуванням особистісного стану мовців та національно-культурних традицій, правил мовного етикету в таких видах професійної мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, письмо і читання». (Чорна, 2010:3)

Н. Пономаренко та О. Семеног з позиції формування ПМК майбутніх фахівців із журналістики визначили процес набуття цієї компетентності, «як цілісний компетентісно орієнтований освітній процес, що відбувається з урахуванням низки наукових підходів і принципів, спрямований на формування мотивації, мовно-мовленнєвих знань, умінь і навичок українськомовного спілкування». (Пономаренко, Семеног, 2021:3)

Концентруючись на педагогічному підході О. Соболевська вважала, що МПК «є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності». (Соболевська, 2018:16)

Аналізуючи особливості мовлення в медицині В. Мікаєлян вважала ПМК «комплексним явищем, яке обумовлює мовленнєву поведінку і базується на сукупності здібностей, а саме: а) розуміти наміри співрозмовника; б) усвідомлювати доцільність мети професійного спілкування; в) вміти програмувати стратегію комунікації; г) управляти комунікацією (використовувати систему тактичних прийомів) в межах дискурсу». (Мікаєлян, 2017:110)

Відзначаючи специфіку професії судноводіїв Є. Бондаренко аналізувала ПМК як особистісне «утворення, яке віддзеркалює переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, знання про норми мови, вміння в аудіюванні, говорінні (монологічному, діалогічному), читанні, письмі з урахуванням особливостей професійної діяльності судноводіїв, здатності до комунікативної взаємодії в мультикультурному просторі, співпраці, рефлексії та корекції курсантами свого мовлення». При цьому, вона розкриває, що «компонентами, які репрезентують структуру професійно-мовленнєвої компетентності ..., є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний». (Бондаренко, 2020:158, 161)

З позиції педагогіки А. Струк визначила ПМК «як важливий складник загальної культури педагога», який «є передумовою формування її духовної культури досягнення успіху в кар'єрному зростанні, збагаченню власної мовленнєвої культури спілкування і розвитку комунікативних якостей мовлення». (Струк, 2019:265)

Визначивши особливості професійного мовлення психологів Г. Калмиков розглядав ПМК «як психічну властивість особистості психолога, невід'ємну ознаку його психолінгвістичного професіоналізму, майстерне мовленнєве володіння глибинами психологічного фаху; здатність суб'єкта комунікативно-мовленнєвої діяльності стати й бути компетентним у галузі професійно-психологічного мовленнєвого спілкування: добре обізнаним, підготовленим; відповідати вимогам особистісно-орієнтованого й соціально-орієнтованого спілкування; висококваліфікованим при виконанні різних професійно центрованих мовленнєвих дій». (Калмиков, 2020:195)

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

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

Виходячи з опрацювання функцій, які виконує означена компетентність, вважаємо, що ПМК менеджера забезпечує три основні функції:

- мовно-мовленнєву;
- професійно-ділову;
- регуляційно-комунікативну.

Мовно-мовленнєва функція охоплює процеси засвоєння та використання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції і повідомлення, здійснюється їх трансформація та вербалізація, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, яку прагнуть висловити і можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами.

Професійно-ділова функція визначає формування, передачу і прийом інформаційних повідомлень з використанням професійних термінів для налагодженні ділових зв'язків, необхідних для виконання професійних обов'язків відповідно вимогам спеціальності та розвитку себе як фахівця, своєї ділової кар'єри.

Регуляційно-комунікативна функція полягає в процесі впливу на діяльність, переконання та свідомість людей для коригування їх поведінки задля досягнення певної мети. Вона відображається у виконанні всіх функцій менеджменту, в процесі управління організацією для взаємного налагодження дій. Тут проявляються характеристики властиві спільній діяльності, зокрема питання сумісності людей, їх спрацьованість, відбувається взаємна стимуляція і корекція поведінки.

Виконуючи всі перелічені функції, вважаємо, що ПМК менеджера відповідає основним шести здатностям:

- здатність використовувати базові мовознавчі поняття та правила для продукування правильних мовних конструкції при професійному мовленні;
- здатність правильно використовувати при професійному мовленні знань сутності професійної термінології;

- здатність створювати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване професійне висловлювання;
- здатність вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником;
- здатність оцінювати та релевантно інтерпретувати професійну інформацію.

Опанування та розвиток індивідом перелічених здатностей можливо лише при наявності шостої - наявності внутрішнього мотиваційного елемента, який розвивається під впливом здатності індивіду до рефлексії. Саме ці психологічні здатності індивіду: самомотивування та рефлексія є передумовою опанування ПМК. Ці психологічні особливості індивіду є базовою рушійною силою для опанування та підвищення рівня цієї компетентності. Ці психологічні здатності особистості дуже важко оцінити, тому, опосередковано, показник їх рівня відображається у реакціях, які виражаються у наявності вище означених здатностей.

Підсумовуючи різноманітність поглядів на вищезначений феномен та довготерміновість досліджень споріднених дефініцій постає завдання глибинного дослідження цієї компетентності.

Висновки до першого розділу

Передумовою виникнення ПМК стала поява категорій «мовної компетентності», «мовленнєвої компетентності», «професійної компетентності». При цьому, виходимо з положення, що компетентність є інтегральною якістю, яка визначає сукупний результат інтегрованих знань та навичок, що необхідні та достатні для здійснення стандартизованої, кваліфікованої, професійної діяльності відповідного рівня.

Проаналізувавши онтогенез визначень дефініції «мовна компетентність» (Ю. Апресян, А. Богуш, О. Божович, О. Василевич, Н. Гавриш, В. фон Гумбольдт, О. Демська-Кульчицька, А. Кротова, О. Леонтьєв, К. Муранова, Н. Хомський, Н. Шумарова) можна підсумувати, що основними властивостями цього феномену є: знання про мову, знання її лексики, граматики, фонетики, семантики; знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови.

Таким чином, можна обґрунтувати, що мовна компетентність - це знання та використання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.

Проведене дослідження змін визначення категорії «мовленнєва компетентність» (А. Богущ, О. Бородачева, Л. Бутакова, Н. Гавриш, Т. Іванчікова, О. Залевська, М. Кабардов, Л. Калмикова, Г. Калмиков, О. Корніяка, О. Кулик, О. Кучерук, В. Лапіна, Н. Лопатинська, С. Макеєва, В. Пищальнікова, О. Пузанкова, Г. Селевко, М. Сидикбаєва) дає можливість визначити, що основними властивостями цього феномену є: здатність особистості застосовувати наявні мовні знання; можливості індивіда у створенні відповідного висловлювання своїх думок; здатність особистості отримувати інформацію, адекватно розуміючи її зміст. Виходячи з цього, можна обґрунтувати, що мовленнєва компетентність – це володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, яку прагнуть висловити та можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами.

Аналіз змін визначення категорії «професійна компетентність» (О. Анісімова, Т. Браже, Ю. Варданян, В. Введенський, О. Дубасенюк, О. Зарубіна, Е. Зеєр, А. Калініченко, О. Корніяка, Н. Кузьміна, Л. Львов, А. Маркова, Н. Масюкова, С. Метелев, Н. Панова, О. Соловійов, Г. Трофімова, О. Федоров, Є. Шлякова) дає можливість визначити три основні підходи: знаннєвий (у межах якого професійна компетентність може бути лише теоретичним потенціалом та критерієм успішності виконання стандартизованих, практичних завдань), професіографічний підхід (професійна компетентність формується на основі взаємодії об'єктивних вимог до фахівця та суб'єктивних вимог особистості до себе), акмеологічний підхід (відбувається орієнтація на вдосконалення професійних вмінь та навичок на всіх етапах життя і діяльності людини, на всебічний розвиток свідомості особистості, як фахівця). У відповідності до цього, вважаємо професійну компетентність - інтегральною характеристикою етичних та професійних якостей фахівця, яка відображає рівень знань, вмінь, досвіду, достатніх для виконання функцій з певного виду професійної діяльності.

Важливість «почуття компетентності» було підкреслено ще «змістовною теорією мотивації» А. Маслоу (Маслоу, 1999). Пізніше було використано «компетентнісну мотивацію» (White, 1959:305), яка

відбивала характеристики тих особливостей рис індивідуальності, що надає відповідний рівень виконання роботи. Однак лише Д. Хаймс, у своїх дослідженнях, відзначив важливість мовлення при передачі професійних знань, «мовленнєва діяльність суспільства має бути головним об'єктом уваги» і запропонував термін «комунікативна компетентність». (Хаймс, 1975:2)

Відзначено, що когнітивна психологія розглядає компетентність з позиції наявності великої кількості спеціалізованих та систематизованих знань. Компетентність відображає «вищий рівень розвитку когнітивних навичок» (Фиттс, Познер, 1964:170), при цьому мовна компетенція повинна вивчати «систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань». (Хомський, 1972:15)

Одним з перших ввів поняття компетентності в психологію менеджменту Девід К. МакКлелланд, зазначивши, що «традиційні академічні тести здатності та тести на знання предмету... не прогнозували ефективне виконання роботи або успіх у житті», «підхід, що заснований на компетентності, дозволяє ув'язати в єдине ціле управління людськими ресурсами». (McClelland, 1973:3,8)

Дослідження зв'язку компетентності та професіоналізму проводили чимало науковців (Д. Равен, Р. Бояцис, Л. Дж. Пітер, Л. Спенсер та С. Спенсер): «Необхідний розвиток нових видів компетентності. Необхідна еволюція нових способів мислення» (Равен, 2002:23), «основної характеристики особистості, що є основою ефективного чи чудового виконання роботи» (Бояцис, 2008), компетентність - це здатність та вміння працівника виконувати певну функцію (Пітер, 2012), «базова якість індивіда, яка має причинне ставлення до ефективного та найкращого, на основі критеріїв, виконання в роботі або в інших ситуаціях». (Спенсер, Спенсер, 2005:9) Однак основний етап розвитку компетентнісного підходу почався в 80-тих роках минулого століття. Бурхливий розвиток досліджень був пов'язаний із збільшенням ролі психології управління підприємствами і відповідно необхідністю розробки нових моделей компетентнісного аналізу. Цей період часу характеризувався використанням дефініцій «компетенція» та «компетентність» в усіх напрямках діяльності. Особливо цей підхід набув піднесення в освіті, управлінні та суміжної з ними психології.

Для надбання ПМК особистості необхідно працювати в напрямку двох рівнів функціонування: фізіологічного та психічного. З позиції психології, сучасні дослідження розглядають ПМК як міжпредметну

дефініцію. На початку 20 століття, коли психологічні дослідження спрямовують свою увагу на аналіз поведінки людини, вивченням дефініції мовлення займаються багато напрямів філософської думки. З позиції філософії мова розглядалась у межах чотирьох філософських напрямів: феноменології, аналітизму, герменевтики та постмодернізму. З позиції лінгвістичного психологізму, мова досліджувалась у трьох напрямках: соціально-психологічному, індивідуально-психологічному та психолінгвістичному.

Акцентуємо увагу на всебічності дослідження мовлення: «психологія, лінгвістика, логіка, фізіологія та інші моделюють один і той же об'єкт - мовленнєву діяльність, кожна для своїх цілей, виділяючи в ньому свої, суттєві з тієї чи іншої певної точки зору, сутнісні характеристики». (Жінкін, 1998:13)

Необхідно зазначити, що ПМК є унікальною дефініцією, оскільки, за різними класифікаційними ознаками, може бути віднесена до багатьох груп компетентностей фахівця.

Виокремили в своїх дослідженнях феномен «професійно-мовленнєва компетентність» вчені: І. Бабій, Л. Барановська, Л. Березовська, Є. Бондаренко, А. Варданян, Т. Іванчікова, Г. Калмиков, Н. Колодій, В. Мікаєлян, Н. Пономаренко, Л. Рубцова, О. Семенов, О. Соколевська, Н. Скибун, А. Струк, М. Чорна та ін. Їх праці розкрили чисельні аспекти, підходи та особливості професійного мовлення різних фахівців. Однак в їх дослідженнях не розкрито сутність особливості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів, її складових, шляхів підвищення.

Узагальнюючи наведений аналіз дефініцій вважаємо, що професійно-мовленнєва компетентність менеджера – є невід'ємною частиною його професійної компетентності і відображає здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та здатність вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

Виходячи з аналізу функцій, які виконує дана компетентність, ПМК менеджера забезпечує три основні функції: мовно-мовленнєву; професійно-ділову; регуляційно-комунікативну.

Зважаючи на вище означені функції, ПМК менеджера складається з основних шести здатностей: здатності використовувати базові мовознавчі поняття та правила для продукування правильних

мовних конструкції при професійному мовленні; здатності правильно використовувати при професійному мовленні знань сутності професійної термінології; здатності створювати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване професійне висловлювання; здатності вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником; здатності оцінювати та релевантно інтерпретувати професійну інформацію; здатності до внутрішньої мотивації опанування та рефлексії професійного мовлення.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА

2.1. Місце професійно-мовленнєвої компетентності в професійній діяльності менеджера

Праця в житті людини займає багато місця та є не тільки засобом, що забезпечує базові потреби людини, а і несе функцію забезпечення певного соціального статусу. Професійна діяльність є найвищим рівнем праці і саме вона надає можливість людині реалізуватись на певному щавлі соціальної структури суспільства. Як зазначив А. Лурія «життєдіяльність людини характеризується суспільною працею, і ця суспільна праця з поділом її функцій викликає до життя нові форми поведінки...Саме у зв'язку з усіма цими чинниками в людини створюються нові складні мотиви для дій і формуються ті специфічні людські форми психічної діяльності, у яких вихідні мотиви і цілі викликають певні дії, а дії здійснюються спеціальними, відповідними їм операціями». (Лурія, 1998:11)

Г. Суходольський вважав, що з позиції психології, діяльність людини розглядається як структура, яка включена до системи відносин суспільства. На його думку, поза цими людськими відносинами - професійної діяльності взагалі немає. Види і форми діяльності визначаються тими формами і засобами матеріального та духовного спілкування, що породжуються розвитком виробництва та які не можуть реалізуватись інакше як у діяльності конкретних людей. Основним видом діяльності є соціально зумовлена, усвідомлена, цілеспрямована праця, основні характеристики якої притаманні професійній діяльності. (Суходольський, 1988)

У процесі оволодіння особливостями професійної діяльності відбувається накопичення теоретичних та практичних навичок, що були набуті індивідом у результаті спеціальної професійної підготовки та отримання відповідного досвіду роботи. Цей процес є складним та багатоаспектним явищем, за рахунок того, що професійна діяльність є підґрунтям для соціальної адаптації, розвитку і самореалізації особистості.

Як зазначав Є. Клімов «вся історія науки, в тому числі психології, педагогіки, є безперервний потік процесів диференціації та інтеграції знань, компетентності і в кінцевому рахунку – процесі народження,

створення (а не виявлення як би об'єктивно існуючих у готовому вигляді) предметних областей діяльності». Розділяємо його думку, що професійна діяльність є постійно змінною категорією, за рахунок необхідності отримання нових навичок та зміни необхідних компетентностей, її «не існує в готовому, заданому вигляді, вона формується, складається, розпадається на різні професії, спеціальності, які можуть або відмирати, або об'єднуватися». (Клімов, 2004:98, 120)

Професійна діяльність є схваленим проявом соціальної активності людини. Вона вимагає суспільних відносин та соціальної взаємодії з іншими людьми. Професійна діяльність є результатом організації суспільної праці, тому, що саме вона є наслідком процесу розподілу праці. Результатом її можуть бути як матеріальні та і не матеріальні блага, що створюються індивідом у результаті певних фізичних або розумових дій, задовольняючи при цьому особистісні або суспільні потреби. Мотивом здійснення професійної діяльності є найкраще задоволення особистісних потреб індивіда.

Використовуємо підхід Е. Зеєр, за яким, професійна діяльність - це соціально-значуща діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. Як він зазначав, опанування професією - це «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини». (Зеєр, 2003:30)

Розуміння особливості професійної діяльності є підґрунтям для визначення характеристик системи опанування професією, що повинна забезпечувати постійну і системну зміну індивіда як реакцію на вплив соціального оточення, професійного середовища та прагнення до особистісного самоудосконалення.

Проаналізувавши опанування професійної діяльності Ю. Поваренков визначив, що «процес професійного становлення – це складна полісистемна сукупність, яка регулюється на основі соціальної та індивідуальної детермінації, пов'язана з реальною життєдіяльністю людини, здійснюється на основі її цілеспрямованої активності, включаючи професійне навчання та навчання, професійний розвиток та саморозвиток, професійне виховання та самовиховання». (Поваренков, 2013: 361)

Підкреслювала необхідність професійних навичок для існування особистості в оточуючому середовищі К. Абульханова: «Особистість як суб'єкт визначається особливою здатністю використовувати свої психічні, особистісні, професійні, життєві можливості як засоби вирішення цих протиріч». (Абульханова, 2007:36)

Визначальна теорія засвоєння професійних навичок В. Шадрікова, яка висвітлює процес формування психологічної функціональної системи діяльності. Він вважав, що в процесі отримання індивідом відповідних компетентностей «змінюється компонентний склад структури здібностей, що обумовлюють успішність діяльності, збільшується міра щільності зв'язків окремих здібностей в структурі професійно важливих якостей, на визначених етапах професіоналізації збільшується кількість здібностей залучення у діяльність». (Шадріков, 2010:138)

Особливу увагу В. Шадріков приділяв зв'язкам, що виникають у процесі надбання відповідних професійних навичок. Він розробив структуру зв'язків з позиції їх ролі на кожному з етапів надбання професії. На його думку, ця структура складається з наступних видів зв'язків: ті, що характерні для всіх етапів професіоналізації; тимчасові, що присутні тільки на деяких етапах оволодіння професією; ті, що з'являються на визначеному етапі оволодіння професією та в подальшому не зникають. Тому починають з'являтися методи психографічного опису окремих професійних груп, задля подальшого виявлення значущих структур професійно важливих якостей. (Шадріков, 2010)

Психологічні дослідження професійної діяльності менеджера аналізують її з позиції визначення стимулів, які сприяють активності та підвищують ефективність діяльності індивіду і організації в цілому. Концепція транзактного аналізу, що була розроблена Е. Берном (1955), враховувала стан особистості в період її соціалізації та стала основою для визначення шляхів підвищення ефективності міжособистісної взаємодії. Базою досліджень у менеджменті стало твердження, що особистість здатна усвідомлювати непродуктивні стереотипи своєї поведінки та відповідно здатна формувати нову систему цінностей і рішень, що ґрунтуються на власних потребах і можливостях. Концепція транзактного аналізу активно використовується в менеджменті, де транзакція розглядається як акт взаємодії та характеризує комунікативні дії учасників. Ця теорія дозволяє менеджеру, на основі показників поведінки людини в різних ситуаціях,

ідентифікувати ролі кожного та спрогнозувати розвиток комунікаційного процесу.

Менеджмент, як професійна сфера, є надзвичайно широкою та багатоаспектною категорією, яка увібрала чисельні вимоги до управління з позиції науки та стилю ведення професійних стосунків.

Професійна діяльність з менеджменту розглядається з позиції:

- стилю взаємодії із людьми;
- адміністративних навичок організації ефективного управління;
- психології управління людьми;
- організації структурних елементів органів управління.

Взагалі, використовується багато синонімів категорії «менеджмент»: управління, керування, організація, адміністрування тощо. Однак менеджмент є найбільш розповсюдженою й інтернаціональною категорією, що відображає розуміння управління будь яким процесом.

Ціллю менеджменту є формування системи управління організацією шляхом постановки цілей і завдань для найбільш ефективного використання всіх видів ресурсів та отримання найоптимальніших результатів, за рахунок здійснення впливу на діяльність як окремого працівника так і організації в цілому.

Основне завдання цієї професії - перетворити неорганізовану групу людей на команду, яка працює на результат. Як стверджував Т. Пітерс та Р. Уотермен: «Хороші менеджери не тільки роблять гроші, а й створюють сенс існування для людей». (Пітерс, Уотермен, 1986:86)

Професія менеджер є дуже розповсюдженою. Обмежень щодо місця докладання праці або природно-географічних умов нема. Вона має широкий діапазон спеціальностей. Згідно класифікатору професій до професії менеджер відноситься 1241 професійних назв работ. (Класифікатор професій, 2022)

Така кількість назв спеціальностей із приставкою «менеджер» обумовлено тим, що основною особливістю професії менеджера є спроможність фахівця за цією спеціальністю працювати в багатьох напрямках. Їх різноманітність можна підпорядкувати деяким критеріям (Іванова, 2006:81):

- за цілями діяльності: менеджер-експерт, менеджер-ревізор, менеджер-консультант;

- за ознакою обмеження галузі діяльності: менеджер у торгівлі, менеджер у виробництві, менеджер у туризмі, тощо;
- за ознакою обмеження певної конкретної функції в межах організації: менеджер з персоналу, менеджер з реклами, менеджер зовнішньоекономічної діяльності, тощо;
- за системою взаємодії: "людина - людина", "людина - техніка", "людина - природа", "людина – знакова система", "людина – художній образ";
- за засобами застосування: із застосуванням ручної праці; із застосуванням машинно-ручної праці;
- за умовами здійснення: робота в звичайних умовах; робота в надзвичайних, екстремальних умовах;
- за ступенем кваліфікації: робота що потребує певної вузької кваліфікації, робота, що не потребують спеціальної (вузькогалузевої) підготовки;
- за характером праці: автоматична управлінська, строго регламентована, з однотипними операціями; напівавтоматична управлінська праця, де дії не завжди строго регламентовані, хоча завдання та прийоми однотипні, однак можливо урізноманітнити ритм або та стиль; шаблонна управлінська виконавська праця, де дії та завдання різноманітні, але суворо обумовлені інструкціями; креативна управлінська праця, де операції та дії не регламентовані, а важливий лише результат.

З усіма цими напрямками менеджер повинен вміти працювати, однак кожен з них потребує специфічних фахових знань з обраного напрямку, тому виникає така кількість різновидів спеціалізації менеджера.

Виокремлення необхідних вимог до вищезначених спеціальностей професії «менеджер» відбувається на основі побудови моделі професійної діяльності, особистісного архетипу фахівця, професіограми та визначення компетентнісно-кваліфікаційних характеристик особистості, що є професіоналом у даній області.

Переважаючим результатом роботи менеджера є управлінські рішення. З цієї позиції, проаналізувавши основні особливості професійної управлінської діяльності, можна відзначити, що вони обумовлені певними причинами:

- більшість управлінських рішень приймається в умовах часткової або повної невизначеності;

- процес прийняття управлінських рішень характеризується високим рівнем ризику;
- при прийнятті управлінських рішень постає питання моральної відповідальності, як за організацію в цілому, так і за кожного індивіда (робітника організації) зокрема;
- при прийнятті рішень постає питання адміністративної, а іноді й кримінальної відповідальності перед законом;
- значні вимоги до особистісних соціальних навичок індивіда, що приймає рішення;
- необхідність постійного зосередження і уваги, психічних, емоційних та розумових зусиль при прийнятті управлінських рішень;
- висока інтенсивність соціальних контактів з іншими людьми зумовлює значну ресурсозатратність особистості, тому, що кожен із таких контактів вимагає від менеджера певного психічного напруження і великих витрат енергії;
- постійний баланс при прийнятті рішення власних потреб, потреб організації та робітників;
- обов'язкова організація взаємодії між представниками різних ланок та рівнів управління;
- у більшості випадках ситуація, що потребує вирішення є унікальною, за рахунок нового поєднання умов та факторів, що мають значення для її вирішення.

Існує три основні підходи до побудови моделі професійної діяльності менеджера:

- психологічні моделі, що описують психологічні, особистісні якості менеджера;
- функціонально-психологічні, які висвітлюють вимоги до професійних знань та психологічні запити до особистості;
- функціональні, які висвітлюють перелік професійних компетентностей, які повинен мати індивід.

Необхідно відзначити, що більшість науковців з менеджменту вважають за доцільним складати функціонально-психологічну або функціональну моделі фахівця - менеджера. Це зумовлено тим, що основна мета діяльності - це виконання певних обумовлених функцій, а психологічні якості лише є передумовою для найкращого опанування відповідних навичок. Аналізуючи функціональні компетентності, які повинен мати менеджер, можна виявити значну кількість різноманітних поглядів та підходів.

Дж. Дункан вважав, що особистість для надбання спеціальності «менеджер» повинна опанувати сукупність трьох основних груп навичок: технічних, людських відносин та концептальних. До технічних навичок він відніс спеціальне або професійне знання, відповідно до обраного напрямку діяльності. Певні напрямки діяльності вимагають спеціальних знань, щодо особливостей технологічного процесу. Комплекс навичок людських відносин дозволяють людині працювати в колективі та мобілізувати загальні зусилля, спрямовуючи їх на ефективне досягнення спільних цілей. Концептальні навички, які надають можливість оцінювати загальну ситуацію та дозволяють аналізувати взаємозалежність різних частин організаційної структури і отримувати розуміння рівня їх впливу один на одного. Ці навички необхідні для виявлення взаємозв'язку господарської діяльності і суспільства в різному економічному, політичному та соціальному оточенні. (Дункан, 1996:92)

Я. Міхайлов склав трьохрівневу кваліфікаційну модель менеджера. Перший рівень являє собою сукупність найважливіших вимог до менеджера, що визначаються його функціями. Другий рівень містить найбільш значущі вимоги, що є обов'язковими для побудови функціональних вимог. Ці вимоги отримали назву - сервісні основні. Третій рівень об'єднує сервісні вимоги, які є менш значимими, однак бажаними для менеджера. Кожен рівень містить певні вимоги до фахівця. До функціонального рівня відносяться вимоги: розуміння людей; якості лідера; управлінська компетентність (знання основ сучасного менеджменту та змога застосовувати це на практиці); спеціальна компетентність (знання спеціальної інформації, що визначена профілем та специфікою роботи організації, а також ерудиція в області маркетингу, економіки, трудового та господарського законодавства); здатність передбачати розвиток подій; вміння ставити цілі; здатність організовувати взаємодію та налаштовувати оптимальний контроль. До сервісних основних вимог відноситься: ясно усвідомленні та чітко сформовані особистісні цілі (пов'язані з особистим життям та працею), намагання до самовдосконалення себе та організації у протидію до почуття власної самодостатності, самозадоволення, спокою; енергійність, ініціативність, рішучість, наполегливість (впертість) у досягнення певних цілей; володіння стратегією ефективного мислення; ефективно використання часу; моральні якості, що є адекватні рівню моралі, який притаманний колективу; здоров'я фізичне та психічне, що є достатнім

для забезпечення вимог до менеджера. До сервісних додаткових вимог відноситься: особистісна організованість та висока культура власної праці, здатність розподіляти свої сили; об'єктивна оцінка подій у сукупності із бажанням знати думку інших; гнучкість (здатність швидко перебудуватися та відмовитися від неефективної стратегії та тактики); здатність зберігати самовладання у невизначених ситуаціях; здатність знаходити необхідну інформацію; знання технічних можливостей сучасної оргтехніки; здатність коротко та ясно спілкуватися про справу. (Міхайлов, 2001:69,70)

На думку І. Іванової «висхідною у системі моделей професії менеджера є модель процесу управлінської діяльності». (Іванова, 2006:341) Вона вважає, що сутність професійної управлінської діяльності складається з трьох взаємопроникних підсистем: змістовної, реалізуючої та об'єктної. Сутність змістовної полягає у вираженні загальних функцій управління, таких як планування, організація, мотивація, контроль та координування. Реалізуюча підсистема виражається у послідовності етапів управлінського циклу, аналізування інформації, розробці і прийнятті управлінських рішень, реалізації рішень, оцінювання результату. Об'єктивна підсистема є собою сукупністю конкретних функцій щодо об'єкту праці. Модель особистості менеджера, тобто його професіограма, ґрунтується на цілісному описі діяльності менеджера. Далі визначаються кваліфікаційні характеристики даної професії та складаються посадові інструкції, що у свою чергу утворює освітньо-кваліфікаційну характеристику, тобто компетентність, яка і формує індивідуальний навчальний план. Взагалі, модель процесу діяльності менеджера ґрунтується на тому, що, «процес діяльності у будь-якому об'єкті моделюється як взаємодія змістової і реалізуючої функціональних підсистем, результатом якої є вплив на об'єкт управління (господарську організацію), абстрагуючись від конкретних об'єктних функцій». Дві системи функцій і завдань утворюють матричну структуру. При цьому «модель процесу професійної діяльності менеджера є сукупністю 10 функцій, які розгалужуються на понад 50 завдань, з яких менеджер повинен бути компетентним». На її думку, «у формулюванні завдань відображені процедура та продукт діяльності фахівця», а «кожне завдання реалізується певним переліком умінь, в яких формалізуються безпосередні прийоми та засоби діяльності, що мають відносно універсальний, інваріантний для професії характер, тобто виконуються практично кожним

менеджером». Ця модель характерна тим, що «кожен з параметрів представлений у вигляді переліку його компонентів: діяльність – у вигляді переліку функцій, функція – у вигляді переліку завдань, завдання як перелік умінь». Підтримуємо її підхід щодо вимог до професійної діяльності «менеджер» та компетентностей, які він повинен мати, «перелік функцій, завдань та умінь професійної управлінської діяльності повним обсягом наведено у галузевих стандартах». (Іванова, 2006: 342, 343)

Вважаємо, що модель професійної особистості зі спеціальності «менеджер» повинна бути відкритою конструкцією, яка дає можливість постійного доповнення переліку специфічних вмінь, що є необхідними у конкретній галузі чи на конкретній посаді. Керуємось підходом І. Івановой: «Поняття і сутність менеджменту змінюються відповідно до розвитку людського суспільства, набувають нових ознак і властивостей». (Іванова, 2006:84)

Грунтуємось на тому, що модель професійної діяльності менеджера повинна будуватися з позиції функціонально-психологічного підходу, а саме з комплексу компетентностей, що характеризують запити до професійних знань та психологічні вимоги до особистості. Пропонуємо розглядати професійну діяльність менеджера з позиції наявності у індивіда комплексу компетентностей:

- загальні компетентності;
- спеціальні компетентності;
- психологічно-особистісні компетентності.

Загальні компетентності менеджера є сукупністю універсальних компетентностей, що не залежать від специфіки області де він працює, однак є важливими для ефективної професійної та особистісної діяльності індивіда. До загальних компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення ОП рівня «бакалавр», входять наступні компетентності (Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент першого (бакалаврського) рівня, 2018):

- здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;
- здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності та примножувати досягнення суспільства на основі

розуміння історії та закономірностей її розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;

- здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- навички використання інформаційних та комунікаційних технологій;
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;
- здатність до проведення досліджень на відповідному рівні;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації;
- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- цінування та повага різноманітності та мультикультурності;
- здатність працювати у міжнародному контексті;
- здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

До загальних компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення ОП рівня «магістр», входять компетентності (Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент, другого (магістерського) рівня, 2019):

- здатність до проведення досліджень на відповідному рівні;
- здатність до спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності);
- навички використання інформаційних та комунікаційних технологій;
- здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.
- здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
- здатність генерувати нові ідеї (креативність);
- здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу.

При аналізі взаємозалежності професійної діяльності менеджера та ПМК, беремо за константу твердження, що ПМК менеджера є

невід'ємною частиною його професійної компетентності та відображає, по-перше, здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання; по-друге здатність вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

Для реалізації своїх прав громадянина Україна менеджеру необхідно мати навички продукування повідомлень, які б доносили до іншої сторони професійного спілкування його права та обов'язки як члена суспільства, поняття верховенства права, прав та свобод людини, а також він повинен сприймати ментальний зміст думки, яку буде висловлювати інша сторона діалогу.

Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях можлива лише після надбання менеджером ПМК. Як зазначив В. Шатун: «Предмет управлінської праці – люди і вироблена ними інформація, що виникає і циркулює між людьми в процесі конкретної виробничої діяльності. Збір, передача й обробка інформації складають значну частину витрат часу керівників». (Шатун, 2006:10) Отже, основа діяльності менеджера – комунікації, а вони не можливі без опанування відповідної компетентності.

Компетентність менеджера, яка відповідає за знання і розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності потребує комплексного підходу. З одного боку професійно-мовленнєва діяльність є її передумовою, тому, що саме вона забезпечує оволодіння основного інструмента професійної діяльності менеджера - професійних мовленнєвих засобів. Ця професія неможлива без професійного спілкування, а відповідно без безперервного процесу створення та розуміння професійних повідомлень. З іншого боку, не розуміючи предметної області та професійної діяльності не можливо правильно застосовувати професійні терміни в професійному мовленні, відповідно опанувати ПМК. Таким чином, ці дві компетентності є взаємозалежними та повинні набуватися разом у процесі професійної підготовки.

Розвиток здатності спілкуватися державною і іноземною мовами є передумовою оволодіння ПМК з позиції знання мовної термінології та набуття мовної і мовленнєвої компетентності, які є складовою професійно-мовленнєвої.

Надбання навичок використання інформаційних та комунікаційних технологій є комплексним поняттям. З одного боку, ПМК є передумовою надбання комунікаційної компетентності менеджера. З іншого боку, інформаційні технології, як сукупність методів і прийомів, що застосовуються для збору, зберігання, обробки інформації є базою оволодіння та використання відповідних професійних мовних і мовленнєвих засобів продукування повідомлення, а відповідно ПМК.

Опанування здатністю вчитися, оволодіти сучасними знаннями не можливе для менеджера без надбання уміння правильного розуміння професійних мовленнєвих засобів для сприйняття ментального змісту думки. Така специфіка пояснюється великою кількістю професійних термінів, що використовується менеджером в його професійній діяльності. Як показує аналіз словників основних термінів для спеціальності «менеджер» їх більше тисячі. (Ширшов, 2020)

Здатність до проведення досліджень на відповідному рівні щільно пов'язана із здатністю до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Дослідження спрямовані на отримання інформації, що необхідна менеджеру в його професійній діяльності. Як зазначила Г. Цехмістрова, «наука почала перетворюватися на галузь суспільного виробництва, яка добуває необхідну для суспільства нову інформацію», при цьому «формою раціонального пізнання є абстрактне мислення, різні міркування людини, структурними елементами яких є поняття, судження, умовивід». Необхідно зазначити, що комунікація є основним шляхом отримання інформації в управлінні, а як відомо «первинною ланкою в процесі пізнання є накопичення наукових фактів - знань про об'єкт чи явище» (Цехмістрова, 2004: 13,17,24) Тому надбання цих навичок не можливо без засвоєння ПМК, як основи комунікативної компетентності.

Адаптація та дії в новій ситуації потребує від менеджера посилення ділової активності, а відповідно і професійної комунікації. Ця спроможність не можлива без опанування навичок створення повідомлення, використовуючи відповідні професійні мовні і мовленнєві засоби та сприйняття відповідного змісту думки співрозмовника при побудові діалогу професійного мовлення.

Здатність працювати в міжнародному контексті передбачає оволодіння менеджером процесом ефективного професійного мовлення використовуючи відповідні мовні та мовленнєві засоби, що

притаманні певному професійному міжнародному ринку та опанування дієвими методиками сприйняття змісту думки співрозмовника, формулювання якої залежить від специфіки міжнародного середовища, де відбувається діяльність організації.

Оволодіння здатністю спілкування із представниками інших професійних груп різного рівня, з експертами інших галузей знань та видів економічної діяльності неможливо без опанування ПМК, тому, що менеджмент об'єднує використання єдиних професійних термінів різних напрямків діяльності, а оволодіння навичками вербалізації відповідними професійними мовними і мовленнєвими засобами створення повідомлення та сприйняття ментального змісту думки допомагають налагодити професійне мовлення з представниками інших галузей знань.

Не можливо опанувати здатність мотивувати людей та рухатись до спільної мети, коли не знайдено спільної термінології та категорій мовлення з усіма учасниками процесу, а у менеджера не розвинена майстерність створення повідомлення, яке б було зрозуміло спільноті, на яку він намагається вплинути.

Результатом проведеного аналітичного дослідження взаємозв'язку загальних компетентностей, що висвітлені у Стандарті вищої освіти (Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти) за спеціальністю 073 «Менеджмент» і відповідно повинні отримати здобувачі наприкінці навчання із ПМК стала підсумкова Таблиця 2.1. Шифрування загальних компетентностей наведено в Додатку А1.

Як свідчить дослідження, 69% загальних компетентностей, що повинен отримати менеджер після засвоєння освітнього рівня «бакалавр» і відображають певну частину професійної діяльності менеджера, пов'язано із ПМК. При цьому, 4 із 15 загальних компетентностей надають навички для надбання ПМК, а 8 із 15 загальних компетентностей потребують засвоєння ПМК.

Результатом проведеного аналітичного дослідження взаємозв'язку загальних компетентностей, які висвітлені у Стандарті вищої освіти (Другий (магістерський) рівень вищої освіти.) за спеціальністю 073 «Менеджмент» і відповідно повинні отримати здобувачі наприкінці навчання із ПМК стала підсумкова Таблиця 2.2. Шифрування загальних компетентностей наведено у Додатку А2.

За результатами дослідження, 71% загальних компетентностей, що повинен отримати менеджер після засвоєння освітнього рівня «магістр» та відображають певну частину професійної діяльності

Таблиця 2.1.

Взаємозв'язок загальних компетентностей, освітнього рівня «бакалавр», із ПМК

Компетентність (зашифрована)	Відсутній взаємозв'язок із ПМК	Є передумовою надбання ПМК	ПМК є передумовою надбання вище означеної компетентності
ЗК1			+
ЗК2	+		
ЗК3	+		
ЗК4			+
ЗК5		+	+
ЗК6		+	
ЗК7		+	
ЗК8		+	+
ЗК9			+
ЗК10			+
ЗК11			+
ЗК12	+		
ЗК13	+		
ЗК14			+
ЗК15	+		

менеджера, пов'язано із ПМК. При цьому, 2 із 7 загальних компетентностей є передумовою опанування ПМК, а 5 із 7 загальних компетентностей потребують навичок, що надає ПМК.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності менеджера. До спеціальних компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення ОП рівня «бакалавр», входять наступні компетентності (Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент першого (бакалаврського) рівня, 2018):

- здатність визначати та описувати характеристики організації;
- здатність аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища;

**Взаємозв'язок загальних компетентностей, освітнього рівня
«магістр», із ПМК**

Компетентність (зашифрована)	Відсутній взаємозв'язок із ПМК	Є передумовою надбання ПМК	ПМК є передумовою надбання вище означеної компетентності
ЗК1			+
ЗК2		+	+
ЗК3		+	+
ЗК4			+
ЗК5	+		
ЗК6	+		
ЗК7			+

- здатність визначати перспективи розвитку організації;
- вміння визначати функціональні області організації та зв'язки між ними;
- здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту;
- здатність діяти соціально відповідально і свідомо;
- здатність планувати діяльність організації та управляти часом.
- здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань;
- здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації;
- здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;
- здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення;
- розуміти принципи і норми права та використовувати їх у професійній діяльності;
- розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності;
- здатність формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички.

До спеціальних компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення ОП рівня «магістр», входять наступні компетентності (Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент, другого (магістерського) рівня, 2019):

- здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, в тому числі у відповідності до визначених цілей та міжнародних стандартів;
- здатність встановлювати цінності, бачення, місію, цілі та критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани;
- здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту;
- здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів організації;
- здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;
- здатність формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми;
- здатність розробляти проекти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість;
- здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом.

Здатність менеджера управляти організацією та її підрозділами реалізується через спроможність виконувати основні функції менеджменту, які спрямовані на вирішення різноманітних та специфічних проблем, що пов'язані із взаємодією в середині організації так і за її межами. Ця компетентність щільно пов'язана із здатністю обирати і використовувати концепції, методи і сучасний інструментарій менеджменту, в тому числі у відповідності до визначених цілей та міжнародних стандартів. Це відповідає можливості професійного використання всієї сукупності методик і моделей, засобів, способів, процедур впливу, що застосовується для вирішення основних завдань менеджменту. У ході виконання основних функцій менеджменту та практичного застосування його інструментарію використовується чіткий розподіл повноважень і відбувається координація між складовими цього процесу, що забезпечується комунікацією, а відповідно мовленням. Надбання цих

компетентностей забезпечується опануванням ПМК, яка надає можливість продуктивної професійної взаємодії за рахунок використання єдиних професійних термінів, вміння правильного формулювання та сприйняття повідомлень при мовленні.

Здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань можливе лише за умов ефективно побудованого професійного мовлення, з використанням єдиних спеціалізованих термінів та категорій. Ця здатність задовольняється за рахунок наявності в особистості ПМК, яка при професійному мовленні дає змогу ефективного володіння вербалізацією відповідними професійними мовними і мовленнєвими засобами продукування повідомлення та сприйняття ментального змісту думки співрозмовника. Вона є передумовою налагодження професійних зв'язків як в середині організації так і за його межами та є запорукою підвищення ефективності діяльності в цілому.

Передумовою надбання здатності оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації є опанування здібності створювати і організовувати ефективні комунікації в процесі управління, а саме: для оцінювання діяльності необхідно, використовуючи відповідну професійну термінологію, зрозумілу для працівників, що будуть виконувати роботу, сформулювати критерії оцінки; шляхом зворотного зв'язку, впродовж виконання, отримувати та сприймати повідомлення від працівників, що забезпечить проміжний та кінцевий контроль і відповідно якість виконаної роботи. Для правильної мотивації працівників необхідно визначити певні необхідні для них умови та стимули, ефективно реагувати і задовольняти потреби, які у них виникають. Це можливо лише при встановленні ефективного комунікаційного зв'язку, який у більшості забезпечується мовленням, і відповідно ПМК. Крім того, зовнішні професійні зв'язки не можливі без використання опанованих менеджером навичок професійного мовлення, а отже від відповідної компетентності.

Здатність розуміння принципів психології та використання їх у професійній діяльності є передумовою здатності менеджера формувати і демонструвати лідерські якості та поведінкові навички в процесі управління. Ці дві компетентності, що повинен отримати індивід при навчанні за цією спеціальністю, забезпечуються здатністю доводити свої цілі, прагнення та завдання до співрозмовника, до персоналу. Володіння використанням відповідних професійних

мовних і мовленнєвих засобів дозволяє утворити повідомлення, що може сприйняти персонал або співрозмовник у необхідному сенсі, що надає спроможність для результативного впливу на його дії. Крім того, надбання ПМК допомагає зрозуміти зворотне повідомлення, що в свою чергу надає можливість ефективного керування відповідним процесом. Саме оперативна реакція на зміни в психологічному кліматі в колективі є поведінковими навичками, які повинен мати менеджер. Формування необхідного психологічного клімату в колективі, навчання єдності певних ідеалів працівників є вмінням, що свідчить про лідерські якості менеджера та в першу чергу, ґрунтується на його красномовстві та ефективності продукування професійного мовлення. Отже ПМК є основою для надбання цих компетентностей.

Менеджмент є гнучкою професією, яка повинна швидко пристосовуватися до змін оточуючого середовища. Ця професія потребує постійного саморозвитку та опанування інноваційних підходів у визначених напрямках діяльності організації. Передумовою компетентності, що забезпечує здатність менеджера до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту є ПМК, яка надає можливість продуктивної професійної комунікації, що становить основу діяльності цієї професії та надає спроможність сприйняття інформації і використання її для саморозвитку.

Всі організації використовують основні чотири групи ресурсів: людські ресурси; фінансові ресурси; матеріальні ресурси (будівлі, сировина, устаткування тощо); інформаційні ресурси. Однак, необхідно чітко визначати, що використання трьох останніх груп ресурсів (фінансових, матеріальних, інформаційних) неможливо без людей. Отже знову виникає питання керування людьми. Можливість опанувати здатністю ефективного використання та розвитку ресурсів організації з'являється лише за умови ефективного управління персоналом, а отже виявляється необхідність налагодження результативного професійного спілкування в організації. Налагодження ефективних внутрішніх та зовнішніх комунікативних зв'язків можливо лише при опануванні ПМК.

Реалізація здатності розробляти проекти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість потребує наявності в менеджера ПМК, тому, що система управління проектами потребує навичок, що надає ця компетентність, а саме: визначення і формулювання вимог до проекту (використання зрозумілої термінології); формування відповідних, зрозумілих цілей

(використання відповідної термінології); встановлення комунікаційного зв'язку між особами, що задіяні в проекті (застосування навички створення та сприйняття повідомлення); застосування проміжного контролю (використання єдиної термінології та розшифрування повідомлень); встановлення комунікації з метою коригування планів (використання єдиної термінології, застосування навичок створення та сприйняття повідомлення). Всі ці вміння ґрунтуються на опануванні навичок ефективного професійного мовлення.

Результатом проведеного дослідження взаємозв'язку спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які висвітлені в Стандартах вищої освіти (Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти та Другий (магістерський) рівень вищої освіти) за спеціальністю 073 «Менеджмент» та які повинен отримати здобувач після закінчення ВНЗ з цього професійного напрямку із ПМК стали підсумкові таблиці (таб.2.3, табл.2.4.) Шифрування спеціальних компетентностей наведено в Додатку А1 та в Додатку А2.

Як свідчить дослідження, 47 % спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення освітньої програми рівня «бакалавр», що відображають професійну діяльність менеджера, пов'язано із ПМК, при цьому 7 з 15 спеціальних компетентностей потребують опанування ПМК. Аналіз засвідчив, що жодна з компетентностей не є передумовою надбання професійно-мовленнєвої.

За результатами дослідження, 88% спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення освітньої програми рівня «магістр», що відображають професійну діяльність менеджера, пов'язано із ПМК, при цьому 7 з 8 спеціальних компетентностей потребують опанування ПМК. Аналіз засвідчив, що жодна з компетентностей не є передумовою надбання професійно-мовленнєвої.

Аналіз вимог засвоєння загальних та спеціальних компетентностей свідчить, що в оволодінні ПМК беруть участь лише вміння, що відносяться до загальних компетентностей менеджера, а спеціальні (фахові, предметні) компетентності не беруть у цьому участь. При цьому, ПМК є передумовою надбання більшості спеціальних компетентностей зі спеціальності «менеджмент».

Взаємозв'язок спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, освітнього рівня «бакалавр», із ПМК

Компетентність (зашифрована)	Відсутній взаємозв'язок із ПМК	Є передумовою надбання ПМК	ПМК є передумовою надбання вище означеної компетентності
СК1	+		
СК2	+		
СК3	+		
СК4	+		
СК5			+
СК6	+		
СК7			+
СК8	+		
СК9			+
СК10			+
СК11			+
СК12	+		
СК13	+		
СК14			+
СК15			+

Психологічно-особистісні компетентності являють собою ряд вмінь, що у більшості індивідів вже є закладеними, за рахунок вроджених рис характеру і є набутими упродовж життя, під впливом виховання та оточуючого середовища. Як зазначив В. Шатун, «управлінська робота відноситься до такого виду людської діяльності, яка вимагає специфічних особистісних якостей, що роблять конкретну особистість професійно придатною до управлінської діяльності». (Шатун, 2006:11)

Психологічно-особистісні компетентності майбутнього менеджера умовно можна розділити на чотири основні групи: емоційні, вольові, ціннісні, рефлексивні.

До емоційних компетентностей можна віднести:

- здатність до емоційної стабільності;
- здатність до швидкого реагування на зміни;
- наявність почуття оптимізму та ентузіазму;
- наявність прагнень до успіху;
- здатність бути задоволеним собою.

Таблиця 2.4.

Взаємозв'язок спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, освітнього рівня «магістр», із ПМК

Компетентність (зашифрована)	Відсутній взаємозв'язок із ПМК	Є передумовою надбання ПМК	ПМК є передумовою надбання вище означеної компетентності
СК1			+
СК2	+		
СК3			+
СК4			+
СК5			+
СК6			+
СК7			+
СК8			+

До вольових компетентностей можна віднести:

- наявність відповідальності;
- здатність до самовладання;
- здатність до самостійності;
- здатність мобілізуватись та доводити справу до кінця.

До ціннісних компетентностей можна віднести:

- наявність почуття власної гідності;
- наявність поваги до іншої особистості;
- наявність до шанування загально-людських цінностей.

До рефлексивних компетентностей можна віднести:

- здатність аналізувати свої дії;
- здатність опиратися професійним деформаціям;
- здатність співвідносити свої прагнення та можливості.

Проведений аналіз дозволив визначити, що всі психологічно-особистісні компетентності безпосередньо не пов'язані із наявністю у менеджера ПМК, не беруть участь у її формуванні. Однак їх вплив неможливо недооцінити, тому, що саме вони формують внутрішню свідомість, мислення менеджера, яке є основою опанування ПМК. Крім того, відсутність навичок вербалізації професійними мовними засобами відповідних управлінських повідомлень або не використання їх при професійному мовленні, говорить про низьку професійну

підготовку та зменшує можливість продемонструвати зовнішньому оточенню свої найкращі психологічно-особистісні компетентності. Також наявність у індивіда навичок сприйняття ментального змісту думки співрозмовника надає можливість найкращим способом продемонструвати свої власні особистісні властивості.

Дослідження взаємозв'язку професійних загальних та спеціальних компетентностей спеціальності «Менеджмент» із ПМК дозволило побудувати модель компетентностей професійної діяльності менеджера (рис.2.1.).



Рис.2.1. Модель компетентностей професійної діяльності менеджера

Модель компетентностей професійної діяльності менеджера відображає взаємозв'язок професійної діяльності та ПМК, взаємозалежність загальних, спеціальних і психологічно-особистісних компетентностей від ПМК. Ця взаємозалежність свідчить про необхідність системного опанування ПМК продовж всього процесу набуття навичок зі спеціальності «менеджмент».

2.2. Розуміння професійно-мовленнєвої здатності менеджера як субкомпетентності комунікативної компетентності

Комунікація є обов'язковою складовою будь якого суспільства, тому проблему комунікативної діяльності досліджували представники різних напрямків наукового пізнання. З позиції системи взаємозв'язку особистості з оточуючим середовищем висвічували питання філософи і соціологи: Л. Буєва, В. Грачов, І. Докучаєв, А. Іонов, М. Каган, Ю. Прилюк та ін. З позиції менеджменту розглядали: Ю. Арсеньєв, В. Бебик, В. Борєєв, А. Зверинцева, Х. Лассуел, У. Ламмерс, Г. Лассвелл, У. Ліппман, М. Маклюєн, М. Мескон, О. Наумов, С. Обушак, М. Портер, Г. Почепцов, Т. Примак, Н. Шпак та ін. З позиції мовних та мовленнєвих процесів вивчали лінгвісти: Л. Виготський, М. Жинкіна, І. Зимня, Л. Калмикова, В. Кішкін, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, О. Соколов, О. Ушакова, О. Яшенкова та ін. З позиції психологічних та педагогічних аспектів висвітлювали процес педагога та психологи: Г. Акопов, С. Белова, О. Журавльов, Г. Калмиков, Л. Калмикова, М. Лісіна, І. Мартиненко, С. Мусатов, М. Обозов, Т. Піроженко, М. Прищак, О. Проскурняк, М. Станкін, І. Стернін, О. Цимбалюк, А. Харащ, Л. Щерба, Л. Якубінський та ін.

Кожен із дослідників висвітлював певні боки комунікаційного процесу. Однак всі вони сходяться в єдиному, що сьогодні комунікація відповідає за зворотній зв'язок, щодо передачі та сприйняття інформації від індивіда до індивіда, від однієї системи до іншої. Результатом комунікаційного процесу є взаємодія між суб'єктами комунікації.

Комунікація досліджується як процес взаємодії, де відбувається обмін повідомленнями, емоціями між двома чи більше сторонами, із використанням звуків, знаків чи рухів із метою забезпечення взаєморозуміння. Комунікація є взаємозалежним впливом один на одного. Процес комунікаційного зв'язку, в узагальненому вигляді, дослідники характеризують з позиції циклічності та замкнутості, доки не буде досягнуто поставленої мети. (рис.2.2.)

Крім того, всі науковці зазначають, що на кожен етап комунікаційного зв'язку впливають ти чи інші перешкоди, «шуми», які зменшують ефективність, як кожного етапу так і процесу в цілому. Ці перешкоди ретельно вивчають та намагаються їх усунути. Саме за правильність та ефективність проведення цього комплексу етапів

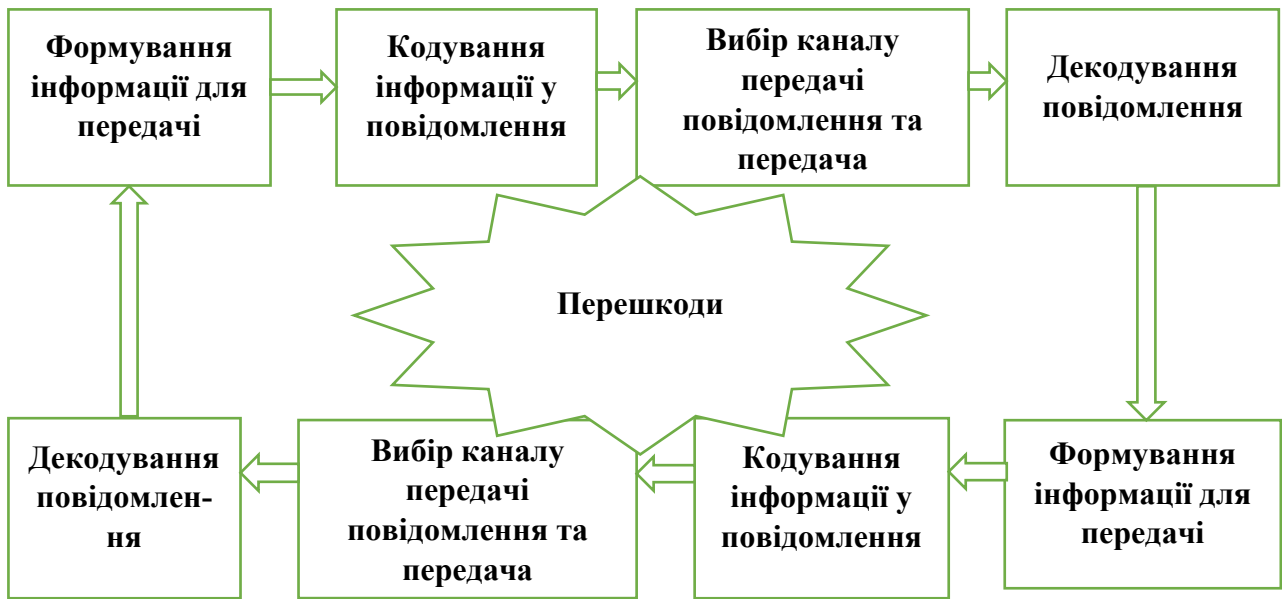


Рис.2.2. Процес комунікаційного зв'язку

відповідає, так необхідна для менеджера, комунікативна компетентність.

Вивченням комунікативної компетентності займалися багато вчених: В. Бебик, Н. Волкова, М. Вятютнєв, Н. Голуб, І. Дроздова, Ю. Ємельянова, А. Казарцева, Л. Калмикова, С. Караман, О. Корніяка, О. Кравченко-Дзондза, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, І. Нагрибельна, С. Обушак, М. Оліяр, А. Панфілова, М. Пентилюк, О. Семеновта та ін.

Розділяємо підхід М. Вятютнєва, який розглядаючи комунікативну компетентність з позиції лінгводидактики визначив її «як вибір та реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися у тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають у учнів до розмови, і навіть під час розмови у процесі взаємної адаптації». (Вятютнєв, 1977:38)

Є. Ємельянова пов'язала комунікацію із соціумом, і вважала комунікативну компетентність ситуативною адаптивністю особистості, а її рівень визначала вільним володінням вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки. (Ємельянова, 2013)

Зробила акцент на мові та мовленнєвості О. Казарцева, яка зазначила, що комунікативна компетентність - це сукупність знань, вмінь та навичок, що необхідні для розуміння чужих і формування

власних програм мовної поведінки, відповідно адекватних цілей, сфер, ситуацій спілкування. (Казарцева, 1999)

Додає суспільну складову Н. Голуб, яка вважала, що комунікативна компетентність є «особистим досвідом взаємодії з людьми в процесі розв'язання типових комунікативних завдань в суспільних сферах, що сприяє успішному поетапному входженню особистості в соціум і формуванню готовності його до повноцінного функціонування в суспільстві». (Голуб, 2011:221)

На думку С. Обушак комунікативна компетентність повинна розглядатися «багатосторонньо: як емпатична властивість, що означає співпереживання; як знання про способи орієнтації у різних ситуаціях та вільне володіння вербальними та невербальними засобами спілкування; як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; як система внутрішніх ресурсів, необхідні побудови ефективних комунікацій у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії». За її підходом, «це синтез професійних знань, умінь, навичок і особистісних здібностей, якостей та досвіду для забезпечення ефективності комунікативних функцій, складний психологопедагогічний і професійно значущий феномен, у структуру якого входять комунікативні здібності, комунікативна поінформованість та комунікативні технології, що формуються в процесі функціонально спрямованого навчання». Крім того вона вважала, що «комунікативна компетенція включає вміння комунікантів співвідносити мовленнєве висловлювання з цілями ситуації спілкування, з розумінням взаємовідносин сторін, що спілкуються, а також вміння правильно організувати мовне спілкування з урахуванням культурних та соціальних норм комунікативної поведінки». (Обушак, 2006:7,11)

Визначив необхідність психологічної складової С. Караман, який зазначив, що комунікативна компетентність складається з психологічних і соціальних властивостей особистості та визначається рівнем володіння інформацією про основні види мовленнєвої діяльності і вмінням ефективно реалізовувати її в практичній діяльності, з позиції визначеної комунікаційної ситуації. (Караман, 2012)

Додає в своє визначення інтегративний підсумок мови та мовлення О. Кравченко-Дзондза, яка вважала комунікативну компетентність інтегративним утворенням, що виявляється в процесі комунікації як здатність застосовувати необхідні мовні і мовленнєві

знання для міжособистісної взаємодії та ефективного спілкування. Вона зазначила, «комунікативна компетентність не обмежується мовленнєвими вміннями, а проявляється як неодмінна складова соціальної, загальнокультурної компетенції людини, а результатом її формування має бути вміння адекватно виділяти комунікативні цілі та стратегії їх досягнення в мовні форми, а також вміння використання норм мовного етикету і соціальної поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування». (Кравченко-Дзондза, 2016:39)

О. Корніяка розширила функції комунікативної компетентності і стверджувала, що вона реалізує «три основні функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну». Ця компетентність об'єднує три основних групи здатностей: «1. Комунікативно-мовленнєву здатність, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі. 2. Соціально-перцептивну здатність як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і самооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція). 3. Інтерактивну здатність як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини». (Корніяка, 2010:143)

Розуміння правильної організації та адекватної комунікативної цілі процесу, вміння відповідно побудувати кожен етап, уникаючи при цьому впливу перешкод – саме цим займається комунікативна компетентність.

На нашу думку, комунікативна компетентність менеджера – це володіння: вербалізацією відповідними професійними мовними засобами створення повідомлення; відповідними мовленнєвими та психологічними методиками передачі повідомлення; процесом сприйняття ментального змісту думки; методиками усунення впливу

перешкод, що впливають на комунікаційний процес при побудові діалогу при професійному спілкуванні.

На відміну від мовленнєвої, комунікативна компетентність є більш широким поняттям та крім створення і сприйняття, за допомогою мовних та мовленнєвих засобів, повідомлення відповідає за володіння відповідними вербальними та невербальними методиками передачі повідомлення (міміка, артикуляція, жести, тон голосу т ін.) та психологічними методиками усунення впливу перешкод, що впливають на комунікаційний процес. Тобто, вона відповідає за наявність всіх здібностей в індивіда, які забезпечують необхідний результат процесу комунікації. Співвідношення мовної, мовленнєвої, професійно-мовленнєвої, комунікаційної та професійної компетентностей представлено на схемі (рис.2.3.)

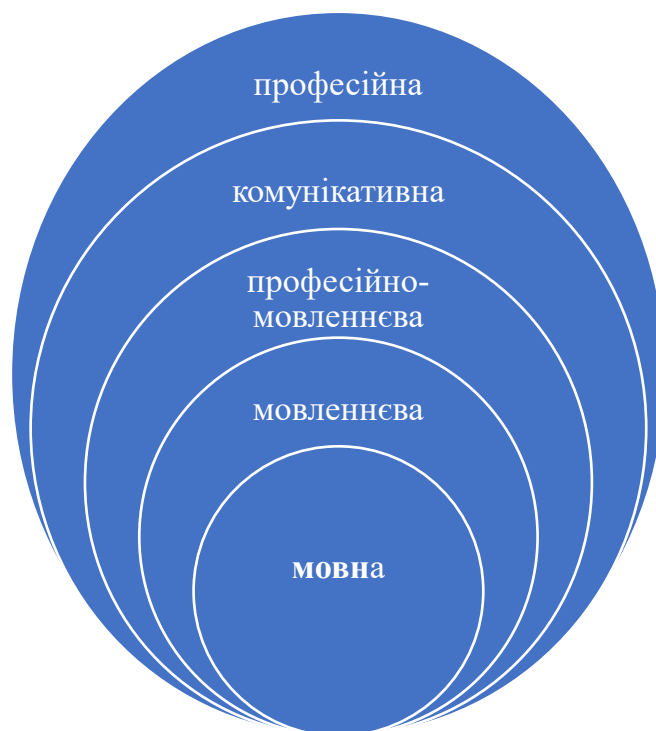


Рис.2.3. Співвідношення компетентностей менеджера

Комунікативна компетентність є однією із найважливіших складових професійної підготовки менеджерів. Підвищення її рівня веде до покращення професійної комунікації та зростання рівня професійної компетентності. Комунікативна компетентність визначає успішність та конкурентоспроможність менеджера в професійній діяльності.

Існують різноманітні підходи до визначення менеджменту. Вважаємо, що найбільш вдале визначення дає І. Іванова, яка робить акцент впливу на особистість окремого працівника, за підходом якої "менеджмент – це професійна управлінська діяльність в ринкових умовах з формування організацій і управління ними через постановку цілей і раціональне використання всіх видів ресурсів шляхом впливу на діяльність окремого працівника, групи і організації в цілому для досягнення оптимальних результатів". (Іванова, 2006:71)

Основне завдання менеджменту – це здійснювати вплив на людей задля спонукання їх на дії, для досягнення визначеної мети. Менеджери проводять свою діяльність у всіх напрямках діяльності та на різних рівнях, узгоджуючи діяльності підпорядкованими людьми.

Як визначив Д. Карнегі: «Виявилось, що навіть у таких галузях економіки, як машинобудування, фінансовий успіх лише на п'ятнадцять відсотків визначатиметься рівнем технічних знань фахівців, а на вісімдесят п'ять відсотків - їх навичками людського спілкування, тобто особистими якостями та вмінням керувати людьми». (Карнегі, 2021:11)

Основним завданням управління є узгодженість діяльності людей, що працюють в організації. Найважливішим інструментом для досягнення цього є ефективний комунікаційний процес.

Менеджмент - це психологічний процес впливу на людей. Цей процес передбачає декілька етапів:

1. Зосередження уваги громади на особистості яка керує процесом.
2. Донесення необхідної інформації до визначеної громади.
3. Отримання зворотної реакції від громади.

Комунікативну функцію менеджменту забезпечує комунікативний зв'язок, який відбувається як між співробітниками так і з іншими людьми, поза межами організації. Мета будь якого комунікаційного зв'язку – забезпечити передачу інформації, що буде зрозумілою для всіх учасників цього процесу.

Комунікації, за формою передачі інформації, можна поділити (Ізаренков, 1990):

- вербальні – обмін інформацією відбувається за рахунок мовлення, що забезпечує взаємодію між суб'єктами;
- невербальні – обмін інформацією відбувається за рахунок всіх інших знакових систем, окрім мовлення. Вони у свою чергу поділяються на:

- оптико-кінетичні (жести, міміка, пантоміміка);
- паралінгвістичні (тональність голосу, його діапазон);
- екстралінгвістичні (мовні паузи, темп мовлення, покашлювання, сміх тощо).

За ефективну вербальну передачу інформації відповідає ПМК, а комунікативна компетентність додатково відповідає за ефективність невербальної передачі даних.

Комунікація в менеджменті – це складна система, яка інформативно з'єднує внутрішні елементи організації та зв'язує організацію із зовнішнім середовищем. Всю комунікацію в управлінні можна поділити на три основні види:

1. Масова комунікація, яка є процесом поширення певної інформації (знань, правових і моральних норм тощо) за допомогою технічних засобів (інтернет, телебачення, преса, радіо тощо) на розосереджені, чисельно великі аудиторії.

2. Групова комунікація, що є процесом взаємодії більше ніж двох людей певної соціальної групи або організації з метою вирішення спільних завдань.

3. Міжособистісна комунікація, яка є процесом обміну повідомленнями та їх інтерпретації між двома індивідами, що вступили в контакт один з одним.

Всі вищезначені види комунікації мають свою специфіку, методику та інструменти. Кожен вид комунікацій характеризується відповідною комунікативною компетентністю. Відповідно, комунікативній компетентності притаманні свої мовні та мовленнєві інструменти, і звичайно своя специфіка мовної, мовленнєвої та ПМК.

Для масової комунікації особливої значущості набуває ПМК, яка забезпечує правильне формування повідомлення до цільової аудиторії, відповідно мети звернення. Необхідно зазначити, що тут іде мова не тільки про використання професійної термінології, а і про професіональний підхід до створення звернення у відповідності до особливостей цільової аудиторії, на дії якої бажають вплинути. Комунікативна компетентність тут використовується в меншому ступені та відповідає за правильність передачі повідомлення.

Комунікативна компетентність відіграє вирішальну роль у ефективності групової і міжособистісної комунікації. Як стверджує В. Бебик «у міжособистісних та групових комунікаціях роль невербального каналу важко переоцінити, оскільки до 70% інформації

передається не словами, а саме мімікою жестами, рухами, паузами, інтонацією тощо». (Бебик, 2005:17)

Комунікативна компетентність забезпечує швидку реакцію на дії співрозмовника і мовленнєве (вербальне) та невербальне підсилення повідомлення.

У більшості випадків, процес взаємодії відбувається шляхом використання мовлення. Роль професійного мовлення, а відповідно роль ПМК у менеджменті дуже значна. Деякі індивіди можуть самостійно планувати та організовувати свій трудовий процес, однак праця багатьох професій не можлива без чіткого керівництва. Саме тут виникає необхідність ефективного менеджменту. Основна ціль управління працівника – це максимально ефективно використати його фізичний, інтелектуальний та соціальний потенціал. Сукупність особистісних потенціалів працівників становить трудовий ресурс організації.

Мовлення, з позиції психології, розглядається як найвища психічна функція людини та виконує два основні призначення: комунікаційне та сігніфікативне. За ступень ефективного оволодіння мовленням відповідає мовленнєва компетентність, а за професійним мовленням – професійно-мовленнєва.

Професійне мовлення є одним з основним інструментів професійної діяльності менеджменту. Як зазначав Т. Шібутані: «Люди втрачають повагу до тих, хто не може говорити як слід; і вони часто переймаються повагою до тих, хто маніпулює словами з надзвичайною легкістю». (Шібутані, 2002:132)

Розділяємо підхід Л. Калмикової, яка визначила: «В мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси, схильності та ідеали». (Калмикова, 2008:9)

Опанування ПМК свідчить про продуктивне використання професійного мовлення, яке допомагає індивіду будувати діалог при професійній комунікації, за допомогою відповідних професійних мовних і мовленнєвих засобів.

У комунікаційному процесі менеджером використовується два види мовлення: монологічне та діалогічне. (Казарцева, 1999:305)

Монологічне мовлення характерне тим, що тільки один з учасників комунікаційного процесу активно формулює мовленнєве повідомлення, транслює його зміст, передає власне ставлення до проблеми, а інші лише сприймають, не продукуючи зустрічних

повідомлень. До монологічного мовлення в менеджменті відносять: рекламу, доповідь, виступ, лекцію, наказ, розпорядження та ін.

Ефективне монологічне мовлення свідчить про наявність високого рівня ПМК, тому, що саме ця компетентність відповідає за вміння сформулювати повідомлення так, щоб його сприйняла та зрозуміла цільова аудиторія, на яку направлено звернення.

Ефективне діалогічне мовлення свідчить про опанування комунікаційної компетентності, тому, що тут активну участь у спілкуванні беруть декілька учасників, які по черзі формують свої повідомлення, при цьому, у кожного з них є інтерес як і до інформації так і до позиції того, хто говорить. До діалогічного мовлення в управлінні організацією відносять: промо-акцію, ділову бесіду, переговори, наради, дискурс, дебати та ін.

В процесі комунікації менеджер використовує два види мовлення: письмове та усне.

Письмове мовлення виражається в усіх видах документів, що може сприйматися зором. Опанування ПМК свідчить про можливість індивіду сформулювати професійною мовою відповідний документ. Цей вид мовлення надає можливість найоптимальніше, найкращим чином для сприйняття, побудувати інформаційне повідомлення. Для такого формулювання у менеджера є часові можливості та відповідні професійні навички. При цьому, певна частина таких повідомлень є заздалегідь формалізованими, тому, що вони відповідають стандартним ситуаціям, які регулярно виникають при управлінні організацією. Однак те, що є перевагою, є і недоліком. Виникає суттєвий часовий проміжок між ситуацією, що склалася, сформованим письмовим повідомленням та процесом її сприйняття реципієнтом. Це робить відповідне повідомлення застарілим або в ньому відсутній загальний ситуативний контекст.

Цей недолік відсутній в усному мовленні, де існування загальної ситуації об'єднує співрозмовників та надає можливість швидкого зворотного зв'язку у реагуванні. Продуктивне усне мовлення свідчить про наявність в індивіда комунікативної компетентності, яка дає вміння мовленнєвого посилення повідомлення при його передачі та уникнення викривлень у процесі передачі та сприйняття повідомлення. Однак, усному мовленню притаманні помилки за змістом повідомлення, за рахунок нестачі часу для найкращого формулювання думки.

До письмового мовлення, в системі менеджменту організацією відносяться: накази, розпорядження, інструкції, договори, протоколи, заяви та інші види документально оформленої ділової інформації.

До усного мовлення в системі менеджменту організацією відносяться: ділова бесіда, перемови, дискурс, інтерв'ю, прес-конференція, інформаційне мовлення, доповідь та інші прояви усного мовлення в процесі ділового спілкування.

Необхідно відмітити, що письмове та усне мовлення є двома компонентами єдиного комунікаційного зв'язку, що будується в процесі управління організацією.

Для опанування комунікативної компетентності необхідно вивчити механізм правильної передачі повідомлення аудиторії, на яку намагаються вплинути. При створенні повідомлення в професійній комунікації використовуються професійні мовні та мовленнєві засоби, що притаманні тієї спеціалізації, до якої відноситься фахівець. При побудові звернення та при його передачі використовуються навички, які набуває індивід при опануванні ПМК, а саме вміння використовувати професійні мовні та мовленнєві засоби, які спрямовані для формування та аргументації відповідного повідомлення. За правильність та ефективність передачі повідомлення відповідають навички, що відповідають складовим комунікативної компетентності, які визначають правильний метод підсилення звернення відповідними вербальними і невербальними (інтонацією, жестом, мімікою тощо) засобами та допомагають мінімізувати перешкоди для відповідного розуміння реципієнтом певного повідомлення.

Як зазначили С. Ентоні та Б. Гарнер: «Головне ваше завдання як промовця – взяти щось, що вам важливо і дорого, і донести це до своїх слухачів. Ми завжди говоримо про ідею, про ментальну конструкцію, яку можна зрозуміти, оцінити, зберегти і під впливом якої змінитися». (Anthony, Garner, 2016:110)

Основною відмінністю комунікативної компетентності від ПМК є використання невербальних комунікативних інструментів та навички використання тих чи інших підходів до підсилення повідомлення. Окрім змісту повідомлення, дуже важлива методологія його підсилення, яка дозволить зробити акцент на тому, що потрібно промовцю. Для підсилення повідомлення використовується аргументація. Аргументація - це професійна добірка доказів свого твердження, яка направлена на вироблення враження у

співрозмовника, що правильність тверджень вже доведено. Вона представляє сукупність найрізноманітніших способів переконання адресата за допомогою мовлення. «Аргументація є багатоаспектним і багатокомпонентним витвором інтелектуальної діяльності людини, який базується на надбаннях логіки, філософії, психології, мовознавства, риторики, етики, естетики, культурології, інтуїції, здорового глузду тощо. Процес обґрунтування реалізується через свої види: доведення, спростування, пояснення, передбачення, інтерпретацію та їх різноманітні модифікації». (Конверський, 2017:362,363)

Використання аргументації в комунікаційному процесі потребує значних знань, концентрації та самовладнання. У більшості випадках, аргументацію найефективніше використовують саме в усному мовленні. Умовно можна виокремити дві основні групи методів побудови аргументації:

- риторичні;
- спекулятивні.

Риторична аргументація є основною при формуванні професійної комунікації і розуміється як здатність вплинути та переконати співрозмовника за допомогою ефективних мовно-мовленнєвих засобів. На думку С. Літтлджона: «З найдавніших часів і до настання ХХ століття основним джерелом ідей щодо комунікації була риторика». (Littlejohn, 1996:117)

Риторичні методи засновані на побудові повідомлення, що підпорядковується певним правилам логіки, де є логічна основа аргументу та обґрунтування, що є сукупність доказів і формулювань думок, за допомогою яких хочуть визначити їх коректність.

Основою спекулятивних методів аргументації є використання демагогічних інструментів мовлення. Тобто це звичайні хитрощі мовленнєвого спілкування, які хоча не є прийнятними в серйозній дискусії, однак використовуються при професійному мовленні.

Всі ці методи ґрунтуються на наявності у індивіда ПМК. Використання кожного з цих методів потребує володіння вербалізацією відповідними професійними мовними і мовленнєвими засобами для створення відповідного повідомлення. Однак за визначення необхідності використання того чи іншого метода відповідає комунікативна компетентність. Ефективне використання зазначених мовленнєвих засобів свідчить про опанування

комунікативної компетентності, яка забезпечує ефективність передачі повідомлення.

Окрім наявності у особистості високого рівня ПМК ефективність професійного мовлення залежить від дотримання співрозмовників етичних норм та принципів, яких необхідно дотримуватись при комунікаційному процесі. Серед яких можна відокремити: чесність, відповідальність, коректність, тактовність, точність, повагу до співрозмовника.

До суттєвого аспекту формування комунікативної компетентності відноситься опанування процесом невербальної комунікації, яка в деяких випадках, є дуже важливою при професійній комунікації.

Особливістю професійної комунікації, у порівнянні із звичайною, є важливий психологічний принцип - розмежування предмета співбесіди та співрозмовника. Суб'єктивне відношення до співрозмовника не повинне впливати на об'єктивність оцінки предмета обговорення.

При професійній комунікації звичайно спостерігається «правило подвійного інтересу». Сутність цього правила у тому, що кожний із співрозмовників має подвійну зацікавленість: результат бесіди, як певне рішення, що приймається всіма сторонами діалогу так і підтримання подальшої співпраці із партнерами.

Передумовою опанування комунікаційної компетентності у менеджменті є надбання ПМК, яка на відміну від мовленнєвої акцентує увагу на необхідності використання професійних мовних і мовленнєвих засобів, що покращує сприйняття професійної інформації.

Аналізуючи всі компетентності менеджера можна зробити висновок, що кожна наступна компетентність є більш широким поняттям та включає в себе попередню. Тобто, для опанування кожної наступної компетентності необхідно опанувати попередню. Взаємозалежність змістовної наповненості кожної з компетентностей менеджера наведено на рис.2.4.

Можна виокремити деякі особливості професійних комунікацій. Професійна комунікація відбувається з певною метою, є особистісно-орієнтованою та відбувається як між співробітниками так із представниками інших організацій. Ціллю професійної комунікації є бажання учасників комунікаційного процесу донести свою думку до



Рис. 2.4. Взаємозалежність змістовної наповненості компетентностей менеджера

інших співрозмовників та вплинути на організацію відповідної діяльності задля досягнення поставленої мети.

Необхідно зазначити, що існують ряд правил, дотримання яких веде до підвищення продуктивності професійної комунікації:

- не квапитись із висновками, щодо цілей та передумов співрозмовника;
- надати можливість співрозмовнику повністю висловити свою думку;
- формулювати свою думку використовуючи відповідні професійні терміни;
- обговорювати передумови і схеми прийняття рішень, щодо забезпечення поставлених цілей та системи перспективних дій.

Продуктивність комунікаційного процесу в менеджменті залежить від професійних знань та особистісних компетентностей і якостей співрозмовників. На ефективність кожного етапу впливає ПМК, яка забезпечує здатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насиченого, відповідно структурованого висловлювання; вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією. Вона є субкомпетентністю комунікативної та підґрунтям ефективності комунікаційного процесу в цілому.

2.3. Освітні передумови розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Питання вищої освіти займає провідне місце в соціальній політиці будь якої держави. Високій її рівень є передумовою економічного зростання та стабільності країни. Тому процес глобалізації торкнувся не лише економічної структури багатьох країн, а і відбувся у питаннях освіти. Особливо актуальна ця тенденція у Європі, де вища освіта займає особливе місце. Всі європейські держави намагаються стати суспільствами знань і тому освіта стає основною частиною соціального та культурного розвитку кожної країни.

Сучасною тенденцією розвитку освіти в Європі, стало бачення цього процесу крізь призму компетентностей, які людина повинна розвивати на протязі усього життя.

У 2000 році на засіданні Ради Європейського Союзу було погоджено «необхідність визначення в європейських рамках нових основних навичок, які здобуваються в ході навчання протягом усього життя, що є головним заходом на шляху Європи до глобалізації і переходу до економіки, заснованої на знаннях спеціалістів, а також

підкреслено, що головна цінність Європи - люди». (Європейський Парламент та Рада (ЄС), 2006)

З позиції покращення роботи системи працевлаштування в 2003 році на засіданні Європейської Ради було визначено необхідність розвитку програми навчання протягом усього життя.

У 2006 році було прийнято рішення Європейською Радою - Державам-членам розробити для всіх систему основних компетентностей, як частину стратегій навчання протягом усього життя, беручи за основу "Основні компетентності для навчання протягом усього життя - Європейські еталонні рамки". Однією з цілей яких стало «встановити та визначити основні компетентності, необхідні для особистої реалізації, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування для суспільства, що будується на знаннях» (Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС), 2006) В цій Рекомендації компетентності розглядаються «як набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації» та виокремлено вісім основних компетентностей:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- навички роботи з цифровими носіями;
- навчання заради здобуття знань;
- соціальні та громадянські навички;
- ініціативність та практичність;
- обізнаність та самовираження у сфері культури.

Необхідно зазначити, що «всі основні компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них допомагає успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях». (Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС), 2006)

У 2018 році Рекомендацією Ради Європейського Союзу були внесені зміни до ключових компетентностей для навчання протягом усього життя. По-перше було відредаговано визначення ключових компетентностей, відповідно вважалось, що «це ті, які потрібні всім людям для особистої реалізації та розвитку, можливості працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, здорового ведення життя та активної громадянської позиції». (The Council of the European Union,

2018) По-друге, було уточнений зміст та внесено зміни у сам перелік компетентностей. (рис.2.5.)



Рис. 2.5. Основні ключові компетентності для навчання впродовж життя в Європі

Було змінено назву компетентності «спілкування іноземними мовами» на «мовну компетентність» і відповідно було поширено змістовність цієї категорії. Мовна компетентність надає «здатність доречно та ефективно використовувати різні мови для спілкування». Якщо у попередньому випадку змістовність цієї компетентності було про вивчення іноземних мов, то в цієї редакції ідеться про мови, і як на нашу думку, до цієї категорії відноситься професійна мова відповідної професії. Зважаючи на те, що основні навички цієї компетентності полягають у «здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, думки, почуття, факти та думки як в усній, так і в письмовій формі» та в «здатності розуміти мовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати розмови, а також читати, розуміти та складати тексти з різними рівнями володіння різними мовами, відповідно до потреб людини». Крім того, ця компетентність «вимагає знання лексики і функціональної граматики різних мов та

усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстрів мов». (The Council of the European Union, 2018)

Таким чином, була озвучена спрямованість суспільства, щодо «підтримки людей по всій Європі в отриманні навичок і компетентностей, необхідних для самореалізації, здоров'я, працевлаштування та соціальної інтеграції, що допомагає посилити стійкість Європи в час швидких і глибоких змін». (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018)

Ціллю освітнього процесу стає його доступність та орієнтованість на потреби здобувачів. Виходячи з цього, вища освіта в Україні стає компетентнісноорієнтованою та більш студентоцентрованою.

На підґрунті цих вимог в Україні приймаються «Методичні рекомендації, щодо розроблення стандартів вищої освіти», які визначають сукупність вимог, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти і спеціальності та які ґрунтуються на компетентнісному підході при оцінюванні результатів навчання. Ці рекомендації пропонують стандарти, що «базуються на компетентнісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі»». (Методичні рекомендації, щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2017)

За якими було визначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». При цьому, відповідно відокремлюють три основні види компетентності (Методичні рекомендації, щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2017):

1. Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

2. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

3. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

На підґрунті цих рекомендацій, за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування», за спеціальністю 073 «Менеджмент», Міністерством Освіти і Науки України було затверджено два стандарти.

1. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент». Затверджений 29.10.2018 р.

2. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти. Ступінь «магістр». Галузь знань: 07 Управління та адміністрування, спеціальність: 073 «Менеджмент». Затверджений 10.07.2019 р.

Відповідно до цих стандартів, ВНЗ затверджують свої ОП. Процес формування переліку компетентностей, які отримує індивід в процесі навчання за певною ОП зі спеціальності «менеджер», проходить наступні етапи (рис.2.6.).

Кожен ВНЗ, у відповідності до своєї спеціалізації, ґрунтуючись на відповідному стандарті, розробляє свій перелік компетентностей, які повинен отримати здобувач після закінчення навчання. На основі цього складається ОП, що містить визначені ОК, які забезпечують надбання відповідних компетентностей.

За галуззю знань 07 «Управління та адміністрування», за спеціальністю 073 «Менеджмент» у 2021 році в Україні набирає до навчання 271 вищий навчальний заклад (Довідник ВНЗ. Освітній портал, 2022) з 758 діючих навчальних закладів вищої освіти України (Єдина державна електронна база з питань освіти, 2022). Виходячи з цього, 36% всіх діючих вищих навчальних закладів України надають освітні послуги зі спеціальності 073 «Менеджмент».

Для аналізу освітніх передумов розвитку ПМК здобувачів було проаналізовано 97 ОП ВНЗ України.

Дослідження було засновано на тому, що ПМК менеджера є невід'ємною частиною його професійної компетентності та відображає, по-перше, здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання; по-друге здатність вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-

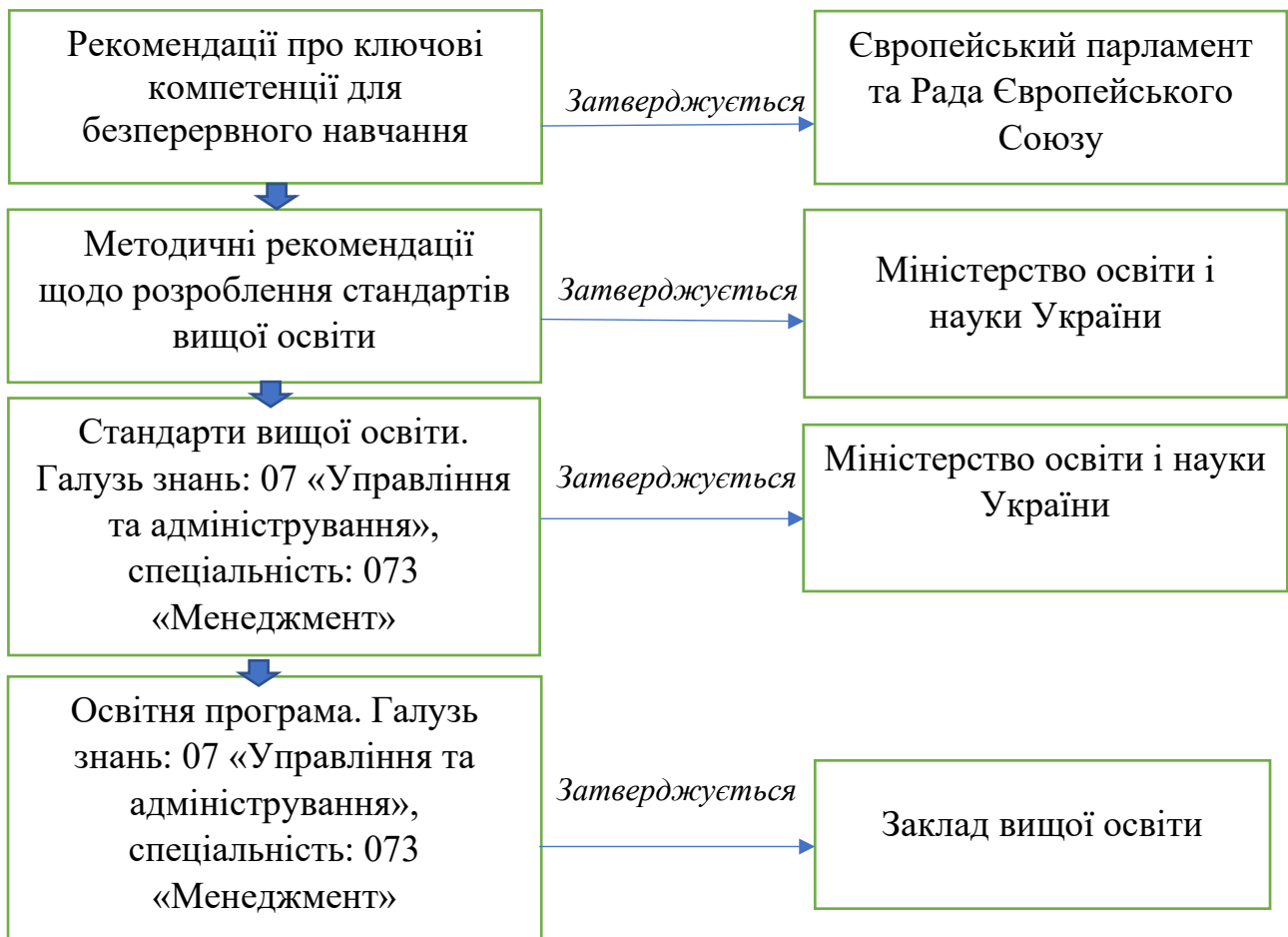


Рис.2.6. Формування компетентностей менеджерів у ВНЗ України

центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

Надбання навичок ПМК було розділено на дві частини:

- оволодіння мовно-мовленнєвими навичками, тобто мовленнєвою компетентністю;
- вивчення і правильність застосування професійних термінів у відповідності до спеціалізації.

Аналіз стандартів вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» дозволив визначити наступні загальні компетентності, що є підґрунтям для оволодіння ПМК. У стандарті вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» відносяться наступні:

- ЗК5. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.

- ЗК6. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- ЗК7. Здатність спілкуватися іноземною мовою.
- ЗК8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

У стандарті вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент»:

- ЗК2. Здатність до спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності);
- ЗК3. Навички використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Вивчення професійних термінів відбувається впродовж вивчення всіх ОК, які зазначені в ОП. Тому вважаємо, що за вивчення і правильність застосування професійних термінів у відповідності до спеціалізації відповідають всі визначені компетентності в стандарті за спеціальністю.

Узагальнюючи дані, щодо кількості компетентностей за спеціальністю 073 «Менеджмент», що сприяють засвоєнню ПМК, можна зробити висновок, що передумовою опануванню ПМК є лише загальні компетентності: 27% від загальних компетентностей за освітньою програмою рівня «бакалавр» та 14% - за освітньою програмою рівня «магістр». (рис.2.7.)

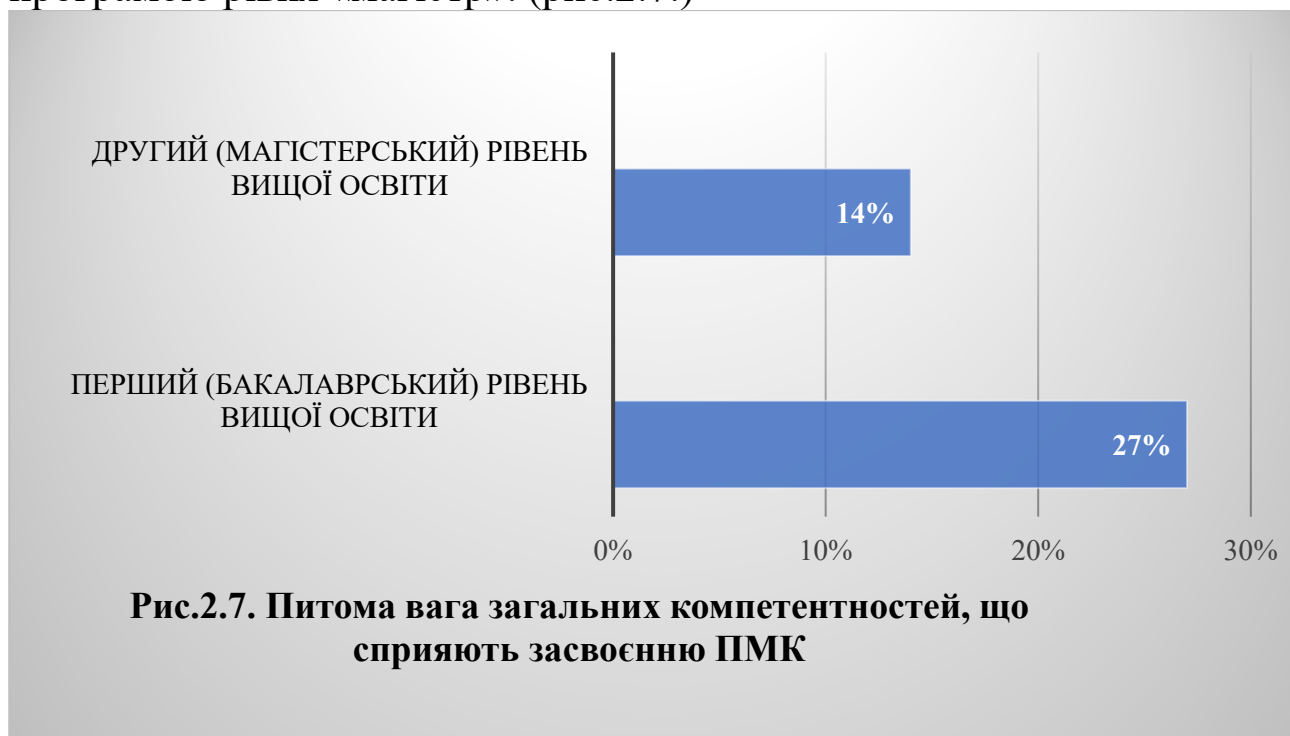
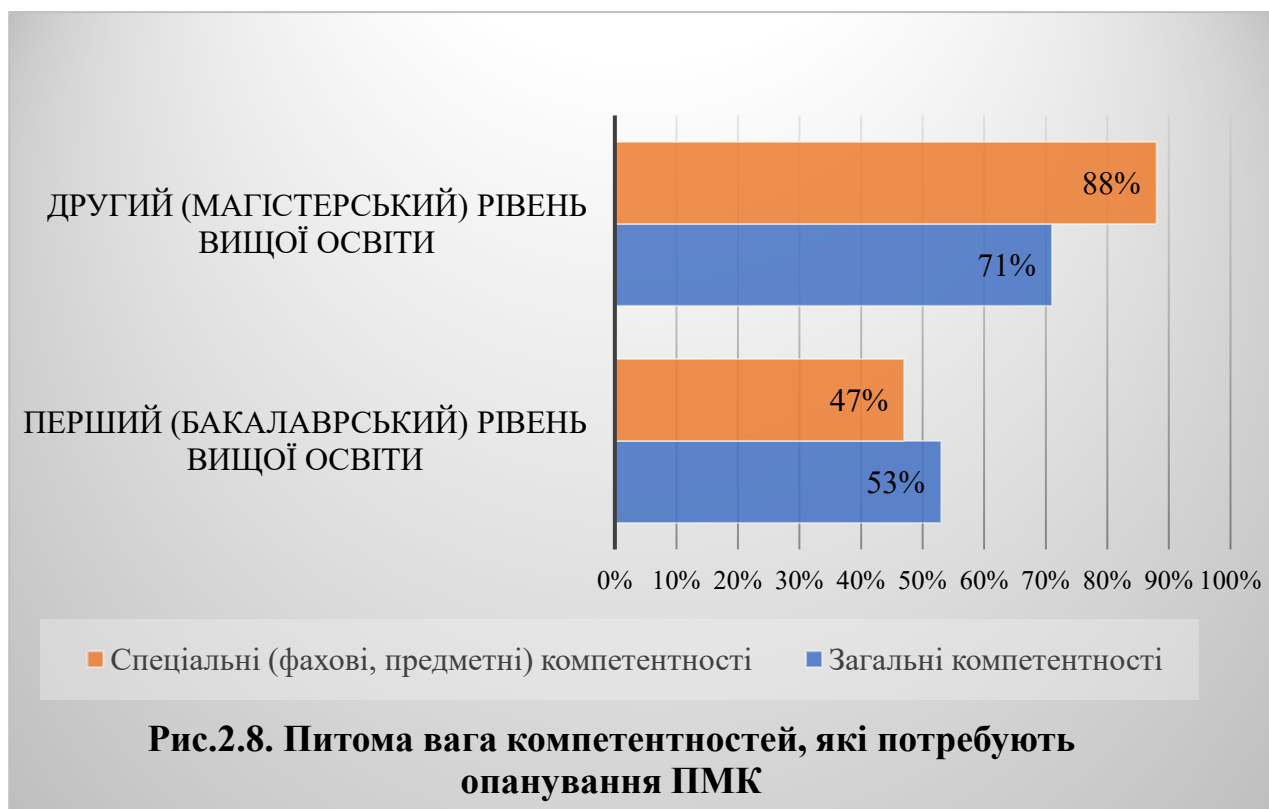


Рис.2.7. Питома вага загальних компетентностей, що сприяють засвоєнню ПМК

Зробивши порівняння з даними кількості загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що потребують опанування ПМК, можна визначити, що за рівнем «бакалавр» 53% загальних компетентностей та 47% спеціальних (фахових, предметних) потребують засвоєння цієї компетентності. (рис.2.8.)



Із підвищенням освітнього рівня до «магістра», вимоги до опанування ПМК підвищуються: 88% спеціальних (фахових, предметних) компетентностей та 71% загальних потребують опанування цієї компетентності.

Таким чином, можна зробити висновок, що ПМК є так званою «аксіоматичною» компетентністю. Вона апріорі повинна бути у здобувача. Її роль дуже велика, вміння, які її характеризують, потрібні для набуття більшості компетентностей, що необхідні менеджеру у його професійній діяльності та підтверджується освітнім стандартом за цією спеціальністю. Як свідчать дослідження, із підвищенням рівня освіти рівень необхідності оволодіння ПМК збільшується. Однак, згідно Стандарту вищої освіти зі спеціальності «менеджер», вона не виділяється в окрему компетентність, яку вважають за необхідне мати як результат навчання.

У процесі аналітичного дослідження ОП ВНЗ України були виокремлені ОК, які входять до категорії «обов'язкові компоненти» та які, відповідно до переліку компетентностей випускника ОП за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування», за спеціальністю 073 «Менеджмент», безпосередньо забезпечують опрацювання та засвоєння навичок ПМК.

Проведений аналітичний аналіз ОК, обов'язкових для вивчення, за ОП рівня «бакалавр» дозволив визначити такий перелік предметів, що є найбільш поширеними в освітній діяльності ВНЗ України. Виходячи з функцій, які виконує ПМК (мовно-мовленнєва; професійно-ділова; регуляційно-комунікативна) всі визначені освітні компоненти відокремлюємо у три групи: вивчення мови, професійне мовлення, комунікації. (Табл. 2.5.)

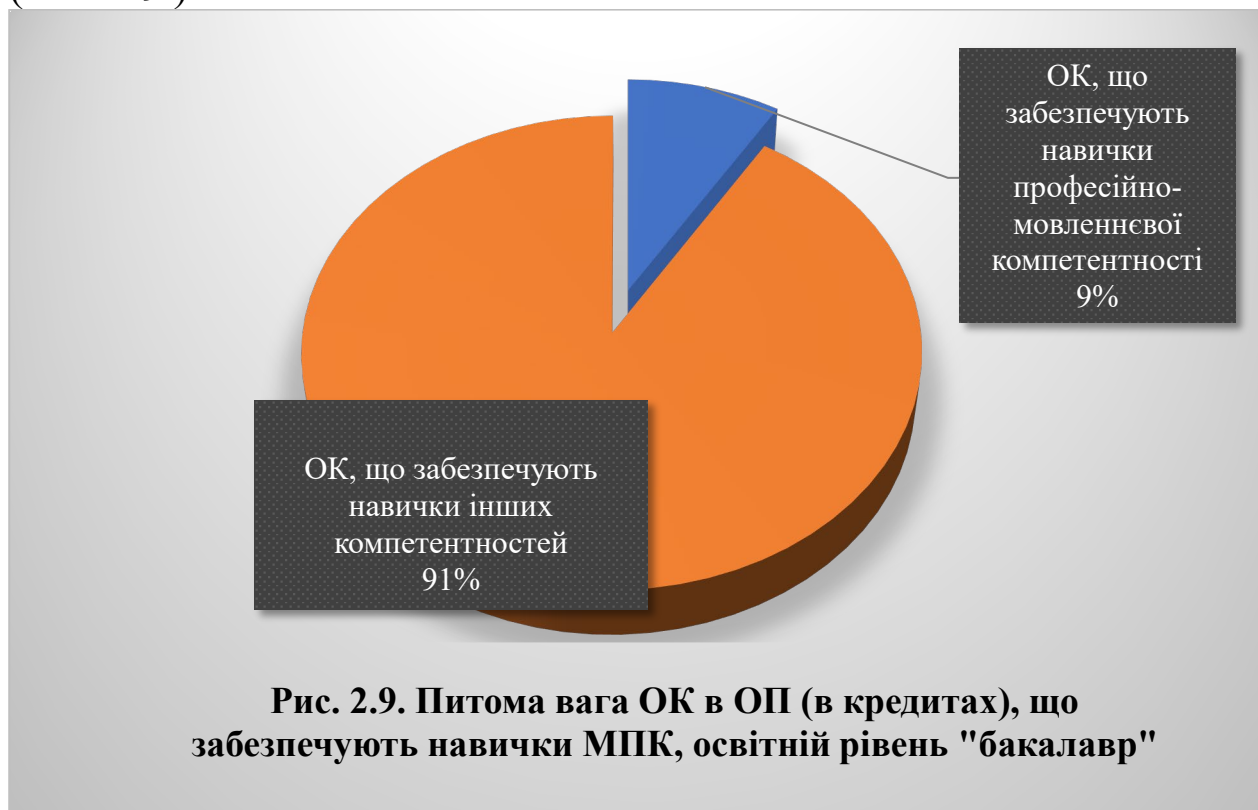
Таблиця 2.5.

ОК, що забезпечують отримання навичок ПМК в ОП першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент»

Групи ОК	ОК, що є найбільш поширеними у ВНЗ
Вивчення мови	<ul style="list-style-type: none"> • «Іноземна мова» • «Друга іноземна мова» • «Ділова українська мова» • «Українська мова за професійним спрямуванням» • «Іноземна мова за професійним спрямуванням»
Професійне мовлення	<ul style="list-style-type: none"> • «Психологія ділового спілкування» • «Ораторське мистецтво»
Комунікації	<ul style="list-style-type: none"> • «Комунікаційний менеджмент» • «Лідерство та робота в команді» • «Конфліктологія та теорія переговорів» • «Бізнес-комунікації»

Було визначено кількість кредитів за кожним ОК, обов'язковим для вивчення, та підраховано сумарну кількість кредитів, що припадає на кожну ОП освітнього рівня «бакалавр». Потім ці дані було усереднені та визначена кількість кредитів, що припадають на ці ОК в межах кожної ОП. Було підраховано, що за кількістю кредитів, всі ОК, які надають навички професійно-мовленнєвої компетентності, в

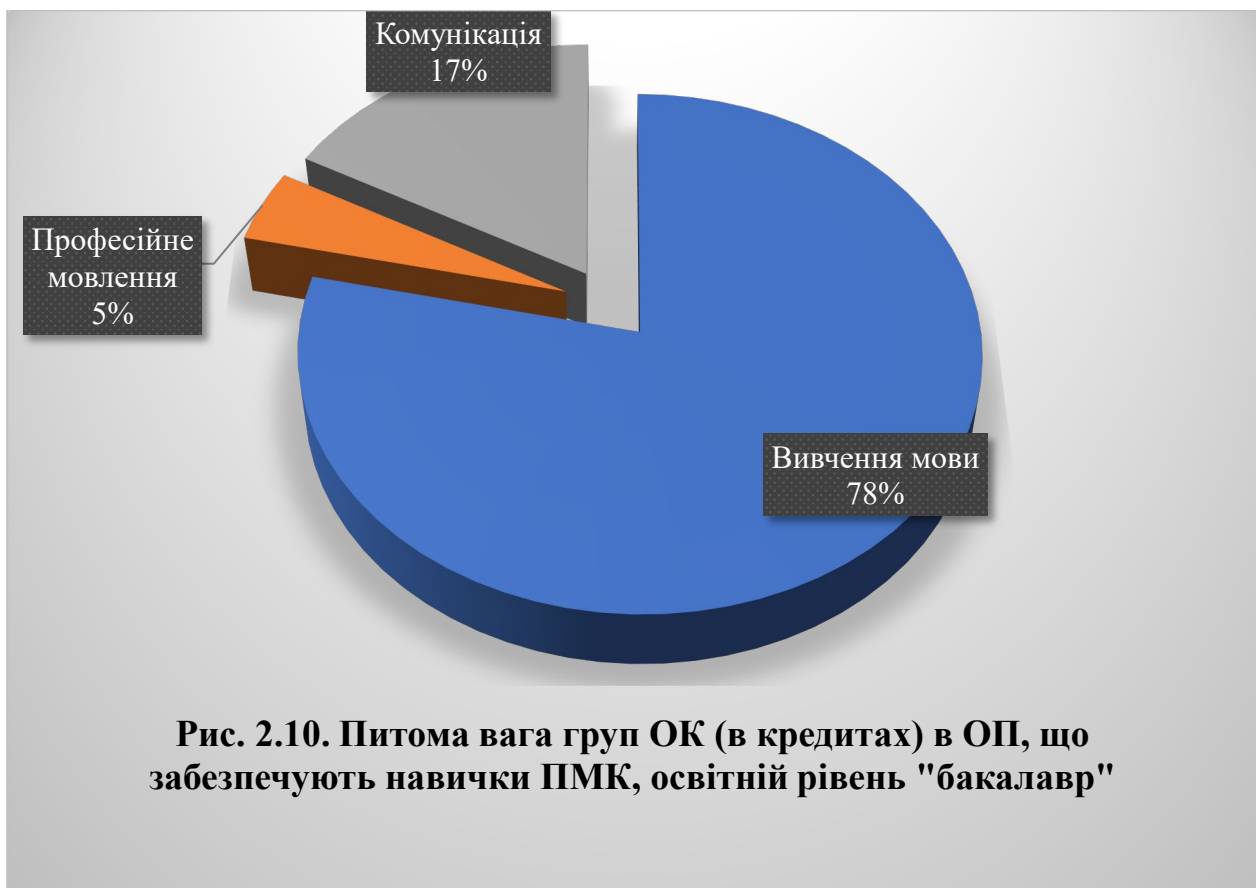
середньому, в кожній ОП займають 21,2 кредита. Враховуючи, що загальна кількість кредитів ОП за рівнем «бакалавр» складає 240 кредитів, на ці ОК припадає 9% від загальної кількості кредитів за ОП. (Рис. 2.9.)



Дослідження свідчить, що більшість компетенцій за спеціальністю «менеджер» (53% - загальних компетентностей та 47% спеціальних (фахових, предметних) компетентностей) потребують опанування навичок ПМК. Таким чином, виникає дисонанс між тим, що потрібно для опанування професійних навичок та те, що є у наявності. Ці дані свідчать про недостатність приділення уваги ПМК в процесі навчання за освітнім рівнем «бакалавр».

У процесі аналізу, за кожним обов'язковим для вивчення ОК було визначено кількість кредитів та відповідно підраховано середнє значення в кожній групі (вивчення мови, професійне мовлення, комунікації) та виявлена їх питома вага. (Рис. 2.10.)

Проведені розрахунки свідчать, що більшість ОК, які забезпечують навички ПМК (78%) відносяться до дисциплін, що надають знання мови та забезпечують мовну компетентність. Навички, що є специфікою безпосередньо ПМК забезпечується ОК з напрямків комунікація (17%) та професійне мовлення (5%). Відповідно обсяг часу, що відноситься до напрямку «комунікація» складає, в середньому, 4 кредити, а до напрямку «професійне мовлення» - 1 кредит.



Ці дані свідчать про брак розуміння важливості ПМК та відповідно про недостатність навчання за даним напрямком в ОП «бакалавр» за спеціальністю «менеджмент» у ВНЗ України.

Проведений аналітичний аналіз ОК, обов'язкових для вивчення, за ОП рівня «магістр» дозволив визначити певний перелік предметів, що є найбільш поширеними в освітній діяльності ВНЗ України. Виходячи з функцій, які виконує ПМК всі визначені освітні компоненти відокремлюємо у три групи: вивчення мови, професійне спілкування, комунікації. (Табл. 2.6.)

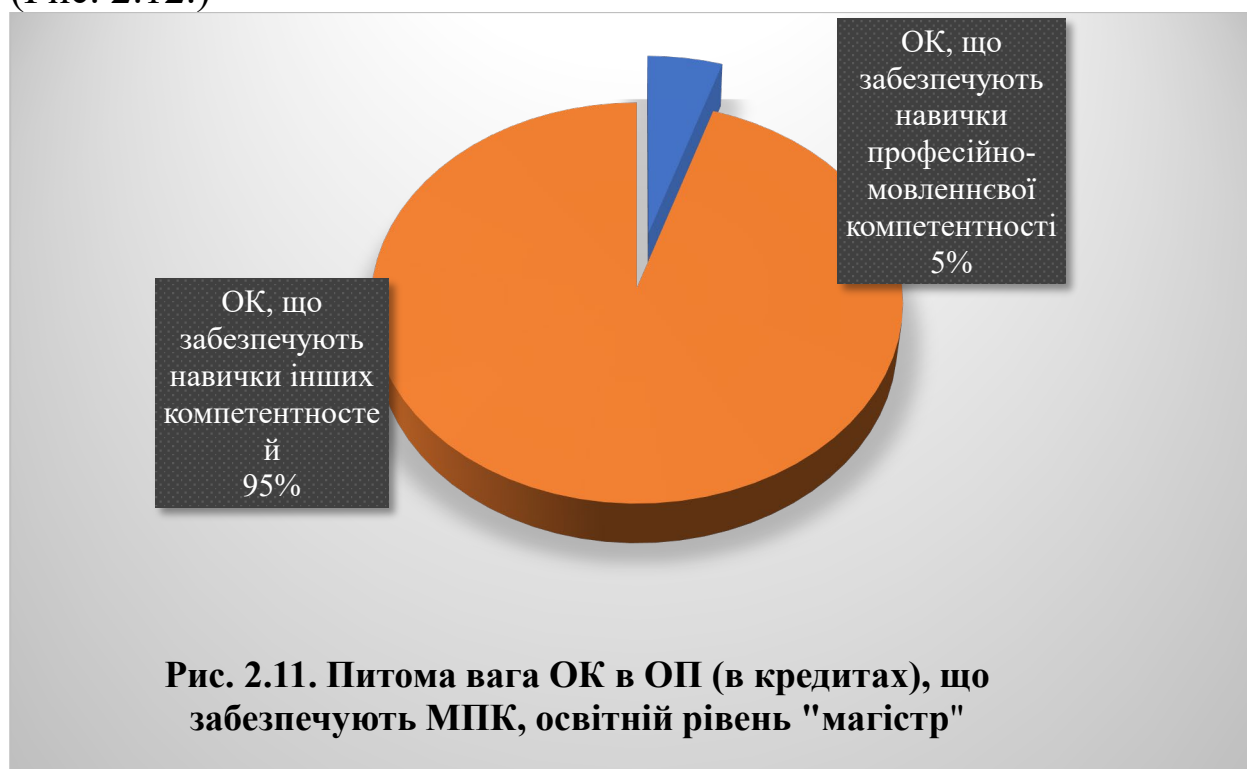
Було визначено кількість кредитів за кожним обов'язковим для вивчення ОК та підраховано сумарну кількість кредитів, що припадає на кожну ОП освітнього рівня «магістр». Потім ці дані було усереднені та визначена кількість кредитів, що припадають на ці ОК в межах кожної ОП. Було підраховано, що за кількістю кредитів, всі ОК, які надають навички ПМК, у середньому, в кожній ОП займають 4,2 кредити. Враховуючи, що загальна кількість кредитів ОП за рівнем «магістр», в середньому, складає 90 кредитів, на ці ОК припадає 5 % від загальної кількості кредитів за ОП. (Рис. 2.11.)

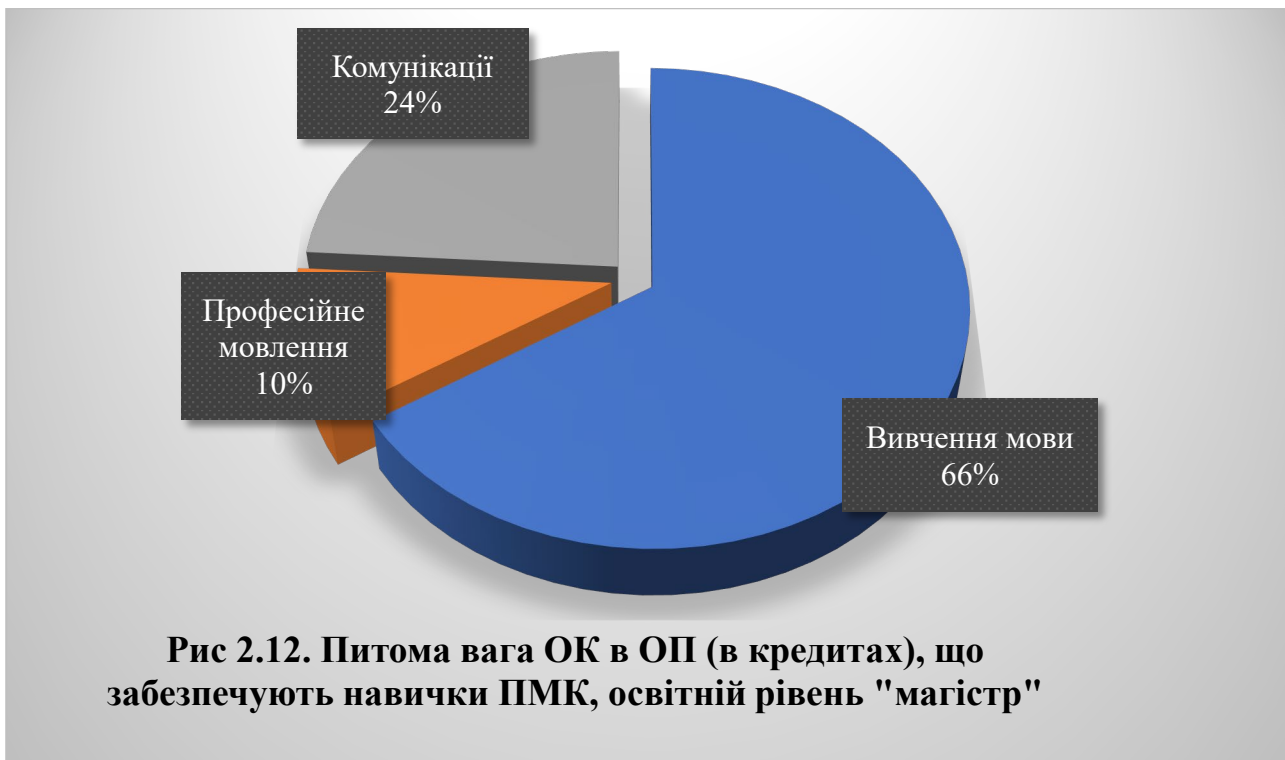
Таблиця 2.6.

ОК, що забезпечують отримання навичок ПМК в ОП другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент»

Групи ОК	ОК, що є найбільш розповсюдженими у ВНЗ
Вивчення мови	«Іноземна мова» «Ділова іноземна мова» «Іноземна мова за професійним спрямуванням» «Іноземна мова в бізнескомунікаціях»
Професійне мовлення	«Етика та психологія ділових відносин» «Основи управлінського консультування та ділова кореспонденція»
Комунікації	«Управління комунікаціями та конфліктами» «Лідерство та технології комунікації в менеджменті» «Психологія управління та самоменеджмент» «Інформаційно-комунікаційний менеджмент» «Лідерство та ефективні комунікації»

Надалі, за кожним ОК було визначено кількість кредитів та відповідно підраховано середнє значення у кожній групі (вивчення мови, професійне мовлення, комунікації) та виявлена їх питома вага. (Рис. 2.12.)





За результатами проведених розрахунків, більшість ОК, які забезпечують навички ПМК (66%) відносяться до дисциплін, що надають знання мови та забезпечують мовну компетентність. Відносні показники свідчать, що навички, які є специфікою безпосередньо ПМК менеджера та забезпечуються ОК з напрямків комунікація (24%) і професійне мовлення (10%) є кращими у навчанні освітнього рівня «магістр». Однак, як показують абсолютні показники, обсяг часу, що відноситься до напрямку «комунікація» складає, в середньому - 1,1 кредиту, а до напрямку «професійне мовлення» - 0,5 кредиту. Це засвідчує про незначну частку часу, що виокремлена для вивчення цього напрямку в ОП за освітнім рівнем «магістр» за спеціальністю «менеджмент». Це вказує на брак розуміння важливості вищезначеної компетентності та відповідно про недостатність навчання за даним напрямком в ОП «магістр» за спеціальністю «менеджмент» у ВНЗ України.

Висновки до другого розділу

Реалізація в професійній діяльності є можливістю психологічної адаптації особистості в суспільстві. Визначаємо, що «життєдіяльність людини характеризується суспільною працею» (Лурія, 1998:11) та розглядається як структура, яка включена до системи відносин суспільства. (Суходольський, 1988) При цьому, опанування

професійної діяльності це «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання» (Зеєр, 2009:30), яке «пов'язане з реальною життєдіяльністю людини, здійснюється на основі її цілеспрямованої активності». (Поваренков, 2013:361) У процесі професійної діяльності «змінюється компонентний склад структури здібностей, що обумовлюють успішність діяльності». (Шадріков, 2010:138)

Психологічні дослідження спонукали аналізувати професійну діяльність менеджера з позиції визначення стимулів, які сприяють активності та підвищують ефективність діяльності індивіду і організації в цілому. Професійна діяльність із менеджменту розглядається з позиції: стилю взаємодії із людьми; адміністративних навичок організації ефективного управління; психології управління людьми; організації структурних елементів органів управління.

Розглядаємо мету професійної діяльності з менеджменту як формування системи управління організацією шляхом постановки цілей і завдань для найбільш ефективного використання всіх видів ресурсів та отримання найоптимальніших результатів, за рахунок здійснення впливу на діяльність як окремого працівника так і організації в цілому. Керуємось твердженням: «Хороші менеджери не тільки роблять гроші, а й створюють сенс існування для людей». (Пітерс, Уотермен, 1986:86)

Вважаємо, що модель професійної особистості зі спеціальності «менеджер» повинна бути відкритою конструкцією, яка дає можливість постійного доповнення переліку специфічних вмінь, що є необхідними в конкретній галузі чи на конкретній посаді. «Поняття і сутність менеджменту змінюються відповідно до розвитку людського суспільства, набувають нових ознак і властивостей». (Іванова, 2006:84)

Пропонуємо розглядати професійну діяльність менеджера з позиції наявності у індивіда комплексу компетентностей: загальні компетентності; спеціальні компетентності; психологічно-особистісні компетентності.

Результати проведеного аналітичного дослідження взаємозв'язку загальних компетентностей, які висвітлені у Стандартах вищої освіти (Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти та Другий (магістерський) рівень вищої освіти) за спеціальністю 073 «Менеджмент» із ПМК засвідчили, що 69% загальних компетентностей у бакалаврів та 71% загальних компетентностей у

магістрів пов'язано із ПМК. Дослідження спеціальних компетентностей виявило, що 47 % спеціальних (фахових, предметних) компетентностей за ОП «бакалавр» та 88% спеціальних (фахових, предметних) компетентностей за ОП «магістр» пов'язано із ПМК.

Психологічно-особистісні компетентності майбутнього менеджера умовно можна розділити на чотири основні групи: емоційні, вольові, ціннісні, рефлексивні. Хоча їх опанування безпосередньо не пов'язані із наявністю у менеджера ПМК, однак їх вплив неможливо недооцінити, тому, що саме вони формують внутрішню свідомість, мислення менеджера, яке є основою опанування ПМК.

Побудована модель професійної діяльності менеджера відображає взаємозв'язок професійної діяльності і ПМК, взаємозалежність загальних компетентностей і ПМК та залежність спеціальних і психологічно-особистісних компетентностей від ПМК. Ця взаємозалежність свідчить про необхідність системного опанування ПМК впродовж всього процесу набуття навичок зі спеціальності «менеджмент».

Комунікація є обов'язковою складовою будь якого суспільства, тому проблему комунікаційної діяльності досліджували представники різних напрямків наукового пізнання. Відображенням здатності особистостей до комунікації виступає комунікативна компетентність, «вміння комунікантів співвідносити мовленнєве висловлювання з цілями ситуації спілкування, з розумінням взаємовідносин сторін, що спілкуються, а також вміння правильно організувати мовне спілкування з урахуванням культурних та соціальних норм комунікативної поведінки». (Обушак, 2006:7,11)

Підсумовано, що комунікативна компетентність менеджера – це володіння: вербалізацією відповідними професійними мовними засобами створення повідомлення; відповідними мовленнєвими та психологічними методиками передачі повідомлення; процесом сприйняття ментального змісту думки; методиками усунення впливу перешкод, що впливають на комунікаційний процес при побудові діалогу при професійному спілкуванні.

Підкреслено, що комунікативна компетентність забезпечує швидку реакцію на дії співрозмовника та мовленнєве (вербальне) і невербальне підсилення повідомлення. У більшості випадків, процес професійної взаємодії відбувається шляхом використання мовлення.

«В мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси, схильності та ідеали». (Калмикова, 2008:9)

Особливістю професійної комунікації, у порівнянні із звичайною, є важливий психологічний принцип - розмежування предмета співбесіди та співрозмовника. Ціллю професійної комунікації є бажання учасників комунікаційного процесу донести свою думку до інших співрозмовників та вплинути на організацію відповідної діяльності задля досягнення поставленої мети.

Роль професійного мовлення, а відповідно роль ПМК у менеджменті дуже значна. Професійне мовлення, з позиції психології, розглядається як найвища психічна функція менеджера та виконує два основні призначення: комунікаційне та сігніфікативне. У комунікаційному процесі менеджером використовується види мовлення: монологічне та діалогічне; усне та письмове.

Передумовою опанування комунікаційної компетентності у менеджменті є надбання ПМК, яка на відміну від мовленнєвої акцентує увагу на необхідності використання професійних мовних і мовленнєвих засобів, що покращує сприйняття професійної інформації.

Аналізуючи всі вище наведені компетентності менеджера можна зробити висновок, що кожна наступна компетентність є більш широким поняттям та включає в себе попередню: мовна компетентність → мовленнєва компетентність → ПМК → комунікативна компетентність → професійна компетентність.

Визначено, що сучасною тенденцією розвитку освіти в Європі та Україні, стало бачення цього процесу крізь призму компетентностей, які людина повинна розвивати на протязі усього життя. Мовна компетентність є однією з 8 основних ключових компетентностей «які потрібні всім людям для особистої реалізації та розвитку, можливості працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, здорового ведення життя та активної громадянської позиції». (The Council of the European Union, 2018)

Формування переліку компетентностей, що повинен отримати випускник зі спеціальності «менеджмент» у ВНЗ України проходить наступні етапи: Рекомендації про ключові компетенції для безперервного навчання → Методичні рекомендації, щодо розроблення стандартів вищої освіти → Стандарти вищої освіти

України. Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент» → Освітня програма. Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент».

Результат аналізу Стандартів вищої освіти України (Галузь знань: 07 «Управління та адміністрування», спеціальність: 073 «Менеджмент») дозволив зробити висновки: 53% загальних компетентностей та 47% спеціальних (фахових, предметних) за рівнем «бакалавр» потребують засвоєння ПМК; 88% спеціальних (фахових, предметних) компетентностей та 71% загальних за рівнем «магістр» потребують опанування ПМК.

Результат аналізу ОП за освітнім рівнем «бакалавр» ВНЗ України засвідчив, що сприяють опануванню ПМК ОК, на які припадає 9% від загальної кількості кредитів за ОП. Більшість з ОК, які забезпечують навички ПМК (78%) відносяться до дисциплін, що надають знання мови та забезпечують мовну компетентність. Навички, що є специфікою безпосередньо ПМК менеджера забезпечується ОК з напрямків комунікація (17%) та професійне мовлення (5%). Відповідно обсяг часу, що відноситься до напрямку «комунікація» складає, в середньому, 4 кредити, а до напрямку «професійне мовлення» - 1 кредит. Результат аналізу ОП за освітнім рівнем «магістр» ВНЗ України дозволив зробити висновки, що сприяють опануванню ПМК менеджера ОК, на які припадає 5% від загальної кількості кредитів за ОП. Більшість з ОК, які забезпечують навички ПМК (66%) відносяться до дисциплін, що надають знання мови та забезпечують мовну компетентність. Навички, що є специфікою безпосередньо ПМК менеджера забезпечується ОК з напрямків комунікація (24%) та професійне мовлення (10%), відповідно обсяг часу, що відноситься до напрямку «комунікація» складає, в середньому - 1,1 кредиту, а до напрямку «професійне мовлення» - 0,5 кредиту. Такі дані свідчать про брак розуміння важливості вищезначеної компетентності та про недостатність навчання за даним напрямком, за спеціальністю 073 «Менеджмент» у ВНЗ України.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО - МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

3.1. Актуалізація проблематики професійної мови менеджера з огляду на розвиток його професійного мовлення

Становлення менеджера, як фахівця, ґрунтується на його психологічно-особистісних якостях та на опануванні професійних навичок. Однією із таких навичок є володіння професійним мовленням.

Як визначив Л. Якокка: «Управління є не що інше, як настроювання людей на працю. Єдиний спосіб налаштувати людей на енергійну діяльність - це спілкуватися з ними». (Якокка, 1990:68)

Виходимо з підходу О. Авраменко, за яким, «спілкування сприяє встановленню і розвитку відносин співробітництва і партнерства між колегами, керівниками і підлеглими, партнерами і конкурентами, багато в чому визначаючи їх (відносин) ефективність». (Авраменко, 2015:5)

Професійне мовлення є необхідним інструментом управління організацією. Розділяємо ставлення В. Тарасова, «сам факт, що за допомогою мови можна керувати поведінкою людини, є трюїзмом і не вимагає ані розгорнутого доказу, ані навіть демонстрації прикладів». (Тарасов, 1989:37)

Професійне мовлення менеджерів потребує набуття професійних знань та вмінь, відповідно до спеціалізації вибраного напрямку, інакше кажучи вимагає надбання ПМК.

Професійне мовлення менеджерів обумовлено специфікою професійного спілкування. Як відзначила М. Колтунова «специфіка ділового спілкування полягає в тому, що зіткнення, взаємодія економічних інтересів та соціальне регулювання здійснюється у правових рамках». (Колтунова, 2000:5)

Визначаємо особливість професійного мовлення менеджера з позиції О. Баєвої, «ділове спілкування - це вид міжособистісного спілкування, спрямованого на досягнення якоїсь предметної домовленості». Вона зазначала, що основна особливість професійного спілкування у тому, що ми «змушені спілкуватися з тими, хто нам потрібен». Крім того, «специфіка ділового спілкування призводить до

думки, що йому потрібно вчитися», «це необхідно для успішного ділового контакту, в ході якого проявляється вміння взаємодіяти з партнером: долання бар'єрів у спілкуванні, зайняття потрібної психологічної позиції, вихід на відповідний рівень спілкування тощо». (Баєва, 2001:8,9)

Таким чином, при професійному мовленні є обов'язковим використання професійних термінів, які відповідають специфіці управлінської діяльності та особливостям галузі, де працює менеджер.

Дослідження Дж. Коттера свідчать, що більшість генеральних менеджерів від 70% до 90% свого робочого часу проводять у спілкуванні з іншими людьми. (Kotter, 1982)

З іншого боку аналізує роботу менеджерів Д. Хант, який вважає, що близько 80% робочого часу менеджера присвячено комунікації, однак він використовує цей час для того, щоб слухати. В процесі слухання збирається інформація і приймається відповідне рішення або відбувається спонукання на прийняття рішення інших особистостей. (Хант, 1999)

За дослідженнями О. Сідоренко у «директорів на комунікацію, безпосередню або опосередковану, йде від 60 до 64% робочого часу». При чому, в середньому, на безпосередній діалог з людьми, витрачається 34% робочого часу; на розмови по телефону біля 12% робочого часу; на переписку по електронній пошті біля 17% робочого часу». (Сідоренко, 2008:44)

Масштабні дослідження М. Портера та Н. Нохріа, щодо управління менеджером своїм часом, засвідчили, що приблизно половина (47%) роботи генеральних директорів відбувалася в офісі компанії. Решта їх роботи відбулася під час відвідування інших місць компанії, зустрічей із зовнішніми суб'єктами, поїздок на роботу, подорожей та вдома. На зустрічі менеджер витрачає близько 72% робочого часу. При цьому, «на особисту взаємодію було витрачено 61% часу; 15% - припало на телефонні переговори та письмове листування; 24% часу було витрачено на електронні комунікації. Аналіз взаємодій засвідчив, що зустрічі один на один були найпоширенішими (на них в середньому припадало 42% зустрічей менеджерів); після чого йдуть зустрічі з двох до п'яти учасників (21%). Аналіз тривалості ділових бесід, показав, що на зустрічі до 15 хвилин припадає 7% від всіх зустрічей, близько 30 хвилин – 23%; біля 1 години – 32%, 1–2 год – 21%, 2–5 год - 13%, більше 5 год- 4%. (Porter & Nohria, 2018)

Дослідження цих та багатьох інших науковців підтверджують необхідність опанування менеджером навичок професійного мовлення та свідчить, що надбання цих навичок є передумовою становлення менеджера як професіонала.

Ціллю, проведеного дослідження, було визначення питомої ваги робочого часу, що витрачається українськими менеджерами на професійну комунікацію, рівень використання і психологічне сприйняття професійної термінології та необхідність опанування навичок професійного мовлення майбутніми менеджерами у ВНЗ.

Дослідження проводилось за допомогою анкетування, з використання авторської анкети. Анкета містила тільки закриті питання. Проведення дослідження ґрунтувалось на використанні респондентами методу рефлексії, який надає змогу особистості усвідомлювати мотиви власних дій, свій стан та оцінювати власні вчинки.

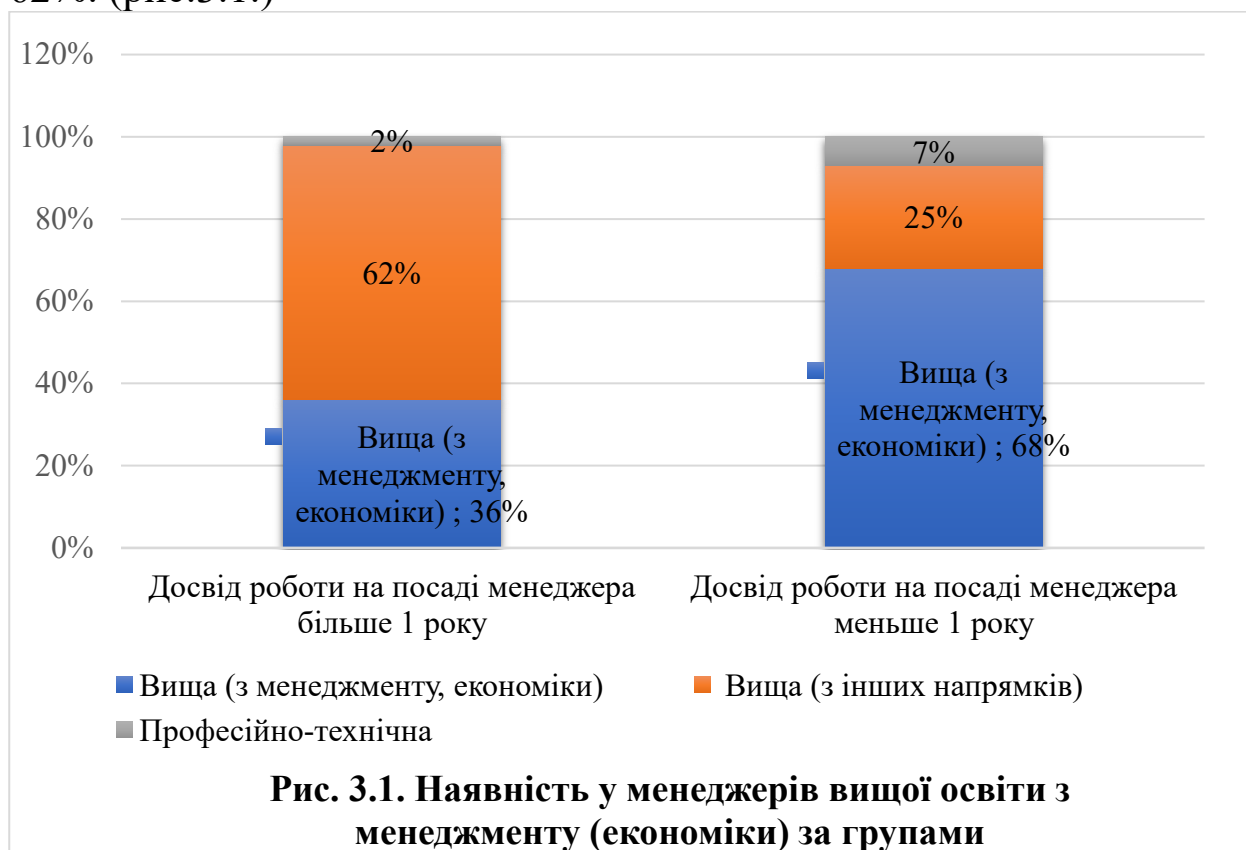
У дослідженні брали участь менеджери різних рівнів управління та різних галузей господарства України. Всього в анкетуванні взяло участь 232 особи. Основним критерієм відбору респондентів, чії відповіді бралися до подальшого опрацювання, був практичний досвід управління більше ніж 1 рік. Цей критерій є основним, тому, що досвід – це результат багаточисельних взаємодій індивіда з оточуючим середовищем, його когнітивна відповідь на ситуацію, що склалася. Досвід набувається лише за рахунок багаторазового виконання певних дій. Ми визначили досвід як основний критерій, тому, що це основне джерело знань індивіда і тільки працівники які мають досвід певної діяльності можуть проаналізувати її. Цьому критерію відповіло 176 менеджерів.

Після збору первинної інформації, за допомогою анкетування, було проведено переведення індивідуальної інформації в сукупну з використанням методів ручної та машинної обробки. Аналіз отриманої інформації було проведено за допомогою статистичних методів та встановлені кореляційні зв'язки певних факторів.

Вища освіта з обраного напрямку спеціалізації «менеджер» («економіст») надає можливість отримати знання та опанувати необхідні навички для найкращого виконання своїх професійних обов'язків. Виявлення наявності таких передумов у досліджених менеджерів спонукав провести аналіз рівня їх освіти

Необхідно відмітити, що більшість осіб, які мали досвід роботи на посаді менеджер менше 1 року - мали вищу освіту з менеджменту

(економіки) (68%) і вищу з інших напрямків 25%, а більш досвідченіші менеджери, з досвідом роботи на посаді більше 1 року, мали вищу освіту з менеджменту (економіки) лише 36% і вищу з інших напрямків 62%. (рис.3.1.)



Вважаємо, що така різниця в освіті ґрунтується на тому, що більшість менеджерів без досвіду є молодими людьми, які цілеспрямовано отримали вищу освіту з цього напрямку, а інші респонденти, що працюють на посаді більше року, мали вищу освіту з іншого напрямку і набули досвід керівництва шляхом практики.

Аналіз респондентів, за рівнем займаємої посади (рис.3.2.), засвідчив, що більшість опитаних відноситься до менеджерів нижчого рівня - керівників технічного рівня управління (операційних менеджерів) - 56% опитаних. Саме вони координують роботу операційних виконавців та забезпечують щоденні, стандартизовані операції і дії, які необхідні для поточної роботи організації.

Третину респондентів (32%) займали менеджери середнього рівня - керівників напряму або великого підрозділу. Це той рівень менеджменту, що забезпечує координування роботи структурних підрозділів організації і займається розробкою та реалізацією

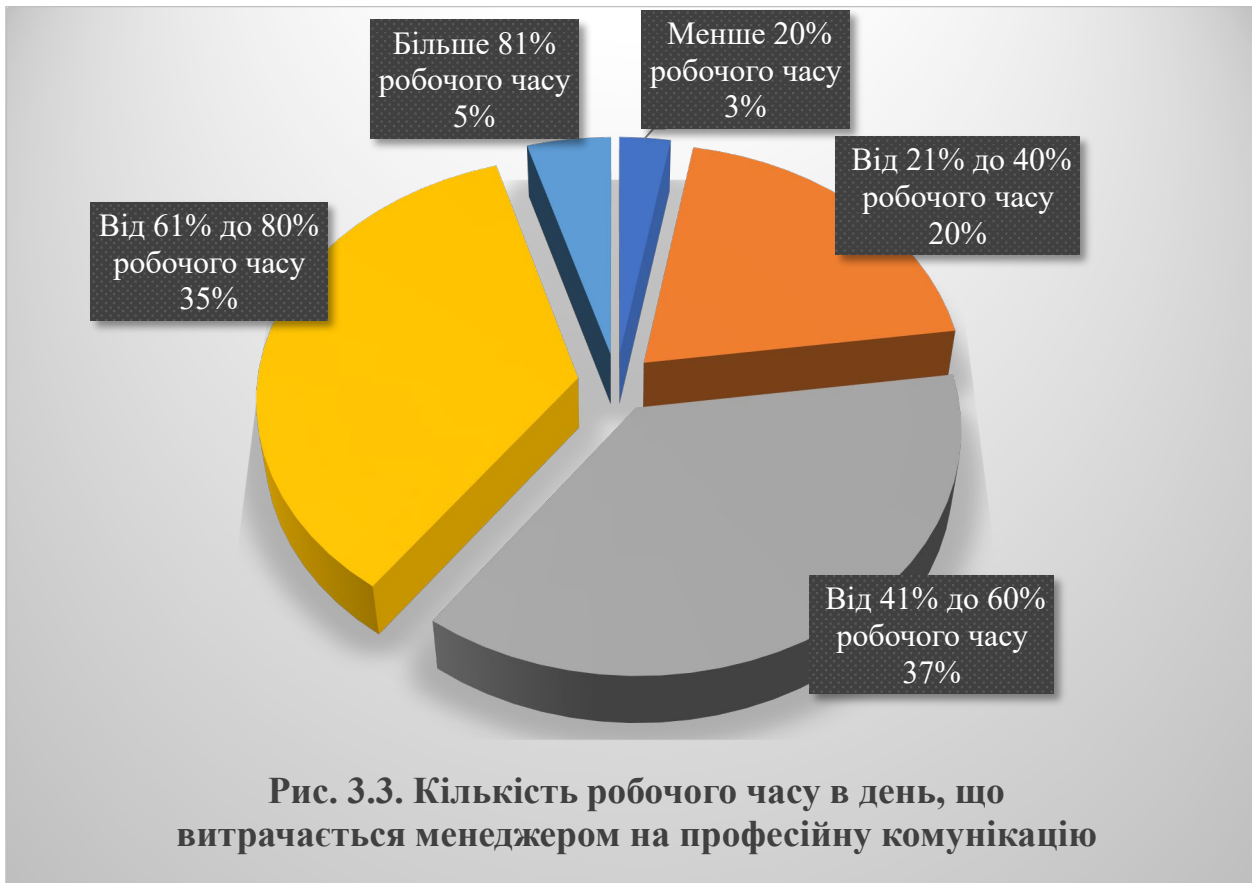


оперативних планів організації, у відповідності до рішень вищого керівництва.

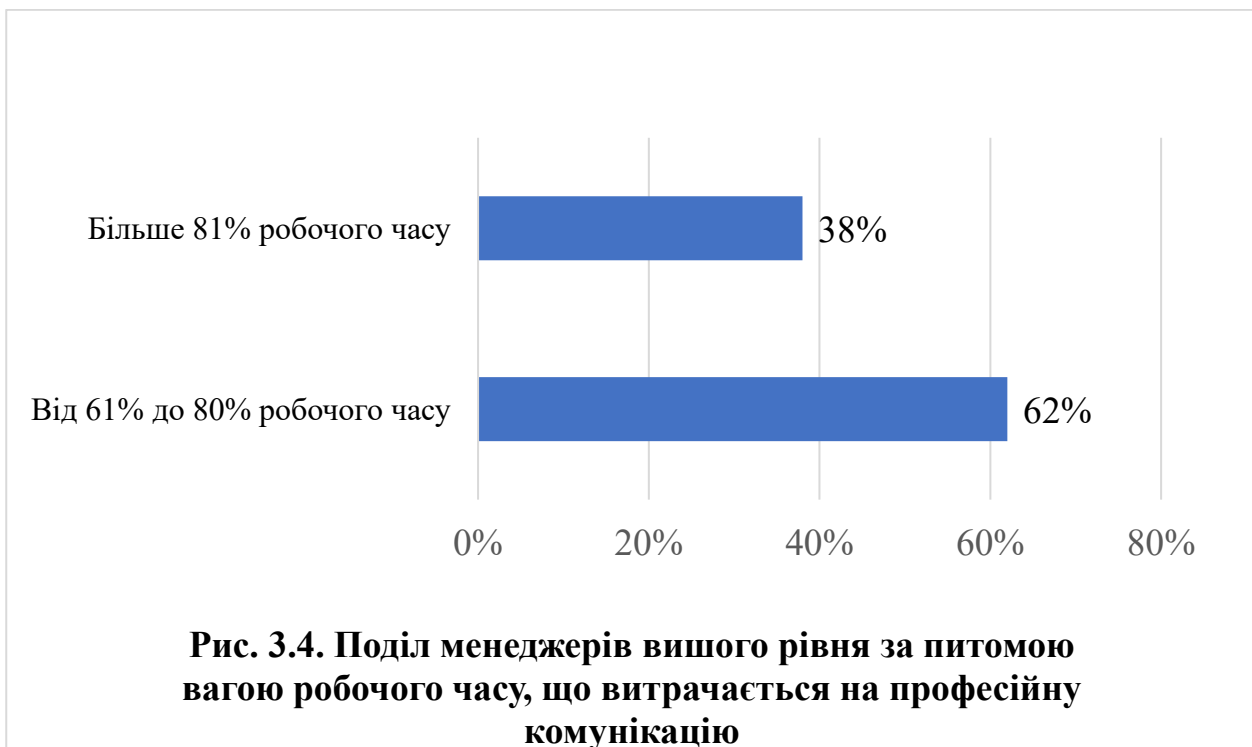
До третьої групи респондентів (12%) відносилися менеджери вищого рівня управління організацією, а саме: керівники організації, президенти, члени наглядових рад. Напрямок роботи цих менеджерів – це визначення місії, цілей діяльності організації, задля забезпечення довгострокової стратегії розвитку та пристосування до факторів зовнішнього оточення.

Проаналізувавши кількість часу в день, що витрачали менеджери на професійну комунікацію (рис.3.3.), бачимо, що в більшості випадків, на професійну комунікацію витрачалося від 41% до 60 % робочого часу - так вважали 37% респондентів; від 61% до 80% свого часу - 35% респондентів; від 21% до 40% свого часу - 20 % респондентів; більше 81% часу - 5% респондентів; менше 20% - 3% респондентів. Ці дані відрізняються від попередніх досліджень вище згаданих авторів.

Однак, можна простежити аналогічну тенденцію дослідження, якщо провести кореляція цих даних з позиції, до якого рівня управління відноситься менеджер. Проведений розподіл за цим критерієм та аналіз цих даних показав, що стосовно менеджерів вищого рівня, загальні результати попередніх досліджень інших авторів відповідають дійсності. (рис.3.4.)



Майже третина (38%) респондентів - менеджерів вищого рівня витрачали на професійну комунікацію більше ніж 81% робочого часу, а інша частина респондентів (62%) використовували на це від 61% до 80% робочого часу.



Відрізнялися дані аналізу респондентів - менеджерів середнього рівня управління (рис.3.5.)



Менеджери середнього рівня у більшості (66%), як і менеджери вищого рівня, від 61% до 80% свого робочого часу витрачали на професійну комунікацію, і лише третина (34%) респондентів цього рівня управління тратили на це від 41% до 60% свого часу.

Менеджери нижчого рівня управління показали зовсім інші результати. (рис.3.6.)

Лише 12% менеджерів нижчого рівня управління витрачали від 61% до 80% свого робочого часу на професійну комунікацію. Більшість респондентів цього рівня управління (48%) від 41% до 60% свого робочого часу спілкувалися з професійних питань. Третина (35%) витрачали на професійне спілкування від 21% до 40% часу, а 5% менеджерів проводили у професійній комунікації менш ніж 20% свого робочого часу. Така тенденція спостерігалась за рахунок того, що менеджери цього рівня управління, зазвичай, більшість свого робочого часу наглядали за роботою підлеглих та виконували інші справи, що не пов'язані з управлінням.

Виходячи з цих даних, можна зробити висновок, що чим вищий рівень управління менеджерів, тим більша частина робочого часу витрачається на професійну комунікацію.



При професійній комунікації дуже важливим є правильне формулювання професійних повідомлень, як визначив Р. Блакар «вибір виразів, що здійснюється відправником повідомлення, впливає на розуміння одержувача». (Блакар, 1979:135)

Професійне мовлення менеджерів потребує набуття професійних знань та вмінь, відповідно до спеціалізації вибраного напрямку, інакше кажучи вимагає надбання ПМК.

Основна особливість сучасної професійної комунікації полягає у тому, що «спілкування будується виходячи з визначення співрозмовника як партнера, рівноправного учасника діалогу, незалежно від його соціальної позиції та від його комунікативної позиції». (Колтунова, 2000:8)

При цьому «інформація, що передається, повинна бути точною і ясною..., а також професійно правильною». (Ільїн, 2017:7)

Головна ціль професійного комунікативного процесу – швидка передача професійної інформації, в більшості випадків для цього використовується професійне мовлення.

У свою чергу, професійне мовлення вимагає використання професійних термінів, які відповідають специфіці управлінської діяльності, особливостям галузі, де працює менеджер та є основою для

швидкого сприйняття повідомлення іншими учасниками професійної комунікації.

Виходячи з усього вище переліченого, доходимо висновку, що професійне мовлення - це процес обміну повідомленнями в певній галузі діяльності із використанням відповідних професійних термінів, при цьому в процесі беруть участь працівники, які за рахунок виконання цього процесу реалізують свої службові обов'язки.

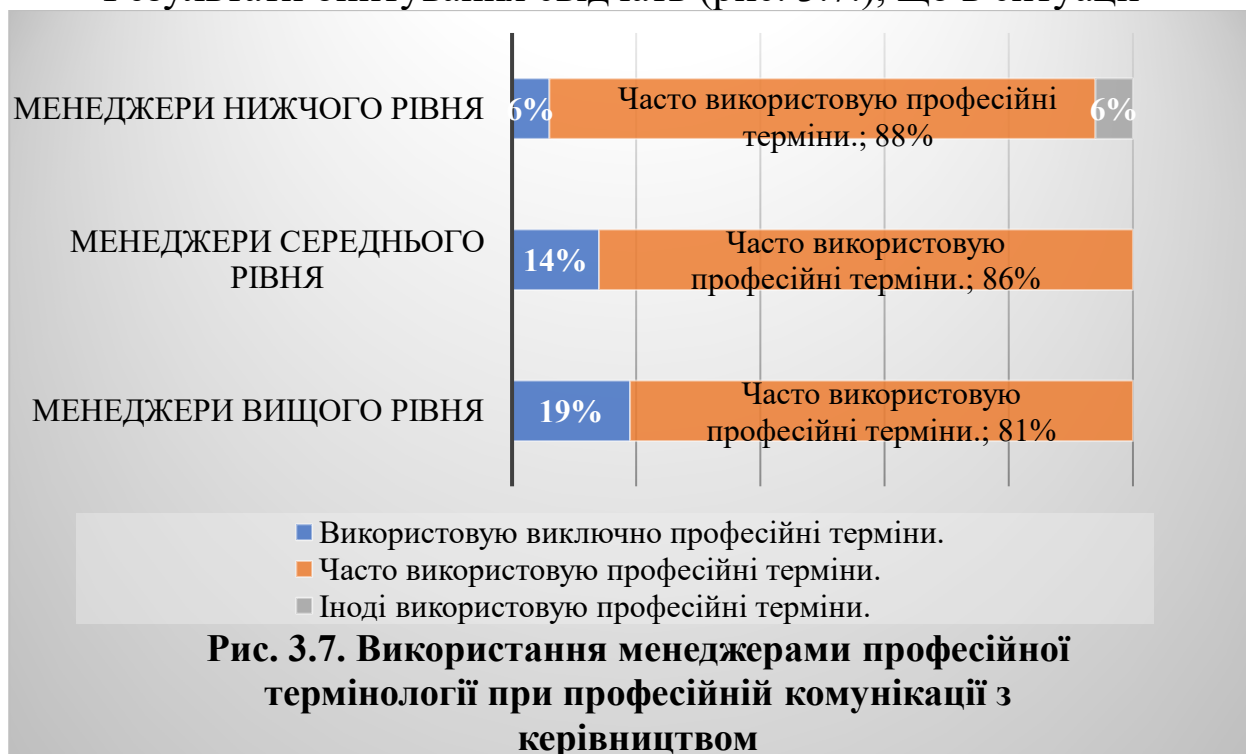
Професійні терміни – це слова або словосполучення, що «властиві мовленню людей певної професії», «яке позначає поняття певної галузі знання чи діяльності людини» та «чітко й однозначно позначає наукове чи спеціальне поняття». (Юр'єв, 2016:122)

Внутрішньоструктурна діяльність організації визначає розподіл соціальних ролей менеджера: «Підлеглий-Керівник», «Колега-Колега», «Керівник-Підлеглий».

Було досліджено ступінь використання професійних термінів в професійному мовленні, з позиції кожної соціальної ролі, яку виконує кожна група менеджерів (вищий, середній, нижчий рівень) в процесі виконання своїх службових обов'язків.

Аналіз професійної мовленнєвої діяльності менеджерів виявив, що жодний з менеджерів не відзначив, що не застосовують професійні терміни. Отже, можна зробити висновок, що всі вони в процесі своєї діяльності використовували професійне мовлення.

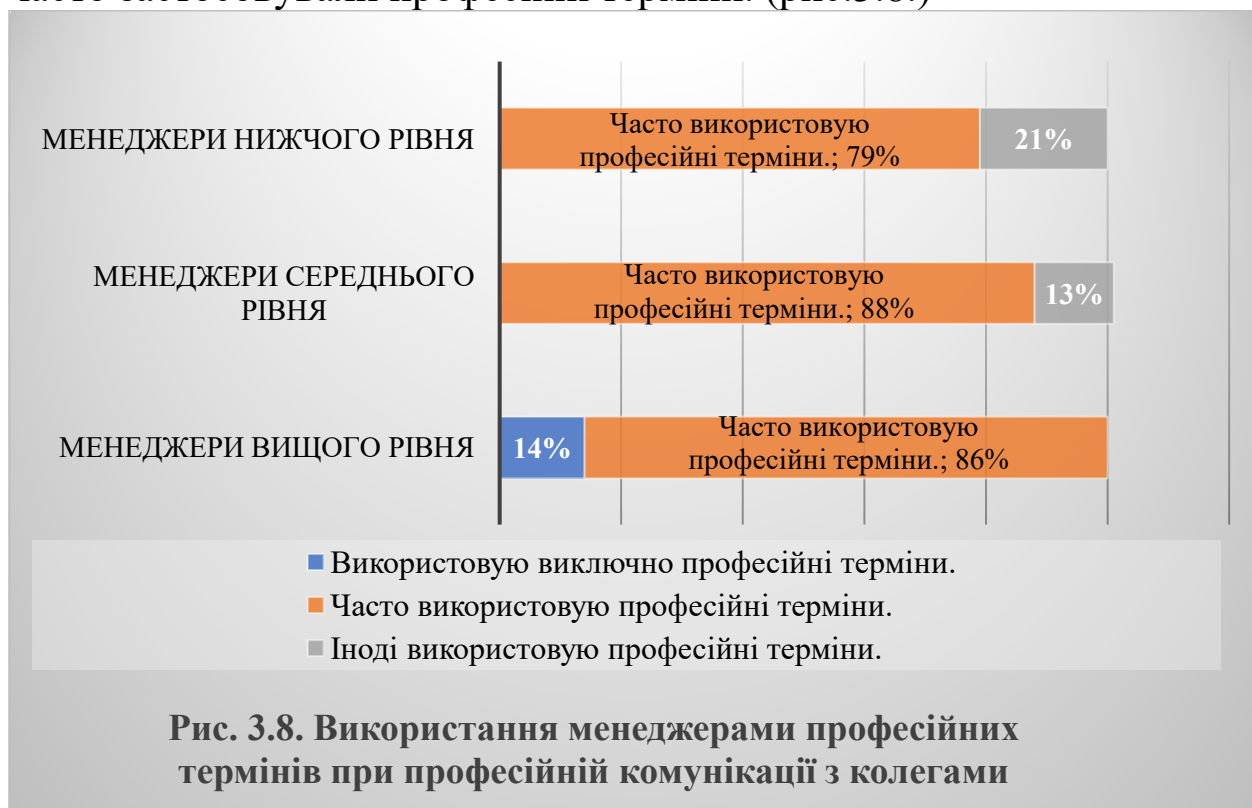
Результати опитування свідчать (рис. 3.7.), що в ситуації



професійної комунікації з керівництвом, більшість (від 81% до 88%) всіх групи менеджерів часто використовували професійну термінологію.

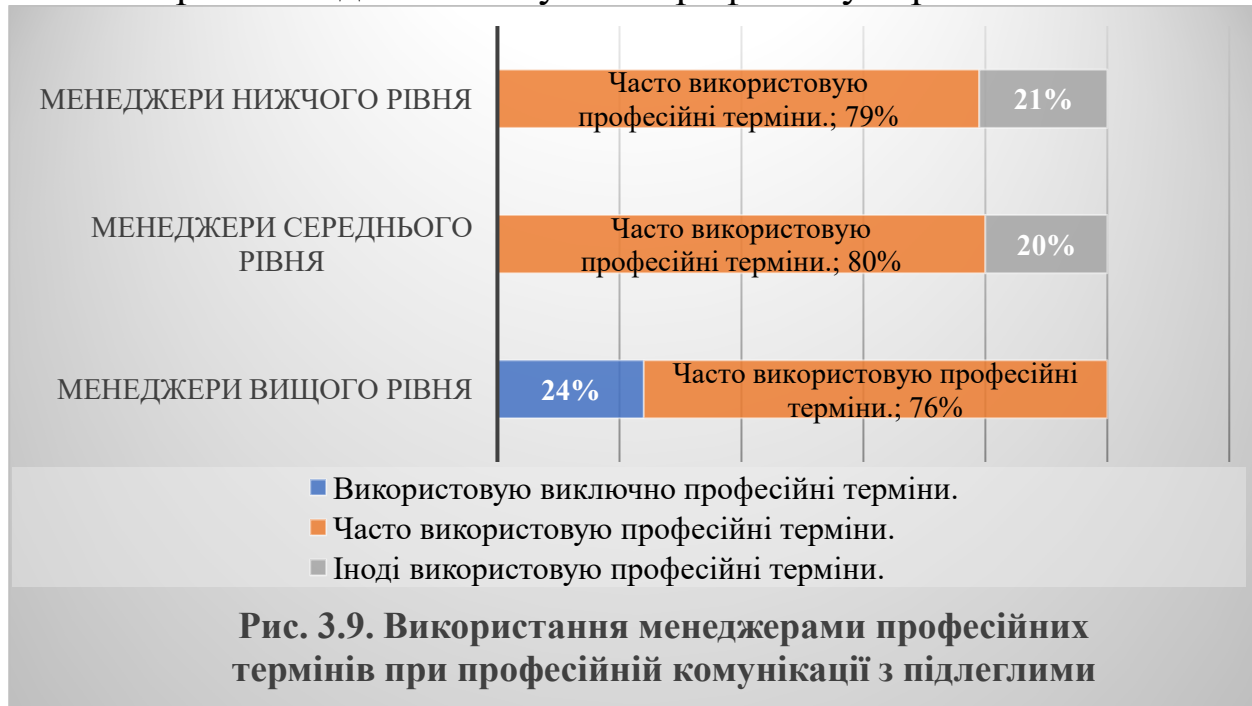
При цьому, 19% менеджерів вищого рівня, 14% менеджерів середнього рівня та 6% менеджерів нижчого рівня при професійній комунікації з керівництвом застосовували виключно професійні терміни. Лише 6% менеджерів нижчого рівня іноді використовували для такого спілкування професійні терміни. Отже, можна зробити висновок, що чим вище рівень управління тим більше професійних термінів використовувалось при професійній комунікації з керівництвом.

Аналіз професійної комунікації з колегами із позиції використання професійної термінології засвідчив, що більшість менеджерів (від 79% до 86%) при професійній комунікації з колегами часто застосовували професійні терміни. (рис.3.8.)



Дослідження виявили, що 14% менеджерів вищого рівня в професійній комунікації з колегами вживали виключно професійні терміни, а менеджери середнього (13%) та нижчого рівня (21%) для цього іноді застосовували професійні терміни. Таким чином, можна зробити висновок, що чим вищий рівень управління – тим вищий рівень використання професійних термінів при професійній комунікації з колегами.

Ситуація професійної комунікації з підлеглими (рис.3.9.), щодо використання професійної термінології не сильно змінилася. Більшість менеджерів (від 76% до 80%) при професійній комунікації з підлеглими часто застосовували професійні терміни. При цьому, 24% менеджерів вищого рівня вживали виключно професійну термінологію, а 20% менеджерів середнього рівня та 21% менеджерів нижчого рівня іноді застосовували професійну термінологію.



Таким чином, можна зробити висновок, що чим вищий рівень управління – тим вищий рівень використання професійних термінів при професійній комунікації з підлеглими.

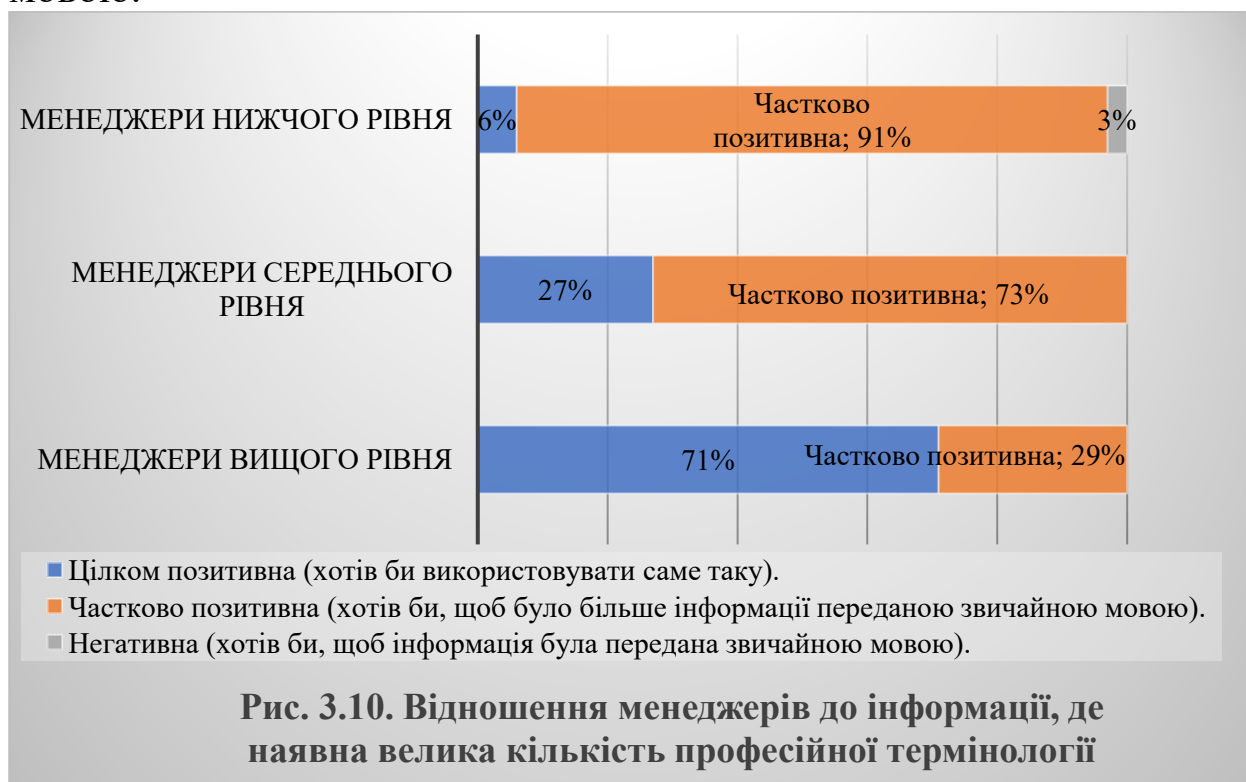
Виходячи з всього вище наведеного, можна зробити висновок, що чим вищий рівень менеджерів в організації – тим вищий рівень використання професійної термінології в усіх видах професійної комунікації: з керівництвом, з колегами, з підлеглими.

Розшифрування та сприйняття повідомлення є одним з етапів будь якого комунікаційного процесу. Як зазначав В. Моляко «сприйняття безпосередньої реальності є основним каналом (зрозуміло, автоматично включаючи відчуття і, як мінімум, запаси пам'яті та оперативної мисленневої обробки інформації, що надходить у даний момент) контакту суб'єкта зі світом». При цьому, «фундаментом його поточного орієнтування – є усі зовнішні (а при самосприйнятті – й внутрішні) об'єкти, ознаки, деталі, системи та ін., що сприймаються через конкретні «фільтри» знання та практично автоматично розкодуються». (Моляко, 2009:7)

Сприйняття повідомлення є психологічним явищем тлумачення зовнішніх і внутрішніх сигналів, відображення предметів і явищ навколишнього середовища та має суб'єктивний характер, що залежить від досвіду і знань.

Аналіз, у межах комунікаційного процесу, діяльності менеджера, психологічного сприйняття змістовного наповнення повідомлення, а саме використання професійної термінології в професійній комунікації, допоможе визначити різницю між психологічним сприйняттям менеджером ситуації та дійсним станом управлінської діяльності.

Аналізуючи психологічне сприйняття повідомлення (рис.3.10.), а саме інформацію, яку необхідно розшифрувати та сприйняти, бачимо дисонанс: часто використовували професійні терміни при діловому спілкуванні від 76% до 88% менеджерів всіх рівнів управління, при цьому від 29% до 91% менеджерів відносились частково позитивно до інформації, де наявна велика кількість професійної інформації, вважаючи, що більше інформації повинно передаватися звичайною мовою.

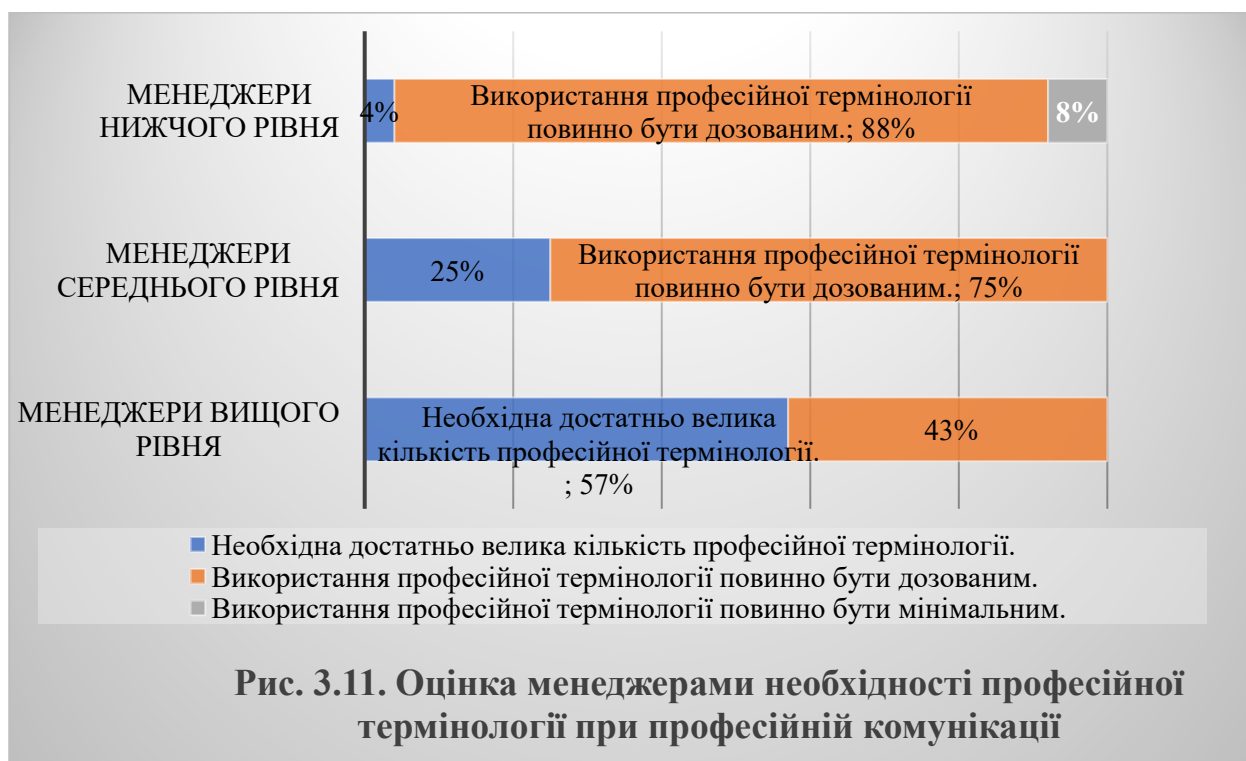


Особливо значний дисонанс відбувався на середньому та нижчому рівнях управління. Менеджери середнього рівня часто використовували професійні терміни в діловому спілкуванні з керівництвом, з колегами, з підлеглими (від 80% до 88%), при цьому

73% респондентів мали проблеми із психологічним сприйняттям повідомлень з великою кількістю професійних термінів та бажали отримувати більше інформації, що передається звичайною мовою.

Менеджери нижчого рівня у своїй діяльності часто використовували професійні терміни (від 79% до 88%), при цьому 91% респондентів мали бажання отримувати більше інформації звичайною мовою, а 3% - взагалі бажали отримувати всю інформацію без професійної термінології.

Дослідження психологічної оцінки, відношення менеджерів до необхідності використання професійної термінології в професійній комунікації свідчить, що більшість менеджерів вищого рівня (57% респондентів) вважали за необхідне використання достатньо великої кількості професійної термінології, а 43% - мали думку, що використання професійної термінології повинно бути дозованим. (рис. 3.11.)



Підтримували позицію необхідності використання великої кількості професійної термінології 25% менеджерів середнього рівня та 4% - менеджерів нижчого рівня. Підхід обмеження (дозування) використання професійної термінології підтримували 75% менеджерів середнього рівня та 88% менеджерів нижчого рівня. При цьому, 8% менеджерів нижчого рівня вважали, що використання професійної термінології у професійній комунікації повинно бути мінімальним.

Таким чином, чим нижчий рівень посади менеджера тим більш негативне сприйняття професійних термінів при професійній комунікації.

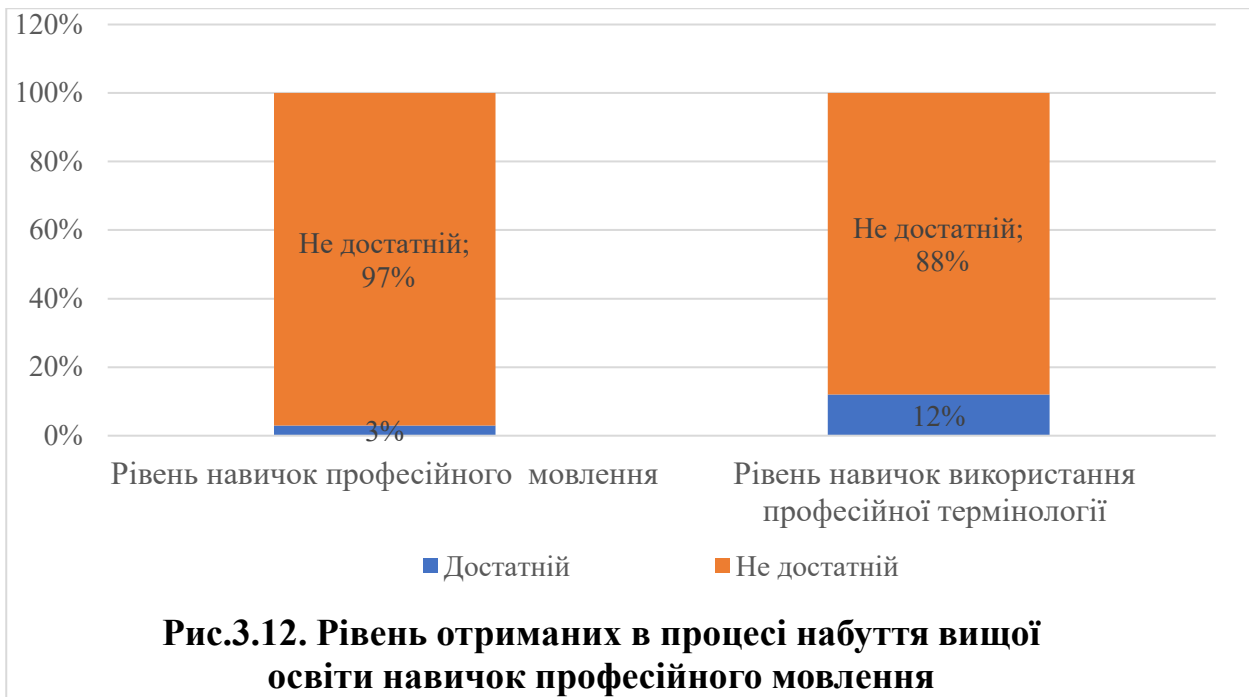
Вважаємо, що ефективна професійна комунікація вимагає:

- єдиного понятійного апарату (професійної термінології) учасників процесу;
- шанобливе ставлення один до одного учасників процесу;
- розуміння риторики та правил ведення професійної комунікації;
- вміння використання інструментів та засобів професійної комунікації;
- відповідності вербальних та невербальних знаків спілкування;
- наявності ефективного зворотного зв'язку;
- наявності комунікаційної компетентності у всіх учасників процесу.

Усереднені дані опитування респондентів засвідчили, що 87% менеджерів у своєму професійному мовленні часто використовували професійні терміни в комунікації з керівництвом, 81% менеджерів – з колегами, 79% менеджерів – з підлеглими. Таким чином, це обумовлює необхідність вивчення правил використання професійної термінології в професійному мовленні та опанування методики професійного мовлення.

Професійна діяльність менеджера вимагає від індивіду наявності комплексу компетентностей: загальних компетентностей; спеціальних компетентностей; психологічно-особистісних компетентностей. На загальні та спеціальні компетентності безпосередньо впливає ПМК, яка повинна бути опанована здобувачем під час навчання зі спеціальності «Менеджмент». Виходячи з цього, було проведено опитування, чи задоволені, здобутими під час набуття вищої освіти, навичками професійної комунікації менеджери. А саме, чи достатній рівень навичок професійного мовлення та навичок використання професійної термінології в процесі професійного мовлення було отримано. (рис.3.12.)

Задоволеність рівнем здобутих відповідних навичок дуже низька: 97% респондентів – не задоволені рівнем навичок професійного мовлення та 88% - рівнем навичок використання професійної термінології.



Зважаючи на безпосередній вплив професійного мовлення на професійну компетентність менеджера, вважаємо за необхідне, ретельне вивчити опанування ПМК при набутті вищої освіти зі спеціальності «менеджмент».

3.2. Теоретико-методологічні основи дослідження професійно-мовленнєвої компетентності

Проведення дослідження ПМК потребує визначення основних принципів, методів та підходів до цього процесу.

Спираємось на твердження Л. Виготського, що «свідомість є єдиним цілим і деякі функції пов'язані в діяльності одним з одним у нерозривну єдність». Тому, для проведення досліджень необхідно проводити «аналіз, що розчленовує складне єдине ціле на одиниці». При цьому «під одиницею мається на увазі такий продукт аналізу, який на відміну від елементів має всі основними властивостями, властивими цілому, і який є далі нерозкладними живими частинами цієї єдності». (Виготський, 1982:10,15)

Виходимо з підходу, що «саме метод формує підходи до аналізу мовних і мовленнєвих явищ». (Борисенко, 2010:10)

Ґрунтуємось на розумінні дослідження Л. Щерби, який вважав, що воно повинно складатись зі збору фактичного матеріалу, побудови гіпотези та перевірки її істинності на нових фактах. (Щерба, 1974)

Розглядаємо предмет дослідження з позиції, «мова характеризується не лише якісними, а й кількісними рисами. Якісний аналіз мови, її категоризація, тісно пов'язаний з квантифікацією мови, тобто її кількісним аналізом. Кількісні ознаки мови виявляються у мовленні». (Борисенко, 2010:21)

Обґрунтовуємо основи дослідження з позиції, що «особливістю сучасного наукового пізнання є його упорядкованість у вигляді багаторівневої структури дослідницької діяльності». (Каламбет, 2015:5)

Визначаючи методологічні основи дослідження ґрунтуємось на твердженні, що методологія, як «вчення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності – має чотирьохрівневу структуру. Нині розрізняють фундаментальні, загальнонаукові принципи, що становлять власне методологію, конкретнонаукові принципи, що лежать в основі теорії тієї чи іншої дисципліни або наукової галузі, і систему конкретних методів і технік, що застосовуються для вирішення спеціальних дослідницьких завдань.» (Лук'янова, 2011:36)

Таким чином, теоретико-методологічна структура дослідження ПМК відокремлює такі рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і методико-технологічний.

Філософський рівень методології відображає загальні принципи пізнання і понятійно-категоріальний склад науки в цілому. Тобто, вся система філософських знань формує ці методологічні функції.

Загальнонаукова методологія використовуються в більшості наукових дисциплінах та дослідженнях. При проведенні цього дослідження спираємось на загальнонаукові методологічні принципи дослідження: принцип об'єктивності; принцип науковості; принцип розвитку та взаємодії; принцип відносності; принцип цілісності; принцип практичності. При проведенні визначеного дослідження використовуємо наступні загальнонаукові методи дослідження:

- методи, що використовуються на теоретичному рівні дослідження (індукція, дедукція, системний підхід тощо);
- методи, що використовують як на теоретичному так і емпіричному рівнях дослідження (формалізація, аналіз; синтез; систематизація; узагальнення; абстрагування; моделювання тощо);
- методи, що використовуються на емпіричному рівні дослідження (спостереження, експеримент, вимірювання, візуально-графічні методи). (Медвідь, Данько, Коблянська, 2020:129)

Конкретно-наукова методологія є диференційованою та використовується в певному науковому напрямку. Ця методологія містить у собі специфічні проблеми наукового пізнання в даній галузі та проблеми, що характерні для більш високих рівнів методології. З позиції конкретно-наукової методології використовуємо підходи:

- особистісний підхід у психології мовлення (Абульханова, 1999, 2002; Андрєєва, 2001; Асмолов, 1990; Балл, 2017; Бех, 2012; Богуш 2008; Бодальов, 1995; Божович, 1968, 1997; Бондаренко, 2020; Гиппенрейтер, 2009; Глозман, 1987; Іванчікова, 2010; Костюк, 1976, 1988; Кулик, Рубан, 2014; Леонт'єв, 1975; Мерлін, 1988;, 2020; Поміткін, 2017, 2019; Платонов, 1986; Поміткін, 2017, 2019; Рибалка, 2014; Рубінштейн, 1958, Семиченко, 2001; Фельдштейн, 1999, 2001; Хохліна, 2019;

- підхід до психології професійної діяльності (Абульханова, 2007; Вигодський, 2004; Захарова, 1997; Зеєр, 1999, 2003, 2009, 2021; Клімов, 1998, 2004; Костюк, 1988; Маркова, 1983, 1996; Моляко, Смульсон, 1985; Платонов, 1970; Поварнков, 2013; Равен, 2002; Суходольський, 1988;, 1967; Шадріков, 2010);

- підхід з позиції філософії мови (Вітгенштейн, 1912; Гадамер, 2000; Гумбольдт, 1984; Куайн, 2000; Мерло-Понті, 1994; Хайдеггер, 1993);

- підхід до професійного мовлення (Бабій, 2015; Бабинець, 2009; Баєва, 2001; Барановська, 2002; Бодальов, 1995; Грабовський, 1989; Залевська, 1990, 2005; Заніздра, 2006; Корніяка 2011, 2016; Чайка, 2005; Шібутані, 2002);

- підхід з позиції психології мовлення (Бодалев, 1995; Божович, 2006; Віготський, 1934; Жінкін, 1998; Залевська, 2007; Зимня, 2001; Калмикова, 2008, 2020, 2022; Калмиков, 2020; Конверський, 2017; Леонт'єв, 1999; 2014; Маркова, 1974; Панфілова, 2014; Петровська, 1989; Ушакова, 2000, 2004; Холодна, 2002);

- підхід до професії-менеджер (Андрєєв, 2005; Афанасьєв, 2001; Бояцис, 2008; Венедиктова, 1994; Дункан, 1996; Іванова, 2006; Карнегі, 2007, 2021; Коттер, 1982; Колот, 1998; Кузьмін, 1994; Маслоу, 1999; МакКлелланд, 1973; Михайлов, 2001; Нетепчук, 2013; Орбан-Лембрик, 2003; Палеха, 2008, 2016; Пітер, 2012; Пітерс, Уотермен, 1986; Портер, Норія, 2018; Старобінський, 2002; Спенсер, 2005; Тарасов, 2000; Таун, 1912; Хант, 1999; Чайка, 2003, 2005; Честара, 1999; Чмут, 2003; Шпак, 2011; Шатун, 2006; Якокка, 1990);

- психолінгвістичний підхід до мовленнєвого спілкування (Алпатов, 1998; Бацевич, 2004; Бенвенист, 2009; Бородачева, 2013; Глухов, 2005; Дрідзе, 1979, 1984; Жінкін, 1998; Залевська, 2005, 2007; Засекін, 2014; Калмикова, 2008, 2009, 2018; Карпенко, 2006; Ковбасюк, 2008; Куранова, 2012; Леонт'єв, 1974, 1997; Лурія, 1998; Львов, 2002; Пищальникова, 2007; Сосюр, 1977; Тарасов, 2004; Ушакова, 2006; Хомський, 1962, 2005; Чернявская, 2001, 2009; Шмелева, 1997);
- соціально-адаптивний підхід до мовлення (Андреас, 2004; Андрєєва, 2001; Бжалава, 1965; Виготський, 1956, 1982; Гуляєва, 2017; Глузман, 2009; Добрович, 1996; Дридзе, 1984; Жуков, 1990; І, 2015; Зусін, 2005; Леонт'єв, 1975; Лурія, 2002; Мандель, 2018; Морозов, 2001; Павелків, 2009; Петровская, 1990; Рубінштейн, 2000; Ситнік, 2015, 019; Ушакова, 1999, 2000; Чаусова, 2018; Хомський, 1972; Шахнарович, 1979; Якутенко, 2019; Buller, Leroire & Elo, 1992);
- підхід з позиції нейролінгвістики та нейропсихології (Ахутіна, 1989, 2001, 2018; Глозман, 2009; Лурія, 1973; Семенович, 2012; Сімерницька, 1985; Хомська, 2005; Цветкова, 1997);
- підхід з нейрофізіології (Нікіфоров, 2000; Разумов, 1996; Смірнов, 2000, 2017; Ушакова, 1979; Цветкова, 1972);
- компетентнісний підхід щодо комунікативної компетентності (Бакум, Хоцкіна, 2011; Березовська, 2019; Вятютнев, 1977; Голуб, 2011; Обушак, 2006; Караман, 2012; Казарцева, 1999; Константинова, 1993; Кравченко-Дзондза, 2016; Корніяка, 2010, 2016; Кучерук, 2010; Леонт'єва, 2011; Мамчур, 2010; Павленко, 2010; Панфілова, 2000; Семенов, 2013; Сідоренко, 2008; Трофімова, 2012; Федоренко, 2002; Nikoleizig, Schmukle, Griebenow & Krause, 2021);
- компетентнісний підхід щодо мовної компетентності (Апресян, 1980; Богуш, Гавриш, 2007; Божович, 1997; Василевич, 1983; Голуб, 2022; Гумбольдт, 1984; Демська-Кульчицька, 2002; Зимня, 2003, 2010; Іванова, 1989; Іванчикова, 2012; Кротова, 2013; Леонт'єв, 1997; Львов, 2000; Мудра, 2015; Муранова, 2015; Петровська, 2007; Піроженко, 2002, 1997; Сидикбаєва, 2016; Хомський, 1972; Шумарова, 1994, 2000);
- компетентнісний підхід щодо мовленнєвої компетентності (Арцишевська, 1995; Березовська, 2019; Богуш, Гавриш, 2007; Бородачева, 2008, 2013; Бутакова, 2001, 2016; Залевська, 2007; Іванчикова, 2010, 2012; Кабардов, 1995; Керекеші, 2017; Корніяка, 2016; Кулик, 2018; Кучерук, 2007; Лапіна, 2012; Лопатинська, 2015;

Манаєнкова, 2014; Макєєва, 2011; Орап, 2014; Орлов, 2010; Піщальнікова, 2007; Пузанкова, 1997, 2014; Селевко, 2004; Сидикбаєва, 2016);

- компетентнісний підхід щодо професійної компетентності (Анисимова, 2016; Байденко, 2004; Браже, 1990; Варданян, 1998; Введенский, 2003; Дубасенюк, 2011; Зарубіна, 2010; Зеєр, 2003; Зимня, 2003, 2004; Корніяка, 2016; Кузьміна, 1990; Львов, 2006; Маркова, 1996; Масюкова, 2018; Панова, 2009; Семенов, 2015; Федоров, 2012; Фільченкова, 2009; Фрицюк, 2018; Шпортун, 2020; Щербакова, 2006)

- компетентнісний підхід щодо професійно-мовленнєвої компетентності (Бабій, 2015; Барановська, 2008; Березовська, 2019; Бондаренко, 2020; Варданян, 2016; Зінченко, 2020; Іванчікова, 2010; Іванова, 2019; Калмиков, 2020; Колодій, 2018; Мікаєлян, 2017; Пономаренко, 2021; Рубцова, 2006; Семенов, 2021; Скибун, 2016; Соболевська, 2018; Струк, 2019; Чорна, 2010).

Вважаємо, що «методико-технологічний рівень методології - рівень процедури і техніки конкретного психологічного дослідження. Його складають норми і вимоги до проведення дослідної й практичної роботи та представлення її результатів». (Хохлина, 2019:4)

Відповідно визначаємо набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку. При цьому всі рівні методології утворюють певну складну систему, яку будемо використовувати у визначеному дослідженні.

У своєму дослідженні ґрунтуємось на твердженні: «Реальну основу науки становлять факти. Це фундамент для утворення понять і формування концепцій даної науки». (Каламбет, 2015:11)

Використовуємо наступні інструменти технологічної методології для отримання необхідних даних: спостереження; опис; вимірювання; експеримент. (Стрелкова, 2019:35)

В основі концепції дослідження лежить діяльнісно-компетентнісний підхід, що передбачає теоретичне та емпіричне дослідження. Теоретичне дослідження полягає в:

- аналізі сутності, уточненні та встановлення взаємозв'язку між такими дефініціями як «менеджер», «компетентність», «професійне мовлення», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна діяльність», «професійна компетентність», «професійно-мовленнєва компетентність»,

- уточненні формулювання дефініції ПМК для менеджерів;

- визначенні та обґрунтуванні основних критеріїв і показників, що характеризують ПМК майбутніх менеджерів
- визначенні етапів процесу набуття ПМК;
- розробці програми цілеспрямованого розвитку ПМК.

Для визначення процесу емпіричного аналізу ПМК теоретично досліджуємо та визначаємо внутрішній процес продукування професійних повідомлень у особистості. (рис.3.13.)

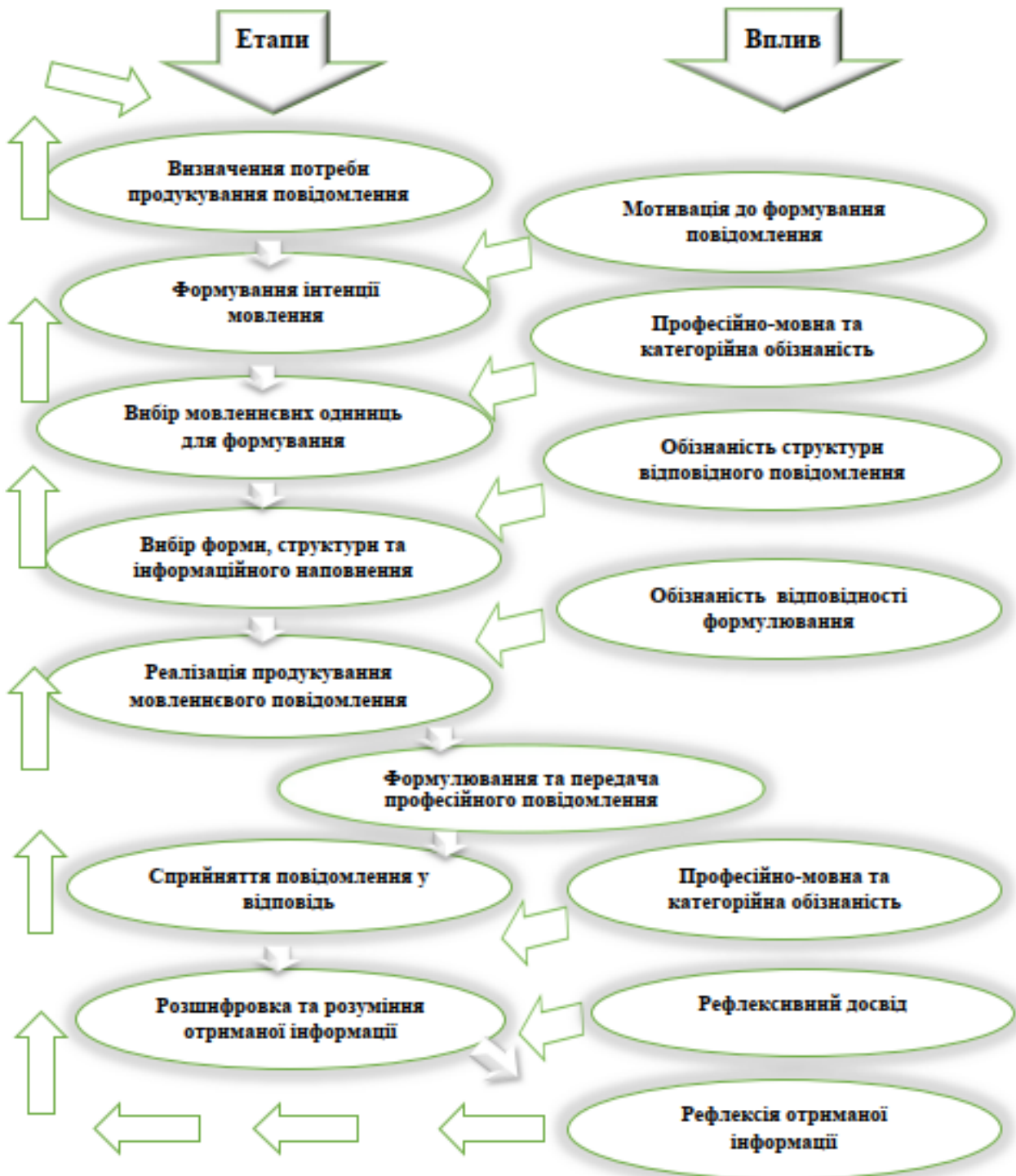


Рис. 3.13. Внутрішній процес продукування професійних повідомлень у особистості

Аналіз та оцінка результатів внутрішнього мовлення респондента відбувається за результатами зовнішнього мовлення, а саме відповідності формулювання професійного повідомлення та відбиття отриманої інформації у вигляді переказу.

Процес продукування та сприйняття професійного повідомлення умовно можна поділити на етапи, що відбуваються у внутрішньому мовленні та етапи, що відбуваються у зовнішньому мовленні особистості. Всі етапи, крім реалізації продукування мовленнєвого повідомлення, а саме його формулювання, відбуваються у внутрішньому мовленні особистості.

Крім самих етапів продукування та сприйняття професійного повідомлення є фактори, а саме наявність у особи спонукальних мотивів, обізнаності і навичок з певних напрямів, що впливають на цей процес.

Виходячи з цього, формуємо структуру основних складових ПМК майбутніх менеджерів. (рис.3.14.)

Сукупність цих факторів є основою для показників, що характеризують рівень ПМК майбутнього менеджера.

Для визначення методології проведення емпіричного дослідження ПМК, опираємось на судження: «Компетентність рідко зводиться до простого застосування ізольованих когнітивних, афективних чи психомоторних здатностей. На практиці різні дискретні здатності індивіда скомпоновані в структури, а останні адаптовані до вимог ситуації». (Андрієвська, 2010:48)

Ціллю емпіричного дослідження стало визначення місця та особливості ПМД в професійній діяльності менеджера, вивчення та детальне дослідження сукупності критеріїв і показників, що характеризують та відображають рівень ПМК майбутніх менеджерів задля розроблення програми її підвищення та аналізу закономірностей розвитку обізнаності особистостей при опануванні вище означеної компетентності.

Для досягнення означеної мети використовуємо підхід: «Експеримент передбачає емпіричну перевірку висунутої гіпотези на практиці на основі анкетування, опитування, статистичного аналізу». (Борисенко, 2010:10)

Цільова група експериментального дослідження – здобувачі, які навчаються у ВНЗ за спеціальністю 073 «Менеджмент».



Рис. 3.14. Структура основних складових ПМК майбутніх менеджерів

Дослідження провадилось у декілька етапів.

I етап. Пілотажне дослідження. Ціллю дослідження було визначення ролі і ступеню важливості професійного мовлення в фаховій діяльності менеджерів, що мають досвід роботи та виявлення потреби додаткового розвитку професійного мовлення у здобувачів ВНЗ у процесі навчання.

Дослідження було розбито у два підетапи:

- *дослідження значення*, яке визначає роль професійного мовлення в практичній діяльності менеджера;
- *дослідження засвоєння*, яке виявляє потреби додаткового розвитку професійного мовлення здобувачів ВНЗ у процесі навчання.

У дослідженні значення взяло участь 232 менеджера різних рівнів управління та різних галузей господарства України. Аналіз засвоєння був проведений серед 176 менеджерів різних рівнів управління та різних галузей господарства України. Крім того, було проаналізовано 97 ОП за спеціальністю 073 «Менеджмент» різних ВНЗ України.

II етап. Діагностично-пошукове дослідження. Ціллю дослідження була оцінка рівня розуміння респондентами сутності поняття ПМК, її важливості, складності оволодіння та готовності до її подальшого опанування. У дослідженні взяли участь 602 респондента, які навчаються у ВНЗ за спеціальністю «менеджер» на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації).

III етап. Діагностично-констатувальне дослідження. Ціллю дослідження була оцінка рівнів показників, що характеризують ПМК, визначення сукупного показника ПМК кожного респондента та порівняння результатів оцінки двох груп респондентів: здобувачів IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та здобувачів I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації). Необхідно було визначити відмінності рівнів обізнаності за певними напрямками та сукупного показника ПМК. У дослідженні взяли участь 252 респондента, що навчались за спеціальністю 073 «Менеджмент», з них 126 абітурієнтів, що були на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та 126 абітурієнтів, що навчались на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації).

IV етап. Формувальне дослідження. Ціллю дослідження була експериментальна перевірка розроблених концептуальних гіпотез та положень, щодо розвитку ПМК майбутніх менеджерів, шляхом впровадження програми розвитку ПМК. Загальна кількість респондентів, що брали участь у формувальному експерименті - 126 осіб, з них 63 абітурієнта, що навчались на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та 63 абітурієнта, що навчались на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації).

V етап. Підсумкове-контрольне дослідження. Ціллю дослідження була оцінка і порівняння рівнів показників, що характеризують ПМК, сукупного показника ПМК кожного респондента в експериментальній та контрольній групах респондентів.

На цьому етапі дослідження було зроблено порівняння тенденцій зміни кожного показника ПМК та сукупного показника ПМК між магістрами і бакалаврами в експериментальній та контрольній групах респондентів. У дослідженні взяли участь 252 респондента, що навчались за спеціальністю 073 «Менеджмент», з них 126 абітурієнтів, що були на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та 126 абітурієнтів, що навчались на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації), 126 респондентів, що брали участь у формульованому експерименті та 126, які не брали участь.

3.3. Концептуальна модель дослідження професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Формування ПМК - це динамічний процес, який включає в себе процедури саморозвитку та обставини, що впливають на нього ззовні. У процесі вивчення цієї компетентності, виходимо з того, що вона відповідає лише за вербальні засоби спілкування - слова, словосполучення, речення, тексти, за допомогою яких передається інформація при професійному мовленні.

Виявлення чинників формування ПМК дає можливість провести констатувальний етап експерименту, який має на меті відобразити та зафіксувати наявний рівень розвитку та сформованості цієї компетентності у досліджувальній групі. Для його проведення визначаємо основні критерії та показники, що їх характеризують та відображають загальний рівень ПМК.

Відповідно до таких критеріїв відносимо:

- мотиваційний критерій;
- когнітивно-функціональний критерій;
- імпресивний критерій;
- дискурсивний (експресивний) критерій;
- критерій рефлексивності.

Мотиваційний критерій ПМК відображає рівень внутрішнього самомотивування в процесі оволодіння ПМК та психологічні передумови особистості до розвитку професійно-мовленнєвої здатності у відповідності до спеціальності «менеджмент».

Критерії формування ПМК обумовлені специфікою досліджуваного явища. Вони відображають фактори, які утворюють

рішення промовця: говорити або не говорити та яку форму і засоби для цього застосовувати. За психологічним підходом О. Леонтьєва та Е. Ленненберга, причиною мовленнєвого розвитку особистості є виключно внутрішня потреба, а соціальні умови розглядаються як «своєрідний спусковий гачок, що включає реакцію». (Леонтьєв, 1999:13)

Вважаємо, що рівень розвитку ПМК залежить «від свідомої концентрації особистості на ефективному розвитку та формуванні власних мотивів і професійних цінностей». (Stativka & Batiuk, 2020)

Підтримуємо позицію Н. Кехра, який зазначав, що внутрішня мотивація особистості веде до вольовій регуляції її дій. (Kehr, 2020) Мотивація виконує дві функції, «механізм мотивації має забезпечувати можливість задоволення справедливої винагороди різноманітних потреб людини в процесі професійної діяльності, а з іншого боку має бути спрямований на отримання очікуваних результатів праці». (Ulianchenko, Sheludko, Ponomarova, Sheludko, 2019)

Мотивація стабілізує психологічне сприйняття інформації особистістю, «мотивація пом'якшує вплив складної інформації на дискомфорт від прийняття рішення». (Amit, Sagiv, 2013)

Вважаємо, що самомотивація є головним фактором, що найсильніше корелюється із успішністю в навчанні. (Richardson, Abraham & Bond, 2012)

Керуємось підходом Л. Виготського, що «мотивація мовлення, потреба у мовленні, як і у всякому новому виді діяльності, завжди стоїть на початку розвитку цієї діяльності». (Виготський, 1982:238)

Як і В. Глухов, підтримуємо концепцію І. Зимньої, де «до структури мовної діяльності входять спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідна та виконавча фази». (Глухов, 2005:44)

Процесуальні теорії мотивації відповідають за аналіз зусиль та типу поведінки людини для досягнення нових цілей. Згідно цих теорій поведінка людини визначається не тільки потребами, а і функціями сприйняття та очікувань, що відображають конкретну ситуацію і можливі наслідки того типу поведінки, що притаманні особистості. Зараз існують понад 50 процесуальних теорій мотивації, однак основними, на нашу думку, є: теорія очікувань В. Врума, теорія рівності (справедливості) Дж.С. Адамса, модель Л. Портера – Е. Лоулера, теорія постановки цілей Е. Локка, ХУ-теорія Д. МакГрегора і теорія Z У. Оучі.

Аналіз професійно-мотиваційного критерію ґрунтуємо на дослідженні внутрішнього мотивування індивіда, виходячи з того, що вся мотивація поділяється на внутрішню мотивацію, яка заснована на внутрішніх бажаннях особистості та зовнішню мотивацію, яка спонукає її із зовні.

Внутрішня мотивація є основною рушійною силою виникнення мовлення. Природа взаємозв'язку між мотивацією досягнення і рівнем домагань була досліджена вже давно. Своїми дослідженнями С. Майнор і Р. Ніль визначили, що високомотивовані особистості у всіх відносинах мають більш високий рівень професійних домагань. (Minor, Neel, 1958)

Продовжив їх дослідження Н. Фізер, який встановив зв'язок мотивації та рівня домагань. Він проаналізував ситуацію, коли рівень домагань визначався не за проголошуваними цілями, а в результаті спостереження за поведінкою особи, що намагається вирішити завдання, яке неможливе вирішити і всі спроби є марними. Результатом стало, те, що мотивовані на успіх (їм вказувалось, що завдання є дуже легким) піддослідні довше не відмовлялись від спроб вирішити завдання, а ті, що були мотивованих на невдачу (їм вказувалось, що завдання дуже складне) кидали її вирішення дуже швидко. (Feather, 1961)

Виходячи з цього, для особистості «вихідний пункт руху — це породження «динамічної смислової системи» у процесі діяльності, що спонукається і спрямовується тим чи іншим змістоутворюючим мотивом». (Асмолов, 1990:249)

Розділяємо думку Х. Хекхаузена, який вважав, що існують «три аспекти діяльності, що взаємопов'язані і відносяться до мотивації досягнення, а саме: (1) активацію, (2) вплив зворотного зв'язку про успіх або поразку на почуття та очікування щодо ситуації та (3) завзятість і наполегливість». (Хекхаузен, 2001:65)

Комунікативний аспект внутрішньої мотивації індивіда забезпечує його природну потребу соціалізації в суспільстві. Аналіз «поняття «мотивація» призводить до висновку, що у її формуванні грають роль почуття, емоції, інтереси, схильності, світогляд (переконання, ідеали) особистості». (Іванчикова, 2012:168)

Спираємось на твердження О. Асмолова, «неусвідомлювані мотиви і смислові установки особистості є нереалізовані схильності до дій, детерміновані тим бажаним майбутнім, заради якого здійснюється діяльність у світлі якого різні вчинки та події набувають особистісного

сенсу». При цьому «саме протиріччя, а іноді і конфлікт між мотивами особистості, які знаходяться у певної ієрархічному зв'язку, постає як механізм особливого внутрішнього руху в індивідуальній свідомості». (Асмолов, 1990:246, 247)

Вважаємо, що «мотиваційний стан несе у собі психічне відображення умов, які необхідні для ефективної взаємодії людини як організму, індивіда, особистості». (Мандель, 2018:27)

Самотивування - це прагнення особистості до певної цілі, що заснована на його внутрішніх переконаннях. Особистість впливає на свою самосвідомість таким чином, що мотивація ззовні не чинить ніякої дії.

Виходячи з цього, професійно-мотиваційний критерій ПМК відображає мотиви, ціннісні орієнтири, ідеали, емоційну стійкість, позитивне ставлення до професії, пізнавальний інтерес до майбутньої професійної діяльності, психологічну готовність особистості до розвитку ПМД у відповідності до спеціальності. Його характеризують наступні показники:

- показник мотивації оволодіння ПМК - відображає здатність до внутрішнього самотивування в процесі оволодіння ПМК.
- показник мотивації до афіліації – визначає рівень внутрішнього самотивування задля налагодження професійних контактів і зв'язків та самоспрямування на успіх у професійній комунікації на налагодження контактів і зв'язків з іншими людьми.

Показник мотивації оволодіння ПМК зумовлений тим, що ПМК «формується і може виявлятися лише за умови глибокої особистої зацікавленості індивіда у певному виді діяльності». (Обушак, 2006:10)

Керуємось, твердженням, «що мотивація передує діяльності, вірно не тільки стосовно онтогенетичного плану, а й стосовно кожної розмови, кожної фрази». (Виготський, 1982:238)

Виходимо, з позиції: «Мотивація — це сукупність рушійних сил, які спонукають людину до виконання певних дій. Ці сили можуть мати як зовнішнє, так і внутрішнє походження і змушувати людину свідомо чи несвідомо робити ті чи інші вчинки». (Колот, 1998:31)

У нашому випадку, аналізуємо наявність мотивації до опанування ПМК, ґрунтуючись на тому, що високий рівень мотивування дає високі показники зазначеної компетентності, погоджуючись, що «мотив досягнення у навчальній і професійній діяльності представляє собою складне структурно-функціональне утворення, до складу якого входять такі фактори, як прагнення до

першості у навчальній і професійній діяльності, досягнення високого статусу в професії, завоювання авторитету в колективі, прагнення відповідати вимогам керівництва, викладачів, інших посадових осіб, які спрямовують і регулюють процес просування службовими сходами». (Купчак, Саміло, 2020:110)

Визначаючи рівень мотивації, вважаємо, що «мотивація - це сукупність особистісних та ситуативних факторів, які спонукають до активності (діяльності) людини», при цьому «чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до професійної діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати». (Лукіяничук, 2020:4)

Корелюємо рівень мотивації до ПМК із професійною спрямованістю, яка «є важливим аспектом загальної спрямованості особистості, оскільки мотиваційно-ціннісна сфера дорослої людини формується насамперед у діяльності, що має переважно професійне спрямування», при цьому «професійна спрямованість є результатом процесів професійного самовизначення, ідентифікації та самоорганізації». (Дідух, 2021:57,59)

Показник мотивації афіліації відображає дії та внутрішню орієнтацію індивіда на встановлення нових та припинення старих взаємовідносин між особистостями.

У професійній сфері менеджменту – професійні комунікації є основним інструментом діяльності. Спроможність особистості легко встановлювати формальні та неформальні відносини надає високий рівень професійних навичок, який набувається в процесі опанування ПМК. Чим вище самомотивування потреби індивіду до афіліації - тим вище мотивування до оволодіння ПМК, що відповідно підвищує її рівень.

У своєму дослідженні керуємось підходом, «мотив афіліації – соціальний мотив, який спонукає до взаємодії на підґрунті товариських відносин та прихильностей, які приносять задоволення, взаємоприваблюють та взаємозбагачують». (Емішянц, 2011:139)

При аналізі рівня афіліації у майбутнього менеджера виходимо, що «в стресових ситуаціях рівень афіліації збільшується», а «блокування афіліації викликає почуття самотності, відчуженості, породжує і поглиблює стрес та фрустрацію». (Купрій, 2016:52)

Вважаємо, що «мотив афіліації є вираженням соціальної суті діяльності і особистості людини. Він виявляється в потребі кожної людини належати до певної групи, приймати її цінності і слідувати їм,

займати власне місце в структурі групи». (Волинець, Самошкіна, 2012:45)

Підтримуємо думку Х. Хекхаузен, який визначив «мету мотиву афіліації як взаємний і довірчий зв'язок, за наявності якої кожний з партнерів якщо й не любить іншого, то ставиться до нього приязно, приймає його, дружньо, підтримує і симпатизує йому». (Хекхаузен, 2003:506)

Як і В. Семиченко, вважаємо, що спілкування людині необхідне, щоб поділитися з іншими почуттями і переживанням, щоб відчутти себе людиною. (Семиченко, 2001).

Показник мотивації афіліації характеризує ПМК, тому, що «мотивація афіліації стає більш актуальною у процесі спілкування людей і частіше проявляються в якості прагнень індивіда налагодити позитивні, добрі взаємини з іншими індивідами». При цьому «мотив афіліації корелюється з прагненням людини до схвалення з боку оточуючих, до самоствердження». (Скрипка, Бабатіна, 2019:26)

Когнітивно-функціональний критерій, як і когнітивний підхід у психології відображає процес пізнання та інтелекту індивіда. На перше місце цей критерій ставить інтелектуальні процеси, що відбуваються у свідомості особистості. Когнітивно-функціональний критерій відображає принципи організації пізнавальних процесів та відмінностей сприйняття особистості свого досвіду. При цьому особистість досліджується не сама по собі, а як пояснювальний фактор.

Когнітивно-функціональний критерій є підґрунтям ПМК, тому, що «знання мови для когнітивної науки є надзвичайно великим, бо саме через мову можна об'єктизувати розумову (ментальну, мисленнєву) діяльність, тобто вербалізувати («ословити») її». Цей критерій ПМК «відкриває широкі перспективи бачення мови в усіх її різноманітних зв'язках з людиною, з її інтелектом і розумом, з усіма мисленнєвими й пізнавальними процесами, нею здійснюваними». (Томенюк, 2015:141, 142)

Цей критерій є «важливим елементом пізнання, є з'ясування основних наукових понять і визначень». (Каламбет, 2015:12)

Підтримуємо думку А. Коні, який вважав, що «треба знати добре предмет, про який говориш, вивчити його у всіх подробицях, - треба знати рідну мову, з її багатством, гнучкістю та своєрідністю, так щоб не шукати слова та звороти для своєї думки». (Коні, 1922:461)

Когнітивний підхід спрямований на аналіз постійних кореляційних зв'язків між мовою, мовленням та структурами професійних знань, операціями мислення і свідомості. Когнітивно-функціональний критерій у ПМК менеджера відображає знання особистості зі спеціальності «менеджмент».

Вважаємо, що «основною метою навчання має бути формування у студентів професійно значущих знань і вмінь, що сприяють опануванню спеціальних навичок, характерних для конкретного профілю фахівця». (Курлянд, 2007:99)

Підтримуємо підхід С. Стеблюк і В. Старости, які вважали, що необхідне «свідоме одержання студентами економічних знань у професійній підготовці; інтерпретування економічних знань в уміння та навички; усвідомлене сприйняття законів економічної діяльності; здатність швидко приймати рішення та нести за них відповідальність; спроможність до постійного оновлення економічних знань». (Стеблюк, Староста 2017:99)

Когнітивно-функціональний критерій повинен характеризувати «обізнаність й пізнання дійсності стосовно фаху, володіння певною сукупністю теоретичних і практичних знань, на яких ґрунтуються праксеологічні основи фахової діяльності й практичне мислення фахівця, та способи оволодіння знаннями». (Макаренко, 2017:46)

Ґрунтуємось на тому, що когнітивний компонент ПМК містить знання, необхідні для здійснення професійної діяльності (Палько, 2015). Це «свідчить про наявність системи знань про мову, культуру, традиції, особливості комунікації, загальноприйняті правила та норми поведінки під час взаємодії». (Дирда, 2017:461) .

Сумуючи вищезначені підходи, вважаємо, що когнітивно-функціональний критерій ПМК менеджера визначає компетенційну складову та оцінює рівень мовних та професійних знань, на яких ґрунтується специфіка функцій, що пов'язана із професійним мовленням менеджера. Його характеризують наступні показники:

- професійно-мовної обізнаності – відображає рівень обізнаності професійної мови (лексики, термінів) та її синтаксису.
- професійно-категорійної обізнаності - відображає здатність усвідомлювати значення професійних понять, категорій, показників та їх сутності.

Показник професійно-мовної обізнаності – є одним з ґрунтовних показників для визначення когнітивно-функціонального критерію ПМК.

Визначаємо його з позиції, «основні показники когнітивного критерію: володіння, засвоєння та оперування знаннями про етнокультурні особливості своєї та інших культур; відповідність використання культурно-маркованих одиниць у полікультурній комунікації; обізнаність особливостей фонетики, граматики рідної й української мови». (Дирда, 2017:462)

Ґрунтуємо цей показник на тому, що «мова визначається як своєрідна знакова система, що забезпечує мислення людини, спілкування з іншими людьми, тобто служить засобом формування думок, сприймання навколишньої дійсності, обміну інформацією». (Пентилюк, 2011:228)

Визначення знання мови відбувається шляхом сумування певних складових вище означеного показника. Виходимо, з того, що «мовно-когнітивний (тезаурусний) рівень організації мовної особистості передбачає логіко-понятійну упорядкованість мовних знань, за допомогою яких людина розрізняє моделі функціональних стилів, стилістично диференційованих текстів, комунікативних якостей мовлення та ін.». Таким чином, за рівень професійно-мовної обізнаності особистості відповідають «мовні знання (фонологічні, лексичні, граматичні)». (Глазова, 2014:24)

Особливої уваги в менеджменті потребує засвоєння правильності написання професійних термінів. «Граматична правильність забезпечується знаннями граматики (морфології і синтаксису)». «Цього необхідно дотримуватися при оформленні документів, написанні листів тощо». (Пентилюк, Маруніч, Гайдаєнко, 2011:49)

Необхідно зазначити, що «писемне мовлення відзначається більш суворою регламентацією, ніж усне. Особливо високі вимоги ставляться до мови ділових паперів». (Брус, 2004:9)

Професійне мовлення менеджера базується на певних стержнях: «перший відповідає за грамотність і правильність мовлення (мовний склад розмови)». (Авраменко, 2015:30)

При оформленні документів особливу увагу необхідно приділити синтаксису, що полегшує сприйняття тексту і відповідно дозволяє отримати бажану реакцію від отримувача інформації. «Стандартизують професійний текст, роблять його структуру чіткою та зрозумілою правильна рубрикація, перелік, система пунктуаційних знаків». (Литвинська, 2020:59)

Показник професійно-категорійної обізнаності - відображає здатність усвідомлювати значення професійних понять, отже відображає професійні знання з «мови» менеджменту.

При використанні цього показника, виходимо з твердження, «слово як одиниця мови є носієм інформації, яка завжди співвідноситься з означуваними ним певними об'єктами та явищами дійсності». (Максименко, Соловієнко, 2000:70)

Для засвоєння мови, як знакової системи, здобувачі «повинні навчитися співвідносити звукові одиниці мови (звуки) із смисловими одиницями – морфемою, словом, словосполученням, реченням, які, в свою чергу, співвідносяться з реальністю (конкретними предметами, явищами тощо)». (Пентилюк, 2012:228,229)

ПМК вимагає знання сутності професійних термінів для їх вільного та правильного використання в контексті цілей професійного мовлення. «Професійне мовлення повинно передбачати формування системи інтегрованих професійних знань та вмінь, зокрема мовної спеціалізації». (Керекеша, 2017:32)

Цей показник характеризує ПМК, тому, що «одним з важливих напрямів мовної підготовки й формування професійної культури фахівця є вдосконалення володіння мовою професії, тобто знання термінології, здобуття навичок у введенні спеціальної лексики до професійних текстів». (Тимкова, 2013:29)

Ми виходимо з того, що «професійна лексика у будь-якій сучасній мові зазвичай виникає під впливом такого екстралінгвістичного чинника, як професійне членування суспільства». (Будагов, 1970:4)

Необхідність показника професійно-категорійної обізнаності для менеджерів обумовлена, тим, що «для текстів офіційно-ділового стилю характерна висока стандартизація вислову, застосування особливої термінології та синтаксичних конструкцій, стандартних формул і кліше. Чільне місце у текстах офіційно-ділового стилю посідають мовні штампи й канцеляризми на зразок: доводити до відома; зробити висновки; підвести підсумок; звернути увагу; порядок денний; за протоколом; за приписом; скласти повноваження тощо. Вживають у текстах і спеціальну термінологію: форсмажорні обставини; зобов'язання сторін; консенсус; ратифікація». (Кочан, 2008:383)

Крім того це обумовлюється необхідністю того, що здобувачі «повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології». (Заніздра, Заніздра, 2006:159)

Визначення професійно-категорійного обізнаності для менеджерів ґрунтуємо на твердженні: «Активну лексику становлять слова, що часто функціонують у мовленні й позначають найважливіші для суспільства реалії, поняття й ситуації». (Брус, 2004:34)

Імпресивний критерій відображає здатність вербального сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником в усній та письмовій формі.

У мовленнєвому процесі відбувається складний психологічний процес сприйняття мовлення, який є сукупністю процесів переробки інформації, що спрямовані на розуміння певного повідомлення при усному спілкуванні або при читанні.

Особливості процесу мовленнєвого сприйняття, відображені у працях С. Рубінштейн, В. Артемова, Н. Жинкіна, в подальшому висвітлені в побудові моделі сприйняття повідомлення К. Стівенсом та М. Халле, які назвали її «аналіз через синтез». Сутність цієї моделі в тому, що у особистості вже існують сформовані уявлення, щодо певних мовленнєвих одиниць, а під впливом вхідного сигналу отримується певним образ, який співвідноситься з існуючими уявленнями. У випадку співпадіння образу та уявлення іде подальша більш глибока обробка. Надалі продовжили її розвиток Дж. Миллер, Дж. Мортон, М. Хеггард, К. Стівене, І. Зимня.

І. Зимня підсумувала, що всі ці запропоновані моделі містять: «момент перетворення вхідного сигналу», «процес звірення, компорації, порівняння із абстрактним уявленнями, що перебувають у пам'яті», «всі моделі імпліцитно або експліцитно вважають наявність цього образу у пам'яті», «наявність єдиних правил процесу смислового сприйняття та виробництва мовлення», «момент рішення або прийняття рішення», «передбачають послідовний характер обробки сигналу», «передбачають апріорне висування гіпотез». «У загальній формі психологічна схема смислового сприйняття, таким чином, може бути представлена як система, що характеризується спонукаючим, формуючим та реалізуючим рівнями». (Зимня, 1976:29-31)

Таким чином, сприйняття і розуміння є єдиним процесом, «сміслові сприйняття мовленнєвого повідомлення є процесом прийому (рецепції) і осмислення, що результується у розумінні (або не розумінні) цього мовленнєвого повідомлення». (Зимня, 1976:6)

В. Виготський зазначав, що аналіз понять, що застосовуються у повідомленні вимагає розроблення психосемантичних методів. На його думку, слово є «мова і мислення в один і той же час, тому що вона

є одиниця мовного мислення. Якщо це так, то очевидно, що метод дослідження проблеми, що цікавить нас, не може бути іншим, ніж метод семантичного аналізу, метод аналізу смислового боку мови, метод вивчення словесного значення». (Виготський, 1982:17)

У дослідженні керуємось підходом: «Позитивний результат процесу осмислення в акті мовленнєвого сприйняття є розуміння, тоді як негативний результат цього процесу виявляється в нерозумінні. Нерозуміння, отже, - це не відсутність процесу осмислення, а лише його негативний результат, який свідчить, що процес осмислення не досяг результату, адекватного ситуації спілкування». (Зимня, 1976:5)

Розуміння змісту повідомлення потребує не тільки знання мови, а й уміння експлікувати імпліцитний (прихований) смисл, що містить це висловлювання та безпосередньо співвідноситься із ситуацією.

Сприйняття інформації та тексту щільно пов'язане із процесом розуміння, який складається із процесів декодування, перекладу інформації на внутрішню мову, інтерпретації, результативного пояснення, оцінки, пізнання, мисленнєвої діяльності. (Леонт'єв, 1997)

Розділяємо підхід до аналізу сприйняття інформації А. Леонт'єва, за яким категорійне спілкування можливе лише у тому випадку, якщо співрозмовники мають спільну свідомість та проводять свою діяльність у відомій для них загальній інфраструктурі. Тільки у цьому випадку комунікатор може вплинути на реципієнта за для відображення в його свідомості програми майбутньої діяльності, не надаючи при цьому йому ніяких нових знань, а пропонуючи побудувати нові знання із наявних старих. (Леонт'єв, 2014)

Застосовуємо підхід до сприйняття письмового повідомлення, запропонований Т. Дрідзе, яка пов'язувала його із структурою тексту, що має смислові опори, що створює «логіко-фактологічний ланцюжок». При прочитанні, цей ланцюжок «інтуїтивно вихоплюється читачем із тексту». (Дрідзе, 1984:85).

Спонукальний рівень сприйняття мовлення визначає «готовність психічних і фізичних сил індивіда». (Бжалава, 1965:10)

При сприйнятті інформації необхідно звернути увагу, що «для вербальної інформації визначальним є динаміка формантної структури сигналу, то для невербальної екстралінгвістичної, як показали наші дослідження, особливу роль набуває динаміка основного тону голосу та інші особливості просодичної організації мови». (Морозов, 2011:208)

При цьому дуже важливим є саме вербальна частина професійного мовлення, «розуміння речень - це не аналіз лінгвістичних структур, а конструювання семантичного опису ситуації, відображеної в ньому, для якого сприйняття речення - лише привід і вказівка», при цьому «мовлення сприймають «по словах», тобто слово є одиницею смислового сприйняття мовлення». (Куранова, 2012:80,90)

Великого значення набуває рефлексивне слухання, яке полягає в налагодженні ефективного зворотного зв'язку із співрозмовником для контролю відповідності сприйняття інформації. Цей підхід передбачає використання вербальної інформації для підтвердження розуміння повідомлення.

Вважаємо, що процес сприйняття професійного мовлення проходить наступні етапи:

1. Сприйняття отриманого сигналу (усно чи письмово).
2. Порівняння отриманого сигналу із «базою понять», які зберігаються в пам'яті.
3. Розшифровка отриманого сигналу та смислове сприйняття отриманої інформації.

Результатом цього процесу є продукування відповідного зворотного повідомлення або відповідні дії особистості.

Особистість, яка сприймає мовлення впроваджує наступні процедури, що дозволяє цей процес полегшити та оптимізувати:

- пропускає всі отримані сигнали через власний особистісний фільтр, який постійно видозмінюється, за рахунок надходження нової інформації та отримання досвіду;
- незрозумілі або незначні, з точки зору особистості, елементи ігноруються;
- незвичні та складні категорії мовлення розкладаються на прості, для сприйняття цієї особистості;
- нестача інформації для складання достовірної картини явища замінюється логічними припущеннями;
- сприйняття повідомлення співрозмовника ґрунтується на формулюванні власного бачення думки іншої людини.

Виходячи з цього, критерій сприйняття мовлення ПМК відповідає за процес сприйняття, розуміння, інтерпретації мовлення іншої особистості і полягають, загалом, у співставленні одиниць повідомлення і одиниць змісту повідомлення, від слова іншої людини до її думки. Його характеризують наступні показники:

- Професійно-аудіовальний показник.
- Професійно-читацький показник.

Професійно-аудіовальний показник відображає здатність індивіда вербально сприймати та розуміти професійну інформацію, що подана співрозмовником в усній формі.

Слухання є підґрунтям для ефективного спілкування, основою якого є використання вербальних інструментів, що застосовуються для підтвердження розуміння інформації. При цьому, ефективне слухання передбачає відповідне розуміння слів і почуттів мовця.

Ґрунтуємось на твердженні, що «вміння слухати має першочергове значення у людському спілкуванні». Адже, «слухаючи, реципієнт розкриває смисл інформації, яку він отримав від комунікатора». (Авраменко, 2015:72)

При оцінюванні аудіювання професійного висловлювання вважаємо, що «слухання складається зі сприйняття, осмислення та розуміння». Дотримання цих етапів є дуже важливими, оскільки «часто слухач припиняє слухати перш, ніж співрозмовник перестане говорити, тому що «знає», що той хоче сказати, хоча це знання – не більше, ніж припущення. Тому треба виробити звичку дотерпіти слухання співрозмовника остаточно його промови.» (Гльїн, 2009:18)

Про аналізі визначаємо розуміння структури повідомлення, оскільки «сегментація усного дискурсу є однією з центральних проблем організації усного дискурсу». При цьому, лише «транскрибування усного дискурсу демонструє його структурованість на локальному рівні». (Жмаєва, Гохман, 2018:70)

Розуміємо, що «ефективне слухання передбачає: правильне розуміння слів і почуттів мовця», при цьому «емпатійне слухання передбачає, що учасник спілкування приділяє більше уваги «зчитуванню» почуттів, а не слів». (Авраменко, 2015:73,74)

В процесі бесіди дуже важливо не додумувати за людину, що вона хоче сказати, а намагатися почути, що вона говорить. Таким чином, слухач найкраще сприймає повідомлення опонента. Крім того, добрий слухач чує не тільки слова, а й загалом зрозуміє та відчуває те, про що співрозмовник промовчав чи розповів частково.

Поділяємо думку А. Кунцевської, яка виокремлює два види емпатії: особистісну, як характеристику особистості та професійну, як ознаку фахівця. Професійна емпатія відображає не дійсне співпереживання та співчуття (підлеглому, клієнту), скільки здатність до диференціювання переживань та станів іншого. Таким чином,

переживання почуттів разом із іншими, є основою для фіксації емоційних станів та характеру переживань задля здійснення ефективного впливу. (Кунцевська, 2006).

Професійний підхід до сприйняття професійної інформації відображається в позиції: «Щоб досягти високого рівня культури спілкування, необхідно добре розбиратися в психології спілкування та в індивідуально-психологічних особливостях людей, адекватно емоційно та інтелектуально реагувати на їх поведінку і психічний стан». (Пентилюк, Маруніч, Гайдаєнко, 2011:122)

Професійно-читацький показник відображає здатність індивіду сприймати та розуміти професійну інформацію, що подана співрозмовником у письмовій формі.

У дослідженні ґрунтуємось на підході Л. Виготського, який зазначав, що «письмова мова є особливою мовленнєвою функцією, яка відрізняється від усного мовлення щонайменше, як внутрішня мова від зовнішньої за будовою та способом функціонування». При цьому, він вважав, що «письмове мовлення є максимально розгорнутим, формально навіть більш закінченим, ніж усне». (Виготський, 1982:236,239)

Текст «це не тільки готовий продукт мовлення, а й універсальна мовна одиниця, елемент комунікативного акту в позиції між трансмісором і реципієнтом», при цьому «текст функціонує не тільки в писемній формі, а і в усній». (Мамчур, 2014:296)

Підтримуємо думку Н. Свердлової, А. Казанцевої та Н. Єфімової, що «кожен жанр письмового ділового дискурсу має власну строго кодифіковану форму», таким чином «структура ділового листа представлена відповідно до задуму адресата». (Свердлова, Казанцева, Єфімова, 2020:2461)

Вважаємо, що «письмове мовлення вимагає особливої продуманості, плановості, усвідомленості». При цьому сприйняття «це психічний процес відображення в мозку предметів і явищ в цілому, в сукупності всіх їхніх властивостей та якостей при безпосередній дії на органи чуття людини». (Сергеєнкова, 2012:194)

Саме домовленість уніфікації професійних мовних одиниць дає можливість фахівцям швидко та відповідно сприймати професійну інформацію.

Розділяємо підхід М. Брус, яка вважала, що «основним видом писемного ділового мовлення є документ». При цьому, документом вважається «діловий папір, оформлений у заведеному порядку, що

фіксує і передає інформацію, підтверджує її достовірність та об'єктивність і має відповідно до чинного законодавства юридичну силу». (Брус, 2014:9)

Вважаємо, що «письмовий документ – це письмовий текст про реальні факти й події, який укладається за визначеними правилами, виконує конкретну функцію та має відповідно до чинного законодавства юридичну силу». (Писарська, 2016:7)

Необхідно зазначити, що «документ є інструментом управління; ця функція притаманна низці управлінських документів..., які спеціально створюються для реалізації завдань управління». (Абрамчук, Кухарчук, 2018:5)

У своєму дослідженні виходимо з того, що кожне професійне, письмове повідомлення з менеджменту має наперед визначену, стандартизовану структуру та мовні обороти і формулювання. Виходячи з того, що у менеджменті «діяльність у професійній сфері, безперечно, пов'язана з роботою над документацією». (Заніздра, Заніздра, 2006:158)

Грунтуємось на тому, що «текст документа повинен бути чітким, коротким і не допускати різних тлумачень». При цьому в документі обов'язкова «наявність усталених мовних зворотів, певна стандартизація початків і закінчень». (Тимкова, Марцінко, 2010:5)

Дискурсивний (експресивний) критерій відображає вміння продукувати відповідне повідомлення з використанням доречних професійних термінів.

Хоча Е. Бенвеніст надав дефініції «дискурс» термінологічного значення і визначив його як «мову, що присвоюється мовцем», розглядаючи дискурс як мовлення, яке присвоює мовець, антиномія спілкування, що відбувається без активного втручання мовця (Бенвеніст, 2009:296), вважаємо, що «мовлення - могутній фактор психічного розвитку людини, формування її як особистості» (Мандель, 2018:75) і відносимо дискурс до процесів «мовної комунікації», що є «пов'язаними послідовностями мовленнєвих актів». При цьому, текст є «інформаційним відбитком» дискурсу. (Сусов, 2007:37,40)

Підтримуємо підхід І. Борисової, яка вважала, що дискурс є «ситуативно та соціально зумовленою діяльністю, що протікає в реальних координатах простору часу». При цьому, «одним із продуктів якої є текст». (Борисова 2009:136)

У розумінні експресивності використовуємо виокремлення трьох аспектів мовленнєвих явищ Л. Щерби: мовленнєву діяльність, як

«процеси мовлення та розуміння», мовленнєвий матеріал, «на мові лінгвістів це тексти» та мовленнєву систему, яка відображена «словниками та граматиною мови». (Щерба, 1974:24-39)

У своїх дослідженнях С. Мкртичян відзначив, що «дискурс може трактуватись як сукупність процесів виробництва та розуміння мовлення в комунікативно-прагматичному просторі або у визначених обставинах». (Мкртичян, 2012:49) Відзначаємо його підхід та розділяємо думку В. Карасік, вважаючи основою розуміння мови схему, основою якої є трикутник «особистість-концепти-дискурс». У запропонованій схемі дискурс – це «мовлення в усіх його проявах, текст, що занурений в ситуацію спілкування та текст, що занурений у життя». На його думку «дискурс - це єднання тексту та комунікативної ситуації». (Карасік, 2020:91)

Розглядаємо дискурсивний критерій з прийняття дискурсу як «визначене комунікативне явище, що пов'язане до визначених прагматичних, ментальних умов породження та сприйняття повідомлення та визначеним моделям текстопородження – типів тексту». (Чернявська, 2001:19)

Визначаємо дискурс як «сукупність функціонуючих у звуковому мовленні доречних зовнішніх мовних засобів, що забезпечують цілісність його зовнішньої структури та зрозумілість змісту слухачам». Крім того, як «результат усіх, передуючих зовнішньому мовленню, фаз мовленнєво-мисленнєвого процесу; завершене висловлювання; мовленнєвий продукт, створений і представлений у статичному варіанті текст, зафіксований на електронному або паперовому носіях». (Калмиков, 2020:145,146)

У дослідженні виходимо з концепції П. Шародо, який відобразив розуміння тексту і дискурсу як результативної та процесуальної сторін ПМД. На його думку, текст – це «втільнення, наочне зображення іншої мови»; «це неповторний, одиничний результат процесу, що залежить від того, хто говорить і від умов мовочинства». Текст перетинається з безліччю дискурсів, кожен із яких, своєю чергою, належить до якогось жанру і співвідноситься з певною ситуацією. Загалом, дискурс є добутком таких категорій як «висловлювання» і «комунікативна ситуація». (Charaudeau, 1983:28, 69).

Розділяємо підхід А. Коні, щодо структурності мовлення, який вважав, що для успіху мови важлива течія мовлення, «якщо думка скаче з предмета на предмет, перекидається, якщо головне постійно переривається, то таку мову майже неможливо слухати». Необхідність

розвитку цієї обізнаності, «талант полегшує завдання оратора, та його одного мало: потрібні розумовий розвиток та вміння володіти словом, що досягається вдумливими вправами». (Коні, 1922:458)

Певна частина дослідників, визначають дискурс як явище, яке відбувається у поточному часі, тому що цей термін, на відміну від терміну текст, не застосовується до стародавніх та інших текстів, зв'язки яких з живим життям не відновлюються безпосередньо. Однак підтримуємо твердження Є. Кірова, який вважав за необхідне зняти останнє обмеження. На його думку «дискурс - це сукупність письмових і усних текстів тією чи іншою мовою в рамках тієї чи іншої культури за всю історію їх існування». Він підкреслює, що це сукупність письмових чи усних текстів та ситуації їх створення і актуалізації. (Кіров, 2004:16-24)

При аналізі цього критерію, виходимо з твердження, що «текст - це результат комунікативно-мовленнєвої діяльності, та структура, яка виникає в ході цієї діяльності - структура, що має свої внутрішні внутрішньотекстові закономірності, що пов'язує послідовність висловлювань у єдину текстову систему відповідно до критеріїв текстуальності». (Чернявська, 2009:134)

Ефективність діяльності менеджера залежать від продуктивності міжособистісного спілкування та вмінь організувати спільну діяльність інших людей. Професійне мовлення є інструментом професійної діяльності менеджера. Менеджментом є «керівництво, яке скеровує діяльність організації, представляє її у зовнішньому середовищі і діє від її імені при контактах з державою, громадськими організаціями». Для здійснення цих контактів використовується професійне мовлення. «Ділова бесіда – найбільш важлива форма ділового спілкування, під якою розуміють мовленнєве спілкування між співбесідниками, які мають повноваження від своїх організацій для встановлення ділових відносин, вирішення ділових проблем, або ж ведуть бесіду, виходячи тільки з власних потреб та інтересів». (Бабинець, 2009:10, 11)

Поняття аналізу дискурсу «асоціюється з типами та формами мовлення, принципами побудови повідомлення, його риторикою (монологічний, діалогічний тощо), характеристиками мовлення окремої людини», крім того, це «функціональний стиль, різновид мовлення, різновид функціонального стилю». «Дискурс і текст пов'язані між собою як процес і результат». (Кубко, 2009:14,19)

При аналізі дискурсивного критерію досліджуємо текст, що характеризується «такими ознаками, як зв'язність, цілісність, інтенційність (авторська мета), інформативність, ситуативність (зв'язність з текстом), членованість (наявність смислових частин), інтегрованість (єдність цих частин), модальність (особистісне ставлення), розгорнутість, послідовність, динамізм зображуваного». (Бацевич, 2004:148)

Зважаємо при аналізі тексту на його основні ознаки: змістова зв'язність, цілісність, завершеність, єдина модальність, граматична єдність, прагматична установка, членованість. (Поберезська, Волинець, 2008)

При цьому, використовуємо у дослідженні, «найістотніші ознаки традиційного тексту (цілісність, зв'язність, структурна організованість, інформативність, лінійність, завершеність)». (Кравець, 2014:193)

Професійне мовлення є одним з ключових видів комунікації в професійній діяльності менеджерів. Процес професійного мовлення вимагає продукування письмових та усних текстів, які є відображенням необхідності донесення певної інформації до адресата. За рахунок цього відбувається мовленнєвий вплив на іншу особистість з метою регулювання її поведінки.

Особливості стратегій різних типів професійного мовлення досліджували низка науковців (Бабій, 2015; Бабинець, 2009; Баєва, 2001; Барановська, 2002; Бодальов, 1995; Грабовский, 1989; Залевська, 1990, 2005; Заніздра, 2006; Корніяка 2011, 2016; Чайка, 2005; Шібутані, 2002; Anthony & Garner, 2016; Orwig, 2020; Halmari, 1993; Vettorel, 2019). Виходячи з цього, вважаємо, що дискурсивний критерій ПМК відображає вміння продукувати відповідне повідомлення з використанням доречних професійних термінів, тобто спроможність індивіда до формулювання слухних письмових та усних текстів, що відповідають меті професійного мовлення. Його характеризують наступні показники:

- цілеутворювально-інтенційний – відображає здатність ставити кінцеву мету професійно-центрованого висловлювання та формувати його задум у внутрішньому мовленні.
- структурно-утворювальний – характеризує здатність правильно будувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту;

- фахово-змістовний – відображає здатність формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом задля отримання потрібної в комунікації реакції від співрозмовника;

- професійної ввічливості, який характеризує здатність доречного вживання мовних засобів, які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника у фахово-орієнтованій комунікації.

Цілеутворювально-інтенційний показник характеризує рівень спроможності індивіду ставити кінцеву мету, яка є квінтесенцією поведінки та діяльності будь якої особистості. Ціль дії завжди конкретна. Правильне її визначення та формування є головним як в професійному мовленні так і в будь якій діяльності. Як зазначав О. Леонт'єв «мовленнєва діяльність розглядається як окремий випадок діяльності, як один з її видів (поряд з трудовою, пізнавальною, ігровою тощо), що має свою якісну специфіку, але підпорядковується загальним закономірностям формування, будови та функціонування будь-якої діяльності». (Леонт'єв, 1997:11)

При формуванні професійного повідомлення спочатку відбувається процес внутрішнього мовлення особистості. При цьому, на думку Л. Виготського, процес внутрішнього мовленнєвого мислення йде «шляхом – від мотиву, що породжує певну думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, потім – в значенні зовнішніх слів і, нарешті, в словах». (Виготський, 1956:381)

Як зазначала І. Зимня, першим етапом внутрішнього мовлення є формування і формулювання думки, що містить смислоутворювальну та формувальну фази. (Зимня, 2001)

Керуємось у дослідженні підходом Л. Виготського, який виокремив п'ять фаз породження мовленнєвого висловлювання: мотивацію, мовленнєву інтенцію; внутрішнє програмування висловлювання; реалізацію внутрішньої програми; втілення думки у слово. (Виготський, 1956).

Мовленнєва інтенція це результат мислення, що спрямований на вигаданий або реальний об'єкт пізнання. Як зазначила Л. Калмикова, це «осмислений чи інтуїтивний намір адресати, який визначає внутрішню програму мовлення й спосіб її втілення». На цьому етапі «формується зміст мовлення, визначаються межі висловлювання, його план, композиція, добираються факти, аргументи». (Калмикова, 2008:53)

Цей етап продукування професійного мовлення характеризується: по-перше, спробою передбачити результат, який спровокує висловлювання, уявленням наслідків тієї діяльності, що учинить адресат; по-друге, визначення внутрішньої програми мовлення, яка виокремлює задум висловлювання.

Цілі професійного висловлювання менеджера повинні бути:

- реальні та конкретні, тобто повинні відображати реальні, а не абстрактні цілі;
- обґрунтовані, тобто повинні відображати реальний стан речей, передумов, що можуть привести до бажаної цілі;
- вимірювані, тобто такі, які можна оцінити та виміряти, навіть із суб'єктивної точки зору;
- чітко сформовані, тобто повинні бути однозначні для сприйняття, із зрозуміло визначеними критеріями оцінювання;
- гнучкими, тобто мати можливість змінитися під впливом зміни певних обставин.

Головне завдання цілеутворювального показника професійного мовлення – це оцінка спроможності менеджера правильно визначити ціль запланованого професійного мовленнєвого повідомлення. Цей показник відображає здатність ставити кінцеву мету професійно-центрованого висловлювання та відповідно формувати його задум.

Від правильності визначення цілі залежить наступний показник оцінки професійного мовлення менеджера – здатності до інтенції мовлення.

Інтенція професійного мовлення менеджера відображає його здатність до складання плану формування професійного повідомлення у відповідності до цілі висловлювання у внутрішньому мовленні.

До факторів, що обумовлюють професійну мовленнєву інтенцію відносяться:

- розуміння цілі продукування професійно-центрованого висловлювання;
- вибір мови та професійних мовленнєвих виразів;
- вибір стилю професійного мовлення;
- наявність досвіду в аналогічній ситуації професійного мовлення;
- наявність професійних знань для вирішення даної ситуації;
- наявність аналітичних знань та здібностей особистості;
- наявність внутрішніх психо-емоційних чинників, що можуть впливати як конструктивно так і деструктивно.

Таким чином, цілеутворювально-інтенційний показник є одним з перших показників, що характеризують здатність менеджера будувати мовленнєвий план професійного повідомлення у внутрішньому мовленні.

При низькому рівні цього показника менеджер не спроможний у своєму внутрішньому мовленні спланувати, а відповідно потім, належним чином, відтворити професійне повідомлення. Цей показник у першу чергу оцінює аналітично-мовленнєві здібності менеджера, що підкріплені відповідними професійними знаннями. Тому наявність у менеджера здатності вести цілеутворювальну інтенційну діяльність у внутрішньому мовленні свідчить про важливу передумову опанування ПМК.

Структурно-утворювальний показник характеризує здатність правильно будувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту, при цьому він віддзеркалює «ознаки текстової структури (зв'язність, цілісність, інтеграція, прогресія, стагнація, дискретність або членованість)». (Єщенко, 2011:174)

У дослідженні виходимо із визначення, «структурованість - це ознака тексту, яка виражає наявність певних зв'язків між елементами та одиницями тексту». (Сидоренко, Стороженко, 2017:10)

При аналізі рівня структурного показника, використовуємо підхід, «у структурі дискурсу розрізняють два основних рівня дискурсивної структури – глобальна і локальна». При цьому, «глобальна структура – це структура найбільших складових дискурсу. У письмовому дискурсі глобальна структура експліцитно виражена у вигляді абзаців і більших компонентів. Локальна структура – це структура, що складається з мінімальних одиниць, які відносяться до власне дискурсивних. Локальна структура письмового дискурсу частково передається пунктуацією». (Жмаєва, Гохман, 2018:70)

Найголовнішими ознаками тексту є зв'язність та цілісність. «Зв'язність – категорія, що характеризує особливість з'єднання всередині тексту його елементів. Цілісність – категорія, пов'язана зі смисловою єдністю». (Кубко, 2009:18,19) Виходимо, з того, що «зв'язність забезпечується сукупністю факторів, логікою викладу, специфічною організацією мовних засобів, комунікативною спрямованістю повідомлення, композиційною структурою», а говорити про цільність тексту «можна лише у тому випадку, коли всі його елементи тісно пов'язані між собою та підпорядковані загальному

концепту, який і є втіленням глибинної семантики повідомлення». (Чепелева, 2015:7,8)

Аналізуємо професійне повідомлення, ґрунтуючись на твердженні: «Логічність мовлення має багато спільного з точністю. Вона теж характеризує зміст висловлювання і забезпечує його смислово послідовність». «Логічність виявляється в точності вживання слів і словосполучень, у правильності побудови речень, у смисловій завершеності тексту». (Пентилюк, Маруніч, Гайдаєнко, 2011:66,67)

При дослідженні професійних повідомлень, необхідно зважати, що «у жанрах офіційно-ділового стилю основною особливістю мовної організації тексту є стандартизованість – заданість архітекτονіки, синтаксичних конструкцій і мовних формул. Вона не допускає в текст проникнення суб'єктивності, особистих авторських оцінок і спрямовує мовне оформлення за певною схемою, яку задає структура тільки цього жанру». Виходячи з цього, «жанр рішення задає схему: констатаційна – постанова – постановча частина; жанр наказу потребує імперативності, вираженої інфінитивом; договір задає схему представлення двох сторін; листи й заяви потребують прямої адресації». (Литвинська 2020:39)

Аналіз письмових професійних повідомлень проводимо з вихідного положення, що одними із основних його рис є «документальність, наявність реквізитів, що мають певну черговість; суворе регламентація тексту (виділення параграфів, пунктів, підпунктів); відсутність індивідуальних авторських мовних ознак». (Брус, 2004:9)

Показник фахово-змістовний – відображає оцінку здатності респондента продукувати повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом задля отримання потрібної в комунікації реакції від співрозмовника.

Підтримуємо думку К. Лім та І. Бенбасат, які вважали, що «текст є переважною формою організаційної інформації». У своїх дослідженнях вони поділили інформацію, що знаходиться у документі на пояснюючу та описову. На їх думку, саме описова інформація веде до здатності робити правильні висновки при прийнятті рішень в організаційних ситуаціях. (Lim, Benbasat, 2002:99)

Вважаємо, що «однією з провідних ознак тексту є його інформативність, яка визначається як здатність твору нести певне повідомлення». (Чепелева, 2015:9) Саме «слова розповідають історію,

розробляють ідею, пояснюють складнощі, наводять переконливі аргументи є закликом». (Андерсон, 2016:14)

Основна мета створення будь-якого тексту - це повідомлення певної інформації, змісту. Змістовність (інформаційна насиченість) тексту – це загальна кількість корисної та прагматичної інформації для адресатів, що в ньому міститься.

Змістовність (інформаційна насиченість) тексту розглядається нами з позиції корисності та некорисності інформації для певної категорії працівників на яку спрямований текст. Як зазначає Т. Дридзе, інформативність відображає не абсолютну кількість інформації в тексті, а лише ту, яку засвоїть особистість. (Дридзе, 1979)

Необхідно виходити з того, що в тексті повинна бути «повна, оперативна, вірогідна інформація, викладена логічно та аргументовано в тексті документа». (Єщенко, 2011:177)

Показник інформативної насиченості розглядається в контексті інформації, що закладена у змістовому повідомленні документа. При цьому інформація, яка міститься в повідомленні, співвідноситься з досить обмеженою ділянкою дійсності та орієнтована на певне коло адресатів. «Інформаційна насиченість – загальна кількість інформації, яка міститься в тексті». «Інформаційна насиченість тексту – абсолютний показник якості тексту». «Дана якість висловлення на рівні тексту створює умови для підвищення його інформаційної насиченості за мінімальної затрати мовленнєвих засобів». (Самочорнова, 2010:225,227)

Виходячи з цього, інформаційну насиченість тексту можна розглядати з боку: когнітивного плану (фактологічна інформація, теоретична інформація); рефлексивного плану (концептуальна інформація, експресивна інформація, індексальна інформація); регулятивного плану (регулятивно-антиципуюча інформація, регулятивно-ретроципуюча інформація). Підсумовуючи, відокремлюємо основні принципи аналізу тексту: «слід як найточніше зафіксувати умови породження та контекст повідомлення; зміст тексту слід зіставити з конкретними подіями та фактами, про які йдеться у повідомленні; тексти мають інтерпретувати різні групи реципієнтів, до яких він звернений; текст має бути як найточніше описаний на усіх вказаних вище рівнях». (Чепелева, 2015:21,22)

Аналізуючи рівень інформативності, необхідно визначити «ступінь новизни і несподіваності, що є в елементах тексту, для аудиторії. Інформативним є будь-який тип тексту». (Кочан, 2008: 42)

Виходимо з того, що інформаційна насиченість тексту це «лабільна величина, здатність адекватного донесення визначеної міри інформації про щось до реципієнта за каналом зв'язку», при цьому «інформація в повідомленні забезпечує одержання нових фактів про щось». (Єщенко, 2011:174,175)

Використовуємо підхід І. Гальперіна, який визначив, що рівень інформативної насиченості «може бути різним - від нуля, коли зміст тексту не дає нічого нового, а лише повторює вже відоме, до концептуальної, коли для її виявлення текст потрібно докладно аналізувати. Між цими полюсами розташовані інформації різного ступеню насиченості (міри новизни)». (Гальперін, 1981:29)

Вважаємо, що «інформацію слід подавати стисло, логічно, зрозуміло. Однак надмірно захоплюватися лаконічністю не варто, оскільки це призводить до додаткових запитань, пояснень і уточнень, а отже, до подальшого листування і затягує практичне розв'язання питань». (Авраменко, 2015:96)

Необхідно в письмовому професійному тексті уникати «непотрібних додаткових слів, які заважають швидкому розумінню написаного», «скоротіть усе зайве». (Авраменко, 2015:91,93)

Підтримуємо підхід Т. Єщенко, яка вважала, що «категорія інформативності або змістовності існує в невід'ємному взаємозв'язку з іншими текстовими категоріями», «адже кожний текст – акумулятор інформації і канал її передавання». За її підходом, «специфіка реалізації категорії інформативності в текстах полягає в експлікації чинників комунікативної ситуації, використанні невербальних форм прагматичного компонента інформування, поліаспектності прагматичних настанов автора та змістовній структурі суб'єктивномодальної інформації, що співвідноситься з ними». (Єщенко, 2011:174, 176)

При визначенні інформативності «на підставі контекстуалізації здійснюється інтерпретація інформаційного масиву, закладеного у тексті, установлення авторської мети та стратегії впливу». (Селіванова, 2008:532)

Перед нами «інформативність (змістовність) постає у трьох площинах: фактуальній, концептуальній і підтекстовій». (Єщенко, 2011:179)

При аналізі використовуємо підхід, відповідно якому «надлишок інформації призводить до збільшення обсягу повідомлення без підвищення його інформативності й до витрати додаткових зусиль на

його обробку». (Самочорнова, 2010:226) При цьому зважаємо на те, «якщо інформація не оцінюється реципієнтом як значуща, то повідомлення є неінформативним». (Тяпкіна, 2012:93)

Основним при оцінці вважаємо, що «повнота (достатність) інформації означає, що вона містить мінімальний, але достатній склад для прийняття рішень». (Юферева, 2015:7)

Хоча деякі дослідники, зазначають перспективність автоматизації при дослідженні сукупності даних, однак підтримуємо дослідників, які вважають, що ручне дослідження інформації необхідно «з метою не втратити тонкість абстрактних ідей і виведених символічних аспектів мови, які неможливо проаналізувати за допомогою технології». (Abad-Segura, González-Zamar, Infante-Moro, Ruipérez García, 2020:2108)

Показник професійної ввічливості характеризує здатність доречного вживання мовних засобів, що засвідчує професійну ввічливість до співрозмовника в фахово-орієнтованій комунікації.

Важливим напрямком вивчення закономірностей мовлення є аналіз використання ввічливих слів (Заверющенко, Кримець, Чернявська, Шокуров, 2019; Пентилюк, Маруніч, Гайдаєнко, 2011; Brown, 2015; Freytag, 2020; Fuertes-Olivera & Nielsen, 2008; Halbe, 2011; King, 2011; Kim & Lee, 2017; Pearson, 1988; Pilegaard, 1997; Ronan, 2022; Schnurr & Chan, 2009).

Розділяємо думку Р. Брауна, що «ввічливість — це особливість використання мови, яка найбільш чітко розкриває природу людської соціальності, виражену в мовленні». (Brown, 2015:326)

Розділив його думку П. Ронан, який проаналізувавши особливості ввічливості ірландської англійської мови зазначив, що «щодо ірландської англійської мови ми очікуємо, що для того, щоб зберегти особистісні потреби співрозмовника, слід використовувати кілька вкрай необхідних словосполучень для цього випадку». Згідно з результатами його досліджень, «найпоширенішою стратегією є стратегія ввічливості». (Ronan, 2022:175,198)

При аналізі ввічливості ґрунтуємось до дослідженні Р. Браун, який дуже влучно виділив два типи ввічливості: «Є два зовсім різні види почуттів, на які слід звернути увагу, і тому існує два різних види ввічливості. Один вид виникає щоразу, коли щось, що ось-ось буде сказано, однак може бути небажаним, та спонукає до вираження поваги, стриманості та уникнення («негативна ввічливість»). Інший виникає через той факт, що довготривалі стосунки з людьми є

важливими тому враховуються їх почуття, спонукаючи до вираження соціальної близькості, турботи та схвалення («позитивна ввічливість»)). Вживання цих мовних засобів засвідчує повагу до співрозмовника та дозволяють "пом'якшити загрозу" до його соціального обличчя у разі висловлювання несприятливої або неприємної інформації. (Brown, 2015:326)

Необхідно зазначити, що професійна ввічливість пов'язана із суспільними нормами професійної спільноти, «норми щодо відповідних способів інтеграції слів ввічливості у діловий дискурс дуже сильно залежать від загальних культурних очікувань». (Schnurr & Chan, 2009:131)

Ґрунтуємо наші дослідження на підході П. Браун і С. Левінсон, які ввели поняття «теорія ввічливості», згідно якої вважали, що вступаючи в діалог, співрозмовники повинні бути зацікавлені в тому, щоб підтримувати та зберігати обличчя один одного. (Brown, Levinson, 1987)

При оцінці цього показника використовуємо твердження, «щоб ваше слово подіяло, говоріть делікатно, не ображаючи». (Авраменко, 2015:32)

Вважаємо, що «висока культура усного та писемного мовлення спеціаліста-економіста – це не просто відображення його професіоналізму, толерантності, пристойності та інтелігентності. Це визначає його культуру праці та, найголовніше, культуру взаємин у всіх аспектах мовної діяльності». (Zinchenko, Romanukha, Revutska, Cheverdak, 2020:184)

Проводячи аналіз цього показника керуємось, що «найголовніші вимоги мовного етикету – ввічливість, чемність, уважність і стриманість». При цьому, «кожна ситуація вимагає використання характерних для неї мовних засобів. Так, згоду виражаємо формулами: Із задоволенням! З радістю! Будь ласка... Відмову – на жаль, не можу... Прохання – дайте мені, будь ласка... Коли ваша ласка, допоможіть...». (Пентиліук, Маруніч, Гайдаєнко, 2011:108,109)

Аналізуємо доречне використання мовленнєвих оборотів, з позиції «вербальний прояв ввічливості полягає у використанні: стандартних етикетних формул... «Привіт»; «До побачення»...» (Стернин, 2003:79), «форми ввічливості за допомогою слів: шановний; високошановний; вельмишановний; високоповажний...». (Заверющенко, Кримець, Чернявська, Шокуров, 2019:72)

Оцінюючи формулювання звернення, розуміємо, що воно повинно ґрунтуватися на можливості незгоди співрозмовника. Виходячи з цього «краще всього сформулювати твердження у вигляді варіантів типу «мне здається, що...», «по-моєму, тут можна поступити так...» та ін. Не прийнято давати прямі негативні оцінки діям, думкам, пропозиціям співбесідника — їх слід коментувати так, щоб дати йому можливість «зберегти обличчя», тобто піти не ображеним». Відмову від пропозиції співрозмовника необхідно зробити в «некатегоричній формі, необхідно пояснити причину відмови та порадити співрозмовнику, до кого він може звернутися за вирішенням цієї проблеми, або обґрунтувати можливість вирішення проблеми в інший час, за інших умов тощо». Найважливіший підхід у вживанні слів ввічливості - це акцентування на позитив у спілкуванні, «тобто використання переважно позитивних оцінок під час розмови, вибір тем спілкування, приємних всім учасників спілкування, демонстрація позитивного, доброзичливого настрою».(Ларіна, 2003:39,40)

Особливу увагу необхідно приділити письмовим повідомленням, які повинні бути максимально виваженими та обґрунтованими. «Будьте ввічливим. Написане може здаватися більш грубим, агресивним та звинувачувальним, аніж сказане». (Авраменко, 2015:93)

Рефлексивний критерій ПМК відображає здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід, оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень та саморегулювати увагу і проявів почуттів у процесі професійного спілкування. 9

Як визначив О. Асмолов, «матеріалом для будівництва статуї особистості може стати минулий досвід людини - його знання, переконання, вміння, звички, стереотипи, різноманітні прояви пам'яті». Необхідно зазначити, що «Безумовно, аналіз рис особистості, зафіксованих у мові, необхідний щодо проявів особистості. Однак навіть за найтоншої статистичної обробки різних дескрипторів при діагностиці особистості не слід забувати, що джерело цього набору рис - самоопис або зовнішнє спостереження.» (Асмолов, 1990:8,11)

Рефлексивний компонент є обов'язковим у діяльності менеджера. З позиції психології він розглядається як «аналіз власного психічного стану», «механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування». (Шапар, 2004:427)

А. Карпов відокремив поняття «рефлексія» та рефлексивність». За його підходом, рефлексивність – це властивість особистості, а рефлексія – процес. Він вважає, що «рефлексивність має бути представлена як якісно особлива властивість індивіда». (Карпов, 2003:52)

Отже, під рефлексивністю «розуміємо здатність особистості до самоаналізу, свідомий процес осмислення та переосмислення суб'єктом сутнісних власних ознак, можливостей і досягнень, а також своїх відносин із соціальним світом у процесі професійної діяльності». (Стеблюк, Староста, 2017:100)

Підтримуємо думку І. Семенова, який вважав, що «необхідність рефлексії виникає у проблемно-конфліктних ситуаціях розриву в ціннісно-смисловому полі свідомості Я». «У разі інтроспективного самосприйняття людиною самого себе матеріалом для внутрішньої перцепції служить самоданність самовідчуттів, самопочуття, самопереживань і самоуявлень, на основі рефлексії якої суб'єкт будує динамічний образ свого Я». Виходячи з цього: «рефлексія — це насамперед процес переосмислення суб'єктом змісту своєї свідомості та переживання даності своїх психічних станів». (Семенов, 2015:24-32)

Критерій рефлексивності ПМК характеризують наступні показники:

- показник рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду - показує здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень;
- показник внутрішнього контролю професійної мовленнєвості - відображає здатність особистості до саморегуляції уваги та проявів почуттів у процесі професійного спілкування.

Аналіз показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду повинен враховувати диференціацію її проявів за спрямованістю. Згідно якого виокремлюються два типи: інтрапсихічна та інтерпсихічна рефлексія. Перша є здатністю до самосприйняття та аналізу складових власної психіки, а друга є здатністю до розуміння психіки інших особистостей та включає здатність "встати на місце іншого", тобто містить систему проєкції або емпатії. Виходячи з цього, загальне значення критерію рефлексивності включає характеристику цих двох типів. А. Карпов відокремлює три основні види рефлексії: ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну. За його підходом «ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній

самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій з ситуацією та їх координації відповідно до умов, що змінюються, і власним станом», «ретроспективна рефлексія проявляється у схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, що відбулися», «перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу подальшої діяльності, поведінки; плануванням як таким; прогнозуванням можливих результатів». (Карпов, 2003:52)

Для розрахунку показника рефлексії використовуємо підхід Л. Захарової, яка вважає рефлексивне мислення основою свідомої саморегуляції процесу формування психологічної готовності до професійної діяльності. Вона виокремлює два види рефлексії: его-орієнтовану, що ґрунтується на внутрішніх процесах та станах особистості та проблемно-орієнтовану, яка орієнтована на зовнішню проблему. Таким чином, рефлексія є внутрішнім засобом формування психологічної готовності, який зв'язує внутрішні можливості індивіда із зовнішніми вимогами професії. (Захарова, 1997)

Керуємось у дослідженні: «Діяльність визначається не тільки зовні опосередкованими, але також і внутрішньо опосередкованими наслідками. До останніх відносяться позитивні та негативні реакції суб'єкта на досягнутий ним результат, причому ці реакції визначаються особистісним стандартом результатів дії, встановлюваним самим суб'єктом або ж сприйманим їм у якості обов'язкового». (Хекхаузен, 2003:643)

Вважаємо, що «рефлексія є найважливішим механізмом самопізнання, яке сприймається як найважливіше завдання особистісного розвитку». Виходячи з цього, під рефлексією «розуміємо здатність людини довільно звертати свідомість на самого себе». (Леонт'єв, Осін, 2014:113,114)

Виходимо з того, що «рефлексія сприяє встановленню гармонійної відповідності між структурою особистості спеціаліста та структурою професійної діяльності, тому, що в основі її лежить здатність людини знаходити сенс власної активності, визначати її рівень і характер, а отже регулювати її». При цьому, «рефлексія має бути визначена як особливим чином організована активність особистості, якою здійснюється перехід на якісно новий рівень професійної діяльності завдяки активним перебудовам установок у свідомості людини». (Войтюк, 2004:12, 14)

Підтримуємо підхід Р. Павелківа, що «рефлексія у всій її багатовимірності стає важливою психічною та діяльнісною складовою професійної майстерності у багатьох галузях». Він визначає рефлексію «як здатність фахівця інтегрувати власний досвід, наявні теоретичні знання та дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних проблем, стає показником і проявом високого творчого потенціалу фахівця, продуктивності його інтелекту». (Павелків, 2019:6)

Показник рефлексії надає можливість особистості встати на позицію дослідника, де об'єктом дослідження є він сам. Чим вище рівень рефлексії тим більш адекватно оцінює менеджер свої дії, тверезо реагує на зауваження інших та усуває імпульсивність своїх вчинків.

Показник внутрішнього контролю професійної мовленнєвості – оцінює здатність особистості до саморегуляції уваги та проявів почуттів в процесі професійного мовлення. Ґрунтуємось на тому, що «навчання і професійна діяльність людини, поведінка у суспільстві, самовиховання та самовдосконалення припускають неодмінну включеність у них самоконтролю, що відноситься до числа обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості людини. Він виступає як умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і об'єктивної реальності навколо нього.» (Чеботарьов, 2014:196)

Вважаємо, що «самоконтроль відноситься до обов'язкових ознак свідомості та самосвідомості». При цьому, «розмаїття механізмів самоконтролю представлено на різних рівнях функціонування психіки: від перебігу окремих пізнавальних процесів до вибору мотивів поведінки». (Нікіфоров, 2020:3)

Розділяємо підхід, що «набуття професійних компетенцій можливе лише за умови, що слухач контролює власний процес навчання». (Poliakova, Ridel & Kyrychenko, 2019)

Підтримуємо думку Л. Рувінського та А. Соловйової, які вважали самоконтроль інструментом «для встановлення відхилення реалізованої програми від заданої, знаходження помилок та відповідного коректування діяльності». (Рувінський, Соловйова, 1982:91)

Ґрунтуємось, на твердженні, що «сила волі – одна з найважливіших якостей у житті». При цьому «найважливіша поведінкова особливість, яка збільшує ймовірність проблем із

самоконтролем практично в будь яких сферах життя, - імпульсивність». (Якутенко 2019:9,12)

Незважаючи на підхід А. Реану до локусу контролю як до інтегративної риси індивіда, яка з'єднує почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовності до активної діяльності та переживання, що пов'язані з Я-концепцією (Реан, 1998:7), вважаємо, що «самоконтроль – це жорстке, засноване на постійному, вольовому зусиллі, самоспостереження, самообмеження у своїх діях і вчинках, особливо тоді, коли вони сполучаються з великими складнощами і проблемами». (Чеботарьов, 2014:197)

Саме «локус контролю визначає функцію поведінкової саморегуляції індивіда». (Кириченко, 2017:330) При цьому, «результати свідчать, що професійна компетентність впливає на два аспекти психологічного здоров'я на робочому місці (благополуччя та стрес)». (Stamate, Brunet, Savoie, 2015)

Вважаємо, що контроль - це «сила волі – здатність керувати увагою, почуттями та бажаннями». При цьому, «важливо розуміти межі самоконтролю» та знати «чіткі стратегії розвитку самоконтролю». Необхідно відмітити, що «найкращий спосіб розвинути самоконтроль – зрозуміти, як і чому ви його втрачаєте». (Макгонігал, 2019:10-12)

Таким чином, «якщо в людини не сформований самоконтроль або його сформованість є неповною, а також наявне небажання ним користуватися, то це призводить до формування в особистості шкідливих адикцій, асоціальної поведінки; тягне за собою невдачі в професійній сфері». Однак, при цьому, «гіперконтроль є шкідливим для особистості. Він стає перешкодою для будь-якої діяльності, оскільки спрямована регуляторна діяльність на придушення негативних, небажаних зовнішніх та внутрішніх реакцій позбавлятиме людину можливості та ресурсів діяти». (Оніпко, 2022:135-136)

Підсумовуючи вище означені дослідження, зводимо всі отримані результати про критерії, показники та здатності, які вони характеризують при оцінці ПМК в концептуальну модель дослідження ПМК. (табл. 3.16.)

Концептуальна модель дослідження ПМК майбутніх менеджерів відображає структуру вивчення ПМК, обумовлену визначеними показниками та їх причинно-наслідковими зв'язками.

Концептуальна модель дослідження ПМК майбутніх менеджерів

Критерії	Показники	Якісні характеристики компетенцій та компетентностей фахівців	Здатності, що характеризують відповідні компетенції, компетентності, показники та критерії
1	2	3	4
Мотиваційний	1.Мотивація оволодіння ПМК 2. Мотивація афіліації	1.Мотивація до оволодіння ПМК 2. Мотивація до афіліації	1.Здатність внутрішнього самомотивування до процесу оволодіння ПМК 2.Здатність внутрішнього самомотивування до налагодження професійних контактів і зв'язків та самоспрямування на успіх у професійній комунікації
Когнітивно-функціональний	1.Професійно-мовна обізнаність 2. Професійно-категорійна обізнаність	1. Професійно-мовна обізнаність (компетенція) 2. Професійно-категорійна обізнаність (компетенція)	1.1.Здатність до обізнаності професійної мови (лексики, термінів). 1.2. Здатність до обізнаності синтаксису професійної мови. 2.1. Здатність усвідомлювати значення професійних понять.
Імпресивний	1.Професійно-аудіювальний 2. Професійно-читацький	1.1. Готовність до сприйняття усного мовлення 1.2. Аудіювання професійного висловлювання 2.1. Вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології 2.2. Розуміння письмового професійного тексту	1.1. Здатність вербального сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником в усній формі. 2.1. Здатність сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником в письмовій формі.
Дискурсивний (експресивний)	1. Цілеутворювально-інтенційний 2. Структурно-утворювальний 3. Фахово-змістовний 4. Професійної ввічливості	1.Цілеутворювально-інтенційна обізнаність 2. Структурна обізнаність професійного повідомлення 3. Фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення 4.1.Обізнаність теорії професійної ввічливості	1.1. Здатність ставити кінцеву мету професійно-центрованого висловлювання та формувати його задум. 1.2. Здатність планувати висловлювання у внутрішньому мовленні. 2. Здатність правильно будувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту; 3. Здатність формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом

1	2	3	4
		4.2. Обізнаність практичного застосування професійної ввічливості	зادля отримання потрібної в комунікації реакції від співрозмовника. 4. Здатність доречного вживання мовних засобів які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника у фахово-орієнтованій комунікації
Рефлексивний	1. Рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду 2. Внутрішнього контролю професійної мовленнєвості	1.Рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду 2. Внутрішній контроль професійної мовленнєвості	1.1. Здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень. 2.2. Здатність особистості до саморегуляції уваги та проявів почуттів в процесі професійного мовлення.

Висновки до третього розділу

Надбання навичок професійного мовлення є передумовою становлення менеджера як професіонала. Метою емпіричного дослідження стало визначення особливості ПМД у професійній діяльності менеджера, вивчення та детальне дослідження сукупності критеріїв і показників, що характеризують та відображають рівень ПМК майбутніх менеджерів задля розроблення програми її підвищення та аналізу психології закономірностей розвитку обізнаності особистостей при опануванні вище означеної компетентності.

Для досягнення означеної мети використовуємо підхід: «Експеримент передбачає емпіричну перевірку висунутої гіпотези на практиці на основі анкетування, опитування, статистичного аналізу». (Борисенко, 2010:10)

Емпіричне дослідження формування ПМК провадилось у декілька етапів.

- Пілотажне дослідження.
- Діагностично-пошукове дослідження.
- Діагностично-констатувальне дослідження.
- Формувальне дослідження.
- Підсумкове-контрольне дослідження.

Ціллю, проведеного пілотажного (розвідувального) дослідження, було визначення питомої ваги робочого часу, що витрачається українськими менеджерами на професійну комунікацію, рівень використання і психологічне сприйняття професійної термінології та необхідність опанування навичок професійного мовлення майбутніми менеджерами у ВНЗ.

Результати аналізу даних опитування менеджерів свідчать, що чим вищий рівень в управлінні займає менеджер, тим більша частина робочого часу витрачається на професійну комунікацію та професійне мовлення.

У процесі професійного мовлення всі менеджери використовують професійні терміни. При чому, чим вище рівень управління тим більше професійних термінів використовується при професійному мовленні.

Аналіз психологічного сприйняття повідомлень із наявністю великої кількості професійної термінології свідчить про часткове позитивне ставлення менеджерів до такого виду інформації. При цьому, чим нижче рівень в управлінні менеджера тим більш негативне сприйняття професійних термінів при професійному мовленні.

Таким чином, у професійному мовленні менеджерів спостерігається когнітивний дисонанс між існуючими мовленнєвими актами особистості та психологічним сприйняттям інформаційних повідомлень.

Задоволеність рівнем набутих у процесі отримання вищої освіти за фахом професійних мовленнєвих навичок дуже низька.

Зважаючи на безпосередній вплив професійного мовлення на професійну компетентність менеджера, було визначене за необхідне, ретельне вивчення опанування ПМК при набутті вищої освіти зі спеціальності «менеджмент».

Для проведення дослідження ПМК було виокремлено основні принципи, методи та підходи до цього процесу. Було обґрунтовано основи дослідження з позиції, що «особливістю сучасного наукового пізнання є його упорядкованість у вигляді багаторівневої структури дослідницької діяльності». (Каламбет, 2015:5)

При проведенні дослідження, теоретико-методологічна структура дослідження ПМК складається з філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і методико-технологічного рівнів.

Філософський рівень методології відображає загальні принципи пізнання і понятійно-категоріальний склад науки в цілому. Тобто, вся система філософських знань формує ці методологічні функції.

Загальнонаукова методологія використовуються в більшості наукових дисциплінах та дослідженнях. При проведенні цього дослідження спираємось на загальнонаукові методологічні принципи та методи дослідження.

Конкретно-наукова методологія є диференцьованою та використовується у певному науковому напрямку. Ця методологія містить у собі специфічні проблеми наукового пізнання в даній галузі та проблеми, що характерні для більш високих рівнів методології. Методико-технологічний рівень методології - рівень процедури і техніки конкретного психологічного дослідження.

Формуємо дослідження на основі визначених основних складових ПМК:

- мотиваційний блок (мотиваційні установки особистості до афіліації; мотивація до високого рівня професійної компетентності; мотиваційні установки особистості до опанування ПМК);
- знаннєвий блок (знання базових мовознавчих понять граматики; знання сутності професійної термінології; знання відповідності цілей формі та змісту професійного повідомлення; знання структури професійного повідомлення; знання термінології ділового етикету);
- блок практичних навичок (навички продукування правильних мовних конструкцій при професійному мовленні; навички правильного використання професійної термінології при професійному мовленні; навички створювати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насиченого, відповідно структурованого професійного висловлювання у відповідності до ділового етикету; навички вербально сприймати, осмислювати та розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником; навички оцінювати та релевантно інтерпретувати для подальшого використання професійну інформацію).

Цільова група експериментального дослідження – здобувачі, які навчаються у ВНЗ за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Для вивчення вищезначеної дефініції було розроблено концептуальну модель дослідження ПМК майбутніх менеджерів, яка містить наступні критерії та показники: мотиваційний критерій (показники: мотивації оволодіння ПМК; мотивації до афіліації);

когнітивно-функціональний критерій (показники: професійно-мовної обізнаності; професійно-категорійної обізнаності); імпресивний критерій (показники: професійно-аудіювальний; професійно-читацький); дискурсивний (експресивний) критерій (показники: цілеутворювально-інтенційний, структурно-утворювальний, фахово-змістовний, професійної ввічливості); рефлексивний критерій (показники рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду; внутрішнього контролю професійної мовленнєвості).

Критерії, як і показники відображають різноплановість та складність ПМК і свідчать про необхідність ретельного вивчення опанування відповідних навичок майбутніми менеджерами впродовж навчання у ВНЗ.

РОЗДІЛ 4

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

4.1. Характерні особливості мотивації до оволодіння професійно-мовленнєвою компетентністю майбутніх менеджерів

Передумовою навчання, а відповідно й опанування будь якої здатності є наявність в індивіді свідомого або підсвідомого бажання до оволодіння відповідної компетентності. Відображенням рівня цього бажання є рівень мотивації майбутніх менеджерів до опанування ПМК.

Емпіричне дослідження рівня ПМК майбутніх менеджерів проводилося за допомогою методу «зрізів». Враховуючи, що респондент повинен мати визначені професійні вміння для надбання означеної компетентності та ми досліджували розвиток цієї здатності, в дослідженні брали участь здобувачі, що навчаються на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації) за спеціальністю 073 «Менеджмент».

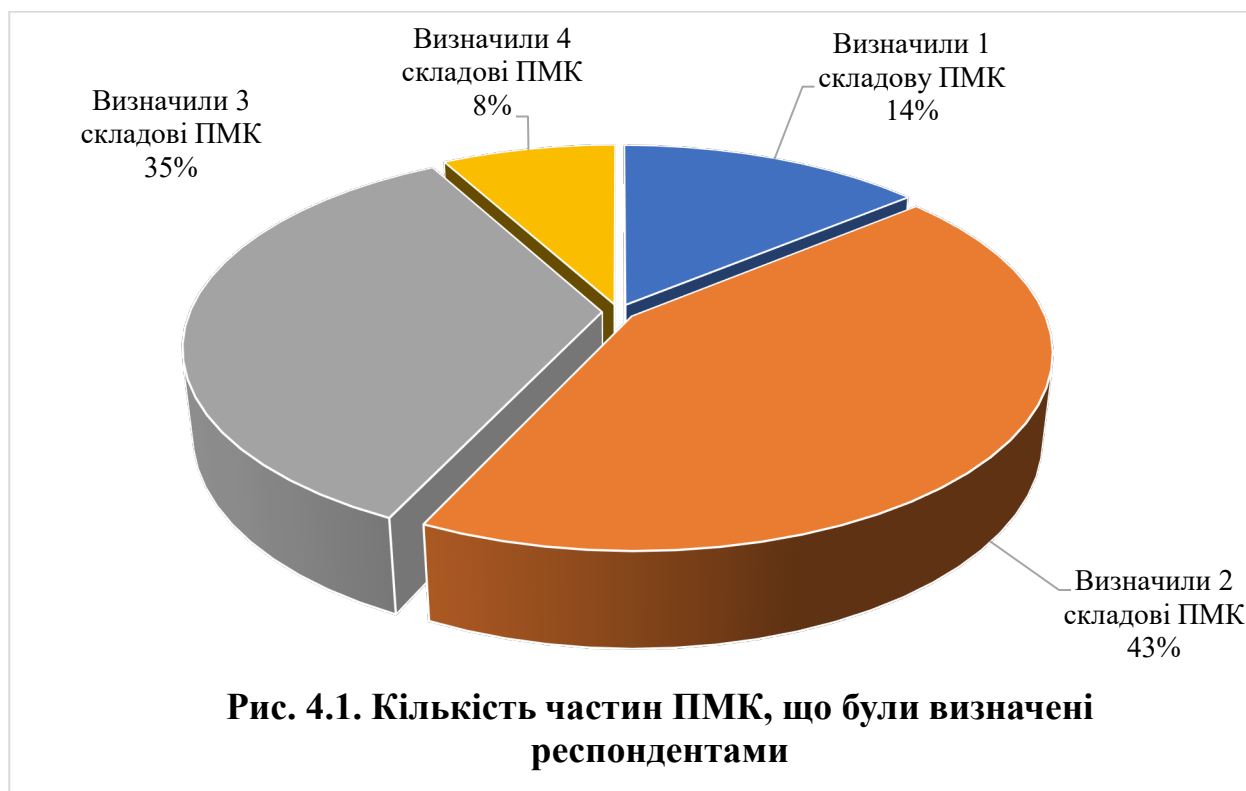
Вибір саме цих етапів навчання у ВНЗ в аналізі динаміки показника ПМК обумовлений, запрограмованою ОП спеціальності 073 «Менеджмент», наявними у здобувача знань професійних понять, показників, категорій, які є основою набуття знатності до продукування професійного мовлення менеджера. Саме на цьому етапі навчання здобувач засвоює більшість дисциплін фундаментального циклу та іде зростання долі практичної підготовки діяльності за фахом.

Вибірка першого констатувального дослідження склала 602 майбутніх фахівця з напрямку спеціальності 073 «Менеджмент» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Для визначення рівня внутрішнього мотивування майбутніх менеджерів до оволодіння ПМК використали авторську анкету, розроблення якої є результатом відсутності необхідної методики оцінки даного показника. Основою анкети стала оцінка розуміння респондентом сутності поняття ПМК, її важливості, складності оволодіння та готовності до її подальшого опанування. В анкеті з'ясовувались питання: розуміння майбутніми менеджерами складових ПМК; важливість ПМК для професійної діяльності

менеджера; найкращий час набуття для менеджера ПМК; визначення напрямку спрямованості професійної діяльності де ПМК є найбільш важливою компетентністю. Крім того, було визначено самоусвідомлення майбутніх менеджерів щодо рівня в них ПМК; достатність у них професійних знань, щодо ПМК; усвідомленість та частоту використання професійних термінів; наявність дискомфорту при сприйнятті професійних термінів; готовність до додаткового навчання ПМК.

Першим питанням анкети стало визначення складових ПМК. Питання було напівзакрите: були варіанти відповіді та можливість дописати власний компонент ПМК. Жодний із респондентів не дописав власний компонент, крім того ніхто з них не позначив всі компоненти, що було представлено в анкеті. Враховуючи, що наведений перелік компонентів ПМК повно відображав її сутність, можна зробити висновок, що не один із респондентів, повною мірою, не розумів структуру, а відповідно і сутність ПМК. (рис.4.1.)



Більшість респондентів (43% (n=259)) визначили 2 складові ПМК, найменша кількість опитаних (8% (n=48)) визначили 4 складові. Враховуючи, що ПМК має п'ять складових, можна зробити висновок,

що майбутні менеджери не усвідомлювали повною мірою сутність та важливість ПМК для своєї спеціальності.

Пов'язаним із питанням про складові ПМК є твердження, що відображає розуміння важливості зазначеної компетентності у напрямках діяльності менеджера. Для розуміння психології та динаміки процесу розвитку ПМК в процесі навчання у ВНЗ, всі респонденти були поділені на дві групи: здобувачі зі спеціальності 073 «Менеджмент» першого (бакалаврського) та здобувачі зі спеціальності 073 «Менеджмент» другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Ці дві групи респондентів визначили, що з їх точки зору, найбільш важливою ПМК є для ділових переговорів (88% (n=315) - бакалаври та 91% (n=223) - магістри) (табл.4.1.).

Таблиця 4.1.

Важливість ПМК для напрямку діяльності менеджера

Напрямки діяльності менеджера	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Ділові переговори	315	88%	223	91%
Професійна діяльність менеджера	201	56%	185	76%
Управління організацією	240	67%	176	72%
Спілкування з керівництвом	161	45%	149	61%
Спілкування з колегами	39	11%	17	7%
Спілкування з підлеглими	82	23%	34	14%

На другому місці, з позиції бакалаврів, ПМК стало визначальною для управління організацією (67% (n=240)). З їх підходом не були згодні магістри, які вважали другою за значенням (76% (n=185)) ПМК для професійної діяльності менеджера. Останнє твердження є більш правильним, тому, що ділові переговори, управління організацією, спілкування з керівництвом, колегами та підлеглими є складовими професійної діяльності менеджера. Це становлення підтримало 56% (n=201) бакалаврів.

Дуже значне місце, на думку магістрів 72% (n=176) займала ПМК в управлінні організацією, зважаючи також на її важливість при спілкуванні з керівництвом (61% (n=149)). Таким чином, можна зробити висновок, що магістри краще розуміли сутність ПМК.

Всі інші питання анкети відображали рівень внутрішнього мотивування оволодіння ПМК та були закриті і потребували вибору

однієї відповіді. Визначення кількості балів за анкетною оцінювали за таблицею. (таб.4.2.)

Таблиця 4.2.

Визначення балів для оцінки внутрішнього мотивування оволодіння ПМК

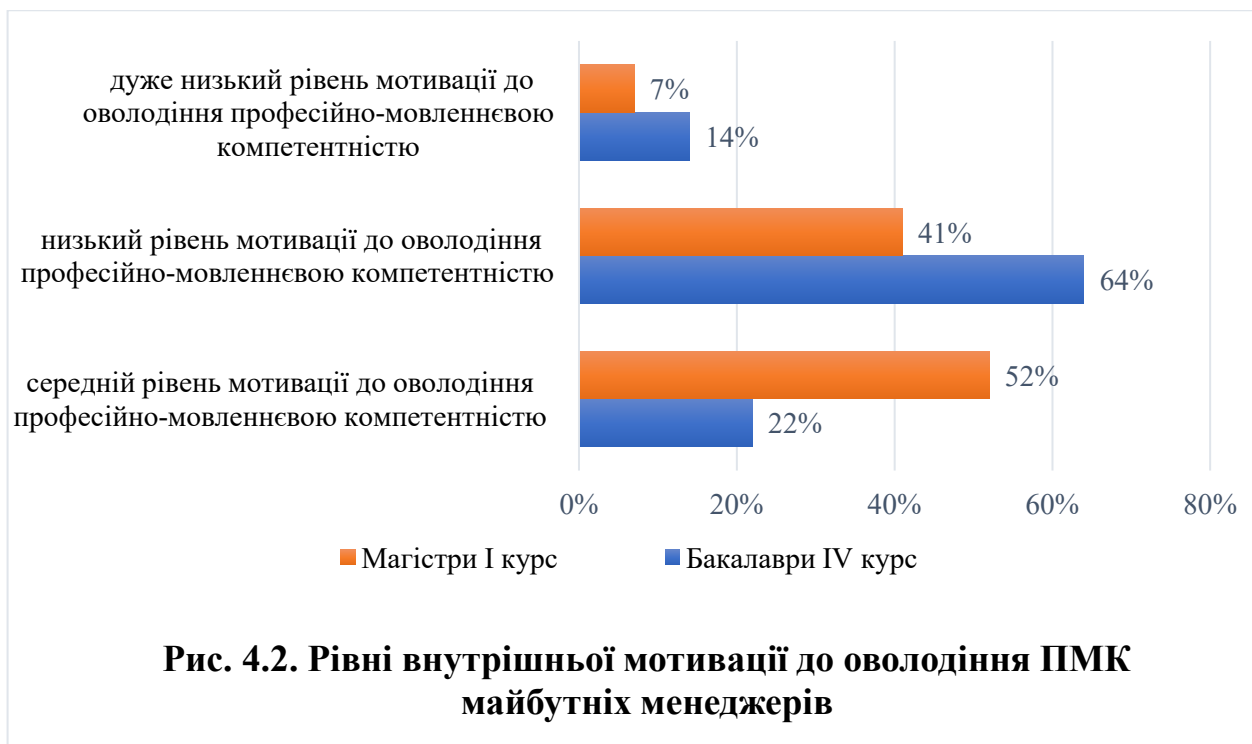
№ питання	відповіді				
	a	b	c	d	e
2	2	1	1	0	
3	1	0			
4	0	0	0	1	1
6	0	1	1	1	
7	0	1	1	1	0
8	0	1	1	1	1
9	4	0			

Після обробки означених відповідей, всі отримані бали підсумовувались за кожним респондентом та визначили наступні рівні показника мотивації оволодіння ПМК:

- 11 балів – дуже високий рівень мотивації до оволодіння ПМК (5 оціночних балів);
- від 9 до 10 балів - високий рівень мотивації до оволодіння ПМК (4 оціночних бали);
- від 7 до 8 балів - середній рівень мотивації до оволодіння ПМК (3 оціночних бали);
- від 5 до 6 балів - низький рівень мотивації до оволодіння ПМК (2 оціночних бали);
- менше 5 балів - дуже низький рівень мотивації до оволодіння ПМК (1 оціночний бал).

Аналізуючи результати цієї анкети, можна зробити висновки, що 36% (n=217) опитаних мали середній рівень мотивації до оволодіння ПМК. При цьому, кількість магістрів, які відносились до цього рівня набагато більша. Так, до середнього рівня мотивації до оволодіння ПМК належали 52% (n=127) всіх магістрів і лише 22% (n=79) всіх бакалаврів (рис. 4.2.).

Низький рівень мотивації до оволодіння ПМК мали 53% (n=319) всіх респондентів. При цьому 41% (n=100) всіх магістрів знаходилися на низькому рівні мотивації до оволодіння ПМК та 64% (n=229) всіх бакалаврів. До дуже низького рівня мотивації до оволодіння ПМК



належали 11% (n=66) всіх респондентів, з них, 14% (n=50) всіх бакалаврів та 7% (n=17) всіх магістрів відповідно.

Низький рівень мотивації до оволодіння ПМК мали 53% (n=319) всіх респондентів. При цьому 41% (n=100) всіх магістрів відносились до низького рівня мотивації до оволодіння ПМК та 64% (n=229) всіх бакалаврів. До дуже низького рівня мотивації до оволодіння ПМК належали 11% (n=66) всіх респондентів, з них, 14% (n=50) всіх бакалаврів та 7% (n=17) всіх магістрів відповідно.

Для визначення рівності дисперсії двох груп респондентів використали критерій Фішера, який розраховали, з позиції, що розмір вибірки відрізняється значно ($\delta=114$), за формулою:

$$F = \frac{n_x \cdot n_y}{n_x + n_y} \cdot \frac{d^2}{\sigma_z^2}, \quad (4.1.)$$

де,

$$d^2 = (\bar{x} - \bar{y})^2 \quad (4.2.)$$

$$\sigma_z^2 = \frac{\sigma_x^2(n_x - 1) + \sigma_y^2(n_y - 1)}{n_x + n_y - 2}. \quad (4.3.)$$

де, σ_x , σ_y - стандартне відхилення,

n_x , n_y - розміри вибірок,

\bar{x} , \bar{y} - середнє арифметичне за вибіркою.

Ступінь свободи f визначили кількістю $n_x - 1$ у першій вибірці та $n_y - 1$ у другій, де n_x , n_y – чисельність першої та другої вибірки відповідно. У нашому випадку - це 358 та 244.

Для розрахунку f -критерію використали сирі бали досліджень, тому, що вони більш статистично достовірні, з найменшими похибками, показують відхилення від середнього значення вибірки.

F -критерій дорівнював 0,04, що значно менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу. Це підтвердило припущення про незалежність і нормальності вибірок даних, отже дисперсія груп вибірок була статистично однакова в кожній окремій групі. Таким чином, отримали статистичне підтвердження можливості порівняння цих двох груп: магістрів та бакалаврів.

Для перевірки рівності середніх значень у двох вибірках (бакалаврів та магістрів) використали метод статистичної перевірки гіпотез, що ґрунтується на порівнянні із розподілом Стюдента, так званий t -критерій.

Враховуючи, що розмір вибірки відрізняється значно ($\delta=114$), для розрахунку використали формулу:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{(N_1-1)\sigma_1^2 + (N_2-1)\sigma_2^2}{N_1+N_2-2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}} \quad (4.4.)$$

де,

M_1, M_2 — середнє арифметичне,

σ_1, σ_2 — стандартне відхилення,

N_1, N_2 — розміри вибірок.

При цьому t критичне, або кількість ступенів свободи розраховують як

$$df = N_1 + N_2 - 2 \quad (4.5.)$$

Для розрахунку t -критерію використали сирі бали досліджень, тому, що вони більш статистично достовірні з найменшими похибками, показують відхилення від середнього значення вибірки.

T -критерій спостереження дорівнював 8,7, що значно більше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це не підтвердило H_0 – нульову гіпотезу. Відповідно, ці розрахунки

засвідчили, що існувала статистична значущість відмінностей між порівнюваними величинами, тобто групами за цим показником, а саме за мотивацією до оволодіння ПМК. Виходячи з цього, подальше дослідження ґрунтувалося на порівнянні процесу формування та розвитку рівня ПМК у цих двох групах: магістрів та бакалаврів.

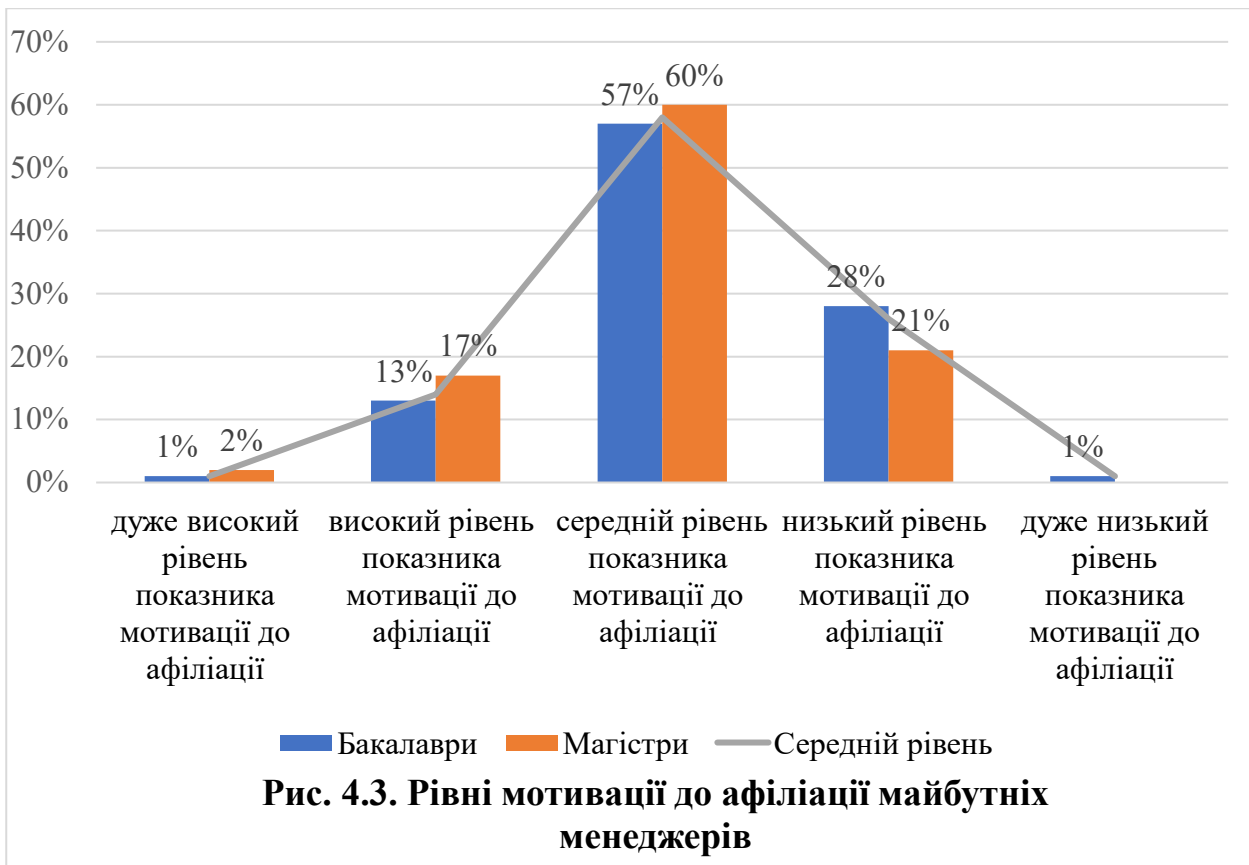
Підсумувавши ці дані, визначили, що рівень внутрішнього самомотивування до оволодіння ПМК у магістрів був набагато вищий ніж у бакалаврів. Так більше половини (52%) магістрів відносились до середнього рівня самомотивування оволодіння ПМК, а більше половини бакалаврів (64%) належали до низького рівня самомотивування оволодіння ПМК.

Для визначення показника мотивації до афіліації використали частину методики мотивації афіліації А. Меграбяна у модифікації М. Магомед-Емінова. (Додаток Б1) Ця методика виявляє наявність мотивації до афіліації, тобто мотивації прагнення до взаємодії, сприйняття та спілкування. За цією методикою пропонується кілька десятків тверджень, які респондент повинен оцінити як вірно або невірно для себе. За кожне співпадіння з ключем «так» та «ні» нараховується один бал. Відповідь «так» по питанням: 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 26, 30. Відповідь «ні» по питанням: 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29.

Надалі всі отримані бали підсумували та визначили наступні рівні показника мотивації до афіліації:

- від 26 до 30 балів - дуже високий рівень показника мотивації до афіліації (5 оціночних балів);
- від 21 до 25 балів - високий рівень показника мотивації до афіліації (4 оціночних бали);
- від 15 до 20 балів - середній рівень показника мотивації до афіліації (3 оціночних бали);
- від 9 до 14 балів - низький рівень показника мотивації до афіліації (2 оціночних бали);
- менше 9 балів - дуже низький рівень показника мотивації до афіліації (1 оціночний бал).

За результатами дослідження, більшість респондентів 58% (n=351) мали середній рівень показника мотивації до афіліації та 25% (n=153) – низький рівень цього показника. Як свідчить аналіз опитування, рівень показника за досліджуваними групами респондентів, що порівнюються (бакалаври та маїстри) був практично однаковим. (рис.4.3.)



Середньо-зважене відхилення показників становило 3,2 %. Більшість опитаних в цих групах мали середній рівень показника мотивації до афіліації (60% (n=147), 57% (n=204)). До низького рівня мотивації до афіліації відносились 21% (n=51) магістрів та 28% (n=102) бакалаврів. Високий та дуже високий рівень показника мотивації до афіліації мали 17% (n=42) магістрів та 13% (n=45) бакалаврів.

Для підтвердження цих висновків розраховали f -критерій, який становив 1,01, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про підтвердження припущення про незалежність і нормальність вибірок даних, отже дисперсія груп була статистично однакова в кожній окремій виборці.

Розраховали t -критерій спостереження для цих двох вибірок. Він дорівнював 0,43, що значно менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу та наші спостереження. Таким чином, відмінності порівнюваних величин статистично були не значимі. Відповідно, ці розрахунки засвідчили, що не існувало статистичної значимої відмінності між порівнюваними величинами, тобто між цими визначеними групами. Виходячи з цього, рівень мотивації до афіліації у цих двох груп респондентів був однаковим.

Зробивши порівняння показників мотивації до афіліації та мотивації до оволодіння ПМК, визначили значний психологічний дисонанс у бакалаврів, які, у більшості маючи середній рівень прагнень бути у товаристві інших особистостей, прагнень до створення значимих взаємозв'язків з іншими людьми (57% (n=204)), мали при цьому низький рівень мотивації до оволодіння ПМК (63% (n=226)). Певний дисонанс мотиваційних аспектів відбувся у магістрів. При тому, що 16 % (n=94) респондентів мали високий та дуже високий рівень мотивації до зв'язків з іншими людьми, були відсутні респонденти, що відчували високу мотивацію до оволодіння ПМК. При цьому, 41% (n=100) всіх магістрів відносились до низького рівня мотивації оволодіння ПМК. Це стало відображенням низького рівня усвідомлення респондентами сутності та важливості ПМК в їх майбутній професійній діяльності.

Подальші ґрунтовні дослідження рівня ПМК проводились серед однакової кількості респондентів, що відносились до контрольної та експериментальної груп, а саме 126 бакалаврів та 126 магістрів. Відповідно, до експериментальної групи ввійшли 63 магістра і 63 бакалавра, до контрольної групи ввійшли 63 магістра та 63 бакалавра.

Для перевірки рівності дисперсій двох вибірок використали критерій Фішера. Враховуючи, що розміри двох вибірок у нас однакові застосували спрощену формулу:

$$F_{\text{min}} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_y^2}, \quad (4.6.)$$

де σ_x , σ_y – дисперсії першої та другої вибірки відповідно.

Ступінь свободи f визначили кількістю $n_x - 1$ у першій виборці та $n_y - 1$ у другій, де n_x , n_y – чисельність першої та другої вибірки відповідно. У нашому випадку - це 126 та 126.

Критичним значенням критерію Фішера, для $p < 0,05 = 1,33$; $p < 0,01 = 1,49$.

Враховуючи, що розміри вибірок у нас були однакові, для перевірки рівності середніх значень у них, використали спрощену формулу наближених розрахунків t -критерія Стьюдента:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}, \quad (4.7.)$$

де M_1, M_2 — середнє арифметичне,
 σ_1, σ_2 — стандартне відхилення,
 N_1, N_2 — розміри вибірок.

При цьому, кількість ступенів свободи розраховали як

$$df = N_1 + N_2 - 2 \quad (4.8.)$$

Це засвідчило, що t -критичне для наших вибірок при $p < 0,05 = 1,98$, а при $p < 0,01 = 2,62$.

У відповідності до цих формул, розраховали критерії Фішера та Стьюдента для двох цих двох вибірок: магістри, бакалаври. (табл. 4.3.)

Таблиця 4.3.

Критерій Фішера та Стьюдента для двох вибірок: магістри, бакалаври

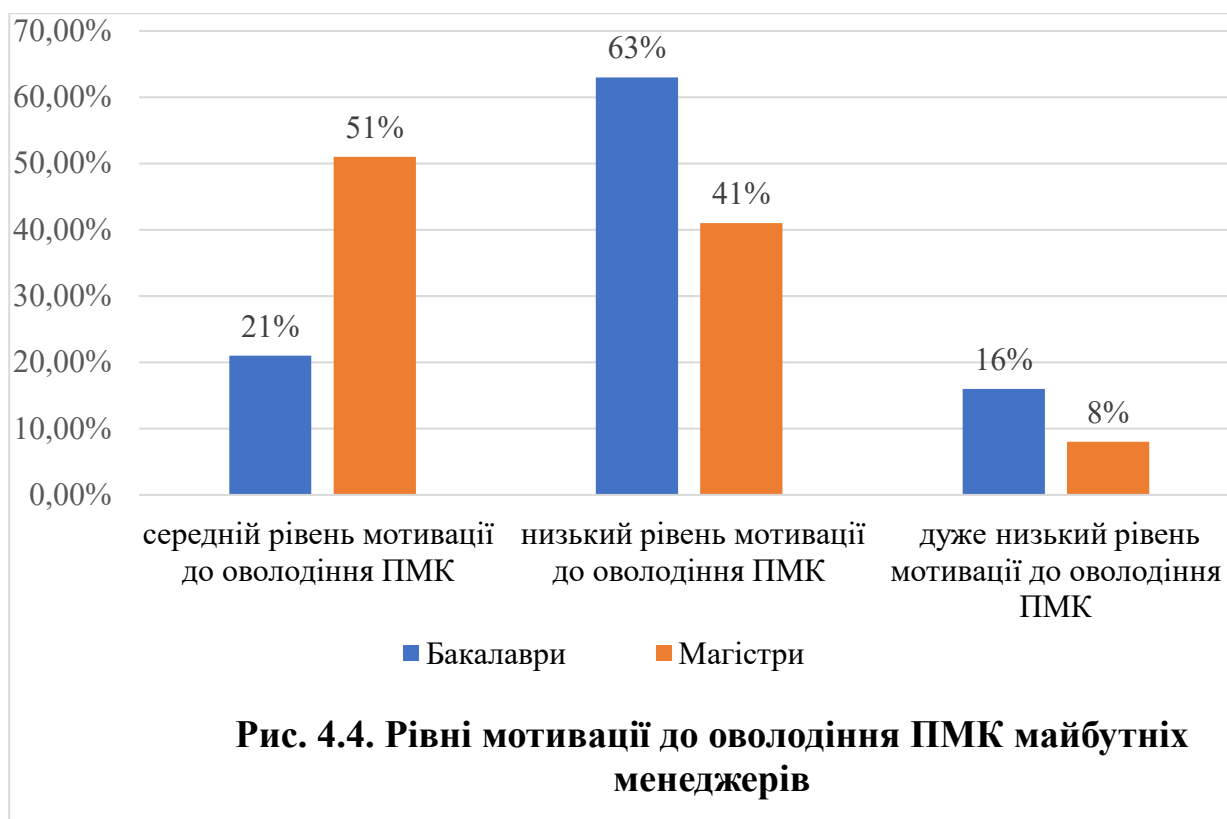
Показники	Критерій Фішера			Критерій Стьюдента		
	Емпіричне значення f - критерію	f - критичне		Емпіричне значення t - критерію	t -критичне	
		$p < 0,05$	$p < 0,01$		$p < 0,05$	$p < 0,01$
*П1К1	1,01	1,33	1,49	3,02	1,98	2,62
**П2К1	1,07	1,33	1,49	1,65	1,98	2,62

Примітка: *П1К1- рівень мотивації до оволодіння ПМК; **П2К1 - рівень мотивації до афіліації

Згідно отриманих даних, прийняли N_0 – нульову гіпотезу за критерієм Фішера, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів були однорідними вибірками у кожній визначеній групі, за рівнем мотивації до оволодіння ПМК та рівнем мотивації до афіліації.

Розрахунки, за критерієм Стьюдента, засвідчили, що за показником рівня мотивації до оволодіння ПМК, ми не прийняли N_0 – нульову гіпотезу, що підтвердило різність цих двох груп за цим показником. Ці дані відповідали результатам опитування (рис.4.4.)

Дослідження підтвердили, що рівень мотивації до оволодіння ПМК був у магістрів вищим. Так, до середнього рівня мотивації до оволодіння ПМК відносилось більшість магістрів (51%), а до низького рівня оволодіння ПМК - більшість бакалаврів (63%).



Психологічною передумовою формування мовлення є внутрішня мотивація особистості. Першим етапом формування внутрішньої потреби є відчуття нестачі чогось, як у нашому випадку - відчуття нестачі у індивіда емоційно значимих стосунків з іншими людьми. Цей етап, маючи середній, високий та дуже високий рівень потреби, подолали більшість наших респондентів (73,9% (n=445)). Однак, перейти до наступного етапу – потреби в опанування ПМК змогли лише 36% (n=217) респондентів, маючи середній рівень мотивації.

Високий рівень показника мотивації оволодіння ПМК засвідчив, що здобувачі мали прагнення найкращим чином її опанувати та підвищити рівень обізнаності.

Низький рівень показника мотивації оволодіння ПМК відобразив підхід здобувача, який не хоче докладати хоча б яких значних зусиль для її опанування .

Враховуючи, що більшість респондентів не розуміли сутності ПМК та її ролі у надбанні професійної інтегральної компетентності з обраного фаху, психологічна передумова надбання ПМК потребує першочергового опрацювання, роз'яснення та підвищення у здобувачів. Таким чином, цей показник є основним предиктором високого рівня опанування ПМК у майбутніх менеджерів.

4.2. Специфіка розвитку когнітивно-функціонального компоненту професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Під когнітивно-функціональною професійною системою знань менеджерів – розуміємо систему переробки інформації, що відбувається у внутрішньому мовленні, шляхом співставлення наявних у свідомості професійних мовних одиниць когнітивних понять з отриманою із зовні інформацією та відповідність їх використання цільовому задуму професійного повідомлення.

Для оцінки ПМК був проведений аналіз наявної професійно-мовної обізнаності здобувачів, що є підґрунтям для формування когнітивно-функціональної професійної системи знань ПМК майбутніх менеджерів.

Оцінка когнітивно-функціонального критерію ПМК майбутніх менеджерів відбувалась за рахунок дослідження наявності певних професійно-мовленнєвих знань. Зважаючи на відсутність розробленої, комплексної анкети, що відображає знання лексики більшістю ОК за ОП менеджерів та синтаксису ділової української мови, було сформовано авторську Анкету, яка налічувала 20 питань закритої форми, де на кожне питання містилась одна правильна відповідь. Анкета була розроблена на основі тестових питань з ділової української мови: М. Брус, М. Пентилюк, І. Маруніч, І. Гайдаєнко, М. Заверющенко, О. Кримець, С. Чернявської, О. Шокурова, І. Равліва, Л. Назаревич, С. Федак, Н. Гавдида. Ціль Анкети - оцінити знання лексики професійної мови та її синтаксису. Аналіз результатів дозволив визначити професійно-мовну обізнаність респондентів.

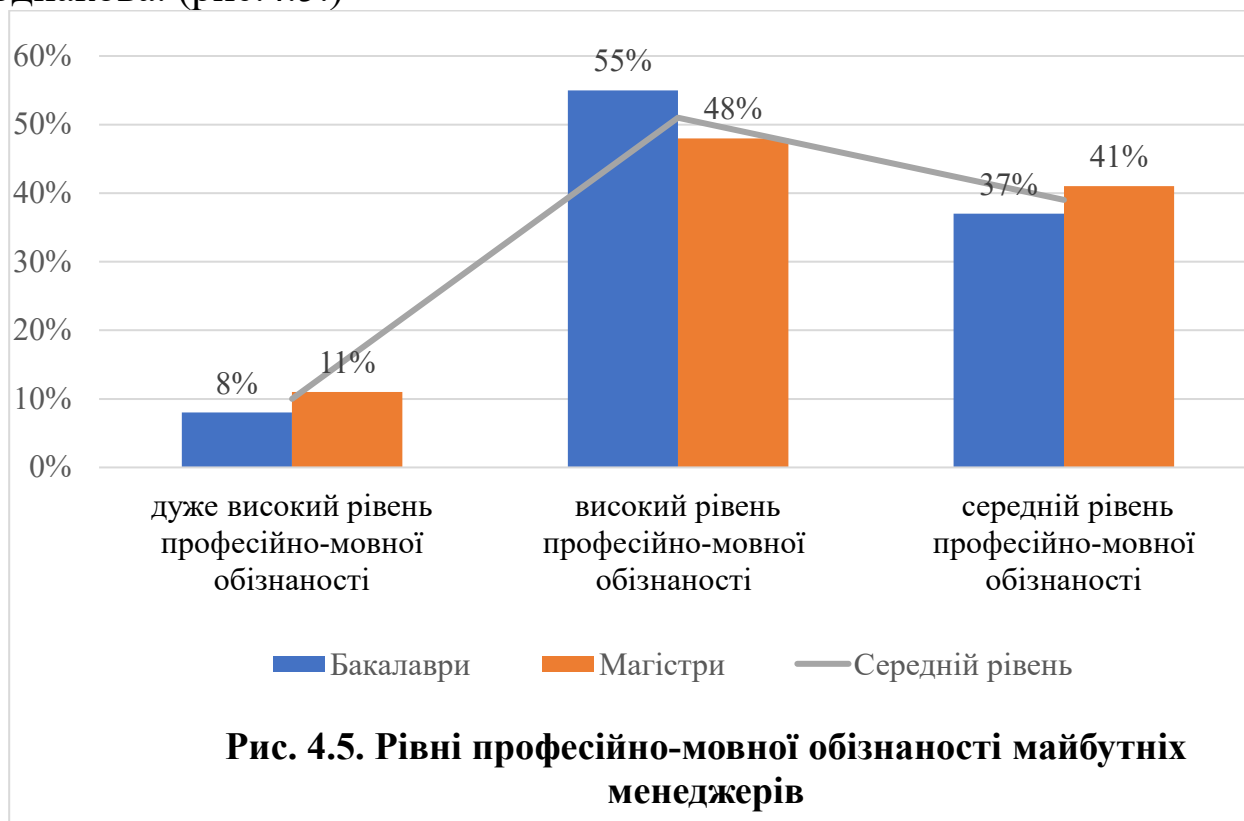
За кожну правильну відповідь респондент отримував 5 балів, за неправильну – 0 балів. Максимальний результат тесту 100 балів. Результатом тесту є сума балів, що була набрана респондентом. Інтерпретація даних відбувалась на основі побудованої порядкової шкали та виходячи з наступних даних:

- від 100 до 95 балів – дуже високий рівень професійно-мовної обізнаності (5 оціночних балів);
- від 85 до 94 балів – високий рівень професійно-мовної обізнаності (4 оціночних балів);
- від 65 до 84 балів – середній рівень професійно-мовної обізнаності (3 оціночних бали);

- від 45 до 64 – низький рівень професійно-мовної обізнаності (2 оціночних бали);
- менше 45 балів – дуже низький рівень професійно-мовної обізнаності (1 оціночний бал).

За результатами проведеного анкетування, було виявлено, що більшість респондентів (51%, n=129) мають високий рівень професійно-мовної обізнаності та 10% (n=24) дуже високий рівень цього показника. Лише 39% (n=99) респондентів отримали середній рівень професійно-мовної обізнаності. Респонденти, які мають низький та дуже низький рівень професійно-мовної обізнаності був відсутній. Це засвідчило достатній рівень професійно-мовної обізнаності у здобувачів.

Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаври та магістри) виявив, що тенденція майже однакова. (рис.4.5.)



Середньо-зважене відхилення показників становило 4,7%. Найбільш значне відхилення у групі з високим рівнем професійно-мовної обізнаності. Так у бакалаврів до високого рівня означеного показника відносилось 55% (n=79), а у магістрів 48% (n=58) опитаних.

Для підтвердження цих емпіричних даних, розраховали коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,06, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p <$

0,01. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,28, що є значно меншим ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу та наші спостереження про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже професійно-мовна обізнаність у цих двох групах була однаковою.

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень показника професійно-мовної обізнаності - знання професійної мови, її лексики, термінів та синтаксису у респондентів на достатньому рівні та не потребує суттєвих поліпшень.

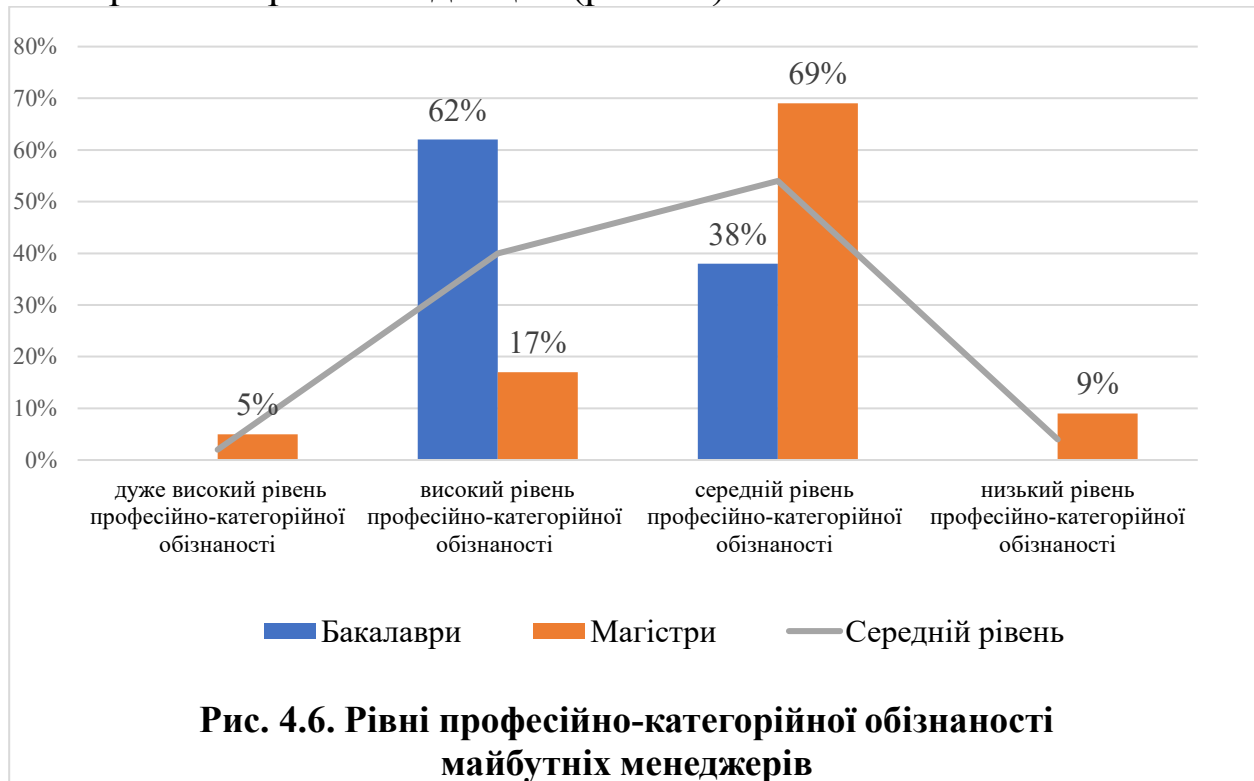
Для комплексного аналізу когнітивно-функціонального критерію ПМК майбутніх менеджерів було проаналізовано знання професійних категорій. Виходячи з того, що відсутня комплексна методика визначення професійно-категорійної обізнаності менеджерів, на основі тестових питань розроблених: В. Проскура, А. Лизанець, Г. Білак, О. Зарічна, О. Малець, В. Мусаткіна, Т. Товт, К. Хаустова, О. Марченко було складено авторську Анкету, яка відображала знання сутності професійних термінів, категорій та показників з менеджменту.

Анкета складалась з двадцяти питань закритої форми, де на кожне питання міститься одна правильна відповідь. За кожну правильну відповідь респондент отримував 5 балів. Максимальний результат тесту становив 100 балів. Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- від 95 до 100 балів – дуже високий рівень професійно-категорійної обізнаності (5 оціночних балів);
- від 85 до 94 балів – високий рівень професійно-категорійної обізнаності (4 оціночних бали);
- від 65 до 84 балів – середній рівень професійно-категорійної обізнаності (3 оціночних бали);
- від 45 до 64 – низький рівень професійно-категорійної обізнаності (2 оціночних бали);
- менше 45 балів – дуже низький рівень професійно-категорійної обізнаності (1 оціночний бал).

Більшість респондентів (54%, $n=135$) відповідали середньому рівню професійно-категорійної обізнаності та 40% ($n=100$) – високому рівню цього показника. При цьому граничні показники, а саме дуже

високий рівень професійно-категорійної обізнаності мали лише 2% (n=6) та низький рівень лише 4% (n=11). Це свідчить про достатній рівень здобувачів щодо обізнаності сутності професійних категорій. Однак при порівнянні двох груп: бакалаврів та магістрів, спостерігалась різна тенденція. (рис.4.6)



У бакалаврів високий рівень професійно-категорійної обізнаності був притаманний більшості респондентів 62% (n=89), а у магістрів більшість 69% (n=84) мали середній рівень. При цьому, 5% (n=6) магістрів відносилися до високого рівня цього показника та 9% (n=11) до низького рівня. У бакалаврів спостерігалась ситуація наявності тільки двох видів рівнів професійно-категорійної успішності: високий та середній. До останнього відносились 38% (n=54) респондентів.

Для підтвердження цих емпіричних даних було розраховано коефіцієнт Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,23, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 6,44, що є значно більше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього не було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило нерівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин були статистично значимими. Отже,

професійно-категорійна обізнаність у цих двох групах респондентів різна.

Таким чином, у цих двох груп респондентів однаково достатній рівень знань лексики професійної мови та синтаксису професійних висловлювань, однак різний рівень здатності усвідомлювати значення професійних понять. При цьому, необхідно відмітити, що у магістрів, в порівнянні з бакалаврами, були респонденти, які мали дуже високий рівень професійно-категорійної обізнаності. Це свідчить про певну кількість здобувачів цього кваліфікаційного рівня, що є високообізнаними із фундаментальних категорій з обраного фаху.

У цілому, 96% (n=241) респондентів мали середній, високий та дуже високий рівень показника професійно-категорійної обізнаності.

Підсумовуючи дослідження рівня когнітивно-функціонального критерію ПМК майбутніх менеджерів, можна зазначити, що більшість респондентів мали високий рівень мовних знань, на яких ґрунтується знаннєвий блок ПМК та специфіка функцій, що пов'язана із професійною компетентністю менеджера. Відповідно вважаємо, що ця категорія знань не потребує покращення в даному контексті.

4.3. Визначальні особливості дискурсивного елементу професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Початком формування професійного повідомлення є визначення його мети у внутрішньому мовленні особистості. Однак, внутрішнє мовлення особистості є достатньо складним для дослідження етапом продукування професійного мовлення фахівця. Тому, за рахунок відсутності методик, що можуть виявити рівень цілеутворювально-інтенційного показника МПК майбутнього менеджера, було складено авторський Кейс-стаді. Метою якого, стало визначення рівня інтенцій внутрішнього мовлення, а саме внутрішнього розуміння респондентом цілей отриманої професійної інформації та її вербального формування у певних мовних оборотах, що спроможні пояснити співрозмовнику цілі наданого повідомлення. Цей Кейс-стаді відображав основну частину п'яти відповідних професійних документів, що використовуються в менеджменті. Респондентам необхідно було визначити мету кожного документу та сформулювати і написати відповідь у відповідній смисловій фразі. За кожну правильно визначену та сформовану мету документу респондент отримував 10

балів. У випадку частково або неповно визначеної та сформованої мети документу респондент одержував 5 балів за відповідь. Відсутність правильної відповіді – 0 балів. Результатом оцінки Кейс-стаді стала сума балів, що була набрана респондентом.

Інтерпретація даних відбувалась на основі побудованої порядкової шкали, яку визначали виходячи з наступних відомостей:

- від 46 до 50 балів – дуже високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності (5 оціночних балів);
- від 40 до 45 балів – високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності (4 оціночних бали);
- від 30 до 39 балів – середній рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності (3 оціночних бали);
- від 20 до 29 – низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності (2 оціночних бали);
- менше 20 балів – дуже низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності (1 оціночний бал).

Проведене дослідження визначило, що більшість респондентів (61%, n=153) мали низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності та 13% (n=33) – дуже низький рівень цього показника. Лише 24% (n=60) мали середній рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності та 2% (n=6) – високий рівень цього показника. Це свідчить про необхідність підвищення рівня обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху. При порівнянні двох груп респондентів: бакалаврів та магістрів, спостерігалась однакова тенденція. (рис.4.7)

Магістри у більшості 68% (n=86) мали низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності, 21 % (n=26) відносились до середнього рівня цього показника. При цьому 5% (n=6) мали високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності і лише 6% (n=8) дуже низький. Половина бакалаврів 53% (n=67) відносилися до низького рівня цілеутворювально-інтенційної обізнаності, п'ята частина бакалаврів 20% (n=25) мали дуже низький рівень цього показника, а 27% (n=34) середній рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності.

Це свідчить про значну кількість здобувачів, що мали низький і дуже низький рівень внутрішнього розуміння та здатності сформулювати цілі запланованого професійного мовленнєвого повідомлення з менеджменту.

знань обізнаності структури професійних документів з менеджменту у практичну здатність складання професійного документу

Перший Кейс-стаді відображав професійний документ, а саме лист-відмову, що застосовується в пересічному, професійному письмовому мовленні менеджерів.

Оцінка обізнаності структурного показника проходила у відповідності до вимог, що ставляться до такого документу. Лист-відмова повинен містити наступні структурні частини.

1. Персональна адресація.
2. Подяка за пропозицію.
3. Інформація, яка свідчить, що надана інформація адресата була уважно вивчена.
4. Позитивна оцінка адресата.
5. Відмова та причини, що призвели до цього.
6. Освітлена можливість подальшої співпраці.
7. Підпис особи, що писала лист.

Максимальна оцінка за цей лист склала 70 балів. За наявність кожного повністю сформованого структурного елемента в листі респондент отримував 10 балів. У випадку не достатньо розкритого, мовно сформованого структурного елемента - респонденту виставлялось 5 балів. У разі відсутності та несформованості – 0 балів.

Отримана сума балів інтерпретувались виходячи з наступних даних:

- 70 балів – дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення (5 оціночних балів);
- від 60 до 65 балів – високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення (4 оціночних бали);
- від 45 до 55 балів – середній рівень обізнаності структури професійного повідомлення (3 оціночних бали);
- від 30 до 40 – низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення (2 оціночних бали);
- менше 30 балів – дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення (1 оціночний бал).

Більшість респондентів (67%, n=169) засвідчили низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення та 19% (n=47) – дуже низький рівень цього показника. Лише 14% (n=36) відносились до середнього рівня обізнаності структури професійного повідомлення. Це свідчить про необхідність підвищення рівня обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху.

Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаври та магістри) визначив, що тенденція майже однакова. (рис.4.8.)

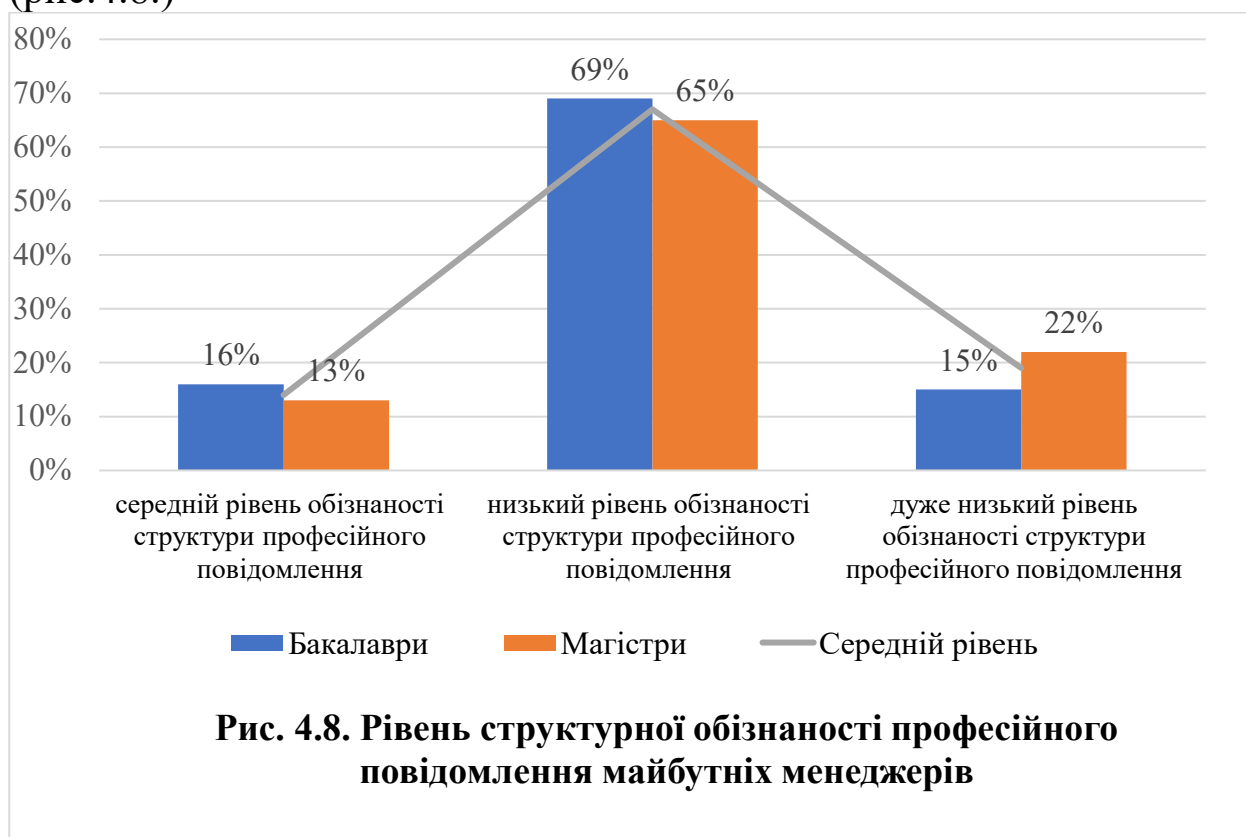


Рис. 4.8. Рівень структурної обізнаності професійного повідомлення майбутніх менеджерів

Середньо-зважене відхилення показників становило 4,7%. Найбільш значне відхилення були у групі з дуже низьким рівнем обізнаності структури професійного повідомлення. Так, у бакалаврів, до дуже низького рівня означеного показника відносились 15% (n=19), а у магістрів 22% (n=28) опитаних. Однак, в цілому, найбільша частина респондентів (84% бакалаврів та 87% магістрів) мали низький та дуже низький рівень знань відповідності структури змісту, визначеному задуму або цілі професійного повідомлення.

Для підтвердження цих емпіричних даних було розраховано коефіцієнти Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,03, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 1,36, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що говорить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, обізнаність структурного

показника професійного повідомлення у цих двох групах респондентів однакова.

Для підтвердження отриманих даних, було використано другий Кейс-стаді, який надав можливість оцінити навички перенесення теоретичних знань, щодо структури професійного тексту, у практичне втілення. Цей Кейс-стаді поставив перед респондентами завдання письмового складання професійного документу з менеджменту - наказу діяльності організації.

Оцінка обізнаності структури професійного повідомлення проводилась виходячи з наступних вимог до структурних частин наказу:

1. Повинна бути дата наказу.
2. Наявність заголовку наказу, де обов'язково повинно бути вказано суть його змісту.
3. В тексті наказу повинно відображатися обґрунтування наказу. У нашому кейсі – це «Згідно програми підвищення ефективності системи управління на 2021 рік».
4. Текст наказу повинен містити заходи підвищення ефективності діяльності підприємства.
5. У наказі повинно відображатися хто та яким чином відповідає за впровадження заходів.
6. У наказі зазначається термін виконання запланованих заходів.
7. У наказі повинно зазначатися, хто контролює виконання впроваджених заходів.
8. У наказі повинна відображатись посада та підпис особи, що видала наказ.

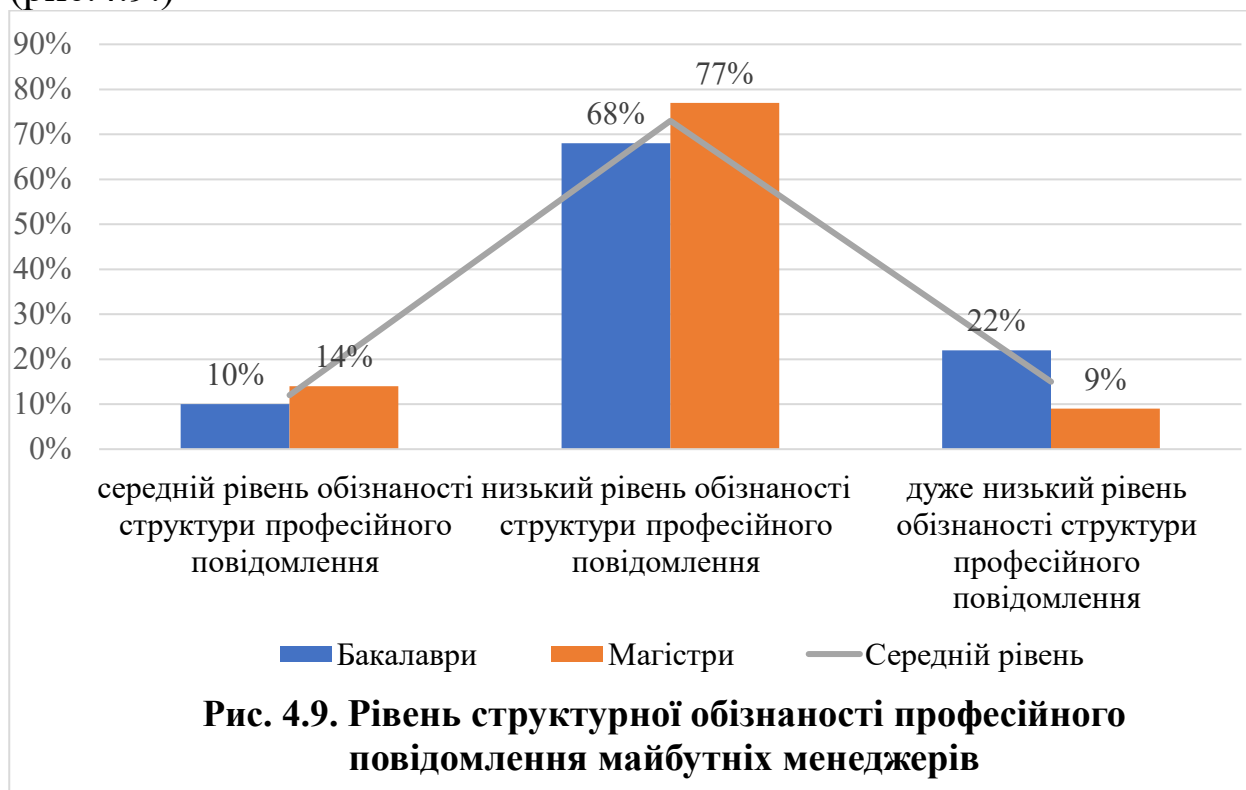
За наявність кожного повністю сформованого структурного елементу у листі - респондент отримував 10 балів. У випадку не достатньо розкритого, мовно сформованого структурного елементу - респонденту виставлялося 5 балів. У разі відсутності та несформованості – 0 балів. Таким чином, максимальній бал за цим кейсом був 80.

Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- 80 балів – дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення (5 оціночних балів);
- від 70 до 75 балів – високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення (4 оціночних бали);

- від 60 до 65 – середній рівень обізнаності структури професійного повідомлення (3 оціночних бали);
- від 50 до 55 – низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення (2 оціночних бали);
- менше 50 балів – дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення (1 оціночний бал).

Дослідження результатів показало, що більшість респондентів (73%, n=183) мали низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення та 15% (n=39) – дуже низький рівень цього показника. Лише 12% (n=30) відповідали середньому рівню обізнаності структури професійного повідомлення. Це свідчить про необхідність підвищення рівня обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаври та магістри) визначив, що тенденція майже однакова. (рис.4.9.)



Проведення порівняння цих двох груп респондентів, за результатами наведеного кейсу, дозволило зробити висновки, що рівень обізнаності структури професійного повідомлення у магістрів був незначно вищим. Однак, у цілому, рівень структурної обізнаності у респондентів незадовільний. Так, до середнього рівня обізнаності структури професійного повідомлення відносилися 14% (n=18) магістрів та 10% (n=12) бакалаврів; до низького рівня обізнаності

структури професійного повідомлення належали 77% (n=97) магістрів при 9% (n=11) з дуже низьким рівнем цього показника та 68% (n=86) бакалаврів при 22% (n=28) з дуже низьким рівнем цього показника.

Для підтвердження цих емпіричних даних розраховували коефіцієнт Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,48, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 2,49, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,01$. Відповідно було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, обізнаність структурного показника професійного повідомлення у цих двох групах респондентів однакова.

Результати дослідження підтвердили, що більшість респондентів (88%) мали низький та дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення. Це засвідчило, що більшість респондентів не змогли правильно побудувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту. Це вказує на необхідність підвищення обізнаності респондентів, щодо структури професійного повідомлення та акцентування важливості цієї обізнаності для надбання високого рівня ПМК.

Окрім структури професійного повідомлення майбутнім менеджерам необхідно мати здібності надавати в повідомленні необхідну інформацію для отримання відповідної, бажаної реакції від співрозмовника. За рахунок відсутності методик, що можуть оцінити рівень фахово-інформаційної насиченості продукованого професійного повідомлення з менеджменту, оцінка наявності цієї здібності в респондентів проводилась за допомогою вище означених Кейс-стаді.

Використання Кейс-стаді, що побудовано на аналізі листа-відмови, яке повинний скласти респондент, у відповідності до ситуації, що представлена відбувалося наступним чином. Оцінка проходила у відповідності до вимог, що ставляться до таких документів. Цей лист аналізувався з позиції наявності та правильності формулювання необхідної інформації у відповідності до мети документа. Вся інформація повинна була бути зрозумілою та достатньою для розуміння сутності повідомлення. На основі структури документу

було проаналізовано кожну структурну частину з позиції достатньої, недостатньої та надлишкової насиченості інформацією повідомлення для продукування очікуваної, відповідної реакції на нього. Таким чином, ґрунтувались на тому, що показник інформаційної насиченості тексту має три градації.

- Недатня інформативність тексту. Свідчить про недостатність інформації в отриманому повідомленні, що потребує респондент для продукування відповідної реакції на нього.

- Достатня інформативність тексту. Свідчить про отримання із повідомлення достатню кількість інформації для продукування відповідної реакції. Характеризує оптимальне співвідношення слів у тексті та інформації, яку потребує респондент для продукування визначеного повідомлення, беручи до уваги, що професійна інформація повинна бути стисло-лаконічною. Таким чином, та частина тексту, на яку респондент не звертає увагу при продукуванні відповіді є не значною і не потребує значних зусиль для опрацювання.

- Надлишкова інформативність тексту. Свідчить про значну кількість слів у тексті та наявність інформації, що не стосується питання, хоча може бути цікава респонденту, при цьому присутня інформація, яку потребує респондент для продукування відповідної реакції на повідомлення. Таким чином, респондент витрачає додатковий час на опрацювання цієї інформації, що знижує рівень оперативності реагування на отримане повідомлення.

Відповідно, можна зробити висновок, що показник інформаційної насиченості тексту повинен бути на рівні достатності інформативності тексту.

У залежності від ступеню інформативності від другого до шостого пункту відповідь оцінювалась від 0 до 10 балів. З позиції: достатня інформативність тексту - 10 балів; надлишкова інформативність тексту – 5 балів; недостатня інформативність тексту – 0 балів. Таким чином, максимальній бал за цим кейсом склав 50.

Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- від 46 до 50 балів – дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (5 оціночних балів);

- від 41 до 45 балів – високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (4 оціночних бали);

- від 31 до 40 балів – середній рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (3 оціночних бали);
- від 21 до 30 – низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (2 оціночних бали);
- менше 21 балів – дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (1 оціночний бал).

Аналіз результатів дослідження визначив, що більшість респондентів (73%, n=185) мали низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення та 27% (n=67) – дуже низький рівень цього показника. Це свідчить про необхідність підвищення рівня обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху. Однак при порівнянні двох груп: бакалаврів та магістрів, спостерігається різна тенденція. (рис.4.10.)



Рис. 4.10. Рівень фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення майбутніх менеджерів

Рівень продукування фахово-інформаційно насиченого повідомлення у бакалаврів був вищим. До низького рівня відносилось 85% (n=107) респондентів цієї групи, а до дуже низького лише 15% (n=19). У магістрів, до респондентів з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості повідомлення належали 62% (n=78), а до дуже низького рівня 38% (n=48).

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнт Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,27, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$.

Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 3,69, що більше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього не було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило нерівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично були значимими. Отже, рівень продукування фахово-інформаційно насиченого повідомлення у цих двох групах респондентів був різний.

Таким чином, можна зробити висновок, що в обох групах недостатній рівень продукування фахово-інформаційно насиченого повідомлення, однак у бакалаврів він вищий.

Для перевірки та підтвердження даних було проаналізовано результати другого Кейс-стаді, що відображали продукування фахово-інформаційно-насиченого професійного повідомлення, а саме наказу по підприємству. За його допомогою додатково була проведена оцінка навички втілення теоретичних знань інформаційної насиченості тексту в практичну діяльність з менеджменту.

Інформаційна насиченість тексту означеного наказу була проаналізована виходячи з наступних вимог до тексту відповідного професійного документу.

1. У заголовку наказу обов'язково повинно бути вказано основний аспект змісту, що передає сенс тексту відповідаючи на питання «Про що?».

2. Текст наказу повинен відображати обставини видання наказу. У нашому кейсі – це «Згідно програми підвищення ефективності системи управління на 2021 рік».

3. У тексті документу повинно зрозуміло відображатися всі заходи підвищення ефективності.

4. У наказі повинно відображатися хто та яким чином відповідає за впровадження заходів.

5. Зазначається термін виконання запланованих заходів.

6. Повинно бути вказано, хто контролює виконання впроваджених заходів.

Вся інформація повинна бути зрозумілою та достатньою для сприйняття вимог і рекомендацій для певних дій.

У залежності від ступеню інформативності, від першого до шостого пункту, відповідь оцінювалась від 0 до 10 балів. З позиції: достатня інформативність тексту - 10 балів; надлишкова

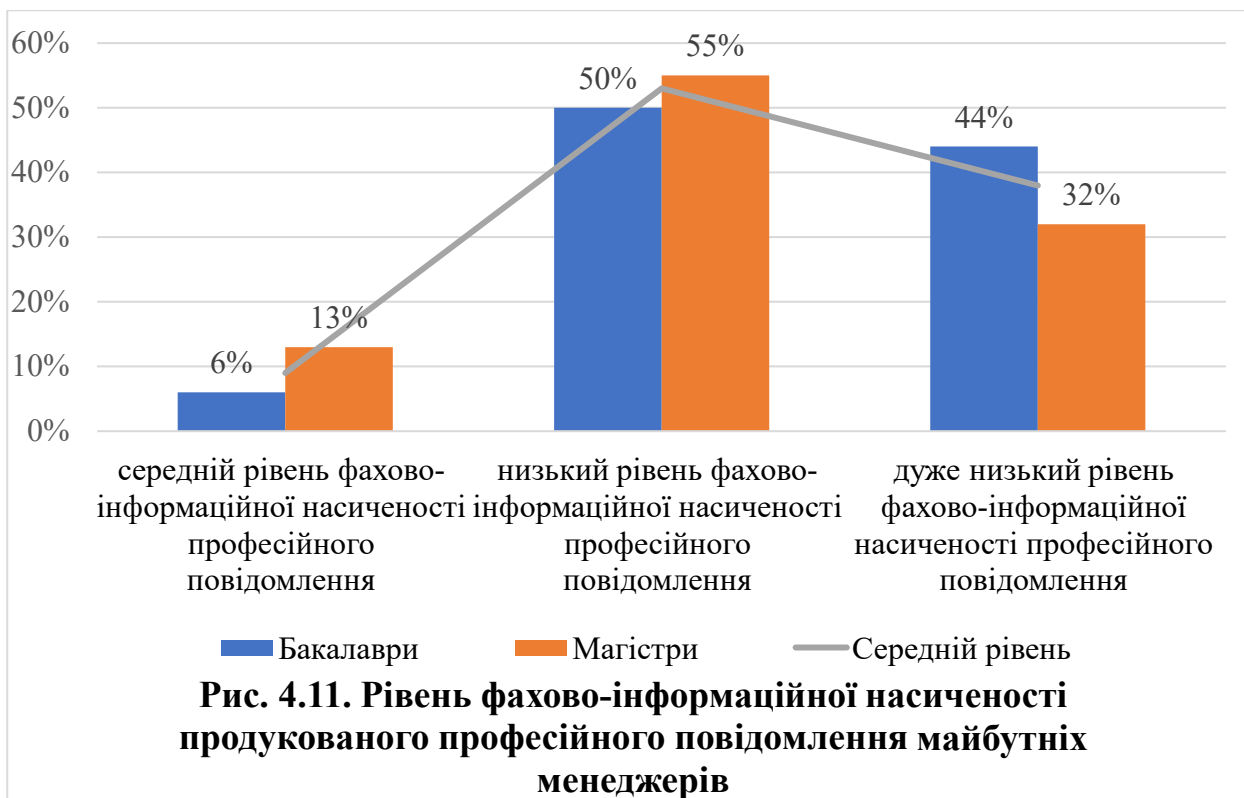
інформативність тексту – 5 балів; недостатня інформативність тексту – 0 балів. Таким чином, максимальній бал за цим кейсом становив 60.

Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- від 56 до 60 балів – дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (5 оціночних балів);
- від 50 до 55 балів – високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (4 оціночних бали);
- від 40 до 49 балів – середній рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (3 оціночних бали);
- від 30 до 39 — низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (2 оціночних бали);
- менше 30 балів – дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (1 оціночний бал).

Дослідження результатів засвідчило, що більшість респондентів (53%, n=133) мали низький рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення та 38% (n=95) – дуже низький рівень цього показника. В середньому, лише 9% (n=24) відносились до середнього рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення. Це вказало на необхідність підвищення рівня обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаври та магістри) засвідчив, що розподіл практично однаковий. (рис.4.11.)

За результатами цього кейсу, до середнього рівня здатності продукувати фахово-інформаційно насичене професійне повідомлення відносились 13% (n=16) магістрів, при цьому, низький рівень мали 55% (n=70) респондентів, а дуже низький 32% (n=40) здобувачів з цієї групи. У бакалаврів, до респондентів, що продукували повідомлення з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості, відносилось 50% (n=63), а до дуже низького рівня 44% (n=55). При цьому, середній рівень цього показника мали лише 6% (n=8) бакалаврів. За цим завданням магістри показали відносно кращі результати. Так до середнього рівня цієї здатності відносилось на 7% магістрів більше ніж бакалаврів і відповідно, на 12% магістрів менше мали дуже низький рівень означеного показника.



Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,07, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнти Стюдента дорівнював 2,52, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,01$. Відповідно до цього було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин були статистично не значимими. Отже, рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у цих двох групах респондентів був однаковий.

Це свідчить, що більшість респондентів (від 87 % до 94% - за різними групами) не змогли сформулювати достатньо інформаційно наповнене професійне повідомлення і в подальшому ця здібність потребує розвитку.

Крім інформаційної насиченості, дуже важливим є правильний стиль викладення професійного повідомлення, а саме професійна ввічливість, що є стандартом етикету в діловому професійному мовленні менеджменту.

Враховуючи, що відсутні тести та методики, які можуть оцінити показник теоретичної обізнаності професійної ввічливості менеджерів,

було розроблено авторську анкету на основі тестових питань вчених: Л. Іванченко, Н. Старовойтенко, І. Равліва, Л. Назаревич, С. Федак, Н. Гавдида, які відобразили теоретичні знання респондентів, щодо правильності використання слів ввічливості при професійному мовленні.

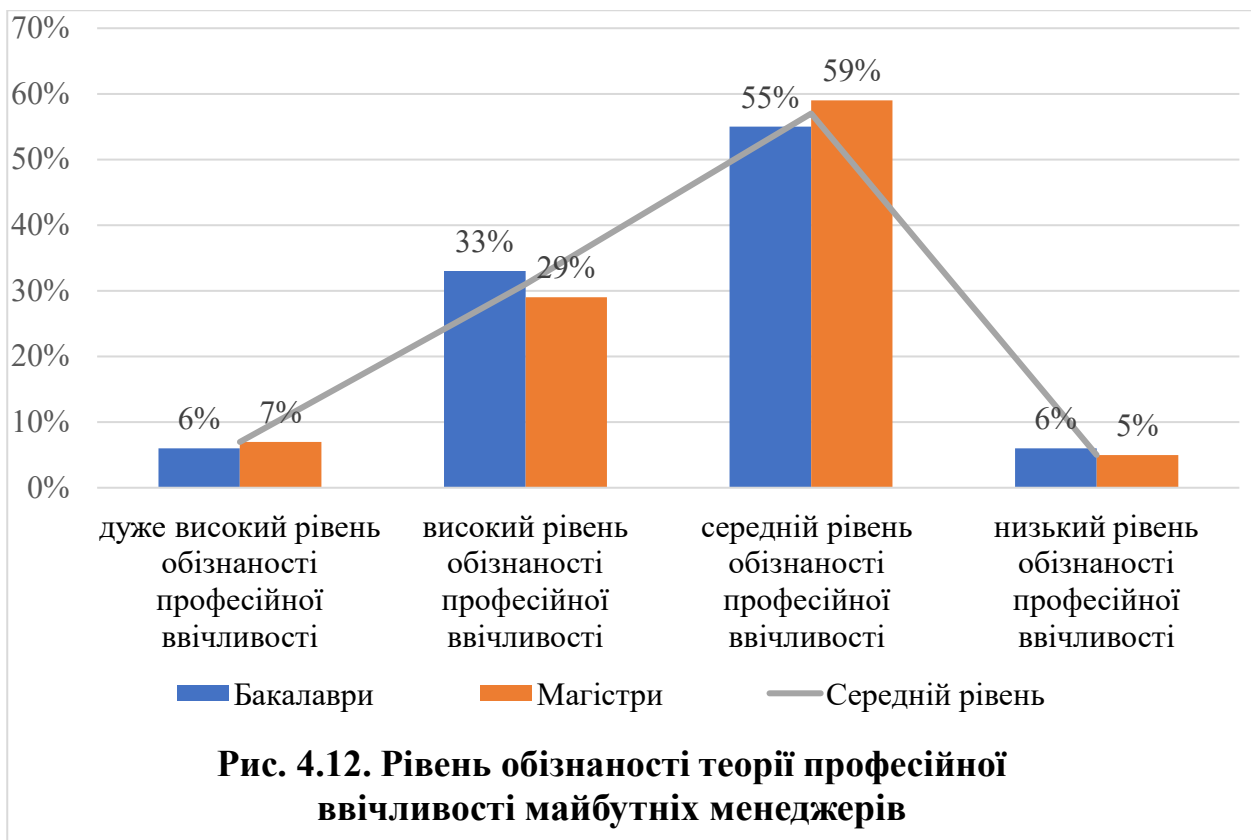
Анкета складалась із 10 закритих питань, які відображали знання з ділового етикету написання відповідних професійних документів (Додаток Б2). Результати оцінювали виходячи з наступних вимог. У першому та другому питанні за кожен правильно зроблений підпункт респондент отримував 6 балів. Таким чином, за перше питання – максимальний бал 24, за друге – 18 балів. За правильні відповіді на наступні вісім питань отримували по 6 балів. Максимальний результат склав 90 балів.

Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- від 85 до 90 балів – дуже високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості (5 оціночних балів);
- від 78 до 84 балів – високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості (4 оціночних бали);
- від 54 до 77 балів – середній рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості (3 оціночних бали);
- від 36 до 53 – низький рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості (2 оціночних бали);
- менше 36 балів – дуже низький рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості (1 оціночний бал).

Дослідження результатів показало, що більшість респондентів (57%, n=143) мали середній рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості при складанні професійних повідомлень та 31% (n=78) – високий рівень цього показника. Незначна частина (7% (n=17)) респондентів мали дуже високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості та 5% (n=14) низький рівень цього показника. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція майже однакова. (рис.4.12.)

Середньо-зважене відхилення показників становило 2,5%. Найбільш значне відхилення у групі з середнім рівнем теоретичної обізнаності професійної ввічливості при складанні професійних



повідомлень. Так у бакалаврів до середнього рівня означеного показника відносилось 55% (n=69), а у магістрів 59% (n=74) опитаних.

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,05, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,65, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, обізнаність теорії професійної ввічливості при складанні професійних повідомлень у цих двох групах респондентів однакова.

Ці дані свідчать, що більшість респондентів (93%) мають достатній рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості.

Для отримання комплексної оцінки визначеного показника, вважали за необхідне виявити обізнаність респондентів щодо практичного застосування професійних слів ввічливості в фаховій діяльності менеджерів. Враховуючи, що відсутні тести та методики, які можуть оцінити рівень практичних навичок професійної

ввічливості менеджерів, було використано розроблений авторський Кейс-стаді, який дав змогу оцінити рівень обізнаності навичок практичного використання мовних засобів професійної ввічливості. Цей Кейсом необхідно було скласти лист-відмову. Це професійний документ, який повинен відображати прихильне і лояльне ставлення до адресата, попре відмову. Відповідно, це потребує відповідного використання слів професійної ввічливості.

Оцінка проходила у відповідності до вимог, що ставляться до таких документів. Лист-відмова повинен містити наступні структурні частини з відповідними мовними засобами професійної «ввічливості».

1. Лист повинен бути персонально адресованим та відповідно вжиті слова, що вказують на шанобливе ставлення до адресату. Наприклад: «Шановний...».

2. Він має містити подяку за відгук на пропозицію. Наприклад: «Дякуємо за вашу пропозицію!».

3. Лист повинен містити інформацію, яка свідчить, що надана інформація адресата була уважно вивчена (це відбувається цитуванням інформації адресата). Наприклад, «Ми уважно вивчили вашу...» .

4. Він має містити позитивну оцінку адресата (комплімент з приводу пропозиції, яку адресат нам надав). Наприклад, «Запропонована вами сировина була високо оцінена нашими експертами...».

5. У листі має бути правильно висловлено та сформовано відмову та причин, що призвели до цього. Наприклад, «Незважаючи на ..., ми змушені відмовитися від...».

6. Він має містити інформацію про майбутні можливі альтернативи співробітництва. Наприклад, «Ми сподіваємося, що надалі зможемо з вами співпрацювати при реалізації майбутніх проектів».

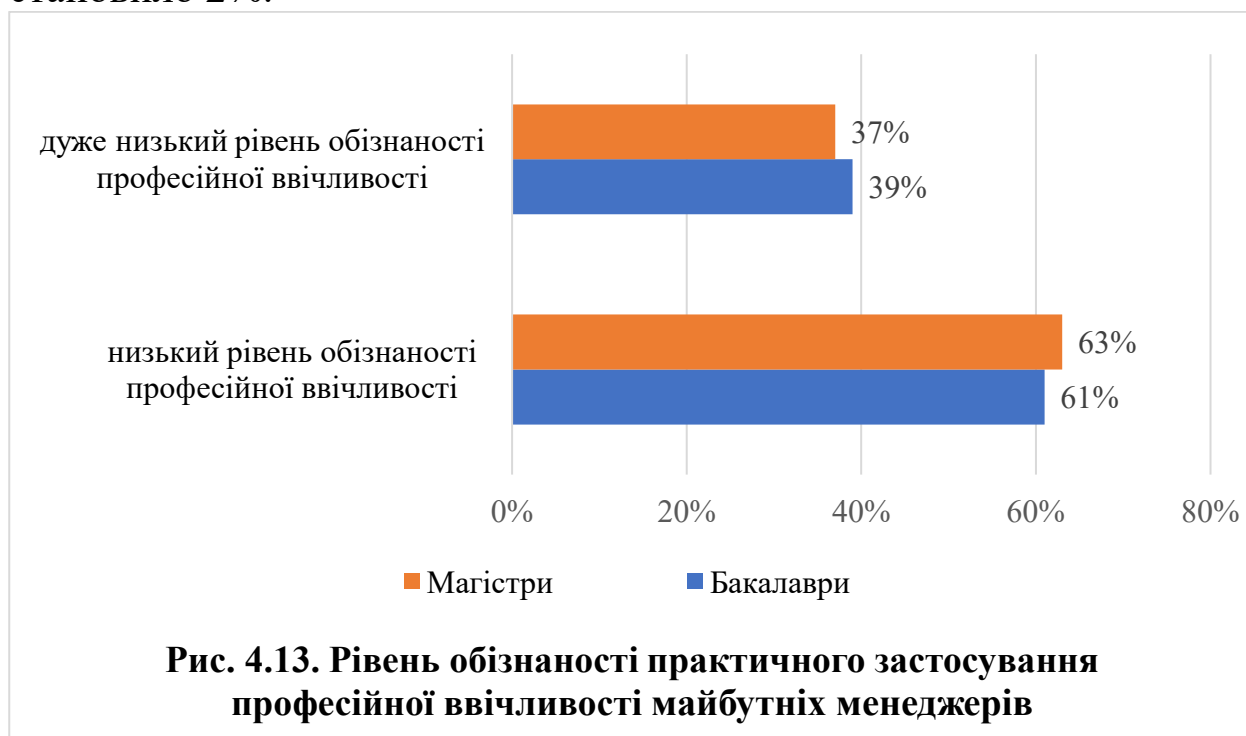
7. Наприкінці, необхідно зазначити «З повагою...».

Максимальна оцінка за цей лист була 95 балів. У залежності від правильності використання мовних засобів «ввічливості», за кожен пункт респондент отримував від 0 до 15 балів, крім першого та сьомого пункту, які максимально оцінювались у 10 балів.

Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- від 90 до 95 балів – дуже високий рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (5 оціночних балів);
- від 80 до 89 балів – високий рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (4 оціночних бали);
- від 50 до 79 балів – середній рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (3 оціночних бали);
- від 35 до 49 – низький рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (2 оціночних бали);
- менше 34 балів – дуже низький рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (1 оціночний бал).

Дослідження результатів показало, що за цим Кейсом більшість респондентів (62%, $n=156$) мали низький рівень обізнаності практичного застосування слів професійної ввічливості при складанні професійних повідомлень та 38% ($n=96$) – дуже низький рівень цього показника. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція майже однакова. (рис.4.13.) Середньо-зважене відхилення показників становило 2%.



Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,12, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,34, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості при складанні професійних повідомлень у цих двох групах респондентів однакова. Це вказує на необхідність підвищення рівня практичних навичок респондентів, з цього питання, в навчальному процесі з даного фаху.

4.4. Характер та послідовність імпресивної субкомпетентності професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Дослідження здатності респондентів вербально сприймати та розуміти професійну інформацію, що подана співрозмовником в усній та письмовій формі проводилось у два етапи. Перший етап - це сприйняття письмової інформації, другий – усної.

Для діагностики вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології використали адаптований тест Мюнстерберга. Провели адаптацію, з позиції відображення специфіки професійного мовлення менеджерів. Тому на основі ідеї тесту склали авторську анкету оцінювання вибіркості уваги менеджерів, де зашифровано 25 професійних термінів, пов'язаних з менеджментом.

Оцінка вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології дозволяє визначити рівень концентрування уваги індивідом навіть за наявності перешкод сприйняття інформації при постановці свідомої мети. Ця здатність особистості покращує рівень та швидкість сприйняття письмового повідомлення.

Діагностика вибіркості та концентрації ґрунтується на сприйнятті письмового тексту при наявності перешкод у вигляді додаткових літер та відсутності синтаксичних пропусків між словами. Респонденту було надано набір літер, у яких необхідно підкреслити всі наявні там слова за 2 хвилини. Наприклад: «рюклбюсуадитуфркпн». Респондент повинен знайти замасковане слово «аудит».

В запропонованому тексті були замасковані наступні слова: акція, банк, ціна, кодекс, брокер, фінанси, контроль, маркетинг, ф'ючерс, аудит, управління, прибуток, мотив, економіка, витрати,

керівник, кошти, валюта, бюджет, концерн, фонд, стратегія, організація, функція, менеджер.

Було підраховано кількість правильно написаних слів. У залежності від результату, було виокремлено такі рівні вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології:

- від 24 слів і більше – дуже високий рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (5 оціночних балів);
- від 20 до 23 слів - високий рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (4 оціночних бали);
- від 16 до 19 слів - середній рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (3 оціночних бали);
- від 12 до 15 слів - низький рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (2 оціночних бали);
- менше 12 слів - дуже низький рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (1 оціночний бал).

За цією Анкетою більшість респондентів (42%, n=107) мали середній рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології та 37% (n=93) – низький рівень цього показника. Лише 7% (n=17) відносились до високого рівня, а 14% (n=35) до дуже низького рівня цього показника. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція майже однакова. (рис.4.14.)

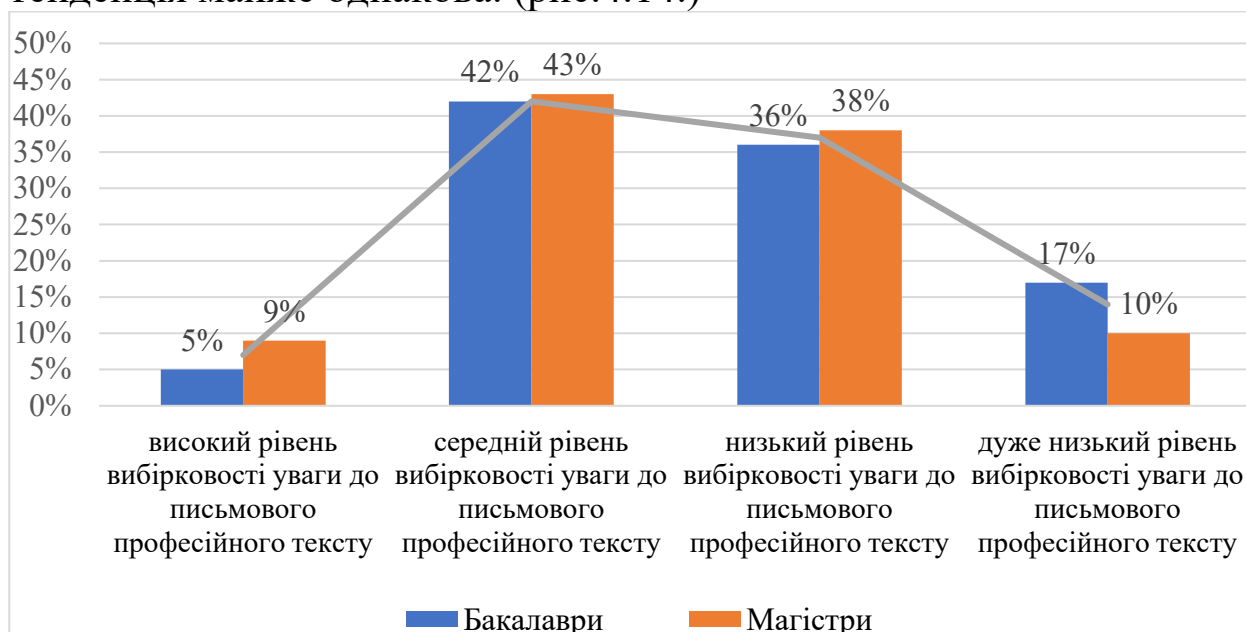


Рис. 4.14. Рівень вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології майбутніх менеджерів

Середньо-зважене відхилення показників становило 3,5%. Найбільш значне відхилення в групі з дуже низьким рівнем вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології. Так у бакалаврів до дуже низького рівня означеного показника відносяться 17% (n=22), а у магістрів 10% (n=13) опитаних.

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,03, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 1,37, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, психологічна передумова опанування ПМК, а саме рівень вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології у цих двох групах респондентів був однаковий. Це свідчить про необхідність підвищення рівня вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології.

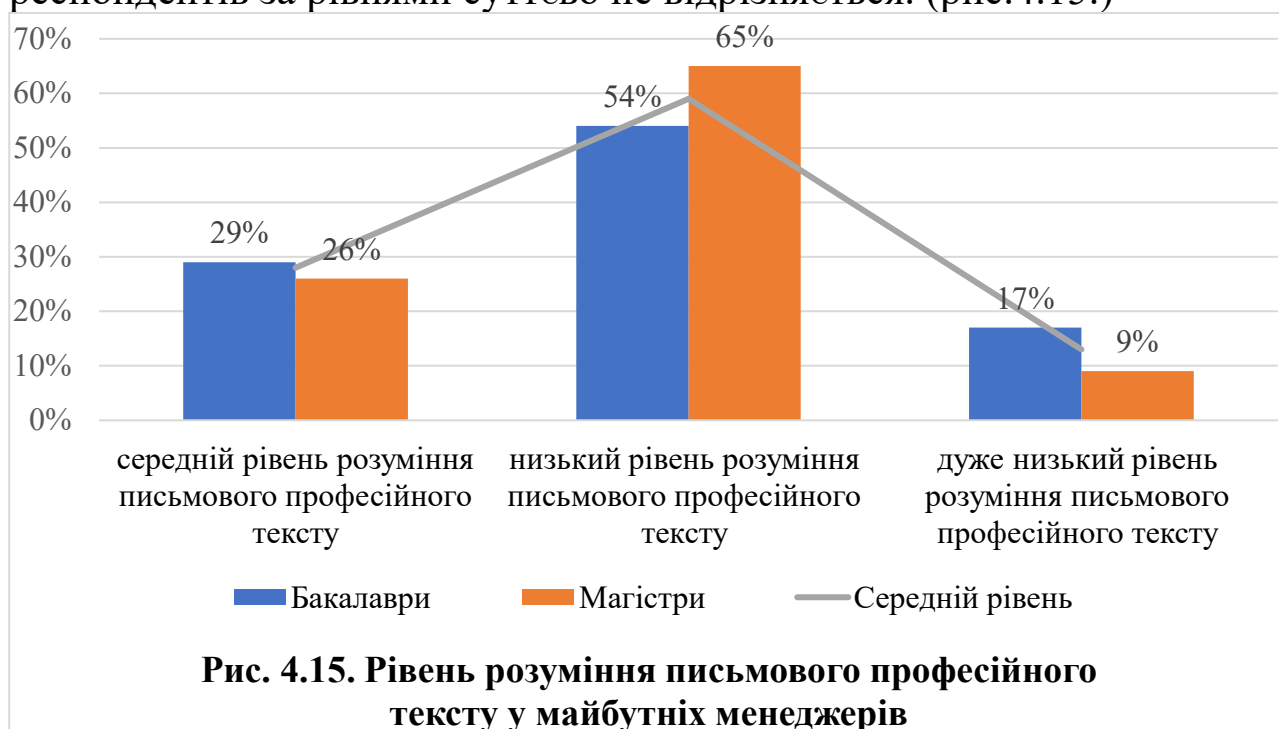
За рахунок відсутності методик, що можуть виявити рівень сприйняття професійної інформації з менеджменту, було використано авторський Кейс-стаді, який відображав 5 професійних документів, що використовуються в менеджменті. Респондентам було необхідно визначити назву та мету кожного документу. За кожну правильно визначену мету або назву респондент отримував 10 балів. У випадку частково або неповно визначеної мети або назви документу респондент отримував 5 балів за відповідь. За не визначену – 0 балів. Результатом оцінки стала сума балів, що була набрана респондентом.

Інтерпретація даних відбувалась на основі побудованої порядкової шкали та яку визначили виходячи з наступних даних:

- від 91 до 100 балів – дуже високий рівень розуміння письмового професійного тексту (5 оціночних балів);
- від 80 до 90 балів – високий рівень розуміння письмового професійного тексту (4 оціночних бали);
- від 60 до 79 балів – середній рівень розуміння письмового професійного тексту (3 оціночних бали);
- від 50 до 59 – низький рівень розуміння письмового професійного тексту (2 оціночних бали);

- менше 50 балів – дуже низький рівень розуміння письмового професійного тексту (1 оціночний бал).

Дослідження показали, що за цим Кейсом більшість респондентів (59%, n=150) мали низький рівень розуміння письмового професійного тексту та 28% (n=70) – середній рівень, а 13% (n=13) - дуже низький рівень цього показника. Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що розподіл респондентів за рівнями суттєво не відрізняється. (рис.4.15.)



За цим кейсом, рівень розуміння письмового професійного тексту у бакалаврів та магістрів практично однаковий. До середнього рівня розуміння письмового професійного тексту відносились 29% (n=37) бакалаврів та 26% (n=33) магістрів. При тому, що до низького рівня розуміння письмового професійного тексту відноситься 54% (n=68) бакалаврів, при 65% (n=82) магістрів. У бакалаврів, до дуже низького рівня цього показника відносяться 17% (n=21) респондентів, на відміну від магістрів, де до найнижчого рівня відноситься лише 9% (n=11). Це свідчить, що більшість респондентів не достатньо повно і правильно сприймають та розуміють професійну інформацію, що подана співрозмовником у письмовій формі.

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,26, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,77, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень розуміння письмового професійного тексту в цих двох групах респондентів був однаковим.

Всі ці дані свідчать, що більшість респондентів не змогли правильно зрозуміти і сформулювати зміст та мету прочитаного, письмового, професійного повідомлення. Це підтверджує необхідність підвищення обізнаності з цього питання в навчальному процесі з даного фаху.

Для визначення психологічної передумови сприйняття професійної інформації, рівня готовності до вербального сприйняття усної інформації індивідом, було використано тест – методику Г. Козирева «Уміння слухати» (Додаток Б3).

За цією методикою, на кожне питання необхідно було надати відповідь «так» або «ні». Згодом:

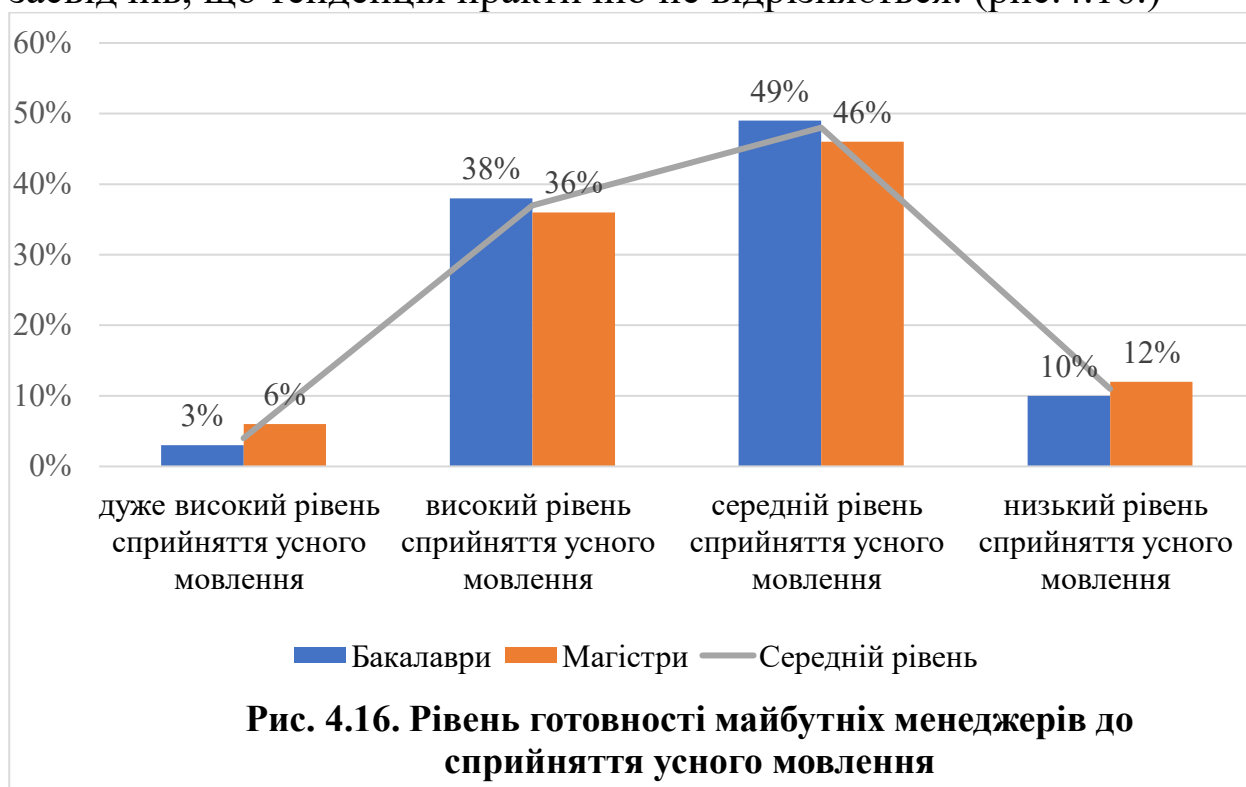
- відповідь з 1 до 9 питання: так - 0 балів; ні - 1 бал;
- відповідь з 10 до 14 запитання: так – 1 бал; ні – 0 балів;
- відповідь з 14 до 16 запитання: так - 0 балів; ні - 1 бал.

Надалі всі отримані бали були підсумовані та визначені наступні рівні сприйняття усного мовлення:

- вище 12 балів - дуже високий рівень готовності до сприйняття усного мовлення (5 оціночних балів);
- від 11 до 12 балів - високий рівень готовності до сприйняття усного мовлення (4 оціночних бали);
- від 8 до 10 балів - середній рівень готовності до сприйняття усного мовлення (3 оціночних бали);
- від 6 до 7 балів - низький рівень готовності до сприйняття усного мовлення (2 оціночних бали);
- менше 6 балів - дуже низький рівень готовності до сприйняття усного мовлення (1 оціночний бал).

Результати цього дослідження засвідчили, що найбільша частина респондентів 47% ($n=120$) мали середній рівень готовності до сприйняття усного мовлення. До високого рівня готовності до сприйняття усного мовлення відносились 37% ($n=93$) та до дуже високого рівня 5% ($n=12$). До низького рівня готовності до сприйняття усного мовлення належали лише 11% ($n=27$). Аналіз рівнів показників

за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція практично не відрізняється. (рис.4.16.)



Середньо-зважене відхилення показників становило 2,5%.

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,19, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,35, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень психологічної передумови вербального сприйняття усної інформації індивідом у цих двох групах респондентів був однаковим.

Ці дані свідчать, що більшість респондентів вважали, що вони готові та вміють слухати свого співрозмовника. На їх думку, більшості людей подобається з ними спілкуватися тому, що вони є уважними слухачами.

Для підтвердження цих даних було проведено перевірку в респондентів рівня практичних навичок сприйняття усного мовлення, а саме аудіювання професійних повідомлень. За рахунок відсутності методик, що допоможуть цей показник оцінити, було використано

Кейс-стаді, який відображав вправу, де респондент сприймаючи певну інформацію на слух повинен скласти відповідний професійний документ. У нашому випадку – це наказ. Для визначення рівня аудіювання було використано наступну градацію, за якою, відображення у наказі певної інформації оцінювалось у 10 балів. У разі її відсутності або викривлення проставлялось 0 балів.

Інформація, яка повинна бути відображена у наказі:

- підприємство «Джолі»;
- програма підвищення ефективності системи управління на 2021 рік;
- дотримання принципів рівності в колективі;
- менеджери і співробітникам повинні носити однакову уніформу,
- менеджери і співробітникам повинні харчуватися в загальній їдальні,
- менеджери і співробітникам повинні працювати в загальному приміщенні;
- створення постійно діючого комітету, для постійного обміну інформацією і думками;
- створення «гуртків якості»;
- в склад «гуртка якості» входять представники всіх підрозділів і служб підприємства.
- раціоналізатори та винахідники заохочуються морально і матеріально.

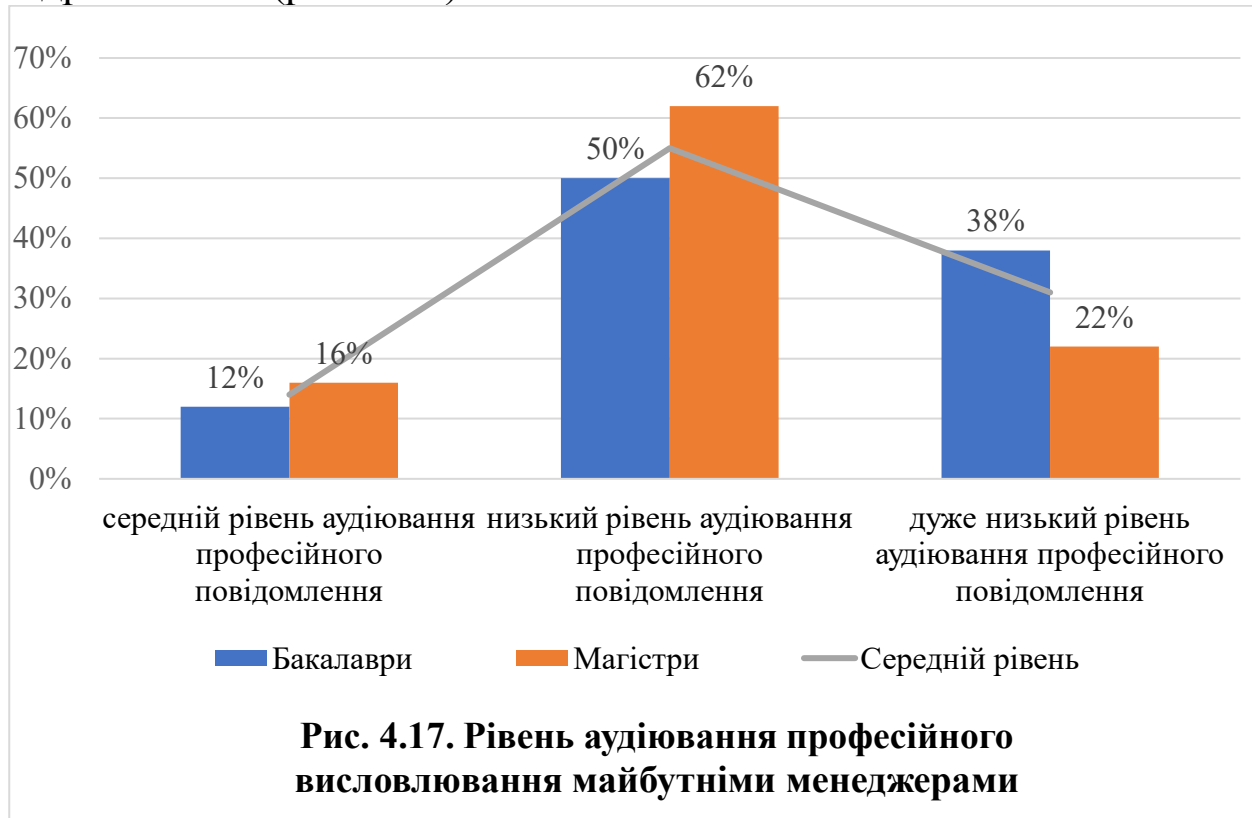
Максимальна оцінка цього завдання склала 100 балів. Отримана сума балів інтерпретувалась виходячи з наступних даних:

- вище 90 балів – дуже високий рівень аудіювання професійного висловлювання (5 оціночних балів);
- від 80 до 90 балів – високий рівень аудіювання професійного висловлювання (4 оціночних балів);
- від 60 до 79 балів – середній рівень аудіювання професійного висловлювання (3 оціночних бали);
- від 40 до 59 – низький рівень аудіювання професійного висловлювання (2 оціночних бали);
- менше 40 балів – дуже низький рівень аудіювання професійного висловлювання (1 оціночний бал).

За даними цього кейсу, найбільша частина респондентів 56% (n=141) відносилась до низького рівня аудіювання професійного

висловлювання та 30% (n=76) до дуже низького рівня цього показника. Лише 14% (n=35) до середнього рівня аудіювання професійного висловлювання.

Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція відрізняється. (рис.4.17.)



За цим кейсом, рівень аудіювання професійного висловлювання у магістрів був вищим. Середній рівень аудіювання професійного тексту мали 16% (n=20) магістрів та 12% (n=15) бакалаврів. При тому, що до низького рівня аудіювання професійного висловлювання належало 62% (n=78) магістрів, при 50% (n=63) бакалаврів. У бакалаврів, до респондентів з дуже низьким рівнем цього показника відносилось 38% (n=48) респондентів, на відміну від магістрів, де до найнижчого рівня належало лише 22% (n=28).

Для підтвердження цих емпіричних даних, було розраховано коефіцієнти Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,04, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 2,63, що більше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього не було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про

нерівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є значимими. Отже, рівень практичних навичок аудіювання професійних висловлювань у цих двох групах респондентів був різним.

Однак, в обох групах більшість респондентів (від 84% до 88%) мали низький та дуже низький рівень практичних навичок аудіювання. Все це показало дисонанс власного бачення респондентами своїх можливостей та навичок, щодо слухання, з реальними результатами аудіювання професійного висловлювання. Завищена оцінка своїх можливостей щодо слухання вказує з одного боку про підвищене бажання, а отже мотивування опанування цієї навички, а з іншого про задоволення своїм рівнем аудіювання та не бажанням щось змінювати. Такі результати засвідчують необхідність підвищення рівня аудіювання професійного тексту майбутніми менеджерами та опрацювання психології сприйняття адекватного розуміння респондентами своїх можливостей і рівня навичок.

4.5. Своєрідність рефлексивної складової професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

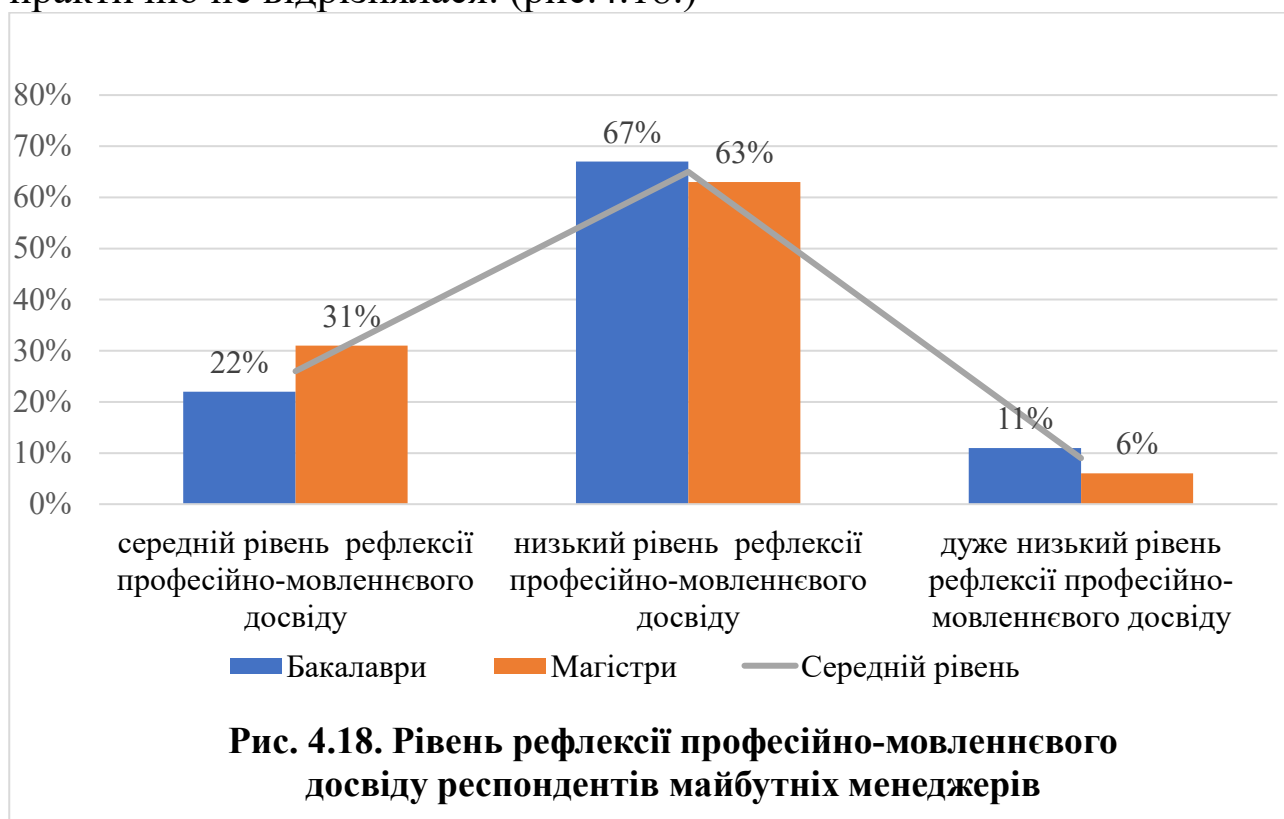
Для визначення здатності особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід була використана методика - «Методика визначення рівня рефлексивності» А. Карпова та В. Пономарьової (Додаток Б4). Вона ґрунтується на підході, що конкретизує загальне трактування рефлексивності та характеризує загальний ступінь розвитку рефлексивності особистості. Ця методика використовує, для визначення рівня рефлексії особистості, судження, до яких необхідно висловити своє ставлення за допомогою запропонованих варіантів відповідей у відповідності до 7-бальної шкали Ліккерта: 1 – абсолютно неправильно; 2 - неправильно; 3 - швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 - скоріше правильно; 6 – правильно; 7 - абсолютно правильно.

Після опрацювання відповідей отримані бали були підсумовані та визначаються наступні рівні показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду:

- вище 165 балів - дуже високий рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (5 оціночних балів);

- від 146 до 165 балів - високий рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (4 оціночних бали);
- від 116 до 145 балів - середній рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (3 оціночних бали);
- від 96 до 115 балів - низький рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (2 оціночних бали);
- менше 96 балів - дуже низький рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (1 оціночний бал).

Дослідження свідчать, що за цією методикою, найбільша частина респондентів 65% (n=163) відносилась до низького рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду, при цьому, дуже низький рівень цього показника мали 9% (n=22). До середнього рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду належали лише 26% (n=67). Аналіз рівнів показників за досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція розподілу рівнів практично не відрізнялася. (рис.4.18.)



За цією методикою, рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у магістрів був незначно вище. До середнього рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду відносились 31% (n=39) магістрів та 22% (n=28) бакалаврів. При тому, що до низького рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду належали 63% (n=79) магістрів та

67% (n=84) бакалаврів. У бакалаврів, дуже низький рівень цього показника мали 11% (n=14) респондентів, на відміну від магістрів, де до найнижчого рівня відносились лише 6% (n=8).

Для підтвердження цих емпіричних даних було розраховано коефіцієнти Фішера та Стьюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,3, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 1,26, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчило рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду в цих двох групах респондентів був однаковим.

Необхідно зазначити, що менеджер з високим рівнем розвитку рефлексії має підвищений рівень самоконтролю та поведінки в певній ситуації. Його схильність розмірковувати відповіді, зважувати різноманітні варіанти полегшують йому професійну роботу.

За результатами досліджень, більшість респондентів відносилися до низького та дуже низького рівня рефлексивності, що свідчить про наявність труднощів із плануванням своєї діяльності та відсутності здатності аналізувати свої помилки і успішний досвід минулого. Це вказало на відсутність сформованого бажання особистості до саморозвитку. Хоча людина і може швидко реагувати на запитання, однак при цьому вона надає першу відповідь, що прийшла в голову, не аналізуючи наслідки. Такі характеристики особистості заважають ефективному опануванню ПМК менеджера.

Респонденти з низьким та дуже низьким рівнем показника самооцінки більш психологічно несприятливо сприймають критичні зауваження на свою адресу, при цьому, намагаються підлаштовуватися під думку інших та страждають від надмірної сором'язливості. Ці психологічні властивості здобувача заважають його ефективному опануванню ПМК.

Більшість респондентів (від 69% до 78% в різних групах), маючи низький та дуже низький рівень рефлексії, відчувають труднощі в міжособистісних відносинах і при сприйнятті та формуванні професійного повідомлення, за рахунок не бажання опрацювати минулий досвід, як поразки так і перемоги, припускаються помилок.

Респонденти, що відносяться до середнього рівня рефлексивності характеризуються кращою здатністю до планування своїх дій та аналізу і усвідомлення свого ставлення до ситуації. Однак рефлексивні процеси можуть мати нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз відбуватись поверхнево. Це свідчить про зниження бажання особистості до саморозвитку та підвищення рівня ПМК.

Відповідно вважаємо, що для опанування майбутніми менеджерами ПМК оптимальним є високій та середній рівень показника рефлексії.

Таким чином, вважаємо за необхідне, опанування майбутніми менеджерами здібність до рефлексії власної ПМД, що призведе до підвищення рівня ПМК.

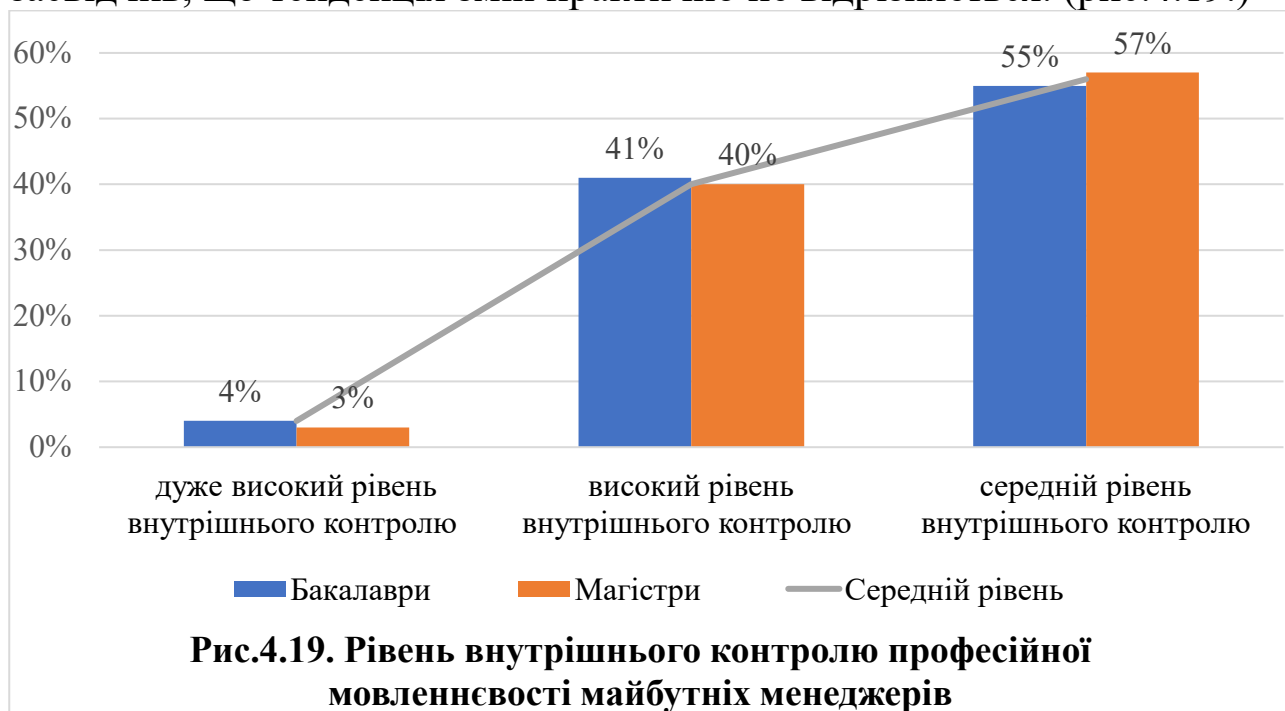
Взаємопов'язаним та обумовлюючим фактором набуття здатності до рефлексії професійного мовлення є наявність внутрішнього контролю ПМД особистості. За допомогою тесту М. Снайдера «Показник внутрішнього контролю» було визначено рівень показника внутрішнього контролю професійного мовлення (Додаток Б5). На визначені питання респондент відповідав «Так» чи «Ні». Далі у відповідності до ключа було нараховано по 1 балу за відповіді: «Ні» на питання № № 1, 5 і 7 і за відповідь «Так» на всі інші.

Надалі всі отримані бали були підсумовані та на основі цього визначені наступні рівні показника внутрішнього контролю:

- вище 8 балів - дуже високий рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (5 оціночних балів);
- від 7 до 8 балів - високий рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (4 оціночних бали);
- від 4 до 6 балів - середній рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (3 оціночних бали);
- від 2 до 3 балів - низький рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (2 оціночних бали);
- менше 2 балів - дуже низький рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (1 оціночний бал).

За результатами дослідження, проведеного за цією методикою, найбільша частина респондентів 56% (n=141) відносились до середнього рівня показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості, при цьому до високого рівня внутрішнього контролю професійної мовленнєвості належали 40% (n=102), а дуже високий рівень цього показника мали 4% (n=9). Аналіз рівнів показників за

досліджуваними групами респондентів (бакалаврів та магістрів) засвідчив, що тенденція змін практично не відрізняється. (рис.4.19.)



Середньо-зважене відхилення показників становило 1,3%.

Для підтвердження цих емпіричних даних було розраховано коефіцієнти Фішера та Стюдента. Коефіцієнт Фішера склав 1,05, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтверджує H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 0,19, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, рівень показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості в цих двох групах респондентів був однаковим.

Менеджери з високим рівнем внутрішнього контролю професійної мовленнєвості мають звичку до самостереження. Вони добре знають, де і як себе вести та можуть управляти вираженням своїх емоцій. Ґрунтуючись на тому, що, у більшості випадків, менеджер повинен працювати в непрогнозованих та слабо прогнозованих ситуаціях, дуже високий рівень цього показника є сприятливим для надбання ПМК.

При середньому рівні внутрішнього контролю особистість є щирою, але не стриманою у своїх емоційних проявах, однак зважає, у

своїй поведінці, на оточуючих людей. Зважаючи на те, що більшість респондентів відносились до середнього рівня внутрішнього контролю, вважаємо за необхідне підвищити рівень саморегуляції уваги та проявів почуттів у процесі професійного мовлення, що стане психологічною передумовою опанування ПМК на високому рівні.

4.6. Стан розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Для оцінки рівня ПМК майбутніх менеджерів, всі отримані і переведені у стени бали були підсумовані за кожним респондентом та знайдене арифметичне середнє. Це значення є оцінкою ПМК кожного респондента. Всі наявні оцінки були розподілені у відповідності до рівнів ПМК:

- від 1 до 2 балів – недостатній рівень ПМК;
- від 2 до 3 балів – низький рівень ПМК;
- від 3 до 4 балів – середній рівень ПМК;
- від 4 до 5 балів – високий рівень ПМК.

Недостатній рівень ПМК свідчить про нездатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Цей рівень здатності респондента суттєво обмежує коло та якість виконання професійних обов'язків зі спеціальності «Менеджмент».

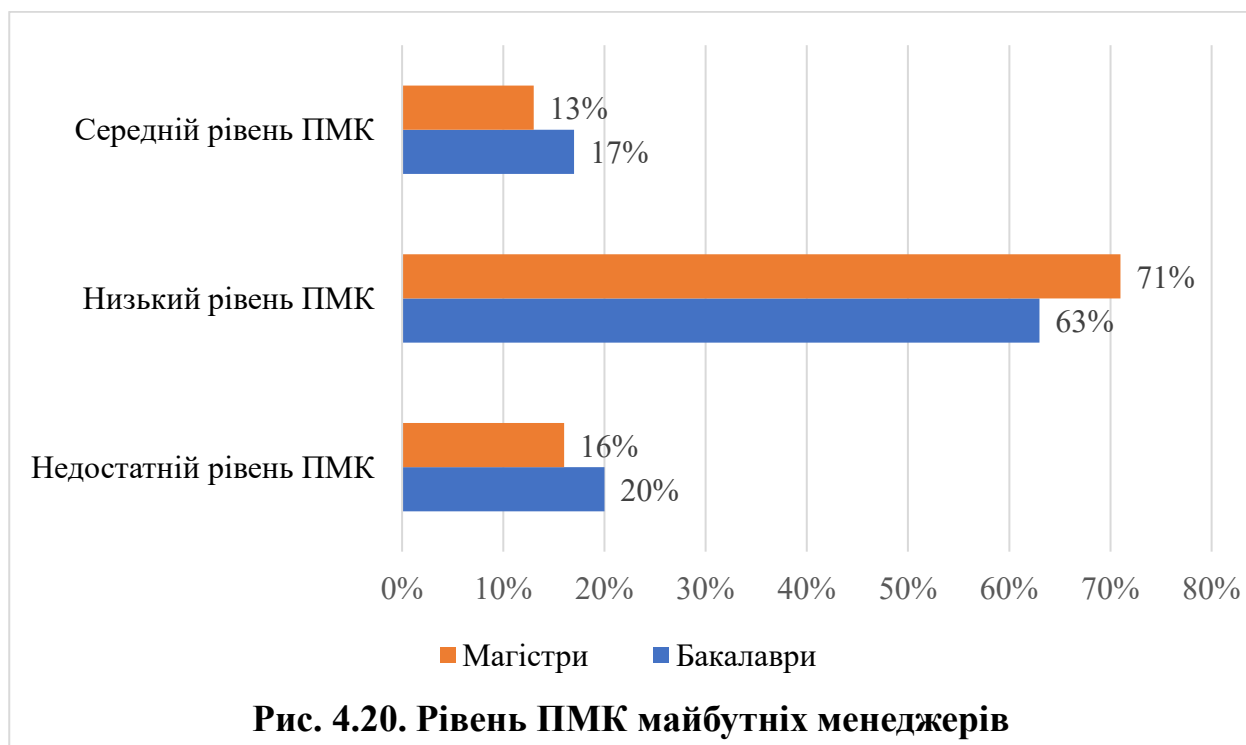
Низький рівень ПМК – свідчить про обмежену здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Така здатність респондента обмежує коло виконання професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Середній рівень ПМК – свідчить про здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану

інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією, однак ця здатність є не постійною, змінною в залежності від різних обставин та потребує вдосконалення при необхідності підвищення рівня професійної компетентності менеджера. Цієї здатності не достатньо для виконання на високому рівні професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Високий рівень ПМК – свідчить про сталу здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Цієї здатності достатньо для виконання на високому рівні професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Проведене дослідження двох груп респондентів: бакалаврів (здобувачі IV курсу бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації)) та магістрів (здобувачі 1 курсу магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації)), дозволило провести ранжування опитаних за рівнями ПМК. (рис.4.20)



Аналіз загального рівня ПМК засвідчив, що більшість респондентів (від 63% до 71%) відносились до низького рівня ПМК і мали обмежену здатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно

структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Така здатність респондента обмежує коло виконання професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Виявлено, що менша частина респондентів (від 16% до 20%) мали недостатній рівень ПМК, що засвідчує нездатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Такий рівень здатності респондентів суттєво обмежить у майбутньому коло та якість виконання професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Визначено, що незначна частина респондентів (від 13% до 17%) відносилась до середнього рівня ПМК, що засвідчує їх здатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією, однак ця здатність є не постійною, змінною в залежності від різних обставин та потребує вдосконалення при необхідності підвищення рівня професійної компетентності майбутнього менеджера. Цієї здатності не достатньо для виконання на високому рівні професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Для підтвердження цих емпіричних даних були розраховані коефіцієнти Фішера та Стюдента за кожним рівнем ПМК. У групі респондентів із середнім рівнем ПМК коефіцієнт Фішера склав 1,21, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтверджує H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стюдента дорівнював 2,4, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що говорить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Таким чином, до групи респондентів, що мали середній рівень ПМК відносяться 13% магістрів ($n=17$) та 21% бакалаврів ($n=21$).

У групі респондентів з низьким рівнем ПМК коефіцієнт Фішера склав 1,45, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 0,73, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що свідчить про рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Таким чином, до групи респондентів, що мали низький рівень ПМК відносяться 71% магістрів ($n=89$) та 63% бакалаврів ($n=80$).

У групі респондентів з недостатнім рівнем ПМК коефіцієнт Фішера склав 1,38, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,01$. Це підтвердило H_0 – нульову гіпотезу, відповідно якої групи бакалаврів та магістрів є однорідними вибірками в межах своєї групи.

Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 0,3, що менше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Відповідно до цього, було прийнято H_0 – нульову гіпотезу, що засвідчує рівність дисперсій цих двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Таким чином, до групи респондентів, що мали низький рівень ПМК відносяться 16% магістрів ($n=20$) та 20% бакалаврів ($n=25$).

Аналіз середнього рівня ПМК впродовж навчання виявив відсутність розвитку ПМК за рік навчання у ВНЗ. Це засвідчує набуття наявного рівня наприкінці навчання на освітнім рівнем «бакалавр» і відсутність його розвитку впродовж додаткового року навчання.

Аналіз показників ПМК бакалаврів та магістрів, що відносяться до середнього рівня ПМК, засвідчив нерівномірність рівнів обізнаності респондентів за різними аспектами її формування. (рис.4.21)

Порівняння двох груп з середнім рівнем ПМК респондентів магістрів та бакалаврів, вивило, що при загальній статистичній рівності, за окремими показниками ці дві вибірки є різними. Так, показник мотивації до афіліації у магістрів був вищим, що підтверджується коефіцієнтом Фішера, який дорівнював 1,71, що менше ніж f -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило однорідність вибірок. Коефіцієнт Стьюдента дорівнював 2,8, що більше ніж t -критичне при кількості ступенів свободи $p < 0,05$; $p < 0,01$. Це підтвердило нерівність дисперсій цих

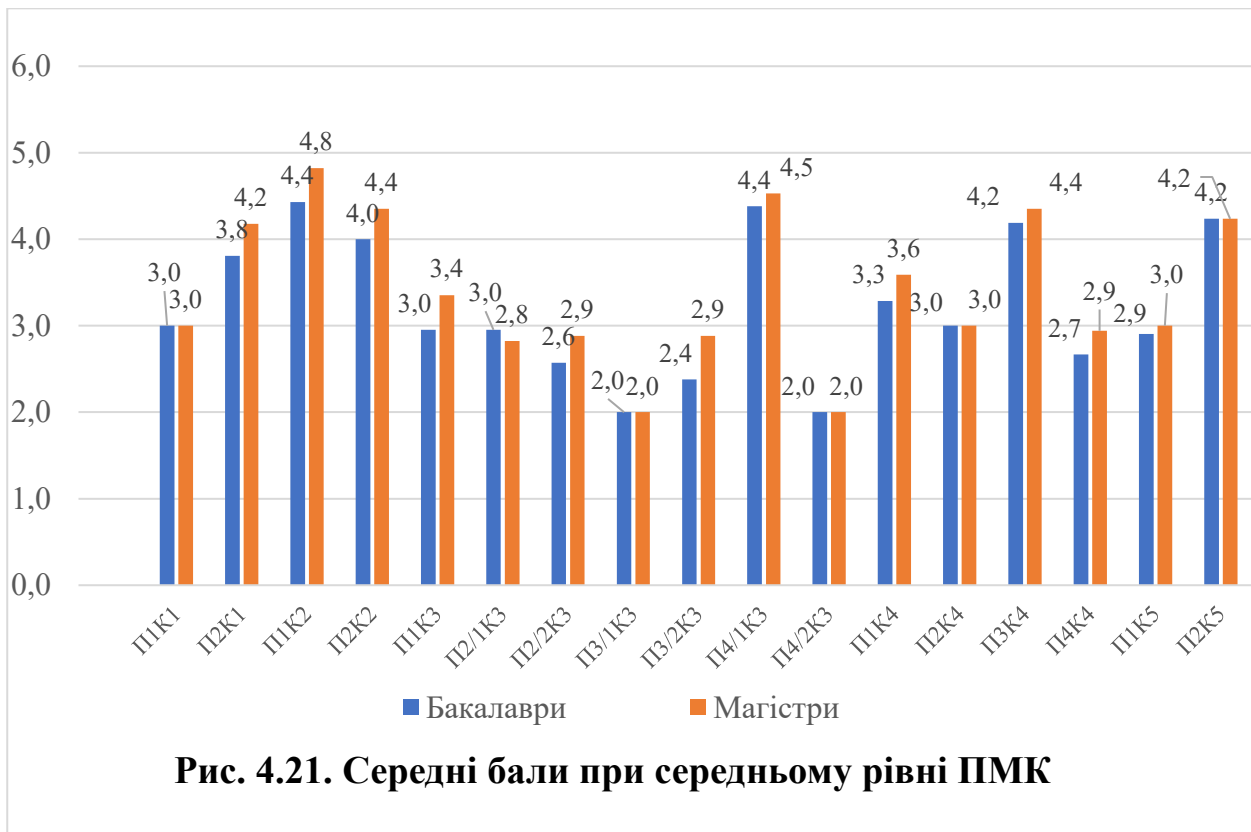


Рис. 4.21. Середні бали при середньому рівні ПКМ

Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПКМ; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 – цілеутворювально-інтенційна обізнаність; П2/1К3 – структурна обізнаність; П2/2К3 – структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П4/1К3 – обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 – обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 – вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 – розуміння письмового професійного тексту; П3К4 – готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 – аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

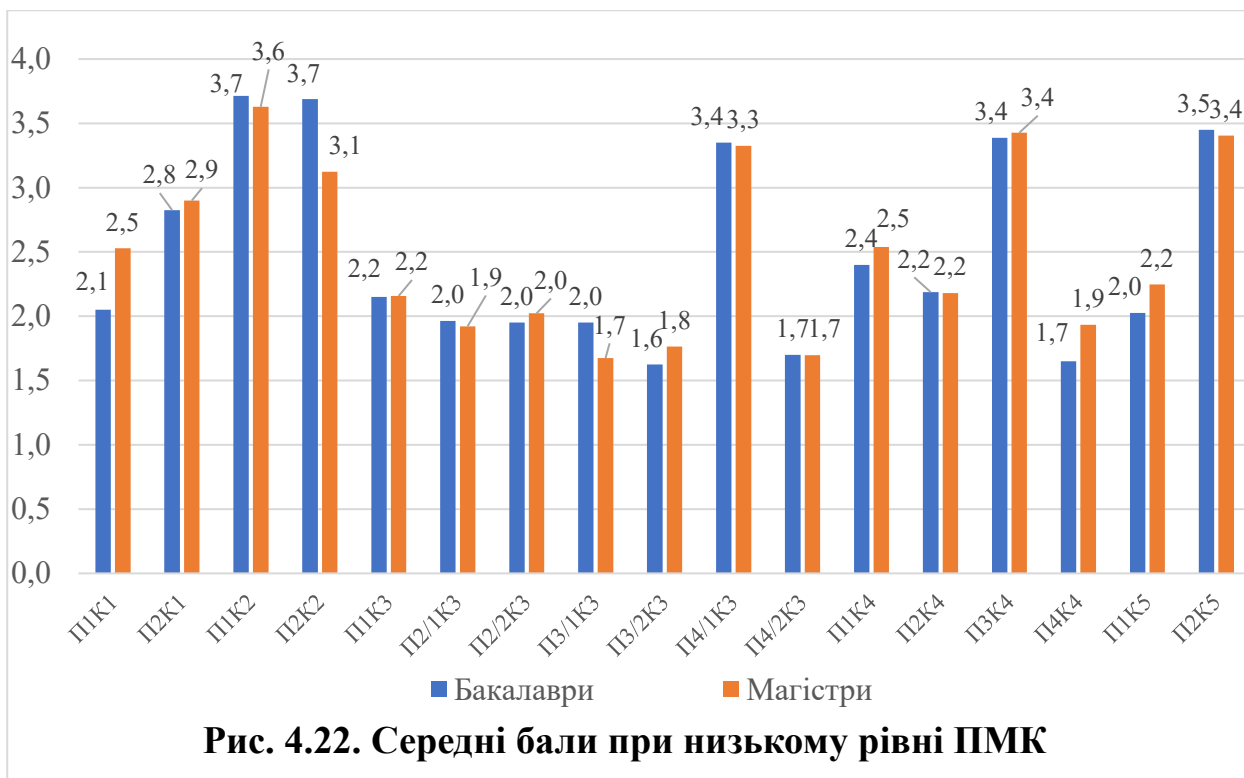
двох вибірок, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є значимими. Аналогічно вищими у магістрів були показники: професійно-мовної обізнаності ($f_{cn}=2,34$; $t_{cn}=2,51$), професійно-категорійної обізнаності ($f_{cn}=0$; $t_{cn}=3,03$), цілеутворювально-інтенційний ($f_{cn}=0,2$; $t_{cn}=3,2$), фахово-інформаційної насиченості тексту ($f_{cn}=2,27$; $t_{cn}=3,8$).

Рівень ПКМ, у групі з середнім рівнем, більше у магістрів на 5,8%, а саме на 0,19 балів. Таким чином, можна зазначити розвиток ПКМ впродовж року навчання для респондентів, що найкраще навчалися в обраних групах.

Аналіз результатів дослідження респондентів з середнім рівнем ПМК, виявив, що високий рівень спостерігався за показниками: професійно-мовної обізнаності (4,4 - бакалаври, 4,8 - магістри), обізнаності теорії професійної ввічливості (4,4 - бакалаври, 4,5 - магістри), готовності до сприйняття усного мовлення (4,2 - бакалаври, 4,4 - магістри), внутрішнього контролю професійної мовленнєвості (4,2 - бакалаври, 4,2 - магістри), професійно-категорійної обізнаності (4,0 - бакалаври, 4,4 - магістри), мотивації до афіліації (4,2 – магістри). Середній рівень визначений за показниками: мотивації оволодіння ПМК (3,0 - бакалаври, 3,0 - магістри), мотивації до афіліації (3,8 - бакалаври), цілеутворювально-інтенційний показник (3,0 - бакалаври, 3,4 - магістри), структурної обізнаності (3,0 - бакалаври), вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (3,3 - бакалаври, 3,6 - магістри), розуміння письмового професійного тексту (3,0 - бакалаври, 3,0 - магістри), рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (3,0 - магістри). Низький рівень був за показниками: структурної обізнаності (2,6 - бакалаври, 2,8; 2,9 - магістри), фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення (2,0; 2,4 - бакалаври, 2,0; 2,9 - магістри), обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (2,0 - бакалаври, 2,0 - магістри), аудіювання професійного повідомлення (2,7 - бакалаври, 2,9 - магістри), рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (2,9 - бакалаври). Таким чином, вважаємо, що за показниками: структурної обізнаності, фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення, обізнаності практичного застосування професійної ввічливості, аудіювання професійного повідомлення, рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду необхідно для цієї групи респондентів розробити та провести заняття з розвитку відповідних навичок і здібностей.

Аналіз респондентів із низьким рівнем ПМК за групами: бакалаври, магістри, засвідчив, що показники, які формують ПМК мали різний рівень. (рис.4.22.)

Порівнюючи дві групи з низьким рівнем ПМК респондентів магістрів та бакалаврів, при загальній статистичній рівності, за окремими показниками ці дві вибірки були різними. Так, показники: мотивації до оволодіння ПМК ($f_{cn}=2,56$; $t_{cn}=7,5$), аудіювання професійного повідомлення ($f_{cn}=1,66$; $t_{cn}=4,03$) вище у магістрів ніж у бакалаврів. Показники: професійно-категорійної обізнаності ($f_{cn}=1,97$; $t_{cn}=9,02$), фахово-інформаційної насиченості



Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПКК; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 – цілеутворювально-інтенційна обізнаність; П2/1К3 – структурна обізнаність; П2/2К3 – структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукованого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукованого професійного повідомлення; П4/1К3 – обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 – обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 – вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 – розуміння письмового професійного тексту; П3К4 – готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 – аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

продукованого професійного повідомлення ($f_{cn}=4,64$; $t_{cn}=4,98$) є вищими у бакалаврів.

Рівень ПКК, в групі з низьким рівнем, у магістрів на бакалаврів практично не розрізнялися ($\delta=0,94\%$). Таким чином, можна зробити висновок, що розвиток ПКК впродовж року навчання у ВНЗ в цій групі респондентів практично відсутній.

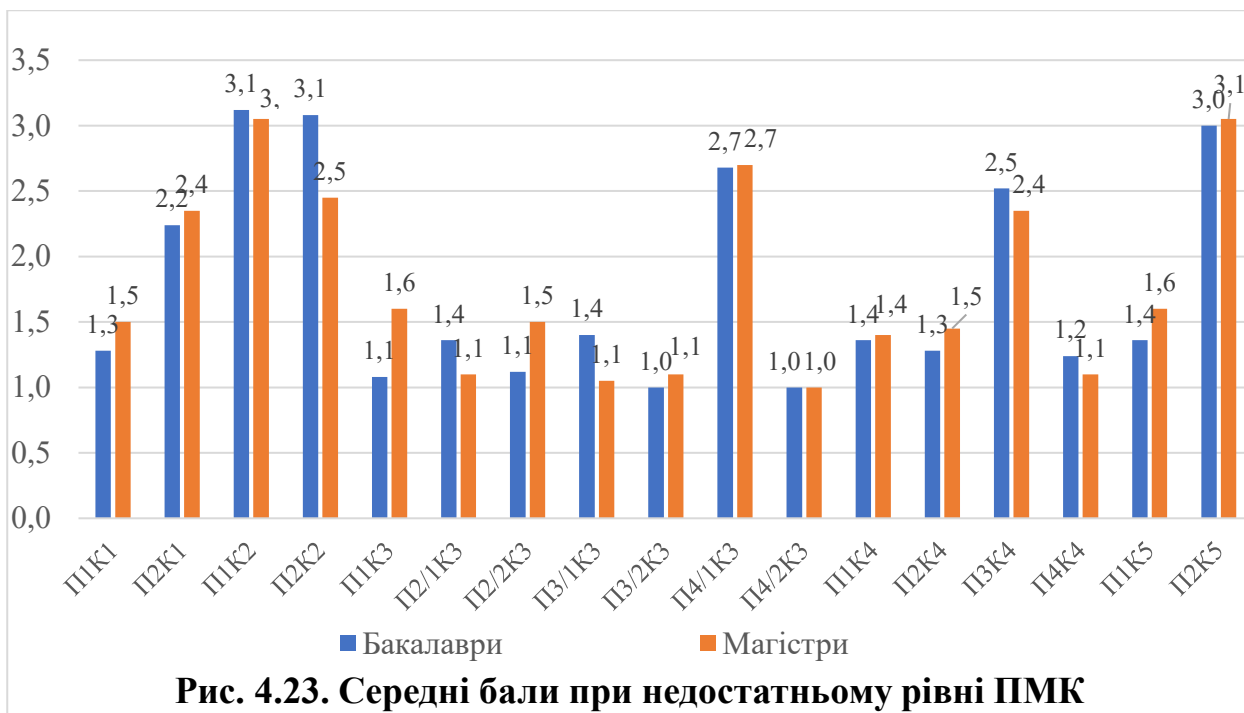
Аналіз результатів дослідження респондентів з низьким рівнем ПКК, засвідчив, що середній рівень спостерігався за показниками: професійно-мовної обізнаності (3,7 - бакалаври, 3,6 - магістри), професійно-категорійної обізнаності (3,7 - бакалаври, 3,1 - магістри), обізнаності теорії професійної ввічливості (3,4 - бакалаври, 3,3 - магістри), готовність до сприйняття усного мовлення (3,4 - бакалаври, 3,4 - магістри), внутрішнього контролю професійної мовленнєвості

(3,5 - бакалаври, 3,4 - магістри). Низький рівень був наявний за показниками: мотивації оволодіння ПМК (2,1 - бакалаври, 2,5 - магістри), мотивації до афіліації (2,8 - бакалаври, 2,9 - магістри), цілеутворювально-інтенційний показник (2,2 - бакалаври, 2,2 - магістри), структурної обізнаності (2,0; 2,0 - бакалаври, 2,0 - магістри), фахово-інформаційної насиченості продукованого професійного повідомлення (2,0 - бакалаври), вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології (2,4 - бакалаври, 2,5 - магістри), розуміння письмового професійного тексту (2,2 - бакалаври, 2,2 - магістри), рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (2,0 - бакалаври, 2,2 - магістри). Недостатній рівень відзначався за показниками: фахово-інформаційної насиченості продукованого професійного повідомлення (1,6 - бакалаври, 1,7; 1,8 - магістри), обізнаності практичного застосування професійної ввічливості (1,7 - бакалаври, 1,7 - магістри), аудіювання професійного повідомлення (1,7 - бакалаври, 1,9 - магістри). Таким чином, вважаємо, що за напрямками: мотивація оволодіння ПМК, мотивація до афіліації, структурно-утворювальний, вибіркості та концентрація при читанні професійної термінології, цілеутворювально-інтенційний показник, фахово-інформаційної насиченості тексту, обізнаності практичного застосування професійної ввічливості, розуміння письмового професійного тексту, аудіювання професійного повідомлення, рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду необхідно для цієї групи респондентів розробити та провести заняття з розвитку відповідних навичок і здібностей.

Аналіз респондентів з недостатнім рівнем ПМК за групами: бакалаври, магістри, визначив різний рівень показників, що формують ПМК. (рис.4.23.)

Порівняння двох груп з недостатнім рівнем ПМК респондентів магістрів та бакалаврів виявило, що при загальній статистичній рівності, за окремими показниками ці дві вибірки є різними. Так, показник професійно-категорійної обізнаності ($f_{cn}=2,5$; $t_{cn}=5,09$) був вище у бакалаврів, а показники: цілеутворювально-інтенційний показник ($f_{cn}=2,7$; $t_{cn}=2,7$) та структурної обізнаності ($f_{cn}=2,5$; $t_{cn}=2,94$) були вищими у магістрів.

Середній рівень ПМК, в групі з недостатнім рівнем, у магістрів на бакалаврів практично не розрізнявся ($\delta=0,76\%$). Таким чином, можна зробити висновок, що розвиток ПМК впродовж року навчання у ВНЗ в цій групі респондентів практично відсутній.



Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПМК; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 - цілеутворювальньо-інтенційна обізнаність; П2/1К3 - структурна обізнаність; П2/2К3 - структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П4/1К3 - обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 - обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 - вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 - розуміння письмового професійного тексту; П3К4 - готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 - аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

Аналіз результатів дослідження респондентів цієї групи, виявив, що середній рівень спостерігався за показниками: професійно-мовної обізнаності (3,1 - бакалаври, 3,1 - магістри), професійно-категорійної обізнаності (3,1 - бакалаври), внутрішнього контролю професійного мовлення (3,0 - бакалаври, 3,1 - магістри). Низький рівень відзначався за показниками: мотивації до афіліації (2,2 - бакалаври, 2,4 - магістри), професійно-категорійної обізнаності (2,5 - магістри), обізнаності теорії професійної ввічливості (2,7 - бакалаври, 2,7 - магістри), готовності до сприйняття усного мовлення (2,5 - бакалаври, 2,4 - магістри). Рівень показників: мотивації до оволодіння ПМК (1,3 - бакалаври, 1,5 - магістри), цілеутворювальньо-інтенційний показник (1,1 - бакалаври, 1,6 - магістри), структурної обізнаності (1,1;1,4 - бакалаври, 1,1;1,5 - магістри), фахово-інформаційної насиченості тексту (1,0;1,4 - бакалаври, 1,1;1,1 - магістри), обізнаності практичного застосування

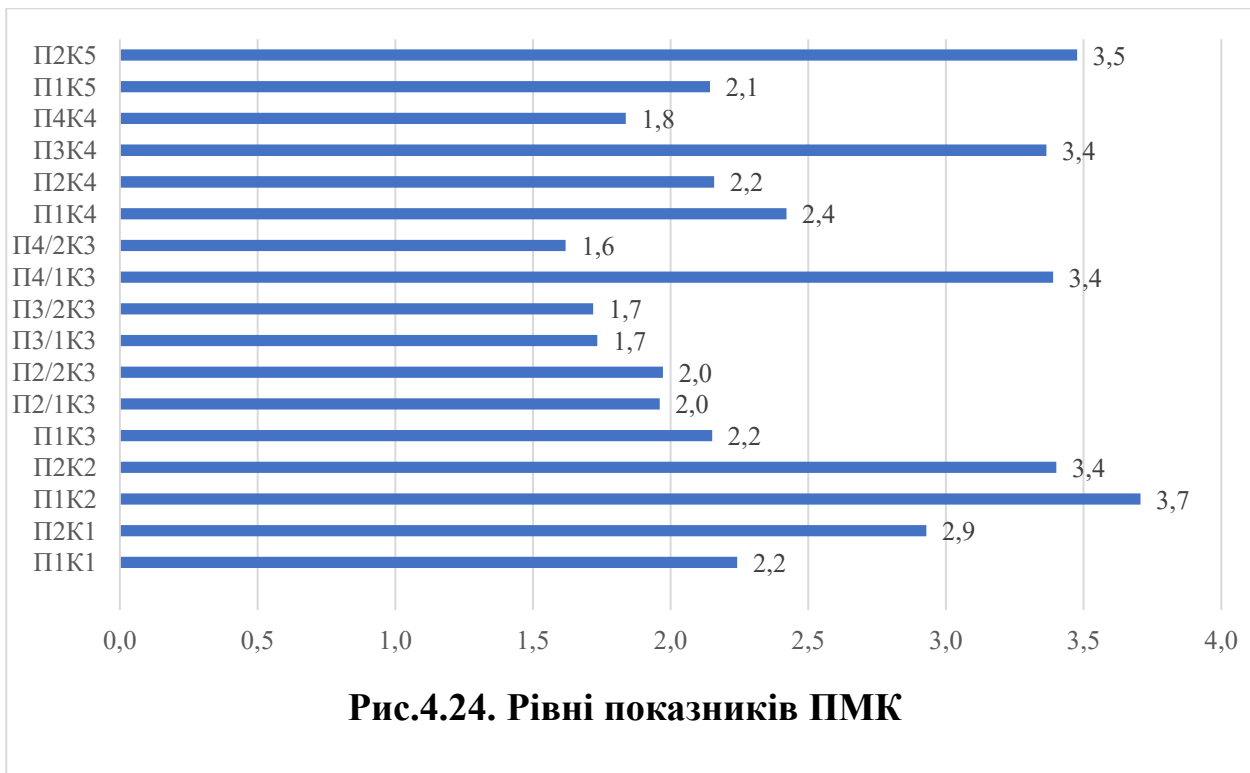
професійної ввічливості (1,0 - бакалаври, 1,0 - магістри), вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології (1,4 - бакалаври, 1,4 - магістри), розуміння письмового професійного тексту (1,3 - бакалаври, 1,5 - магістри), аудіювання професійного повідомлення (1,2 - бакалаври, 1,1 - магістри), рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (1,4 - бакалаври, 1,6 - магістри) був недостатнім для набуття ПМК.

Таким чином, вважаємо, що за показниками: мотивації до оволодіння ПМК, мотивації до афіліації, професійно-категорійної обізнаності, обізнаності теорії професійної ввічливості, готовності до сприйняття усного мовлення, цілеутворювально-інтенційний, структурно-утворювальний, фахово-інформаційної насиченості тексту, обізнаності практичного застосування професійної ввічливості, вибірковості та концентрації при читанні професійної термінології, розуміння письмового професійного тексту, аудіювання професійного повідомлення, рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду необхідно для цієї групи респондентів розробити та провести заняття з розвитку відповідних навичок і здібностей.

Підсумовуючи дослідження ПМК респондентів, можна зробити висновки, що за окремими показниками, що формують ПМК, рівень обізнаності розрізняється у бакалаврів та магістрів, при цьому, загальний рівень ПМК у бакалаврів та магістрів однаковий. Хоча за очікуванням, у магістрів повинен бути вищий рівень ПМК, так як вони отримали професійні мовленнєві навички за рахунок дисциплін, що вивчаються на четвертому курсі бакалаврату. Виключенням є група респондентів, що мають середній рівень ПМК. Таким чином, з тих хто навчаються найкраще, рівень ПМК вище у магістрів. Таким чином, можна засвідчити розвиток ПМК впродовж року навчання у ВНЗ у групі здобувачів, що мають найкращі показники ПМК, тобто в мотивованих особистостей.

Аналізуючи загальний рівень показників ПМК у всіх респондентів, можна визначити основні напрямки високого рівня знань та певних здатностей. (рис. 4.24.)

Всі показники ПМК, які мають рівень нижче середнього, засвідчили відсутність обізнаності респондентів за певними напрямками. Таким чином, спостерігався певний дисонанс здатностей особистості. У респондентів відзначався середній рівень знань лексики і синтаксису професійної мови, значень професійних понять, при цьому наявний низький рівень здатності сформулювати



Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПМК; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 – цілеутворювально-інтенційна обізнаність; П2/1К3 – структурна обізнаність; П2/2К3 – структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П4/1К3 – обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 – обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 – вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 – розуміння письмового професійного тексту; П3К4 – готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 – аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

структуроване, фахово-інформаційне насичене повідомлення та його оцінити і сприйняти. У респондентів середній рівень обізнаності теорії професійної ввічливості при низькому рівні обізнаності практичного застосування цих інструментів професійного мовлення. У респондентів був виявлений середній рівень психологічної готовності до сприйняття усного мовлення, при низькому рівні аудіювання. У респондентів визначений середній рівень внутрішнього контролю професійного мовлення при низькому показнику рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду.

Відзначено наявність дисонансу між знаннєвим блоком та блоком практичних навичок ПМК. Виявлено достатність рівня знаннєвої обізнаності з показників: професійно-мовної обізнаності, професійно-категорійної обізнаності, обізнаності теорії професійної ввічливості,

готовність до сприйняття усного мовлення, внутрішнього контролю професійного мовлення. Однак, рівень практичних навичок із відповідних напрямків: цілеутворювально-інтенційний показник; показники структурної обізнаності, фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення, обізнаності практичного застосування професійної ввічливості, розуміння письмового професійного тексту, аудіювання професійного повідомлення; рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду був на недостатньому рівні.

Це свідчить про неспроможність самодетермінації та використання внутрішніх ресурсів особистості респондентів.

Таким чином, всі показники ПМК корелюємо із відповідними факторами, що виокремлюємо у дві групи:

- знаннєві фактори, що є основою когніції ПМК;
- психологічні фактори, які є основою для самодетермінації особистості в частині набуття ПМК.

До знаннєвої обізнаності, яку необхідно підвищити, відносимо:

- структурну професійну обізнаність;
- формування фахово-інформаційно насиченого професійного повідомлення;
- застосування професійної ввічливості;
- засади розуміння професійного повідомлення.

До психологічних властивостей особистості, які необхідно розвинути, відносимо:

- мотивацію до афіліації та оволодіння ПМК;
- вибірковість та концентрацію при читанні професійної термінології;
- засади рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду.

Набуття цих обізнаностей ведуть до опанування цілеутворювально-інтенційної спроможності, тобто побудови повідомлення у внутрішньому мовленні. Після цього відбувається оптимальна вербалізація професійного повідомлення та відповідно покращується його сприйняття. Таким чином підвищується рівень ПМК майбутнього менеджера.

Висновки до четвертого розділу

В емпіричному дослідженні рівня ПМК взяли участь здобувачі, що навчалися на IV курсі бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсі магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації) за спеціальністю 073 «Менеджмент». Для розрахунку відповідності дисперсій вибірок та рівності середніх значень емпіричних результатів досліджень було використано критерії Фішера та Стьюдента відповідно.

Проведена оцінка розуміння респондентами сутності поняття ПМК, її важливості, складності оволодіння та готовності до її подальшого опанування визначила, що вони повною мірою, не розуміють складові, а відповідно і сутність ПМК. Низький та дуже низький рівень внутрішнього самомотивування до опанування ПМК мають більшість респондентів, при цьому рівень внутрішнього самомотивування в магістрів вищий ніж у бакалаврів (78% - бакалаврів, 48% - магістрів). Готовність до подальшого опанування, а саме аналіз мотивації до афіліації свідчить, що більшість опитаних в цих групах має середній рівень показника мотивації до афіліації (60% - магістри, 57% - бакалаври), а до низького рівня мотивації до афіліації відноситься лише 21% магістрів та 28% бакалаврів. Таким чином, визначаємо значний психологічний дисонанс у респондентів, які в більшості маючи середній рівень прагнень бути в товаристві інших особистостей, прагнень до створення значимих взаємозв'язків з іншими людьми мають при цьому низький рівень мотивації до оволодіння ПМК. Це свідчить про низький рівень усвідомлення респондентами сутності та важливості ПМК в їх майбутній професійній діяльності. Мотивація є підґрунтям психологічної передумови надбання означеної компетентності та потребує першочергового опрацювання, роз'яснення та підвищення у здобувачів, тому, що цей показник є основним предиктором високого рівня опанування ПМК.

Аналіз когнітивно-функціонального критерію ПМК майбутніх менеджерів засвідчив, що більшість респондентів мають високий рівень мовних знань, на яких ґрунтується знанневий блок ПМК та специфіка функцій, що пов'язана із професійною компетентністю менеджера. Було визначено, що у магістрів та бакалаврів однаково достатній рівень знань лексики професійної мови та синтаксису професійних висловлювань.

Визначено, що більшість респондентів (74%) мають низький та дуже низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності. Це свідчить про значну кількість здобувачів, які мають низький і дуже низький рівень внутрішнього розуміння та здатності сформулювати цілі запланованого професійного мовленнєвого повідомлення. Рівень обізнаності у бакалаврів та магістрів однаковий.

Результати дослідження зазначили, що більшість респондентів (88%) мають низький та дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідомлення. Це свідчить, що переважна частина респондентів не спроможні правильно використати структуру фахових документів відповідно визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту. Рівень обізнаності у бакалаврів та магістрів однаковий.

Визначено, що більшість респондентів (від 94% до 100% за різними групами) мають низький та дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості продукованого професійного повідомлення. Це свідчить, що вони не можуть сформулювати достатньо інформаційно наповнене професійне повідомлення і в подальшому ця здібність потребує розвитку. Рівень продукування фахово-інформаційно насиченого повідомлення у бакалаврів та магістрів однаковий.

Емпіричне дослідження обізнаності професійної ввічливості у майбутніх менеджерів виявило дисонанс набуття навичок. Наявність у респондентів теоретичної обізнаності, щодо застосування слів ввічливості і при цьому відсутність практичних навичок використання наявних знань у практичному втіленні. Рівень обізнаності у бакалаврів та магістрів однаковий.

Визначено, що високий рівень вибірковості та концентрації уваги при читанні письмового тексту є психологічною передумовою опанування ПМК. Дослідження виявило, що більшість респондентів (43%) мають середній рівень вибірковості уваги до письмового професійного тексту та 37% – низький рівень цього показника, тому необхідно підвищити рівень вибірковості уваги до письмового професійного тексту. Цей показник у двох групах респондентів однаковий.

Дослідження показали, що більшість респондентів (від 71% до 74% за різними групами) мають низький та дуже низький рівень розуміння письмового професійного тексту. Це свідчить, що респонденти не достатньо правильно сприймають і розуміють

професійну інформацію, що подана співрозмовником в письмовій формі, вони не можуть правильно зрозуміти і сформулювати зміст та мету прочитаного, письмового, професійного повідомлення. Цей показник у двох групах респондентів однаковий.

Виявлено, що більшість респондентів (від 84% до 88% за різними групами) мають низький та дуже низький рівень практичних навичок аудіювання. При цьому, вони мають високу готовність до сприйняття інформації та відповідно завищену оцінку своїх можливостей щодо слухання. Більша частина респондентів (від 88% до 90%) відноситься до високого, дуже високого та середнього рівня готовності сприйняття усного мовлення. Все це свідчить про дисонанс власного бачення респондентами своїх можливостей та навичок, щодо слухання, з реальними результатами аудіювання професійного повідомлення.

Відзначено наявність дисонансу між знаннєвим блоком та блоком практичних навичок ПМК. Виявлено достатній рівень знаннєвої обізнаності з певних показників при відсутності практичних навичок використання цих теоретичних знань у професійному мовленні з визначеного напрямку.

За результатами досліджень, більшість респондентів (від 69% до 78% за різними групами) відносяться до низького та дуже низького рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду, що свідчить про виникнення труднощі із плануванням своєї діяльності та відсутності здатності аналізувати свої помилки і успішний досвід минулого. Цей показник у двох групах респондентів однаковий.

Аналіз показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості засвідчив, що більшість респондентів (від 55% до 57% за різними групами) відноситься до середнього рівня, що свідчить про щире поведінку особистості але не стриману у своїх емоційних проявах. Вважаємо за необхідне підвищити рівень саморегуляції уваги та проявів почуттів в процесі професійного мовлення.

Аналіз загального рівня ПМК засвідчив, що більшість респондентів (від 63% до 71% за різними групами респондентів) відносяться до низького рівня ПМК і мають обмежену здатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Така здатність респондента обмежує коло виконання професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Виявлено, що менша частина респондентів (від 16% до 20% за різними групами респондентів) відноситься до недостатнього рівня ПМК, що свідчить про нездатність респондентів продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією. Цей рівень здатності суттєво обмежує коло та якість виконання професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

Визначено, що незначна частина респондентів (від 13% до 17% за різними групами респондентів) відноситься до середнього рівня ПМК, що свідчить про їх здатність продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією, однак ця здатність є не постійною, змінною в залежності від різних обставин та потребує вдосконалення при необхідності підвищення рівня професійної компетентності менеджера. Цієї здатності не достатньо для виконання на високому рівні професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

У групах респондентів з низьким та дуже низьким рівнем ПМК значення рівня означеної компетентності у бакалаврів та магістрів однаковий. Рівень ПМК у групі з середнім рівнем у магістрів вище ніж у бакалаврів. Таким чином, можна зазначити, що наявний розвиток ПМК впродовж року навчання для респондентів, що найкраще навчалися в обраних групах.

РОЗДІЛ 5

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

5.1. Особливості впровадження психотехнології формування у майбутніх менеджерів професійно-мовленнєвої компетентності

Проведений аналіз ПМК у здобувачів зі спеціальності 073 «Менеджмент» виокремив психологічну структуру навчальних етапів формування означеної компетентності, на основі яких було сформовано структурно-змістову модель формування ПМК менеджерів у процесі навчання у ВНЗ. (рис.5.1.)

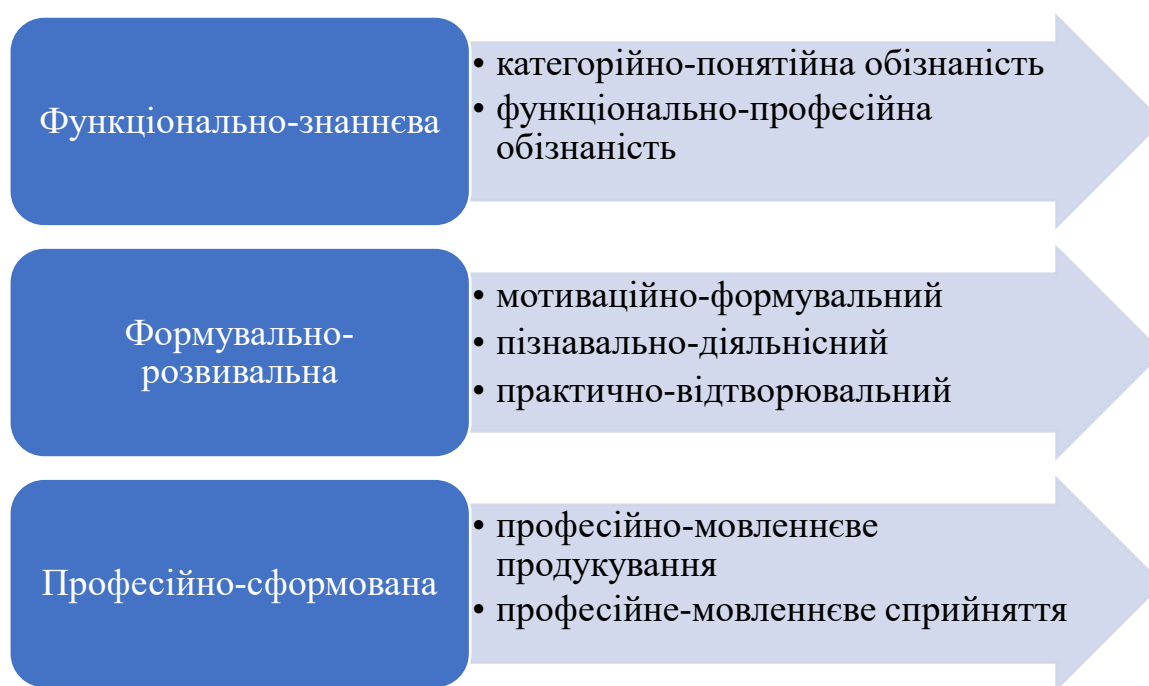


Рис. 5.1. Модель формування ПМК менеджерів у процесі навчання у ВНЗ

Функціонально-знаннєва стадія забезпечується певним переліком ОК з ОП відповідного ВНЗ. Вона характеризується наявністю у здобувача сукупністю знань, щодо категорій, понять та функцій менеджменту, які необхідні для опанування ПМК з менеджменту.

Формувально-розвивальна стадія починається з моменту усвідомлення здобувачем необхідності формування професійного мовлення. Вона настає в момент кількісно-якісного переходу знань

у здатність, а у нашому випадку виявлення нестачі професійно-мовленнєвих навичок. Надалі, здобувач проходить пізнавально-діяльнісний етап, яких характеризується накопиченням додаткових знань, щодо професійного мовлення. Наступний крок цієї стадії – це практично-відтворювальний, в якому здобувач втілює свої знання в дії, набуваючи навичок професійного мовлення.

Професійно-сформована стадія характеризується наявністю у здобувача здатності продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією.

Враховуючи, що рівень показників професійно-мовної і професійно-категорійної обізнаності у респондентів достатній, фокусуємо увагу на формувально-розвивальній стадії формування ПМК.

Процес розвитку ПМК майбутніх менеджерів складається із взаємопов'язаних етапів, які забезпечують комплексний підхід до формування цієї компетентності. (рис.5.2.)



Рис.5.2. Етапи формувально-розвивальної стадії формування ПМК майбутніх менеджерів

При аналізі формувально-розвивальної стадії формування ПМК майбутніх менеджерів спираємось на ставлення Н. Пономаренко, О. Семеног, щодо умов формування компетентності «це сукупність ефективних чинників, обставин, заходів, організаційно-методичних процедур, за яких успішно відбувається процес професійної підготовки». (Пономаренко, Семеног, 2021:104)

Використовуємо підхід Ю. Поскрипко та О. Данченко «формування фахової досконалості шляхом реалізації особистісного потенціалу», при цьому «основою ідентифікації фахової досконалості є оціночне порівняння компетентності, результативності та ефективності діяльності фахівця із аналогічними показниками фахівців відповідного фаху насамперед поза організацією за ідентичними критеріями». (Поскрипко, Данченко, 2019:124)

Основою мотиваційно-формульного етапу вважаємо розвиток самодетермінації особистості, «найбільш суттєвим в ній є те, що постулювало наявність у людини здібностей і можливостей для здорового і повноцінного життя», основним її завданням «є визначення умов і чинників, які допомагають чи перешкоджають нормальному розвитку особистості і пошук тих її ресурсів, що могли б допомогти їй протистояти негативному впливу середовища». Розліяємо думку, що «важливою складовою теорії самодетермінації є поняття волі», а «основою волі є внутрішня мотивація». (Шамич, 2017:167,168)

Для забезпечення самодетермінації використання внутрішніх ресурсів майбутнього менеджера необхідно сформувати і підвищити мотивацію до оволодіння ПМК. Наявність мотивації є першим етапом у будь якому процесі навчання. Результати дослідження свідчать, що рівень мотивації до оволодіння ПМК був не достатнім у респондентів, тому на цей етап приділяємо першочергову увагу.

Вважаємо, що необхідно застосовувати формувальний психологічний комплекс мотиваційних установок оволодіння ПМК, який повинен забезпечити психологічну передумову набуття її навичок та становлення процесу внутрішньої мотивації особистості щодо оволодіння ПМК. «Переживання компетентності – це реалізація потреби та один із типів внутрішньої задоволеності, що досягається людиною і забезпечує її розвиток як саморозвиток». (Сердюк, Шамич, 2017:168)

Основне завдання цього формувального психологічного комплексу мотиваційних установок - перетворення майбутнім

менеджером зовнішньої мотивації на внутрішню, шляхом перетворення власної довільної уваги в післядовільну. «Внутрішня мотивація – це спонтанні спонукання людей до цікавості та зацікавленості, пошук викликів, а також здійснення та розвиток їхніх навичок та знань, навіть за відсутності винагород». (Сердюк, 2018:151)

Підтримуємо думку Е. Десі та Р. Райан, щодо внутрішньої мотивації, які розглядають її як функцію психологічного зростання упродовж всього життя. Вона ґрунтується на психологічних потребах особистості в компетентності та автономії. (Desi, Ryan, 1985)

Необхідність самомотивації вкладається в систему самоменеджменту, систему якого повинні опанувати майбутні менеджери, з позиції підготовки до своєї фахової діяльності.

Необхідність внутрішнього самоменеджменту, аналізуємо з позиції, що «самоорганізація взаємопов'язана із мотивацією та самомотивацією, яка розуміється як самостимулювання, самопідштовхування себе до цілі, що ґрунтується на внутрішніх переконаннях людини». (Мирончук, 2018:67)

З позиції внутрішнього мотивування, розглядаємо компетентність як таку, що «відноситься до почуття ефективності, відчуття зростаючої майстерності в діях, які є оптимально складними і які ще більше розвивають свої здібності». (Сердюк, 2018:152)

Внутрішня мотивація взаємопов'язує внутрішню актуалізацію потенціалу особистості з його інтересами та цінностями, а в нашому випадку – наявний внутрішній професійний потенціал, тобто обізнаність з фаху «менеджмент» із внутрішніми особистісними потребами майбутнього менеджера.

Використання підходу самодетермінації, надасть можливість особистості, не бути повністю залежним від суспільства, а бути автономною одиницею, як цілісною психологічною системою, що є частиною суспільних відносин, однак яка не перебуває в повній залежності від них.

Формування та розвиток мотивації до оволодіння ПМК є логічним продовженням мотивації до афіліації, рівень якої, за даним дослідження, був порівняно із мотивацією до опанування ПМК вищим у респондентів. Тому розвиток мотивації до афіліації повинен продовжуватись у мотивації до підвищення ПМК. Це необхідно робити на основі формування в майбутніх менеджерів психологічного взаємозв'язку між афіліацією та високим рівнем ПМК.

Формуємо світогляд, с позиції, що «належна функція слів у нашому житті — допомагати нам стежити за переживаннями, наклеюючи на них ярлики та поділяючи їх на категорії». (Андреас, 2004:3)

Таким чином, проводимо психологічний зв'язок та робимо акцент на важливості кореляційних зв'язків між бажанням бути в товаристві інших людей, потребою бути прийнятими, важливими в певному товаристві та майстерністю у вираженні своєї думки і своїх почуттів.

Будуємо логічний психологічний зв'язок між потребою проведення ефективної управлінської діяльності і здатністю менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою і релевантною її інтерпретацією.

Формуємо внутрішню потребу до самодетермінації особистості, що виражається у набутті та підвищенні ПМК.

Для формування цієї потреби акцентуємо увагу здобувача на психологічних чинниках, що формують особистість:

- самореалізація;
- перспективи оволодіння;
- переваги використання;
- здатність використання свого потенціалу;
- контроль свого розвитку;
- автономії;
- ресурсозбереження.

Таким чином, формувальний психологічний комплекс мотиваційних установок до оволодіння ПМК складається з наступних етапів (рис.5.3.):

- визначення та обґрунтування потреби в оволодінні та підвищенні ПМК;
- постановка цілі в оволодінні та підвищенні ПМК;
- розробка стратегії для досягнення цілі;
- планове виконання поставлених завдань з оволодіння або підвищення ПМК;
- рефлексивне оцінювання та сприйняття результатів.



Рис.5.3. Процес впровадження формульованого психологічного комплексу мотиваційних установок до оволодіння ПМК

Цей процес є циклічним, тому, що розвиток та підвищення рівня ПМК іде впродовж всієї професійної діяльності менеджера, у випадку коли він постійно займається самовдосконаленням та підвищенням рівня свого професіоналізму. Якщо підсумком рефлексивного оцінювання є не задоволеність результатом, іде переосмислення і переформування потреби та цілі. У разі, коли потреба та ціль залишається не змінною, зміни відбуваються у стратегії досягнення означених цілей. Весь цей процес повинен проходити під впливом позитивного психологічного підкріплення, яке ґрунтується на використанні особистості власних моральних та матеріальних винагород, для створення когнітивних навичок оволодіння ПМК.

Процес позитивного психологічного підкріплення у самомотивації до оволодіння ПМК є обов'язковим елементом, оскільки за його допомогою швидше та легше набуваються когнітивні навички оволодіння ПМК. Ґрунтуємось на твердженні, що поведінка, результатом якої є позитивні наслідки, швидше та з більшим задоволенням повторюється особистістю.

Таким чином, за допомогою впровадження формульованого психологічного комплексу мотиваційних установок до оволодіння ПМК, формуємо внутрішній ресурс майбутнього менеджера, який

передбачає консолідацію напрямків діяльності по підвищенню рівня ПМК.

Опанування цього процесу дозволить майбутнім менеджерам оволодіти та підвищити до високого рівня ПМК, що надасть основу високого рівня виконання професійних обов'язків з фаху «менеджмент».

На пізнавально-діяльнісному етапі, формування ПМК майбутніх менеджерів, робимо акцент на набутті навичок продукування та сприйняття професійного мовлення на високому професійному рівні.

Окрім знаннево-змістовної компоненти проваджуємо набуття навичок формування внутрішнього мовлення майбутнього менеджера.

Внутрішнє мовлення, в процесі мислення, відповідає за формалізацію думок та передує зовнішній (звуковій, письмовій) мові та переробляє, осмислює сприйняту, мовленнєву інформацію. Воно включає в себе сприйняття, уяву, пам'ять та увагу. Отже, як зазначав І. Синиця «внутрішнє мовлення у результаті обслуговує зовнішнє». (Синиця, 1974:22)

При цьому, внутрішнє мовлення не тільки слугує підготовкою для говоріння, а і стає основою для розуміння професійної інформації майбутніми менеджерами.

Виходимо з того, що як визначила І. Зимня, модель сприйняття мовлення містить етапи: «момент перетворення вхідного сигналу», «процес звірення, компорації, порівняння із абстрактним уявленнями, що перебувають у пам'яті», «всі моделі імпліцитно або експліцитно зважають наявність цього образу у пам'яті», «наявність єдиних правил процесу смислового сприйняття та виробництва мовлення», «момент рішення або прийняття рішення», «передбачають послідовний характер обробки сигналу», «передбачають апріорне висування гіпотез». (Зимня:1976:29-31)

Таким чином, процес сприйняття щільно пов'язаний із наявністю у індивіда змістовно-знанневої компоненти професійного мовлення.

Враховуючи, що в процесі дослідження ПМК респондентів, був виявлений низький рівень змістовно-знанневої компоненти складання професійного повідомлення з менеджменту та внутрішнього мовлення, пропонуємо формувати процес підвищення ПМК на пізнавально-діяльнісному етапі у чотирьох напрямках: змістовно-знанневої обізнаності, внутрішнє-мовленнєвого програмування, психічно-пізнавальної спроможності, перцептивно-смислової здатності. (рис.5.4.)

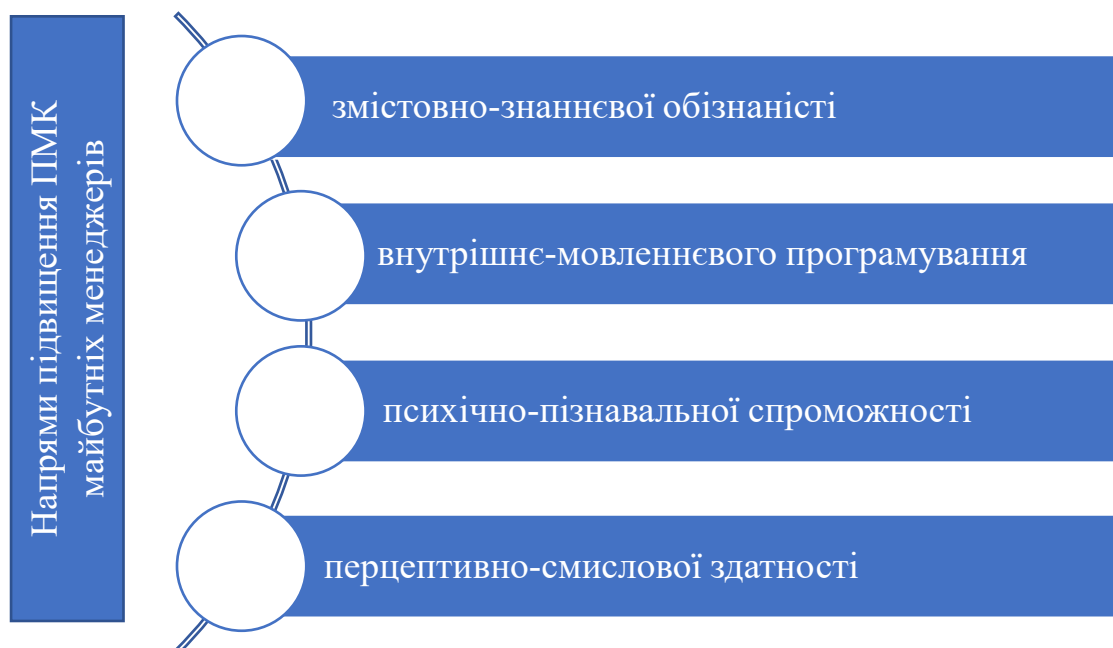


Рис. 5.4. Напрями підвищення ПКМ на пізнавально-діяльнісному етапі формувально-розвивальної стадії формування ПКМ майбутніх менеджерів

Напрямок змістовно-знаннєвої обізнаності потребує від майбутніх менеджерів опанування знань з правильності побудови усних та письмових професійних повідомлень з менеджменту.

Напрямок внутрішнє-мовленнєвого програмування надасть можливість майбутнім менеджерам опанувати здатність аналізувати ситуацію, формувати ціль повідомлення, будувати структуру письмового та усного повідомлення.

Напрямок психічно-пізнавальної спроможності допоможе з набуттям навичок швидкого сприйняття інформації, уваги, пам'яті та активного слухання.

Напрямок перцептивно-сміслової здатності допоможе опанувати здатність сприйняття інформації, формування уявлення про співрозмовника, за рахунок зіставлення вербального оформлення повідомлення зі змістом наявних у свідомості індивіда понять; проведення рефлексії професійної мовленнєвої діяльності.

Велике значення на цій стадії формування ПКМ набувають саме психологічні методики підвищення рівня цієї компетентності. Це відбувається, за рахунок розуміння першості свідомості та внутрішнього мовлення в мовленнєвому процесі.

На практично-відтворювальному етапі формувально-розвивальної стадії формування ПКМ майбутніх менеджерів

відбувається формування здатності практичного застосування отриманих навичок із продукування та сприйняття професійного мовлення на високому професійному рівні. На цьому етапі відпрацьовується практичне застосування набутих навичок, за рахунок опрацювання практичних кейсів професійних ситуацій з менеджменту.

Як результат, отримуємо у здобувачів певний рівень ПМК, який залежить від індивідуальних можливостей та наполегливості у навчанні окремих особистостей.

Визначаючи особливості психотехнології цілеспрямованого розвитку ПМК майбутніх менеджерів необхідно висвітлити особливості впровадження цих технологій у дослідженій групі респондентів, яке проходило в змішаній (дистанційній) формі навчання.

Ґрунтуємо дослідження на підході О. Леонтєва, який зв'язав сприйняття мовлення із процесом розуміння, що складається із процесів декодування, перекладу інформації на внутрішню мову, інтерпретації, результативного пояснення, оцінки, пізнання, мисленнєвої діяльності. (Леонтєв, 1974)

Значної ролі в процесі сприйняття мовлення набуває рефлексивне слухання, яке полягає в налагодженні ефективного зворотного зв'язку із співрозмовником для контролю відповідності сприйняття інформації.

У процесі дистанційного (змішаного) навчання зворотній зв'язок між викладачем та здобувачем зазнає змін. За для вивчення психології розвитку ПМК майбутніх менеджерів було проведено опитування експериментальної групи, яка, за рахунок Covid-19 та війни з РФ, навчалися певний час - онлайн.

Останнім часом, багато досліджень спрямовані на аналіз особливостей онлайн навчання (Engel, Zimmer, Lörz, 2023; Müller, Mildemberger & Steingruber, 2023; Zimmer, Lörz, 2023; Adedoyin & Soykan, 2020; Abad-Segura, González-Zamar, Infante-Moro & Ruipérez García, 2020; Strielkowski, 2020; Vlachopoulos, 2020; Nortvig, Petersen & Balle, 2018; Bond, Marín, Dolch, Bedenlier & Zawacki-Richter, 2018; Molinillo, Aguilar-Illescas, Anaya-Sánchez & Vallespín-Arán, 2018)

Деякі вчені вважають використання онлайн технологій перспективним напрямком. «Гнучке навчання задовольняє потреби студентів у більшій гнучкості та автономії у формуванні свого процесу навчання та часто реалізується за допомогою онлайн-технологій в організації змішаного навчання». (Müller, Mildemberger & Steingruber,

2023). «Я в захваті від цього... є бажання згуртуватися та розвивати це». (Manfuso, 2020)

Хоча при цьому Müller, Mildenerger & Steingruber роблять дисонансні висновки, «розрахунковий сумарний розмір ефекту для 133 проаналізованих курсів змішаного навчання був близьким до нуля, та істотно не відрізнявся від нього». (Müller, Mildenerger & Steingruber, 2023).

Вчені вказують на неспроможність високих результатів навчання, яке потребує соціальної взаємодії. «Одним із головних очікуваних результатів проектного навчання є те, що студенти вчать працювати з командою та у команді», «основним аргументом є те, що онлайн-середовище створює значні проблеми для успішної командної роботи». (Sjølie, Espenes, Виø. 2022) «Відсутність соціальної взаємодії з іншими студентами знижує мотивацію до навчання та здобутків студентів». (Krammer, Pflanzl & Matischek-Jau, 2020)

Деякими науковцями було підкреслено психологічну компоненту онлайн-навчання. «Онлайн-навчання не може дати бажаних результатів ... студенти відчули, що для ефективного навчання важливий особистий контакт з викладачем, якого немає в режимі дистанційного навчання». (Adnan, Anwar, 2020)

Більшість вчених зацентрували увагу на психологічній неготовності студентів сприймати онлайн навчання «навіть ті молоді люди, які не проводять багато часу в «реальному житті» і радше віддають перевагу грі у відеоігри або спілкуванню з іншими на платформах соціальних мереж, зізнаються, що вони воліли б, щоб їм читали лекції в реальних аудиторіях і в справжніх університетах». (Vlachopoulos 2020:3), виникають «емоції, пов'язані зі стресом (турботи, напруга, радість і перевантаження), а також соціальна та емоційна самотність». (Händel, Stephan, Gläser-Zikuda, Kopp, Bedenlier & Ziegler, 2022) «Усі студенти описали обмежені зв'язки та взаємодію, які вони мали зі своїми однолітками та викладачами/репетиторами, що негативно вплинуло на їхній досвід навчання». (Fang, Pechenkina, Rayner, 2023).

«Лише 25% респондентів вважали, що відсутність особистого контакту зі студентами та іншими викладачами у кампусі не вплинула на їхню мотивацію, тоді як решта 75% або сильно (31%), або якимось чином (44%) вплинула». «Низька зацікавленість, мотивація та участі студентів». (Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez, Prieto, 2021)

Дуже чітко визначили необхідність вивчення середовища опанування професійно-мовленнєвої компетентності E. Krammer, J. Moskaliuk, U. Cress & J. Kimmerle, тому «що існуватиме зв'язок між загальною перспективою (індивідуальне проти соціального навчання) та конкретним вимірюванням результатів навчання». (Krammer, Moskaliuk, Cress & Kimmerle, 2020)

Для аналізу психології сприйняття мовлення при онлайн навчанні, за для підвищенні рівня ПМК, були проведено анкетування студентів, що відносились до експериментальної групи. Кількість опитаних – 126 респондентів, з них 63 – магістри та 63 - бакалаври. Респонденти - здобувачі IV курсу бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та I курсу магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації) за спеціальністю 073 «Менеджмент».

Метою проведення цього дослідження було визначення позитивних і негативних особливостей та проблем сприйняття і обробки інформації при дистанційному навчанні.

Всі фактори впливу було виокремлено у дві групи: фізіологічні та психологічні.

До фізіологічних особливостей сприйняття мовлення при дистанційному навчанні були віднесені всі чинники, що стосуються фізичних (матеріальних) переваг та недоліків використання цього виду навчання.

До психологічних переваг дистанційного навчання були зараховані всі психологічні (нематеріальні) переваги та недоліки використання цього напрямку освіти.

До фізичних переваг дистанційного формату навчання, респонденти віднесли: не витрачається час на дорогу до навчального закладу; не витрачаються гроші на транспорт; більш зручно можна влаштуватися при навчанні. (табл. 5.1.)

Таблиця 5.1.

Фізичні переваги при дистанційному навчанні

Переваги	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
не витрачається час на дорогу до навчального закладу	53	84	58	92
не витрачаються гроші на транспорт	27	43	31	49
більш зручно можна влаштуватися при навчанні	17	27	14	22

Особливу увагу надали респонденти економії часу на дорогу (84% бакалаврів, 92% магістра).

До психологічних переваг дистанційного формату навчання, респонденти віднесли: задоволення від можливості не спілкуватися з викладачами та одногрупниками особисто; задоволення від зменшення візуального контакту, при необхідності; задоволення від можливості уникнути неприємної ситуації, коли чогось не знаєш, за рахунок вимикання комунікаційного пристрою.(табл.5.2.)

Таблиця 5.2.

Психологічні переваги при дистанційному навчанні

Переваги	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
задоволення від можливості не спілкуватися з викладачами та одногрупниками особисто	5	8	3	5
задоволення від зменшення візуального контакту, при необхідності	31	49	34	54
задоволення від можливості уникнути неприємної ситуації, коли чогось не знаєш, за рахунок вимикання комунікаційного пристрою	47	75	38	60

Як свідчить дослідження, найбільшу психологічну перевагу від дистанційного навчання отримують респонденти від того, що можуть уникнути неприємної ситуації, коли чогось не знають, шляхом вимикання комунікаційного пристрою (75% бакалаврів та 60% магістрів). Крім того вони отримують задоволення від зменшення візуального контакту, при необхідності (49% бакалаврів та 54% магістрів). Це свідчить, що опитані здобувачі потребують зовнішньої підтримки і схвалення та з негативізмом відносяться до критичних зауважень. Ці дані підтверджують низький рівень самомотивування до навчання та потребою підвищення рівня професійної самосвідомості.

До фізичних перешкод отримання інформації при дистанційному навчанні респонденти віднесли:

- погану якість відео сигналу;
- погану якість аудіо сигналу.

Однак, ці недоліки зазначила незначна частина респондентів (табл. 5.3.)

Таблиця 5.3.

Фізичні перешкоди отримання інформації при дистанційному навчанні

Перешкоди	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Погана якість відео сигналу	16	25	11	18
Погана якість аудіо сигналу	10	16	8	13

Бакалаври були більш незадоволені наявністю фізичних перешкод (25%, 16% - респондентів). При цьому, більше респондентів було не задоволена якістю відео сигналу (25%, 18%), а менша кількість аудіо сигналом (16%, 13%).

Аналіз психологічних перешкод при сприйнятті інформації у застосуванні дистанційної форми навчання виявив, що їх ще менше. (табл. 5.4.)

Таблиця 5.4.

Психологічні перешкоди отримання інформації при дистанційному навчанні

Перешкоди	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Власне не сприйняття відео сигналу через комунікаційні пристрої;	8	13	7	11
Власне не сприйняття аудіо сигналу через комунікаційні пристрої	7	11	5	8

Визначили, що психологічні перешкоди відзначають лише 13% бакалаврів та 11% магістрів.

Це свідчить, що кількість респондентів, у яких існують фізичні та моральні перешкоди при сприйнятті інформації за дистанційною формою навчання є незначною. Однак, як засвідчили подальші дослідження, до негативних психологічних наслідків дистанційного навчання респонденти зарахували велику кількість факторів, що були поділені на чотири групи: зменшення можливості уточнення інформації; зменшення рівня концентрації уваги; зниження мотивації до навчання; зниження рівня міжособистісного мовлення.

Відповідно, до кожної групи відносяться наступні фактори, що групуємо за визначеними ознаками.

Зменшення можливості уточнити інформацію: незручно перебивати лектора; зменшення можливості уточнення інформації у одногрупника; зменшення можливості уточнення інформації у викладача в позааудиторний час.

Як свідчить аналіз відповідей, більшість респондентів (65% бакалаврів та 51% магістрів) вважають, що зменшення можливості уточнення інформації при навчанні, відбувається за рахунок зменшення можливості уточнення інформації у викладача в позааудиторний час. (табл. 5.5.)

Таблиця 5.5.

Психологічні перешкоди можливості уточнення інформації при дистанційному навчанні

Перешкоди	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Незручно перебивати лектора	28	44	17	27
Труднощі уточнення інформації у одногрупника	12	19	9	14
Труднощі уточнення інформації у викладача в позааудиторний час	41	65	32	51
Не хочуть показати, що чогось не знають	31	49	23	37

Також, мають побоювання зовнішнього осудження значна кількість респондентів (49% бакалаврів та 23% магістрів), які не уточнюють інформацію, щоб не показати, що чогось не знають. Значна частина респондентів (44% бакалаврів та 27% магістрів) не можуть уточнити інформацію, тому, що їм не зручно переривати мовлення лектора. Необхідно зазначити, що при навчанні офлайн, це легше зробити, за рахунок зорового контакту з лектором. Крім того, певна частина здобувачів (19% бакалаврів. 14% магістрів) потерпають від зменшення можливості уточнення інформації у одногрупників.

До перешкод, що спричиняють зменшення рівня концентрації уваги, здобувачі відносять: не робочу обстановку дома; відсутність можливості сконцентруватися через фізичні перешкоди; погане сприйняття інформації через комунікаційні пристрої; збільшення однотонності викладання матеріалу викладачем, що зменшує концентрацію уваги. (табл.5.6.)

Як свідчать результати дослідження, більшість респондентів (75% бакалаврів та 68% магістрів) вважають основною перешкодою, що спричиняє зменшення рівня концентрації уваги, збільшення однотонності викладання матеріалу викладачем. Потім, зважають на погане сприйняття інформації через комунікаційні пристрої (29% бакалаврів та 21% магістрів); відсутність можливості сконцентруватися через фізичні перешкоди (6% бакалаврів та 18%

Таблиця 5.6.

Психологічні перешкоди, що спричиняють зменшення рівня концентрації уваги при дистанційному навчанні

Перешкоди	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Не робоча обстановка дома	7	11	8	13
Відсутність можливості сконцентруватися через фізичні перешкоди	4	6	11	18
Погане сприйняття інформації через комунікаційні пристрої	18	29	13	21
Збільшення однотонності викладання матеріалу викладачем, що зменшує концентрацію уваги	47	75	43	68

магістрів); не робоча обстановка дома (11% бакалаврів та 13% магістрів).

До перешкод, що спричиняють зниження мотивації до навчання відносять: нестачу позааудиторного спілкування із одногрупниками, яке допомагає орієнтуватись на мотивованих до навчання і відповідно веде до зниження особистісної мотивації до навчання; відсутність жорсткого контролю з боку викладача при перевірці опрацьованого матеріалу, що веде до зниження вимог до себе, а відповідно до вивчення предмету; зниження самодисципліни організації себе на навчання. (табл. 5.7.)

Таблиця 5.7.

Психологічні перешкоди, що спричиняють зниження мотивації до навчання при дистанційному навчанні

Перешкоди	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Нестача позааудиторного спілкування із одногрупниками	12	19	8	13
Відсутність жорсткого контролю з боку викладача	36	57	21	33
Зниження самодисципліни організації себе на навчання	17	27	11	18

Як свідчать дослідження, респонденти головною причиною зниження мотивації до навчання вбачають не свою самосвідомість, а зовнішню компоненту впливу - викладача. За думкою 57% бакалаврів та 33% магістрів зниження мотивації до навчання відбувається за рахунок відсутності жорсткого контролю з боку викладача, і лише 27%

бакалаврів та 18% магістрів зважають на власну самосвідомість. На зовнішні чинники, нестачу позааудиторного спілкування із однокласниками, вказали лише 19% бакалаврів та 13% магістрів.

За рахунок зміни форми навчання, певна кількість респондентів зауважила зменшення рівня фізичної активності, а саме: стали менше рухатись; стали менше вчитися; стали менше відвідувати додаткові заняття та консультації. (табл. 5.8.)

Таблиця 5.8.

Види зменшення фізичної активності при дистанційному навчанні

Види зменшення фізичної активності	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Стали менше рухатись	9	14	12	19
Стали менше вчитися	13	21	17	27
Стали менше відвідувати додаткові заняття та консультації	51	81	33	52

Фізична активність, у вигляді відвідування додаткових занять та консультацій, зменшилась у 81% бакалаврів та 52% магістрів. При цьому рухатися стали менше 14% бакалаврів та 19% магістрів. Однак, на думку здобувачів, стали вчитися менше лише 21% бакалаврів та 27% магістрів. Це свідчить, що внутрішня самосвідомість здобувачів не готова сприйняти, що зниження рівня отриманих компетентностей є насамперед внутрішньою психологічною проблемою особистості. Таким чином, необхідно впливати на власну самосвідомість та самомотивацію особистості.

Проведений аналіз розвитку мовлення визначив, що респонденти, у своїй більшості, почали більше писати повідомлення один одному ніж спілкуватися усно (75% бакалаврів, 62% магістра). За рахунок цього у них виникла нестача «живого», усного мовлення з іншими людьми (65% бакалаврів, 59% магістрів). (табл.5.9.)

Таблиця 5.9.

Стан міжособистісного мовлення при дистанційному навчанні

Міжособистісне мовлення	Бакалаври IV курс		Магістри I курс	
	n	%	n	%
Почали більше писати повідомлення один одному ніж спілкуватися усно	47	75	39	62
Відчувається нестача «живого», усного мовлення з іншими людьми	41	65	37	59

Таким чином, особливості ведення освітніх занять, спричинені дистанційним навчанням, впливають на поглиблення проблем низького рівня розвитку професійного усного мовлення у респондентів.

Як свідчить дослідження, психологічних недоліків застосування дистанційного (змішаного) типу навчання більше ніж переваг.

Крім того, проведене дослідження психофізіологічного стану студентів при застосуванні дистанційного навчання за методикою «Суб'єктивні відчуття» визначило наявність наступних симптомів: загальна слабкість, м'язова слабкість, порушення сну, порушення зору, запаморочення, розлади травлення, підвищення температури, біль у горлі, напади аритмії, когнітивні порушення, емоційна нестабільність, апатія, депресія.

Під впливом сьогодення, а саме наявності воєнних дій, кількість психологічних факторів, що впливають на сприйняття мовлення зростає. Це відбувається під тиском появи нових психо-фізіологічних чинників впливу на процес сприйняття, а отже відповідне збільшення їх негативної дії на психічний стан суб'єктів спілкування. Ця ситуація відбивається на психіці окремих особистостей, що задіяні в учбовому процесі і у них спостерігаються негативні стани психіки.

А. Ладик, керівниця програми "Психічне здоров'я" в ВООЗ, зазначила, що «за оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, кожна п'ята людина, яка живе в умовах війни, може мати певний психічний розлад від легкого до більш тяжкого». При цьому найпоширенішими негативними станами є: «депресія; тривога; гостра реакція на стрес, або посттравматичний стресовий розлад; реакція горя, якщо людина втратила когось». Вона підкреслила, що «поширеність психічних розладів під час війни збільшується вдвічі». (Гілка, Войтюк, 2022)

Враховуючи ці психологічні наслідки воєнних дій в Україні, можна із впевненістю говорити про погіршення психологічного сприйняття мовлення та навчання, коли це відбувається через засоби комунікації, які погіршують якість зворотного зв'язку.

5.2. Провідні принципи забезпечення розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Для впровадження програми розвитку ПМК майбутніх менеджерів, пропонуємо систему принципів її розвитку, на основі якої вона складається та застосовується.

Принципи побудови процесу розвитку ПМК майбутніх менеджерів, відображають вихідні положення нашого світогляду на його організацію та пізнання. Систему провідних принципів розроблено на основі досліджень вчених: Б. Ананьєва, Л. Божовича, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Ткаченко, Т. Ушакової та ін.

Основними психологічними принципами розвитку ПМК майбутніх менеджерів вважаємо:

- детермінізм професійно-мовленнєвої діяльності;
- єдність професійної свідомості та професійного мовлення фахівця;
- рефлексивність продукування та сприйняття професійного мовлення;
- індивідуальність професійного мовлення;
- принцип актуальності;
- обґрунтованість професійного мовлення;
- системність ПМК;
- принцип відображення;
- принцип розвитку.

Детермінізм професійно-мовленнєвої діяльності. Цей принцип відповідає за систему організації знань, відповідність, виникнення і взаємозалежності професійного мовлення та вимог професії «менеджер». Цей принцип дозволяє визначити внутрішні взаємозв'язки між психологічними процесами фахівця та його ПМД. Він відображає дію внутрішніх процесів психіки фахівця через зовнішній прояв - професійне мовлення. Таким чином, за цим принципом, будуємо логічну послідовність зв'язку психічних процесів особистості, як фахівця, та зовнішнім наслідком – професійним мовленням.

За основу беремо позицію Л. Божович, яка підґрунтям для дії вбачала внутрішню позицію особистості, що являє собою єдність мотиваційного, емоційного та рефлексивних складових психіки. (Божович, 1997)

Цей принцип свідчить про активізацію внутрішніх систем психіки, що ґрунтується на професійному знанні, з позиції розуміння цілі дії – професійного мовленнєвого висловлювання.

Використовуємо підхід Л. Виготського, за яким, соціально значимі психологічні функції: довільна увага, довільна пам'ять, воля,

мовлення, починають керувати внутрішніми складовими функціями. (Виготський, 1982)

За цим принципом, аналізуємо психологію підвищення ПМК з позиції її зумовленості дією каузальних факторів: внутрішніх психологічних процесів особистості, її професійної свідомості та професійної діяльності, як ланки одного ланцюга.

Єдність професійної свідомості та професійного мовлення фахівця. Професійна свідомість та професійне мовлення є двома частинами єдиного цілого. Професійне мовлення бере участь у процесі професійного мислення. Професійна свідомість формується за допомогою професійного мовлення.

Ґрунтуючись на думці Т. Ушакової, «в принципі будь-який стан нашої свідомості з тим чи іншим ступенем досконалості підлягає вербальному виразу», вважаємо, що професійна свідомість виражається у професійному мовленні. (Ушакова, 2000:18)

Цей процес впливу є взаємозалежним. Підтримуючи підхід Т. Ушакової, «свідомість постійно та на кожному кроці піддається словесному впливу», вважаємо, що професійна свідомість змінюється під впливом професійних повідомлень, оскільки саме вони формалізують думку інших особистостей, що є фахівцями даної області і відповідно впливовими опонентами в професійному дискусі, що змінює професійну свідомість фахівця. (Ушакова, 2000:18)

У свою чергу, саме у внутрішньому мовленні особистості, на тлі професійної свідомості відбувається формування та сприйняття професійного повідомлення. Саме професійна свідомість індивіду відповідає за переформування професійної думки в формалізовані обшартунки – слова, а згодом у професійні повідомлення.

За допомогою мовлення відбувається перебудова сприйняття інформації у процес оперування поняттями. Саме за допомогою професійного мовлення менеджер фіксує свої думки, щодо професійної діяльності, для того, щоб потім піддати рефлексії.

Рефлексивність продукування та сприйняття професійного мовлення. Рефлексивність є компонентом структури особистості, властивістю її свідомості. Використання рефлексивності в професійній діяльності вимагає від особистості самооцінки своїх якісних професійних характеристик з точки зору спеціальності «менеджер».

Розвиваючи думку О. Леонтєва, що «свідомість – це психічна діяльність, котра складається з рефлексії світу та самого себе», (Леонтєв, 1999:280) вважаємо професійну свідомість аналізом

професійної діяльності, котра відображена в формалізованому вигляді, у професійному мовленні.

Використовуючи принцип рефлексивності у продукуванні та сприйнятті професійного мовлення будуємо оцінку з точки зору відповідності рівня професійного мовлення рівню професійної діяльності з фаху «менеджмент».

Результатом процесу рефлексії продукування та сприйняття професійного мовлення є процес коригування дій, у разі незадовільності результатом, або надбання зразка для отримання когнітивних навичок ПМД.

Рефлексія є засобом внутрішньої самоорганізації діяльності менеджера та основою процесу удосконалення його професійної діяльності. Відсутність рефлексії у професійній діяльності веде до механізації, уніфікації дій. Враховуючи, що професійна діяльність менеджера є постійно змінною, тому що відбувається у мінливому зовнішньому та внутрішньому оточенні, однорідність або механізація у професійній діях, більшою мірою, відсутня. Тому механізація дій веде до похибок та до не відповідних управлінських рішень.

Пізнання здобувачем свого внутрішнього процесу професійної свідомості надає передумову для внутрішньої самоорганізації на результат, що формалізується у продукуванні професійного мовлення та його сприйнятті.

Індивідуальність професійного мовлення. Професійне мовлення присутнє у будь якій професійної діяльності, як зазначала Т. Ушакова «аналогічна робота відбувається в онтогенезі кожної людської індивідуальності». (Ушакова, 2000:16)

Однак, процес продукування та сприйняття професійного мовлення сильно відрізняється під впливом індивідуальних рис особистості.

Індивідуальність продукування професійного мовлення – це сукупність мовних та мовленнєвих ознак професійного мовленнєвого повідомлення, що відрізняють одну особистість від іншої.

Індивідуальність сприйняття професійного мовлення – це певне сприйняття, розуміння та відповідна інтерпретація професійної інформації, яка надана іншою особистістю, що характерне саме для певного індивіду. Індивідуальне сприйняття полягає у спроможності особистості співставляти одиницю повідомлення та одиницю змісту повідомлення, для аналізу від слова іншої людини до її думки.

Застосування цього принципу при організації впровадження програми розвитку ПМК майбутніх менеджерів, свідчить про орієнтацію на індивідуальний підхід до кожної особистості, з урахуванням всіх її особливостей.

Принцип актуальності. Цей принцип відповідності професійного мовлення оточуючому професійному середовищу. Таким чином, професійне мовлення повинно відповідати потребам сьогодення, часу, проблемі, що необхідно вирішити та ситуації, яка є у наявності.

Актуальність професійного мовлення потребує постійного навчання особистості, задля гнучкості використання інструментів мовлення, відповідно до сьогодення і особистостей, що беруть участь у мовленнєвому процесі.

У процесі навчання аспектів професійного мовлення майбутніх менеджерів, підкреслюємо змінність та вибірковість тих чи інших інструментів професійного мовлення у відповідності до контексту повідомлення та ситуації, що склалася в управлінні.

Обґрунтованість професійного мовлення. Відображає побудову професійного мовлення не тільки на особистісних проявах психіки та фахових знаннях, а і на суспільних цінностях, потребах професійного сегменту ринку.

Цей принцип вимагає визначення підґрунтя для вибору стратегії та інструментів професійного мовлення. Крім того, він засвідчує логічність, тобто обґрунтованість професійного мовленнєвого повідомлення. Відповідн, в повідомленні може відобразитися логічна послідовність певних тверджень, а може бути висвітлені лише певні положення професійного повідомлення.

Однак, у внутрішньому мовленні, ця логічна побудова обґрунтування суті та структури професійного повідомлення повинна бути повністю визначена та розкрита.

Даний принцип надає можливість здобувачам навчитися, використовуючи внутрішнє мовлення, будувати повну, логічну модель структурованого, внутрішнього мовленнєвого повідомлення, а згодом, відповідного професійного повідомлення, що у подальшому буде базою для рефлексії професійного мовлення.

Системність ПМК. Цей принцип свідчить, що ця компетентність входить до системи показників професійної компетентності менеджера і сама є системою певних здібностей особистості.

Системність, як принцип наукового пізнання, вимагає провести дослідження ПМК з позиції залежності його внутрішньо пов'язаного

цілого, що утворюються певними компонентами, які змінюючись, надають нових властивостей цьому цілому.

Ґрунтуємось на підході, що ПМК є системою, яка складається, по-перше, із здатності менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання; по-друге, із здатність вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

Системність підходу свідчить, що зміна рівня обізнаності, з будь якої здібності здобувача, веде до зміни в рівні ПМК.

У свою чергу рівень ПМК пропорційне впливає на рівень професійної компетентності менеджера. Цей принцип відображає професійне мовлення як одну з властивостей професійного образу фахівця зі спеціальності «менеджер».

Цей принцип дозволяє здобувачу зрозуміти взаємозв'язок між здібностями, його рівнем ПМК та рівнем професійної компетентності майбутнього менеджера. Крім того, здобувач повинен виявити та зрозуміти взаємозалежність між цими показниками.

Відображення професійного мовлення. Зазначений принцип відбиває властивості професійного мовлення, яке є відображенням внутрішньої свідомості, психічних властивостей, внутрішніх знань, наявних здатностей та професійних навичок майбутнього менеджера.

Зрозумілим, сформованим результатом знання з фаху «менеджмент» є формалізоване у слова професійне повідомлення. Професійне мовлення – є інструментом управління та є засобом, що відображає внутрішні психічні властивості індивіду та його фахові знання, здатності та навички.

Цей принцип повинен вказати здобувачу, що можливість розкрити та показати свої професійну свідомість, здатності та навички оточуючим, дає професійне мовлення, яке є одним з основних засобів взаємодії менеджера з оточуючим середовищем.

Принцип розвитку. Даний принцип відображає закономірності зміни ПМК на різних етапах розвитку ПМК здобувача.

Розвиток ПМК необхідно аналізувати лише в динаміці. Крім того його зміни необхідно чітко корелювати із змінами зовнішнього середовища.

Необхідно зазначити, що розвиток ПМК іде за необхідністю пристосування суб'єкту до змін зовнішнього середовища. Таким чином, відбувається розвиток адаптивної системи особистості до змін.

Цей принцип обґрунтовує появу ПМК, як системи оцінки професійного мовлення майбутнього менеджера, з позиції розвитку його адаптивної системи.

5.3. Розроблена програма розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів

Розроблена програма розвитку ПМК була орієнтована на здобувачів зі спеціальності 073 «Менеджмент» для IV курсу бакалаврату (перший, бакалаврський рівень ЗВО IV рівня акредитації) та на I курсу магістратури (другий, магістерський рівень ЗВО IV рівня акредитації).

Дана навчальна програма ґрунтувалась на: теоретичних і методологічних концептах, висвітлених у теоретичній частині дослідження; емпіричних результатах дослідження; визначених особливостях впровадження психотехнологій та провідних принципах розвитку ПМК майбутніх менеджерів.

Програма заснована на підході, що «головне ваше завдання як промовця – взяти щось, що вам важливо і дорого, і донести це до своїх слухачів. Ми завжди говоримо про ідею, про ментальну конструкцію, яку можна зрозуміти, оцінити, зберегти і під впливом якої щось змінити». (Андерсон, 2016:10)

Метою програми стало підвищення майбутніми менеджерами рівня ПМК як невід'ємної частини своєї професійної компетентності.

Основними завданнями програми розвитку ПМК майбутніх менеджерів було:

1. Формування високого рівня здатність здобувача до внутрішнього самомотивування оволодіння ПМК, із позиції передумови налагодження професійних контактів і зв'язків та самоспрямування на успіх у професійній діяльності.

2. Актуалізація відповідного використання лексики, термінів, синтаксису професійної мови.

3. Підвищення рівня навичок планування висловлювання у внутрішньому мовленні, в розрізі актуалізації процесу визначення кінцевої мети професійно-центрованого висловлювання.

4. Розвиток здатності правильної побудови структури фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту.

5. Опанування здатністю формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом, з ціллю отримання необхідної реакції від співрозмовника.

6. Оволодіння навички доречного вживання мовних засобів які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника і відповідають діловому етикету.

7. Підвищення рівня здатності вербально сприймати та розуміти професійну інформацію, що подана в усній та письмовій формі.

8. Розвиток здатності особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід і оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень та саморегулювати власну увагу і прояви почуттів.

Результати даної програми стали проміжним результатом в опануванні майбутніми менеджерами інтегральної професійної компетентності, яка являє собою здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері менеджменту або у процесі навчання, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог.

Для формування ПМК було запропоновано розвивальну програму в формі дисципліни за вільним вибором для спеціальності 073 «Менеджмент» - «Професійно-мовленнєва діяльність менеджерів». Ця дисципліна розрахована на 4 кредити, з них: 16 годин лекційних, 10 годин семінарських занять, 22 години практичних занять та 72 години самостійної роботи. (табл. 5.10.)

У процесі впровадження цього плану було використано наступні форми навчання: проблемну лекцію, лекцію дискусію, лекцію бесіду, семінар-диспут, семінар-практикум, практичні заняття та самостійну роботу здобувачів.

Проблемні лекції було побудовано з позиції залучення здобувачів як до формулювання проблеми так і до пошуку напрямків їх вирішення.

Лекція-дискусія – організовувалась на основі вільного обміну думками, що відбувався між логічними розділами лекційного матеріалу.

Таблиця 5.10.

Тематичний план розвивальної програми «Професійно-мовленнєва діяльність менеджерів»

№	Тема навчальних занять	Кількість навчальних годин за формою				Усього годин
		Лекції	Семінари	Практичні	Самостійна робота	
<i>Дескриптивно-мотиваційний розділ програми розвитку</i>						
1	Мета та функції професійного мовлення в менеджменті	2	2		6	10
2	Професійні комунікації менеджера та роль професійного мовлення	2		2	6	10
3	Професійно-мовленнєва компетентність як інструмент оцінювання рівня професійного мовлення менеджера	2	2		6	10
4	Роль мотивації у надбанні професійно-мовленнєвої компетентності з менеджменту	2		2	6	10
<i>Когнітивно-функціональний розділ програми розвитку</i>						
5	Роль мовної субкомпетентності в опануванні професійно-мовленнєвої компетентності.	2		2	6	10
6	Субкомпетентність сприйняття і розуміння професійно-центрованого мовлення.	2	2	6	12	20
7	Субкомпетентність продукування мовлення	2	2	8	18	32
8	Субкомпетентність рефлексії професійно-мовленнєвої компетентності	2		4	12	18
	Усього годин	16	10	22	72	120

Лекція – бесіда – ґрунтувалась на використанні запитань, які відбивали конкретні проблеми, що дозволяло визначити ступінь знань здобувачів та їх готовність для сприйняття певного матеріалу.

Дескриптивно-мотиваційний розділ програми розвитку складався з чотирьох тем.

Перша тема: *Мета та функції професійного мовлення в менеджменті*. Вона розглядалась на одному лекційному та одному семінарському занятті. На лекційному занятті було розглянуто наступні категорії та поняття. Фізичні та психологічні передумови мовлення. Вплив мовлення на розвиток особистості. Поняття соціалізації. Людина, як соціальна істота. Агенти соціалізації. Значення мови в суспільстві. Вплив мовлення на соціалізацію людини в суспільстві. Сутність професійного мовлення. Мета та функції професійного мовлення в менеджменті. Основні характеристики професійного мовлення. Стиль мовлення. Основні характеристики професійного стилю. Основні стилі подання професійної інформації. Особливості професійного мовлення. Основні види професійного мовлення. Особливості професійного мовлення з урахуванням інтенції мовця та інтерпретанти (пояснення, трактування). Основні труднощі в професійному мовленні.

Додатково: на початку заняття використана вправа «Порозмовляй зі мною». (Додаток В)

На семінарському занятті №1 опрацьовувалась теоретична обізнаність з питань:

- Основні фізичні та психологічні передумови мовлення.
- Вплив мовлення на розвиток особистості.
- Розуміння людина, як соціальної істоти.
- Основні агенти соціалізації та їх роль у розвитку особистості.
- Значення мови в суспільстві.
- Вплив мовлення на соціалізацію людини в суспільстві.
- Сутність професійного мовлення. Мета та функції професійного мовлення в менеджменті.
- Основні характеристики професійного мовлення.
- Стиль мовлення. Основні характеристики професійного стилю.
- Основні стилі подання професійної інформації.
- Особливості професійного мовлення.
- Основні види професійного мовлення.
- Особливості професійного мовлення з урахуванням інтенції мовця та інтерпретанти (пояснення, трактування).

- Основні труднощі в професійному мовленні.

Друга тема: *Професійні комунікації менеджера та роль професійного мовлення*, складалась з однієї лекції та одного практичного заняття.

На лекційному занятті №2 було розглянуто наступні питання. Поняття «комунікація». Комунікаційний процес та його особливості. Основні компоненти професійної комунікації. Процес комунікаційного зв'язку. Комунікаційна компетентність менеджера. Вербальні та невербальні комунікації. Роль комунікації в менеджменті. Інформація в менеджменті та операції з нею. Способи передачі інформації. Сутність комунікативної функції керівника. Основні цілі комунікацій в менеджменті підприємства. Специфіка міжособистісної комунікації. Комунікативна толерантність. Труднощі в професійній комунікації. Професійне мовлення як основний інструмент менеджменту. Мовленнєвий етикет та культура професійного мовлення в менеджменті. Національна та регіональна специфіка професійного ділового етикету. Основні шляхи вдосконалення професійного мовлення.

Додатково: на початку заняття виконувалась вправа «Перешкоди у комунікації». (Додаток В)

На практичному занятті №1 виконано наступні завдання (Додаток В):

1. Обговорення ролі комунікації в менеджменті та виконання вправи «Коло знайомства».
2. Обговорення сутності вербальної та невербальної комунікації та виконання вправи «Емоція».
3. Обговорення основних труднощів професійної комунікації та виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

Третя тема: *Професійно-мовленнєва компетентність як інструмент оцінювання рівня професійного мовлення менеджера* містила одне лекційне та одне семінарське заняття.

На лекційному занятті №3 було розглянуто наступні питання. Сутність компетенції. Взаємозв'язок компетентності та компетенції. Мовна та мовленнєва компетентності їх взаємозв'язок. Сутність професійно-мовленнєвої компетентності. Взаємозв'язок мовної, мовленнєвої, професійно-мовленнєвої, комунікативної та професійної компетентностей менеджера. Роль освіти в Європі. Розвиток компетентнісного підходу до освіти в Європі. Формування професійно-мовленнєвої компетентності як оціночного механізму професійного

мовлення менеджера. Критерії та показники, що характеризують цю компетентність.

На семінарському занятті №2 розглядалися наступні питання:

- Виникнення професійних компетенцій.
- Взаємозв'язок компетентності та компетенції в опануванні професії.

- Взаємозв'язок мовної та мовленнєвої компетентності.
- Сутність професійно-мовленнєвої компетентності.
- Взаємозв'язок мовної, мовленнєвої, професійно-мовленнєвої, комунікативної та професійної компетентностей менеджера.

- Роль освіти в Європі. Розвиток компетентнісного підходу до освіти в Європі.

- Формування професійно-мовленнєвої компетентності як оціночного механізму професійного мовлення менеджера.

- Критерії та показники, що характеризують професійно-мовленнєву компетентність.

Четверта тема: *Роль мотивації у надбанні професійно-мовленнєвої компетентності з менеджменту* складалась з однієї лекції та одного практичного заняття.

На лекційному занятті №4 розглянули наступні питання. Основні мотиви опанування майбутньої професійної діяльності зі спеціальності «менеджер». Процесуальні теорії мотивації. Фактори, що обумовлюють мовленнєву інтенцію. Психологічна спроможність особистості до розвитку професійної мовленнєвої діяльності. Здатність до внутрішнього самомотивування в процесі оволодіння професійно-мовленнєвою компетентністю. Здатність до внутрішнього самомотивування задля налагодження професійних контактів і зв'язків та самоспрямування на успіх у професійній комунікації.

На практичному занятті №2 були виконані завдання (Додаток В):

- Обговорення значення психологічної спроможності особистості до розвитку професійної мовленнєвої діяльності та виконання вправи «Аргументація».

- На основі ідеї «піраміди Маслоу» побудова власної «піраміди Мотивації професійної діяльності».

- Обговорення місця професійного мовлення та вплив рівня його розвитку на досягнення.

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

Другий когнітивно-функціональний розділ програми розвитку складався з чотирьох тем: «Роль мовної субкомпетентності в опануванні професійно-мовленнєвої компетентності»; «Субкомпетентність сприйняття і розуміння професійно-центрованого мовлення»; «Субкомпетентність продукування мовлення»; «Субкомпетентність рефлексії професійно-мовленнєвої компетентності».

П'ята тема: *Роль мовної субкомпетентності в опануванні професійно-мовленнєвої компетентності* містила одне лекційне та одне практичне заняття.

У лекційному занятті №5 були розглянуті наступні питання. Поняття та основи вербального спілкування. Необхідність та специфічність професійних мовленнєвих утворень та висловлювань у професійній мові менеджера. Види та форми професійної мови. Особливості професійної мови менеджерів. Лексичний склад професійної мови менеджерів. Поняття термінів та економічної термінології. Здатність до обізнаності професійної мови (лексики, термінів). Особливості творення професійних синтаксичних конструкцій з напрямку «менеджмент». Здатність до обізнаності синтаксису професійної мови. Здатність усвідомлювати значення професійних понять.

На практичному занятті №3 були виконані наступні вправи:

- Вправа: «Поставити наголос у словах та словосполученнях».
- Вправа: «Виправити помилки у фрагментах ділових документів».

- Вправа: «Написати лист-нагадування про необхідність погасити заборгованість вашій фірмі».

- Вправа: «Написати наказ про догану інженеру-наладчику за його регулярні запізнення на роботу та позбавлення його премії».

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Вправа: «Штурм» (Додаток В).

Шоста тема: *Субкомпетентність сприймання і розуміння професійно-центрованого мовлення* складалась з одного лекційного, одного семінарського та трьох практичних занять.

У лекційному занятті №6 були розглянуті наступні питання. Особливості сприйняття людиною інформації під час вербального спілкування. Рефлексивне та нереклексивне слухання. Процес сприйняття інформації. Сприймання і розуміння висловлювання. Здатність вербального сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником в усній формі. Здатність сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником у письмовій формі. Здатність до сприйняття і розуміння невербального підкріплення вербальної професійної інформації.

На семінарському занятті №3 розглядалися наступні питання:

- Основні особливості сприйняття людиною інформації під час вербального спілкування.
- Поняття рефлексивного та нереклексивного сприйняття інформації.
- Особливості процесу сприйняття професійної інформації.
- Відмінність між сприйняттям та розумінням висловлювання.
- Необхідність вербального сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником в усній формі.
- Необхідність сприйняття та розуміння професійної інформації, поданої співрозмовником у письмовій формі.
- Сприймання і розуміння невербального підкріплення вербальної професійної інформації.

На практичному занятті №4 виконувались наступні вправи (додаток В):

- Обговорення поняття структури документу, схема сприйняття інформації та її занотовування.
- Виконання вправи «Техніка активного слухання».
- Обговорення схеми сприйняття інформації.
- Виконання вправи «Зіпсований телефон».
- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.
- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №5 виконувались вправи (додаток В):

- Обговорення техніки активне слухання.
- Виконання вправи «Найnudніша розповідь».
- Виконання вправи «Фігури».
- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту

Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №6 виконувались вправи (додаток В):

- Обговорення схеми сприйняття інформації.
- Виконання вправи «Техніка активного слухання».
- Обговорення техніки активне слухання.
- Виконання вправи «Диспут».
- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту

Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

Шоста тема: *Субкомпетентність продукування мовлення*, складалась з одного лекційного, одного семінарського та чотирьох практичних занять.

У лекційному занятті №7 були розглянуті наступні питання. Професійне мовлення із напрямку: керівництво, колеги, підлеглі. Проведення нарад, презентацій. Здатність ставити кінцеву мету професійно-центрованого висловлювання та формувати його задум. Здатність планувати висловлювання у внутрішньому мовленні. Особливості письмового мовлення в менеджменті. Внутрішня, зовнішня документація. Особливості ведення професійного діалогу з позиції менеджменту. Телефоні переговори. Монолог та діалог. Жанри прилюдного виступу. Підготовка до прилюдного виступу. Технічні правила мовлення. Мова та поведінка оратора. Зворотній зв'язок при діалозі та монолозі. Основні ділові документи з фаху «менеджмент». Основні правила складання ділових документів. Здатність правильно

будувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту. Здатність формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом задля отримання потрібної в комунікації реакції від співрозмовника. Здатність доречного вживання мовних засобів які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника у фахово-орієнтованій комунікації. Здатність продукувати усне і письмове професійно-центроване висловлювання із відсутністю необґрунтованих пауз, слів, словосполучень, що спотворюють або утруднюють його розуміння комунікантами.

На семінарському занятті №4 були розглянуті питання:

- Основні правила проведення нарад, презентацій.
- Сутність процесу планування висловлювання у внутрішньому мовленні.
- Особливості ведення професійного діалогу з позиції менеджменту.
- Особливості ведення телефонних переговорів.
- Сутність монологу та діалогу в менеджменті.
- Мова та поведінка оратора. Підготовка до прилюдного виступу.
- Основні ділові документи з фаху «менеджмент» та правила їх складання.
- Основи формування професійного повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом задля отримання потрібної в комунікації реакції від співрозмовника.
- Мовні засоби, що засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника у фахово-орієнтованій комунікації.
- Недоліки усного професійного мовлення та шляхи покращення.

На практичному занятті №7 були виконані вправи (додаток В):

- Обговорення сутність монологу та діалогу, їх особливостей. Поняття зворотного зв'язку та його роль у професійному мовленні. Виконання вправи «Бесіда».
- Виконання завдання. Формування стратегії розвитку організації та оформлення це відповідним наказом. Визначення інформаційної насиченості документу.
- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №8 були виконані вправи (додаток В):

- Обговорення стратегії формування повідомлення. Особливості формування висловлювання у внутрішньому мовленні та перенесення його назовні. Визначення особливості ведення професійного діалогу з позиції менеджменту. Телефоні переговори.

- Виконання вправи «Передати одним словом».
- Виконання вправи. Визначення особливості структури основних наказів в роботі менеджера. Написання основних видів наказів.

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №9 виконано наступні вправи (додаток В):

- Обговорення особливості продукування усного професійно-центроване висловлювання із відсутністю необґрунтованих пауз, слів, словосполучень, що спотворюють або утруднюють його розуміння комунікантами.

- Виконання вправи «Як би я був..., я б тоді казав...».
- Виконання вправи. Визначення особливості структури основних документів у роботі менеджера.

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».
- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №10 були виконані вправи (додаток В):

- Виконання вправи «П'ять добрих слів».
- Написання листа відмови у прийнятті на роботу претендента.

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».

- Виконання вправи «диктора Левітана».

Восьма тема: *Субкомпетентність рефлексії над професійно-мовленнєвою компетентністю* складалась з одного лекційного та двох практичних занять.

У лекційному занятті №8 розглядалися наступні питання. Поняття мовленнєвого досвіду та його сприйняття. Сутність категорії «рефлексія». Здатність особистості осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід та оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень. Здатність особистості до саморегуляції уваги та проявів почуттів у процесі професійного спілкування.

На практичному занятті №11 були виконані вправи (додаток В):

- Обговорення сутності рефлексії, її необхідності при аналізі мовлення.

- Виконання вправи «Толерантність у мовленні».

- Обговорення сутності толерантного мовлення.

- Виконання вправи «Я – висловлювання, Ти – висловлювання».*

- Виконання вправи на основі пізнавального контролю - тесту Струпа.

- Виконання вправи на основі використання таблиці "Шульте".

- Виконання вправи «Штурм».

- Виконання вправи «диктора Левітана».

На практичному занятті №12 були виконані вправи (додаток В):

- Обговорення необхідності самоконтролю.

- Виконання вправи «Релаксійне розслаблення».*

- Обговорення, які знання та навички дав цей курс.

- Визначення впливу професійного мовлення на досягнення професійних цілей розвитку.

- Обговорення: Які перспективи подальшого розвитку професійного мовлення кожного індивіду.

При проведенні розвивальної програми використовувались наступні форми занять.

Семінар-диспут, де відпрацьовувались навички студентів захищати свої висловлювання та думки.

Семінар-практикум, де відпрацьовувались завдання творчого та дослідного характеру, що відображали теоретичні знання з визначеної теми.

Практичні заняття, де вирішувались практичні завдання, кейси, що відображали реальні, практичні ситуації в управлінні підприємством.

Крім того, активно відбувалася самостійна робота студентів, яка охоплювала виконання запланованих завдань, під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі.

Більшість занять були спрямовані на роботу з психологічною компонентою професійної свідомості майбутнього менеджера, а саме застосовувався психологічний вплив на свідомість здобувача. Механізм психологічного впливу був спрямований на стимулювання розуміння можливості здобувача реалізувати свій внутрішній потенціал у професійному мовленні.

При формуванні програми був використаний підхід «формування фахової досконалості шляхом реалізації особистісного потенціалу», при цьому «основою ідентифікації фахової досконалості є оціночне порівняння компетентності, результативності та ефективності діяльності фахівця із аналогічними показниками фахівців відповідного фаху насамперед поза організацією за ідентичними критеріями». (Поскрипко, Данченко, 2019:124)

Коригуючий вплив у програмі побудований із позиції Т. Кабаченко, яка вважала «вплив психологічним, коли він має зовнішнє, стосовно адресата (реципієнта) походження, будучи відображеним і усвідомленим ним, приводить до зміни психологічних регуляторів конкретної активності людини». (Кабаченко, 2000:22)

Був зроблений акцент на професійній компоненті свідомості майбутнього менеджера. Виходили з того, що в процесі надбання ПМК здобувач повинен бути емоційно стабільним. Керувались твердженням Т. Кузьменко, що «фахівець професії соціономічного типу... – це особа, що володіє набором професійних компетентностей, має високий рівень емоційної стабільності». (Кузьменко, 2018:129) Це необхідно як при надбанні означеної компетентності так і в подальшій професійній діяльності, яка потребує цієї психологічної здатності, з позиції надбання професійної компетентності майбутнім

менеджером. Такий підхід був обумовлений наявністю високого рівня стресу, що притаманний цієї професії.

Застосували підхід Н. Трофаїли, що емоційна стабільність – «це інтегративна властивість особистості, що виявляється в умінні підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоційно значимій ситуації і відновленням або підтриманням цілісності особистості, її комфортного емоційного стану після стресу». (Трофаїла, 2020:128)

Емоційна стабільність є психологічним компонентом, що впливає на результативність опанування ПМК. З позиції впровадження цієї здатності в освітню діяльність з фаху, застосували позицію З. Оніпко, який розглядав емоційну стабільність учня як «формування високої пізнавальної активності й стійкої здатності самостійно використовувати її для вивчення навколишньої дійсності». (Оніпко, 2021:76)

Для впровадження психологічного впливу використали: переконання, навіювання, наслідування та наказ.

Виходили з того, що переконання – це «з одного боку, різносторонній вплив на особу з метою формування в неї одних якостей і позбавлення її інших, а з іншого, – спонукання до певної дії». (Машніцька, 2012:205) Переконання – це методика яка допомагає вплинути на систему критеріїв, установок, принципів людини через вплив на його свідомість, а саме його критичне судження. «Переконання утворюються, найчастіше, в результаті цілеспрямованого пізнання світу, а також і в результаті некритичного засвоєння вже готових переконань, крім того вони можуть виникати під впливом різних механізмів психологічного захисту». (Гуляєва, 2017:34)

Основна передумова використання цього методу – це свідоме ставлення здобувача до процесу формування його суджень. Для цього було використано: дискусію, групову полеміку, суперечку. Всі ці форми дискурсу допомагали активізувати емоційне сприйняття інформації, для того, щоб дія раціонального та емоційного допомогла сформувати нові установки, принципи, погляди, щодо переваг високого рівня ПМК. Основним, для ефективного сприйняття інформації, стало співставлення суті інформації та основних установок аудиторії, на яку цей вплив розрахований.

Формуємо установки з позиції логічності, послідовності та аргументованої доказовості переваг високого рівня ПМК.

Навіювання (сугестія) являє собою методику впливу, що ґрунтується на зниженні критичності здобувачів до інформації, що надає викладач. Вважаємо, що це «процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням критичності у разі сприйняття та реалізації змісту, що навіюється». (Матохнюк, Шпортун, 2020:235)

Основою використання цього методу є довіра до викладача, як до особи, яка за соціальним становищем повинна навчати правильним речам. Таким чином, правильно сформоване повідомлення, в якому є певний рівень аргументованості, поєднані логічні і емоційні компоненти, знаходить найбільшу підтримку та найшвидше сприйняття аудиторією. Відбувається сприйняття моделі поведінки у відповідності до ситуації.

Важливий недолік навіювання – воно спрямоване на готовність сприйняти позицію, твердження промовця не замислюючись, з позиції аксіоматичності повідомлення.

Наслідування найбільш розповсюджена форма поведінки індивіда у міжособистісному спілкуванні та педагогіці. «Наслідування – запозичення зразків поведінки, стилів спілкування, способу життя одних членів товариства іншими». (Бурмака, 2019:7) Відбувається орієнтування на певний приклад, відтворення однією людиною дій іншої людини. З цієї позиції проводили наглядну демонстрацію зразків майстерності професійного мовлення менеджера.

Ґрунтувались на тому, що свідоме наслідування у першу чергу є цілеспрямованим виявом бажання індивіду. Основне завдання цієї форми навчання - організація пробудження імпульсу до наслідування.

Ефективні результати показав наказ, що встановлював вимоги виконання певних настанов. Він оголошував жорстко встановлені терміни та засоби виконання з погрозою покарання. У нашому випадку це була низька оцінка.

Необхідно зазначити, якщо здобувач не готовий до змін своєї позиції, ніякий вплив на нього не можливий.

Для отримання високого рівня ПМК необхідне психологічне підґрунтя самодермінації особистості, яке ґрунтоване на систематичній інтроспекції індивіду з позиції його професійної діяльності.

Результатом впливу є зміна поведінки здобувача у відповідності новітнім установам та подальша самомотивація і саморегуляція розвитку його професійного мовлення.

Для формування мотивації набуття ПКК, була утворена увага здобувача до необхідності набуття цієї компетентності. Формування уваги проходило певні етапи. (рис.5.5.)

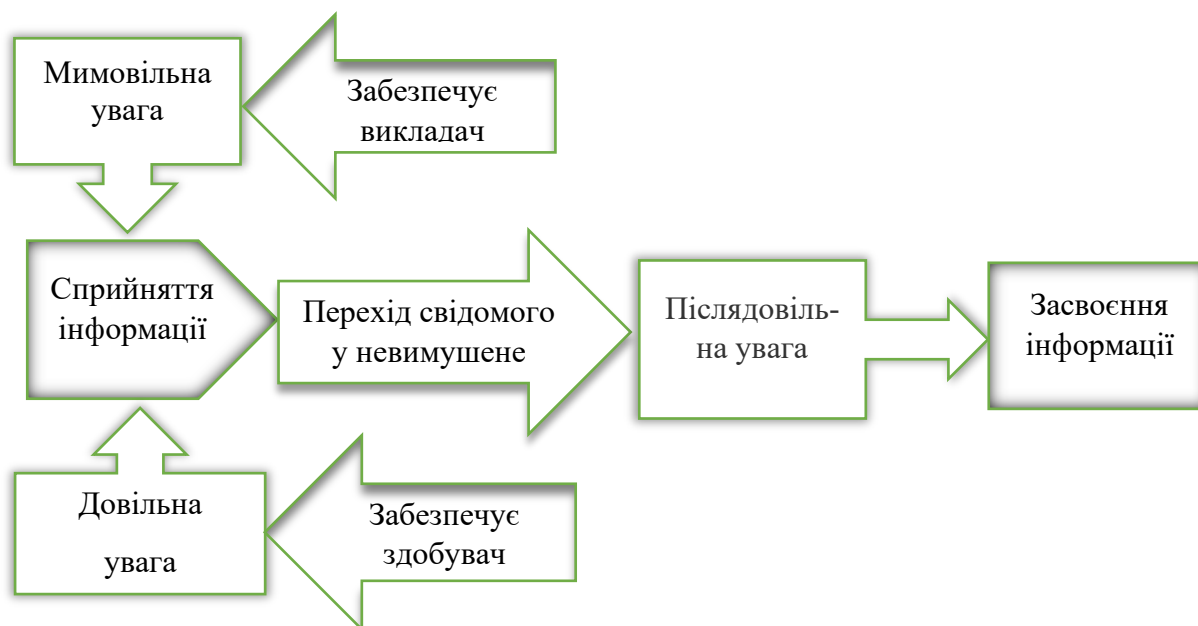


Рис.5.5. Формування уваги, як чинника засвоєння інформації

Довільна увага забезпечується здобувачем. Вона спрямована «відповідно до задачі» та «потребує вольових зусиль» (Савченко, 2013:253) та «не є окремим психічним процесом, а є психічною функцією, без якої не можуть здійснюватись всі інші психічні явища та феномени». (Руденко, Бойко, 2016:173) Здобувач повинен зрозуміти необхідність отримання певної інформації та сконцентрувати свої зусилля на її отримання.

Після того, як свідомо концентрація на об'єкті переходить у невимушену, виникає післядовільна увага. Вона «не вимагає від студентів великої нервової напруги, значних вольових зусиль», однак «на відміну від мимовільної уваги, не втрачає свого цілеспрямованого характеру». (Жуков, Самойлов, 2015:87)

Післядовільна увага надає можливості здобувачу менше витратити зусилля на зосередження у навчанні. Виникає стійкий інтерес до предмета навчання. У результаті, відбувається легке та невимушене засвоєння інформації здобувачем.

Однак без довільної уваги, яку забезпечує здобувач цей процес запустити не можливо, «більшість знань, умінь, навичок отримується

завдяки саме цьому виду уваги» (Жуков, Самойлов, 2015:86), тому вважаємо необхідним провести активацію виникнення внутрішнього мотивуючого стимулу здобувача.

Основною частиною впливу на свідомість майбутнього менеджера у темах №1-№4 є саме психологічна компонента. У цих темах формується свідомість, знання основа необхідності високого рівня професійного мовлення та відбувається психологічний вплив на здобувача, задля формування відчуття переваги оволодіння ПМК. Таким чином, формується психологічна передумова мотивації до оволодіння ПМК. Результатом засвоєння цих тем - є сформована внутрішня мотивація до опанування ПМК.

Теми №5-№8 забезпечують пізнавальну діяльність здобувача, що формує теоретичну основу набуття ПМК та забезпечують практичне відтворення набутих знань на семінарських і практичних заняттях за цими темами. Результатом засвоєння цих тем - є набуття ПМК.

Схема набуття майбутніми менеджерами ПМК представлена на рис. 5.6.

Окрім знаннєвої компоненти у навчанні, впродовж всіх практичних занять респонденти виконували вправи з психологічної програми покращення мозкової активності, для підвищення психологічних реакцій свідомості: вибірковості уваги до письмового професійного тексту, швидкості сприйняття письмового професійного тексту, аудіювання професійних повідомлень, дискурсивного критерію ПМК, рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду та навички самоконтролю.

Для цього у програму входили певні вправи. Для покращення мозкової активності в формувальному експерименті використали програму тренування мозку на основі методу діагностики когнітивної ригідності та гнучкості пізнавального контролю - тесту Струпа. За цим завданням, респонденти мали називати кольори слів. Тобто, побачивши слово «білий», написане синіми літерами, їм необхідно було сказати «синій». Дія цієї вправи ґрунтується на тому, що рутинна діяльність веде до втрати пильності і відповідно до зниження продуктивності, як в навчанні так і при професійній діяльності менеджера, а вона допомагає респондентам підвищити розумову активність та відточити навички спрямованості уваги. Ця вправа є ресурсом особистості, що надає можливість концентруватися на необхідному.

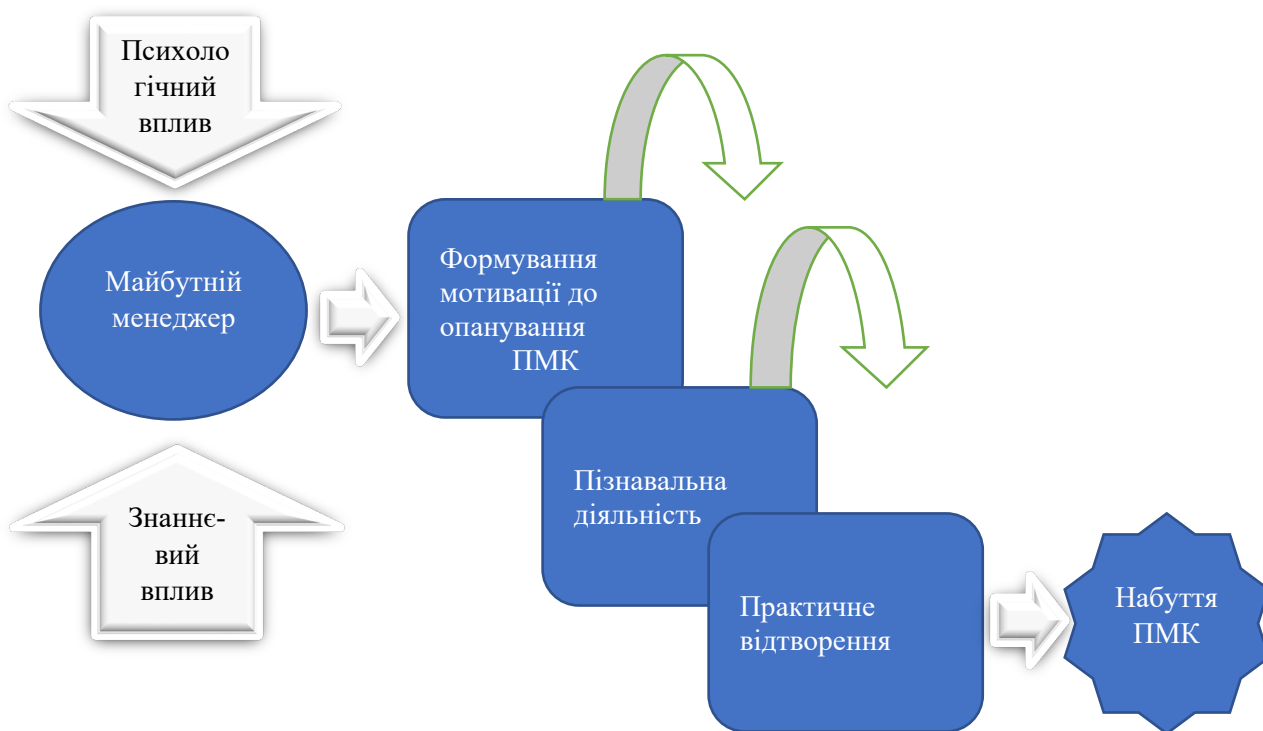


Рис.5.6. Схема набуття майбутніми менеджерами ПМК

Для розвитку стійкості уваги були використані таблиці "Шульте". За цією вправою респондент повинен за 2 хвилини знайти всі послідовні числа в таблиці та записати їх у порядку зростання. Таблиця має 5 стовпців та 5 рядків, де у випадковому порядку розміщені числа від 1 до 100.

Виконання цієї вправи поглибило стійкість уваги та збільшило кут периферійного зору особистості. Це надало можливість майбутньому менеджеру збільшити швидкість знаходження інформації у письмовому документі, тим самим підвищило оперативність опрацювання і вирішення виявленої проблеми.

Крім того, для тренування уваги та концентрації використали вправу диктора Левітана, яка полягала у читанні перевернутого тексту. У нашому випадку використовувався текст професійного напрямку (наказ, розпорядження, договір).

Для тренування уваги та пам'яті використовували вправу «Штурм». Суть цієї вправи в тому, що здобувачам впродовж 3-5 секунд, 3 рази поспіль, демонстрували 2 картки з символами та

цифрами (на одній картці – один символ). Потім їм було необхідно виконати просту математичну дію (наприклад, $123+41$). І знову демонстрували дві картки. Після того учні повинні записати побачені символи у той послідовності, як було їх показано.

Для формування та підвищення мотиваційного критерію ПМК було застосовано вправи: «Порозмовляй зі мною», «Перешкоди у комунікації», «Коло знайомства», «Емоція», «Аргументація». (Додаток В)

Для підвищення дискурсивного критерію МПК використали вправи: «Бесіда», «Передати одним словом», «Як би я був..., я б тоді казав...», «П'ять добрих слів». (Додаток В)

Для покращення аудіювання застосували вправи: «Техніка активного слухання», «Зіпсований телефон», «Найnudніша розповідь», «Фігури», «Диспут». (Додаток В)

Підвищення рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду було забезпечено вправами: «Толерантність у мовленні», «Я – висловлювання, Ти – висловлювання». (Додаток В)

Для підвищення рівня самоконтролю використали вправу: «Релаксійне розслаблення». (Додаток В)

Запропонована розвиваюча програма забезпечила ґрунтовну передумову набуття майбутніми менеджерами загальних компетентностей:

- здатність до спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності);
- навички використання інформаційних та комунікаційних технологій.

Крім того, вона забезпечила умови ефективного набуття майбутніми менеджерами спеціальних (фахових, предметних) компетентностей:

- здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту;
- здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;
- здатність формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми;
- здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом;

- здатність до управління організацією та її розвитком.

Після опанування цієї програми здобувачі отримали здатності для підвищення рівня наступних інтегративних програмних результатів навчання:

- організовувати та здійснювати ефективні комунікації всередині колективу, з представниками різних професійних груп та в міжнародному контексті;
- вміти спілкуватись в професійних і наукових колах державною та іноземною мовами;
- демонструвати лідерські навички та вміння працювати у команді, взаємодіяти з людьми, впливати на їх поведінку для вирішення професійних задач;
- вміти проводити дослідницьку роботу та аргументувати власну точку зору;
- застосовувати мовні, інформаційні та правові знання в менеджменті.

Здобувачі після опанування цієї програми показали підвищення рівня навичок, що відображали:

- правила використання лексики, термінів, синтаксису професійної мови з напрямку «менеджмент»;
- процес планування висловлювання у внутрішньому мовленні та визначення кінцевої мети професійно-центрованого висловлювання;
- правильну структуру фахових документів з напрямку «менеджмент»;
- як формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом;
- правильність вживання мовних засобів, які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника;

У кожного респондента після опанування програми підвищився рівень:

- внутрішнього самомотивування до оволодіння ПМК;
- правильного планування висловлювання у внутрішньому мовленні в процесі визначення кінцевої мети професійно-центрованого висловлювання;
- відповідного використання лексики, термінів та синтаксису професійної мови;

- правильної побудови структури фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту;
- формування професійного повідомлення, оптимального за обсягом та змістом;
- сприйняття та розуміння професійної інформації, що подана співрозмовником в усній і письмовій формі;
- осмислювання власного професійно-мовленнєвого досвіду і здійснювання релевантної інтерпретації професійних повідомлень;
- саморегулювання власної уваги і проявів почуттів.

5.4. Аналіз результатів впровадження програми «Професійно-мовленнєва діяльність менеджерів» та доведення її ефективності

Для підтвердження результативності впровадженої програми розвитку ПМК був проведений контрольний етап експерименту, де був залучений той самий діагностичний інструментарій, що використався при констатувальному етапі експерименту.

Констатувальний експеримент провадився в двох групах респондентів: ті, що брали участь у формувальному експерименті та ті, що не брали участь у ньому. Загальна кількість респондентів склала 252 осіб, з них 126 респондентів, що брали участь у формувальному експерименті, а 126 респондентів, що не брали. Кожна група налічувала 63 магістра та 63 бакалавра. У даному розділі ЕГ – це експериментальна група (респонденти, які брали участь у формувальному експерименті), КГ – це контрольна група (респонденти які не брали участь у формувальному експерименті).

Для визначення репрезентативності порівнювальних груп ЕГ та КГ, за кожним показником для кожної групи були розраховані коефіцієнт Стьюдента та коефіцієнт Фішера. Відповідно, для виконання вищезначених обчислень було використані формули розрахунку відповідних коефіцієнтів (4.6.) та (4.7.). Всі отримані дані звели у таблицю (Табл.5.11.)

Таблиця 5.11.

Критерій Фішера і Стюдента контрольної та експериментальної груп бакалаврів, до участі у формульованому експерименті

Показники	Критерій Фішера			Критерій Стюдента		
	Емпіричне значення f - критерію	f - критичне		Емпіричне значення t -критерію	t -критичне	
		$p < 0,05$	$p < 0,01$		$p < 0,05$	$p < 0,01$
П1К1	1,37	1,51	1,81	0,29	2,00	2,66
П2К1	1,08	1,51	1,81	1,57	2,00	2,66
П1К2	0,86	1,51	1,81	0,06	2,00	2,66
П2К2	1,17	1,51	1,81	1,13	2,00	2,66
П1К3	1,50	1,51	1,81	0,19	2,00	2,66
П2/1К3	1,47	1,51	1,81	0,15	2,00	2,66
П2/2К3	1,02	1,51	1,81	0,31	2,00	2,66
П3/1К3	1,44	1,51	1,81	1,68	2,00	2,66
П3/2К3	1,35	1,51	1,81	1,20	2,00	2,66
П4/1К3	1,14	1,51	1,81	0,65	2,00	2,66
П4/2К3	1,39	1,51	1,81	1,58	2,00	2,66
П1К4	1,40	1,51	1,81	0,52	2,00	2,66
П2К4	1,48	1,51	1,81	0,39	2,00	2,66
П3К4	1,01	1,51	1,81	0,21	2,00	2,66
П4К4	1,08	1,51	1,81	0,94	2,00	2,66
П1К5	1,15	1,51	1,81	0,88	2,00	2,66
П2К5	1,03	1,51	1,81	0,16	2,00	2,66
Рівень МПК	1,11	1,51	1,81	0,66	2,00	2,66

Аналогічні розрахунки, коефіцієнтів Стюдента і Фішера за кожним показником ПМК, було проведено в магістрів. (Табл.5.12.)

У відповідності до отриманих результатів, емпіричне значення f – критерію у всіх групах менше f – критичного, тому було прийнято H_0 – нульову гіпотезу за критерієм Фішера, для двох груп: бакалаврів та магістрів.

Відповідно, зроблено висновок, що вибірки в кожній визначеній групі ЕГ і КГ були однорідними та можуть порівнюватись з позиції репрезентативності контрольного експерименту.

Таблиця 5.12.

Критерій Фішера і Стьюдента контрольної та експериментальної груп магістрів, до участі у формувальному експерименті

Показники	Критерій Фішера			Критерій Стьюдента		
	Емпіричне значення f - критерію	f - критичне		Емпіричне значення t -критерію	t -критичне	
		$p < 0,05$	$p < 0,01$		$p < 0,05$	$p < 0,01$
П1К1	1,26	1,51	1,81	0,29	2,00	2,66
П2К1	1,02	1,51	1,81	0,30	2,00	2,66
П1К2	1,37	1,51	1,81	1,02	2,00	2,66
П2К2	1,29	1,51	1,81	1,30	2,00	2,66
П1К3	1,04	1,51	1,81	2,13	2,00	2,66
П2/1К3	1,07	1,51	1,81	1,60	2,00	2,66
П2/2К3	1,49	1,51	1,81	0,94	2,00	2,66
П3/1К3	1,16	1,51	1,81	0,09	2,00	2,66
П3/2К3	1,49	1,51	1,81	0,06	2,00	2,66
П4/1К3	1,09	1,51	1,81	1,03	2,00	2,66
П4/2К3	1,05	1,51	1,81	0,66	2,00	2,66
П1К4	1,16	1,51	1,81	0,06	2,00	2,66
П2К4	1,48	1,51	1,81	1,02	2,00	2,66
П3К4	1,25	1,51	1,81	0,19	2,00	2,66
П4К4	1,02	1,51	1,81	0,74	2,00	2,66
П1К5	0,67	1,51	1,81	0,01	2,00	2,66
П2К5	1,16	1,51	1,81	0,22	2,00	2,66
Рівень МПК	1,17	1,51	1,81	0,09	2,00	2,66

Розрахунки, за критерієм Стьюдента, засвідчили, що емпіричне значення t -критерію є меншим ніж t -критичне, тому прийнято N_0 – нульову гіпотезу за критерієм Стьюдента, для двох груп: бакалаврів та магістрів. Відповідно, можна зробити висновок, що вибірки магістрів і бакалаврів ЕГ та КГ були рівними за дисперсією, тобто відмінності порівнюваних величин статистично є не значимими. Отже, в групах ЕГ та КГ початковий рівень показників ПМК, визначений у констатуючому експерименті, однаковий та вони можуть порівнюватись з позиції репрезентативності контрольного експерименту.

У результаті проведеного експерименту було отримано дані підвищення рівня мотивації до оволодіння ПМК у бакалаврів ЕГ. (Табл.5.13.)

Таблиця 5.13.

Рівень мотивації до оволодіння ПМК у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень мотивації до оволодіння ПМК	-	-	3	4,8	-	-	-	-
2	Високий рівень мотивації до оволодіння ПМК	-	-	14	22,2	-	-	-	-
3	Середній рівень мотивації до оволодіння ПМК	14	22,2	38	60,3	13	20,6	18	28,6
4	Низький рівень мотивації до оволодіння ПМК	40	63,5	8	12,7	39	61,9	36	57,1
5	Дуже низький рівень мотивації до оволодіння ПМК	9	14,3	-	-	11	17,5	9	14,3

Як свідчать дані дослідження, в ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до оволодіння ПМК. У результаті впливу формувального експерименту зникла група здобувачів з дуже низьким рівнем мотивації до оволодіння ПМК (14,3%), група з низьким рівнем мотивації до оволодіння ПМК зменшилась з 63,5% до 12,7%. При цьому, група з середнім рівнем мотивації до оволодіння ПМК збільшилась з 22,2% до 60,3% та з'явилися групи з високим рівнем мотивації до оволодіння ПМК (22,2%) і група з дуже високим рівнем мотивації до оволодіння ПМК (4,8%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, які б мали високий та дуже високий рівень мотивації до оволодіння ПМК у бакалаврів не було виявлено.

Результати проведеного аналізу у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.14.)

За даними дослідження, в ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до оволодіння ПМК.

Таблиця 5.14.

Рівень мотивації до оволодіння ПМК у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень мотивації до оволодіння ПМК	-	-	2	3,2	-	-	-	-
2	Високий рівень мотивації до оволодіння ПМК	-	-	30	47,6	-	-	-	-
3	Середній рівень мотивації до оволодіння ПМК	33	52,4	31	49,2	31	49,2	34	54,0
4	Низький рівень мотивації до оволодіння ПМК	26	41,3	-	-	26	41,3	25	39,7
5	Дуже низький рівень мотивації до оволодіння ПМК	4	6,3	-	-	6	9,5	4	6,3

У результаті впливу формувального експерименту зникла група здобувачів з дуже низьким рівнем мотивації до оволодіння ПМК (6,3%) та група з низьким рівнем мотивації до оволодіння ПМК (41,3%). При цьому, група з середнім рівнем мотивації до оволодіння ПМК зменшилась з 52,4% до 49,2% та з'явилися групи з високим рівнем мотивації до оволодіння ПМК (47,6%) і група з дуже високим рівнем мотивації до оволодіння ПМК (3,2%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, які б мали високий та дуже високий рівень мотивації до оволодіння ПМК у магістрів КГ не було виявлено.

Аналіз даних ЕГ свідчить про значну зміну рівнів мотивації до оволодіння ПМК у групах бакалаврів та магістрів. (рис. 5.7.) Рівень цього показника є вищим у магістрів. Однак тенденція змін є практично однаковою. Рівень мотивації до оволодіння ПМК у цих двох групах початково був різним. Темп зростання цього показника у магістрів ЕГ склав 43,9%, а у бакалаврів ЕГ 53,4%. У КГ темп приросту цього показника у магістрів склав 3,3%, а у бакалаврів 5,4%.

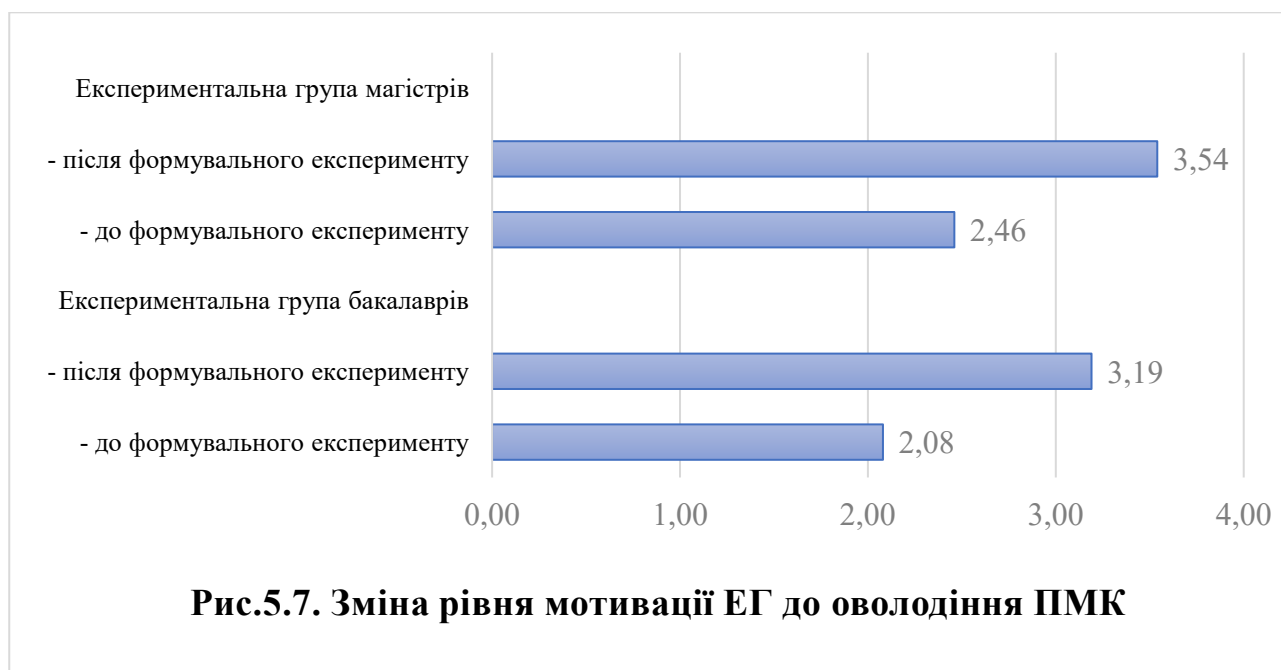


Рис.5.7. Зміна рівня мотивації ЕГ до оволодіння ПМК

Таким чином, було визначено значне підвищення рівня мотивації до оволодіння ПМК ЕГ у порівнянні з КГ після формувального експерименту

У результаті проведеного експерименту було отримано дані підвищення рівня показника мотивації до афіліації у бакалаврів, які брали участь у формувальному експерименті. (Табл.5.15.)

Таблиця 5.15.

Рівень мотивації до афіліації у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень показника мотивації до афіліації	-	-	11	17,5	1	1,6	2	3,2
2	Високий рівень показника мотивації до афіліації	9	14,3	20	31,7	8	12,7	7	11,1
3	Середній рівень показника мотивації до афіліації	36	57,1	32	50,8	37	58,7	40	63,5
4	Низький рівень показника мотивації до афіліації	18	28,6	-	-	17	27,0	14	22,2

Як засвідчили дані дослідження, в ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до афіліації. У результаті впливу формувального експерименту зникла група здобувачів з низьким

рівнем мотивації до афіліації (28,6%), на противагу КГ, де 22,2% респондентів відноситься до цього рівня. Збільшилась кількість респондентів із високим рівнем цього показника (з 14,3% до 31,7%) та з'явилась група з дуже високим рівнем мотивації до афіліації (17,5%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. До дуже високого рівня відносились 3,2%, до високого рівня 11,1% респондентів.

Результати проведеного експерименту у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.16.)

Таблиця 5.16.

Рівень мотивації до афіліації у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень показника мотивації до афіліації	2	3,2	11	17,5	1	1,6	2	3,2
2	Високий рівень показника мотивації до афіліації	10	15,9	20	31,7	11	17,5	10	15,9
3	Середній рівень показника мотивації до афіліації	37	58,7	32	50,8	36	57,1	38	60,3
4	Низький рівень показника мотивації до афіліації	14	22,2	-	-	15	23,8	13	20,6

За результатами дослідження, в ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів мотивації до афіліації. У результаті впливу формувального експерименту зникла група здобувачів з низьким рівнем мотивації до афіліації (22,2%), на противагу КГ, де 20,6% респондентів відноситься до цього рівня. Збільшилась кількість респондентів з високим рівнем цього показника (з 15,9% до 31,7%) та з дуже високим рівнем мотивації до афіліації (з 3,2 до 17,5%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. До дуже високого рівня відносились 3,2%, до високого рівня 15,9% респондентів.

Порівняння рівня та темпу приросту показника мотивації до афіліації у бакалаврів і магістрів ЕГ та КГ засвідчило однаковість тенденцій. Середній бал цього показника, після формувального

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

Результати дослідження засвідчили підвищення професійно-мовної обізнаності в бакалаврів та магістрів, які брали участь у формульованому експерименті. (Табл.5.17.)

Таблиця 5.17.

Рівень професійно-мовної обізнаності у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври та магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Бакалаври</i>									
1	Дуже високий рівень професійно-мовної обізнаності	6	9,5	16	25,4	4	6,3	4	6,3
2	Високий рівень професійно-мовної обізнаності	36	57,1	32	50,8	33	52,4	35	55,6
3	Середній рівень професійно-мовної обізнаності	21	33,3	15	23,8	26	41,3	24	38,1
<i>Магістри</i>									
1	Дуже високий рівень професійно-мовної обізнаності	6	9,5	14	22,2	8	12,7	9	14,3
2	Високий рівень професійно-мовної обізнаності	32	50,8	34	54,0	28	44,4	31	49,2
3	Середній рівень професійно-мовної обізнаності	25	39,7	15	23,8	27	42,9	23	36,5

При цьому необхідно відмітити, що спеціальних методик, які б підвищували безпосередньо цей показник не було застосовано в програмі, за наявності у респондентів достатнього рівня професійно-мовної обізнаності.

Однак, як свідчать результати дослідження рівень зростання професійно-мовної обізнаності ЕГ вище ніж у КГ. У бакалаврів ЕГ середній темп приросту рівня цього показника становив 8,1%, а в КГ лише 2,7%. У магістрів ЕГ середній темп приросту рівня цього показника становив 7,6%, а в КГ лише 2,7%. Це дає можливість

стверджувати, що підвищення рівня мотивованості, концентрації, уваги та пам'яті забезпечили зростання загального рівня мовленнєвої обізнаності за рахунок підвищення якості опрацювання отриманої інформації.

Це підтверджується тим, що в бакалаврів та магістрів ЕГ, після формувального експерименту спостерігався однаковий темп зростання професійно-мовленнєвої обізнаності.

Аналіз рівня професійно-категорійної обізнаності засвідчив, що рівень зростання цього показника в бакалаврів ЕГ, що брали участь у формувальному експерименті, був більшим ніж у КГ. (Табл.5.18.)

Таблиця 5.18.

Рівень професійно-категорійної обізнаності у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень професійно-категорійної обізнаності	-	-	12	19,0	-	-	-	-
2	Високий рівень професійно-категорійної обізнаності	41	65,1	36	57,1	37	58,7	42	66,7
3	Середній рівень професійно-категорійної обізнаності	22	34,9	15	23,8	26	41,3	21	33,3

За результатами дослідження, в ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів професійно-категорійної обізнаності. У результаті впливу формувального експерименту з'явилися здобувачі з дуже високим рівнем цього показника (19%), на противагу КГ, де такі респонденти відсутні.

Результати проведеного дослідження магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.19.)

Проведені розрахунки вказали, що в ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів професійно-категорійної обізнаності. У результаті впливу формувального експерименту, в ЕГ зникли респонденти з низьким рівнем цього показника, а група здобувачів з дуже високим рівнем цього показника збільшилась (з 3,2% до 17,5%), на противагу КГ, де є

Таблиця 5.19.

Рівень професійно-категорійної обізнаності у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень професійно-категорійної обізнаності	2	3,2	11	17,5	4	6,3	4	6,3
2	Високий рівень професійно-категорійної обізнаності	13	20,6	29	46,0	9	14,3	17	27,0
3	Середній рівень професійно-категорійної обізнаності	43	68,3	23	36,5	44	69,8	38	60,3
4	Низький рівень професійно-категорійної обізнаності	5	7,9	-	-	6	9,5	4	6,3

респонденти з низьким рівнем (6,3%), а з високим рівнем всього 6,3%.

Порівняння темпів приросту показника рівня професійно-категорійної обізнаності магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що в магістрів темп проросту вищий та складає 19,1%, а в бакалаврів лише 5,3%. У КГ темп приросту цього показника в бакалаврів 2,2%, а в магістрів склав 5,1%. При цьому необхідно зазначити, що рівень цього показника в магістрів був нижчим. Однак, на протязі певного періоду він вирівнявся, тому темпи проросту різні.

Вважаємо, що більші темпи проросту показників професійно-категорійної обізнаності ЕГ були обумовлені підвищенням рівня мотивації до оволодіння ПМК, що спонукало здобувачів до інтенсифікації навчальних зусиль.

Аналіз рівня цілеутворювально-інтенційної обізнаності свідчить, що рівень зростання цього показника у бакалаврів, що брали участь у формуальному експерименті, був більшим ніж у респондентів, що не брали участь в цьому експерименті. (Табл.5.20.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів цілеутворювально-інтенційної обізнаності. У результаті впливу формувального експерименту зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника (19%), а з низьким рівнем цілеутворювально-інтенційної обізнаності кількість досліджених знизилась з 55,6% до 6,3%. При цьому, з'явилися здобувачі з високим рівнем (52,4%) та з дуже

Таблиця 5.20.

Рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	-	-	8	12,7	-	-	-	-
2	Високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	-	-	33	52,4	-	-	-	-
3	Середній рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	16	25,4	18	28,6	18	28,6	19	30,2
4	Низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	35	55,6	4	6,3	32	50,8	36	57,1
5	Дуже низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	12	19,0	-	-	13	20,6	8	12,7

високим рівнем цілеутворювально-інтенційної обізнаності (12,7%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, що мали високий та дуже високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності в бакалаврів цієї групи не було виявлено.

Результати проведеного аналізу у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.21.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів цілеутворювально-інтенційної обізнаності. В результаті впливу формувального експерименту зникли респонденти з дуже низьким рівнем (7,9%) та з низьким рівнем цілеутворювально-інтенційної обізнаності (65,1%). При цьому, з'явилися здобувачі з високим рівнем (50,8%) та з дуже високим рівнем цілеутворювально-інтенційної обізнаності (11,1%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні (в межах 2-6%). Кількість респондентів, що мали високий рівень цього показника не змінилася, а респондентів з дуже високим рівнем не з'явилося.

Порівняння темпів приросту показника рівня цілеутворювально-інтенційної обізнаності магістрів і бакалаврів ЕГ свідчить, що у магістрів ЕГ темп проросту 67%, а у бакалаврів ЕГ 80%.

Таблиця 5.21.

Рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	-	-	7	11,1	-	-	-	-
2	Високий рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	3	4,8	32	50,8	3	4,8	3	4,8
3	Середній рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	14	22,2	24	38,1	12	19,0	16	25,4
4	Низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	41	65,1	-	-	45	71,4	42	66,7
5	Дуже низький рівень цілеутворювально-інтенційної обізнаності	5	7,9	-	-	3	4,8	2	3,2

У КГ темп приросту цього показника в бакалаврів - 4,3%, а в магістрів - 3,6%. Ці дані підтвердили значне зростання рівня цілеутворювально-інтенційної обізнаності після формувального експерименту в ЕГ респондентів.

Аналіз рівня обізнаності структури професійного повідомлення засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ був більшим ніж у КГ. (Табл.5.22.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності структури професійного повідомлення. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (14,3%), а з низьким рівнем обізнаності структури професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 73% до 4,8%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (42,9%) та з дуже високим рівнем обізнаності структури професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респонденту, який б мав високий та дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення у бакалаврів цієї групи не було виявлено.

Таблиця 5.22.

**Рівень обізнаності структури професійного повідомлення у
контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	27	42,9	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності структури професійного повідом.	8	12,7	29	46,0	12	19,0	14	22,2
4	Низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	46	73,0	3	4,8	41	65,1	44	69,8
5	Дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	9	14,3	-	-	10	15,9	5	7,9

Результати проведеного дослідження магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.23.)

Таблиця 5.23.

**Рівень обізнаності структури професійного повідомлення у
контрольному та констатувальному експерименті (магістри)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	5	7,9	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	23	36,5	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності структури професійного повідом.	9	14,3	31	49,2	7	11,1	10	15,9
4	Низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	42	66,7	4	6,3	40	63,5	42	66,7
5	Дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	12	19,0	-	-	16	25,4	11	17,5

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності структури професійного повідомлення. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (19%), а з низьким рівнем обізнаності структури професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 66,7% до 6,3%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (36,5%) та з дуже високим рівнем обізнаності структури професійного повідомлення (7,9%). У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення в магістрів цієї групи не було виявлено.

Порівняння темпів приросту показника рівня обізнаності структури професійного повідомлення магістрів та бакалаврів ЕГ засвідчило, що вони майже однакові: у магістрів темп проросту 75,6%, а у бакалаврів 77,3%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів 5,4%, а у магістрів - 6,5%.

Ці дані з'ясували значне зростання рівня обізнаності структури професійного повідомлення після формувального експерименту в ЕГ респондентів.

Для підтвердження результатів було проведено аналіз рівня обізнаності структури професійного повідомлення за другою методикою. (Табл.5.24.)

Результати вказали, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ, що брали участь у формувальному експерименті, також був більшим. В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності структури професійного повідомлення. У результаті впливу формувального експерименту зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника (25,4%), а з низьким рівнем обізнаності структури професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 66,7% до 7,9%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (30,2%) та з дуже високим рівнем обізнаності структури професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення у бакалаврів цієї групи не було виявлено.

Таблиця 5.24.

**Рівень обізнаності структури професійного повідомлення у
контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	19	30,2	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності структури професійного повідом.	5	7,9	35	55,6	7	11,1	11	17,5
4	Низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	42	66,7	5	7,9	44	69,8	42	66,7
5	Дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	16	25,4	-	-	12	19,0	10	15,9

Результати проведеного дослідження у магістрів вказали на аналогічні результати. (Табл. 5.25.)

Таблиця 5.25.

**Рівень обізнаності структури професійного повідомлення у
контрольному та констатувальному експерименті (магістри)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	3	4,8	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності структури професійного повідом.	-	-	18	28,6	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності структури професійного повідом.	9	14,3	37	58,7	9	14,3	14	22,2
4	Низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	46	73,0	5	7,9	51	81,0	49	77,8
5	Дуже низький рівень обізнаності структури професійного повідом.	8	12,7	-	-	3	4,8	-	-

Тенденція змін цього показника виявилась аналогічною першому дослідженню. В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності структури професійного повідомлення. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (12,7%), а з низьким рівнем обізнаності структури професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 73% до 7,9%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (28,6%) та з дуже високим рівнем обізнаності структури професійного повідомлення (4,8%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні, крім того, що зникли респонденти з дуже низьким рівнем (4,8%). Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень обізнаності структури професійного повідомлення у магістрів цієї групи не було виявлено.

Порівняння темпів приросту показника рівня обізнаності структури професійного повідомлення у магістрів та бакалаврів ЕГ засвідчило, що вони різні. Бакалаври були більш успішними у навчанні, їх темп приросту склав 80,1%, а у магістрів темп приросту 53,4%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів 5,2%, а у магістрів склав 5,7%.

Ці дані підтвердили значне зростання рівня обізнаності структури професійного повідомлення після формувального експерименту в ЕГ респондентів.

Аналіз рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення визначив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів, що брали участь у формувальному експерименті, є більшим ніж у респондентів, що не брали участь в цьому експерименті. (Табл.5.26.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника (19%), а з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 81% до 7,9%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (39,7%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (6,3%).

Рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	25	39,7	-	-	-	-
3	Середній рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	29	46,0	-	-	4	6,3
4	Низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	51	81,0	5	7,9	56	88,9	54	85,7
5	Дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	12	19,0	-	-	7	11,1	5	7,9

У КГ зміни рівня цього показника були незначні, 6,3% респондентів стали відноситися до середнього рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення. Жодного респондента, які б мали високий та дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у бакалаврів цієї групи не було виявлено.

Результати проведеного дослідження в магістрів висвітлили аналогічні результати. (Табл. 5.27.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у респондентів. У результаті впливу формуального експерименту зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника (34,9%), а з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 65,1% до 6,3%. При цьому, з'явилися з високим рівнем (38,1%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні, 4,8% респондентів стали відноситися до середнього рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення.

Рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	24	38,1	-	-	-	-
3	Середній рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	31	49,2	-	-	3	4,8
4	Низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	41	65,1	4	6,3	37	58,7	39	61,9
5	Дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	22	34,9	-	-	26	41,3	21	33,3

Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у магістрів цієї групи не було виявлено.

Для підтвердження тенденції цього показника було проведено додаткове дослідження зміни фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у респондентів. Аналіз цього показника засвідчив, що рівень його зростання у ЕГ є більшим ніж у КГ. (Табл.5.28.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (41,3%), а з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 54% до 11,1%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (27%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (4,8%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень фахово-

Таблиця 5.28.

Рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	3	4,8	-	-	-	-
2	Високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	17	27,0	-	-	-	-
3	Середній рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	3	4,8	36	57,1	5	7,9	11	17,5
4	Низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	34	54,0	7	11,1	29	46,0	25	39,7
5	Дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	26	41,3	-	-	29	46,0	27	42,9

інформаційної насиченості професійного повідомлення у бакалаврів цієї групи не було виявлено. Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.29.)

Таблиця 5.29.

Рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	-	-	16	25,4	-	-	-	-
3	Середній рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	7	11,1	38	60,3	9	14,3	10	15,9
4	Низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	38	60,3	5	7,9	32	50,8	36	57,1
5	Дуже низький рівень фахово-інформаційної насиченості проф. повід.	18	28,6	-	-	22	34,9	17	27,0

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (28,6%), кількість респондентів з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення знизилась з 60,3% до 7,9%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (25,4%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у магістрів цієї групи не було виявлено.

Порівняння темпів приросту показника рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 90,1% - за першим завданням та 99,4% - за другим. У магістрів темп приросту фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення склав 108,5% - за першим завданням та 79,8% - за другим. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів 4,8% - за першим завданням та 8% - за другим. У магістрів КГ темп приросту рівня фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення 7,6% - за першим завданням та 5,6% - за другим.

Аналіз рівня теоретичної обізнаності професійної ввічливості засвідчив, що рівень зростання цього показника в бакалаврів ЕГ є більшим ніж у КГ. (Табл.5.30.)

В ЕГ відбулося значне підвищення рівня показника теоретичної обізнаності професійної ввічливості. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з низьким рівнем цього показника (7,9%), а кількість респондентів з середнім рівнем теоретичної обізнаності професійної ввічливості знизилась з 60,3% до 30,2%. При цьому збільшилась частина респондентів з високим рівнем цього показника (з 27% до 54%) та з дуже високим рівнем (з 4,8% до 15,9%).

У КГ зміни рівня теоретичної обізнаності професійної ввічливості були незначні. Кількість респондентів з високим рівнем цього показника не змінилась (7,9%), а з високим збільшилась (з 38,1%

Таблиця 5.30.

**Рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості у
контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	3	4,8	10	15,9	5	7,9	5	7,9
2	Високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	17	27,0	34	54,0	24	38,1	31	49,2
3	Середній рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	38	60,3	19	30,2	31	49,2	27	42,9
4	Низький рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	5	7,9	-	-	3	4,8	-	-

до 41,3%), рівень респондентів з низьким та середнім рівнем цього показника залишився практично на тому ж рівні (49,2% та 47,6%; 4,9% та 3,2%).

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.31.)

Таблиця 5.31.

**Рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості у
контрольному та констатувальному експерименті (магістри)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	5	7,9	8	12,7	4	6,3	4	6,3
2	Високий рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	19	30,2	31	49,2	18	28,6	23	36,5
3	Середній рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	38	60,3	24	38,1	36	57,1	33	52,4
4	Низький рівень теоретичної обізнаності професійної ввічливості	1	1,6	-	-	5	7,9	3	4,8

В ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з низьким рівнем цього показника (1,6%), а кількість респондентів з середнім рівнем теоретичної обізнаності професійної ввічливості знизилась з 60,3% до 38,1%. При цьому збільшилась частина респондентів з високим рівнем цього показника (з 30,2% до 49,2%) та з дуже високим рівнем (з 7,9% до 12,7%).

У КГ зміни рівня теоретичної обізнаності професійної ввічливості були незначні. Кількість респондентів з дуже високим рівнем цього показника не змінилась, а з високим збільшилась (з 28,6% до 36,5%), рівень респондентів з низьким та середнім рівнем цього показника залишився практично на тому ж рівні (57,1% та 52,4%; 7,9% та 4,8%).

Порівняння темпів приросту показника теоретичної обізнаності професійної ввічливості у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони різні. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 17,3%. У магістрів темп приросту обізнаності професійної ввічливості склав 8,4%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів 3,7%, у магістрів - 3,3%. Ці дані підтвердили зростання рівня показника теоретичної обізнаності професійної ввічливості після формувального експерименту в ЕГ респондентів.

Проведений аналіз рівня обізнаності практичного застосування професійної ввічливості засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ є більшим ніж у респондентів КГ. (Табл.5.32.)

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (44,4%), а з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення кількість респондентів знизилась з 55,6% до 14,3%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (36,5%), з середнім рівнем (42,9%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у бакалаврів цієї групи не було виявлено.

Таблиця 5.32.

Рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	23	36,5	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	27	42,9	-	-	3	4,8
4	Низький рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	35	55,6	9	14,3	42	66,7	44	69,8
5	Дуже низький рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	28	44,4	-	-	21	33,3	16	25,4

Результати проведеного дослідження в магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.33.)

Таблиця 5.33.

Рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	4	6,3	-	-	-	-
2	Високий рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	17	27,0	-	-	-	-
3	Середній рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	-	-	34	54,0	-	-	-	-
4	Низький рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	38	60,3	8	12,7	41	65,1	44	69,8
5	Дуже низький рівень обізнаності практичного застосування проф. ввіч.	25	39,7	-	-	22	34,9	19	30,2

У ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури, щодо рівнів обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (39,7%), а кількість респондентів з низьким рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення знизилась з 60,3% до 12,7%. При цьому, з'явилися респонденти з середнім рівнем (54%), з високим рівнем (27%) та з дуже високим рівнем фахово-інформаційної насиченості професійного повідомлення (6,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав середній, високий та дуже високий рівень обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у магістрів цієї групи не було виявлено.

Порівняння темпів приросту показника обізнаності практичного застосування професійної ввічливості у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 114,7%, у магістрів - 104,4%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів - 7,2%, у магістрів - 3%.

З позиції лінгвістичного аналізу цього показника в ЕГ відбулися суттєві кількісні зміни та якісні зрушення у використанні поширеного синонімічного ряду слів ввічливості. Відповідно структурі документа «лист-відмова» можемо відслідкувати шість напрямків використання слів ввічливості: звернення; подяка за пропозицію; інформація про вивчення пропозиції; відмова; можливість подальшої співпраці; закінчення листа. Результати кількісного аналізу використання слів та словосполучень ввічливості, що були використані респондентами, згруповані у таблиці. (табл. 5.34., табл.5.35.)

Як свідчить аналіз, в ЕГ відбулася кількісна зміна використання слів ввічливості у відповідності до змістовності наявного документу та суті інформації, що передається. У КГ кількісних зрушень у використанні слів ввічливості не спостерігалось.

Аналіз якісних змін використання слів ввічливості було проведено за рахунок виокремлення частини синонімічного ряду, що було використано у відповідності до кожної структурної частини документу. Під синонімічним рядом слів розуміємо групу слів (синонімів), що об'єднуються не тільки спільним основним значенням, а і можливістю використання у певній смисловій ситуації, тобто

Таблиця 5.34.

Використання слів ввічливості у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Структурні частини документу «лист-відмова»	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Звернення	61	96,8	63	100,0	62	98,4	62	98,4
2	Подяка за відгук на пропозицію	7	11,1	41	65,1	9	14,3	9	14,3
3	Інформація про ознайомлення із пропозицією	-	-	21	33,3	-	-	-	-
4	Результат ознайомлення із пропозицією	9	14,3	24	38,1	7	11,1	8	12,7
5	Відмова	31	49,2	63	100,0	34	54,0	38	60,3
6	Можливість подальшої співпраці	-	-	44	69,8	-	-	-	-
7	Закінчення	53	84,1	63	100,0	56	88,9	59	93,7

використовуємо семантичний підхід. Відповідно синонімічні ряди слів і словосполучень ввічливості були утворені у відповідності до напрямків застосування та смислового наповнення.

Таблиця 5.35.

Використання слів ввічливості у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Структурні частини документу «лист-відмова»	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Звернення	62	98,4	63	100,0	63	100,0	63	100,0
2	Подяка за відгук на пропозицію	8	12,7	52	82,5	12	19,0	12	19,0
3	Інформація про ознайомлення із пропозицією	-	-	31	49,2	-	-	-	-
4	Результат ознайомлення із пропозицією	3	4,8	10	15,9	-	-	-	-
5	Відмова	6	9,5	59	93,7	19	30,2	20	31,7
6	Можливість подальшої співпраці	7	11,1	42	66,7	15	23,8	16	25,4
7	Закінчення	54	85,7	63	100,0	58	92,1	59	93,7

Відповідно, було проаналізовано наскільки варіативно та широко використовувався наявний синономічний ряд у різних групах респондентів та як на цю ситуацію вплинула формувальна програма.

Необхідно зазначити, що всі респонденти вербалізували у слова (словосполучення) ввічливості когнітивну реакцію на зустріч та прощання.

При цьому, більшість опитаних зробила це стандартними мовними одиницями (фразами). Різноманітність синономічних рядів не була використана, що говорить про обмежений мовний прояв референцій у досліджених.

Результати якісного аналізу використання синономічного ряду слів та словосполучень ввічливості, що були використані респондентами, згруповані у таблиці. (табл. 5.36.)

Таблиця 5.36.

Використання синономічного ряду слів ввічливості у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Структурні частини документа «лист-відмова»	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>Бак</i>	<i>Маг</i>	<i>Бак</i>	<i>Маг</i>	<i>Бак</i>	<i>Маг</i>	<i>Бак</i>	<i>Маг</i>
1	Звернення	20%	20%	40%	40%	20%	20%	20%	20%
2	Подяка за відгук на пропозицію	13%	13%	47%	53%	13%	13%	13%	13%
3	Інформація про ознайомлення із пропозицією	-	-	34%	34%	-	-	-	-
4	Результат ознайомлення із пропозицією	17%	17%	42%	50%	17%	17%	17%	17%
5	Відмова	14%	14%	36%	36%	14%	14%	14%	14%
6	Можливість подальшої співпраці	15%	15%	53%	62%	-	-	-	-
7	Закінчення	13%	13%	38%	50%	13%	13%	13%	13%

Як засвідчили дані дослідження, у результаті проведеного формувального експерименту відбулися якісні зміни в підході до використання слів ввічливості. Крім збільшення кількості слів ввічливості за структурними частинами професійного повідомлення в ЕГ змінилась якісна характеристика застосування, а саме кількість використаних слів із синономічного ряду. Кількість використаного мовного різноманіття збільшилась від 2 до 4 разів. Дані респондентів КГ підтвердили відсутність змін у кількості використаних змістовних

фраз, що свідчить про не використання додаткових слів синономічного ряду відповідних слів ввічливості, а отже рівень використання слів ввічливості не змінився. Це підтвердило зростання рівня обізнаності практичного застосування професійної ввічливості в респондентів ЕГ.

Аналіз рівня вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології свідчить, що рівень зростання цього показника у респондентів ЕГ є більшим ніж у респондентів КГ. (Табл.5.37.)

Таблиця 5.37.

Рівень вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень вибіркості уваги до письмового проф. тексту	-	-	1	1,6	-	-	-	-
2	Високий рівень вибіркості уваги до письмового проф. тексту	3	4,8	26	41,3	3	4,8	3	4,8
3	Середній рівень вибіркості уваги до письмового проф. тексту	25	39,7	23	36,5	28	44,4	28	44,4
4	Низький рівень вибіркості уваги до письмового проф. тексту	21	33,3	13	20,6	24	38,1	26	41,3
5	Дуже низький рівень вибіркості уваги до письмового проф. тексту	14	22,2	-	-	8	12,7	6	9,5

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів вибіркості уваги та концентрації при читанні професійної термінології у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (22,2%), а з низьким рівнем вибіркості уваги та концентрації читання професійної термінології кількість респондентів знизилась з 33,6% до 20,6%. При цьому, збільшилась кількість респондентів з високим рівнем (з 4,8% до 41,3%) і з'явилися респонденти з дуже високим рівнем вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології (1,6%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів з високим та середнім рівнем цього показника не змінилась. Лише зменшилась кількість респондентів з дуже низьким рівнем вибіркової та концентрації при читанні професійної термінології (з 12,7% до 9,5%).

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.38.)

Таблиця 5.38.

Рівень вибіркової уваги до письмового професійного тексту у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень вибіркової уваги до письмового проф. тексту	-	-	3	4,8	-	-	-	-
2	Високий рівень вибіркової уваги до письмового проф. тексту	4	6,3	22	34,9	7	11,1	7	11,1
3	Середній рівень вибіркової уваги до письмового проф. тексту	23	36,5	28	44,4	31	49,2	32	50,8
4	Низький рівень вибіркової уваги до письмового проф. тексту	28	44,4	10	15,9	20	31,7	21	33,3
5	Дуже низький рівень вибіркової уваги до письмового проф. тексту	8	12,7	-	-	5	7,9	3	4,8

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів вибіркової уваги та концентрації при читанні професійної термінології. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (12,7%), а з низьким рівнем вибіркової уваги та концентрації кількість респондентів знизилась з 44,4% до 15,9%. При цьому, збільшилась кількість респондентів з високим рівнем (з 6,3% до 34,9%) та з'явилися респонденти з дуже високим рівнем вибіркової уваги та концентрації при читанні професійної термінології (4,8%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів з високим рівнем цього показника не змінилась.

Кількість респондентів, що відноситься до інших рівнів вибіркості уваги змінилося не значно. Порівняння темпів приросту рівня навички вибіркості та концентрації при читанні професійної термінології у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 42,7%, у магістрів – 38,8%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів – 1,3%, у магістрів – 1,9%. Ці дані підтвердили зростання рівня вибіркості уваги до письмового професійного тексту в респондентів ЕГ.

Аналіз рівня розуміння письмового професійного тексту засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ був більшим ніж у респондентів КГ. (Табл.5.39.)

Таблиця 5.39.

Рівень розуміння письмового професійного тексту у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень розуміння письмового професійного тексту	-	-	10	15,9	-	-	-	-
2	Високий рівень розуміння письмового професійного тексту	-	-	31	49,2	-	-	-	-
3	Середній рівень розуміння письмового професійного тексту	17	27,0	20	31,7	20	31,7	22	34,9
4	Низький рівень розуміння письмового професійного тексту	36	57,1	2	3,2	32	50,8	34	54,0
5	Дуже низький рівень розуміння письмового професійного тексту	10	15,9	-	-	11	17,5	7	11,1

В ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів розуміння письмового професійного тексту у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (15,9%), а з низьким рівнем розуміння письмового професійного тексту кількість респондентів знизилась з 57,1% до 3,2%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (49,2%) та з дуже високим рівнем розуміння письмового професійного тексту (15,9%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень розуміння письмового професійного тексту не було виявлено.

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.40.)

Таблиця 5.40.

Рівень розуміння письмового професійного тексту у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень розуміння письмового професійного тексту	-	-	9	14,3	-	-	-	-
2	Високий рівень розуміння письмового професійного тексту	-	-	29	46,0	-	-	-	-
3	Середній рівень розуміння письмового професійного тексту	18	28,6	23	36,5	15	23,8	20	31,7
4	Низький рівень розуміння письмового професійного тексту	37	58,7	2	3,2	45	71,4	41	65,1
5	Дуже низький рівень розуміння письмового професійного тексту	8	12,7	-	-	3	4,8	2	3,2

У респондентів ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня цього показника та кількісна перебудова структури групи, щодо рівнів розуміння письмового професійного тексту. У результаті впливу формуального експерименту зникли здобувачі з дуже низьким рівнем цього показника (12,7%), а з низьким рівнем розуміння письмового професійного тексту кількість респондентів знизилась з 58,7% до 3,2%. При цьому, з'явилися респонденти з високим рівнем (46%) та з дуже високим рівнем розуміння письмового професійного тексту (14,3%).

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень розуміння письмового професійного тексту не було виявлено.

Порівняння темпів приросту показників рівня розуміння письмового професійного тексту в магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника

склав 79,2%, у магістрів – 71,8%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів – 3,2%, у магістрів – 4,6%. Таким чином, результати аналізу підтвердили зростання рівня розуміння письмового професійного тексту в магістрів та бакалаврів ЕГ.

Аналіз рівня готовності сприйняття усного мовлення засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ більший ніж у бакалаврів КГ. (Табл.5.41.)

Таблиця 5.41.

Рівень готовності сприйняття усного мовлення у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень готовності сприйняття усного мовлення	1	1,6	21	33,3	3	4,8	3	4,8
2	Високий рівень готовності сприйняття усного мовлення	26	41,3	28	44,4	22	34,9	23	36,5
3	Середній рівень готовності сприйняття усного мовлення	28	44,4	13	20,6	34	54,0	36	57,1
4	Низький рівень готовності сприйняття усного мовлення	8	12,7	1	1,6	4	6,3	1	1,6

У респондентів ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація, щодо рівнів готовності сприйняття усного мовлення. У результаті впливу формувального експерименту, кількість респондентів з низьким рівнем зменшилась з 12,7% до 1,6%, а з середнім рівнем зменшилась з 44,4% до 20,6%. При цьому, кількість здобувачів, що відноситься до дуже високого рівня готовності сприйняття усного мовлення збільшилась з 1,6% до 33,3%.

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів, що відноситься до дуже високого рівня готовності сприйняття усного мовлення не змінилась. За іншими рівнями цього показника зміна кількості респондентів була в межах 5%.

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.42.)

Рівень готовності сприйняття усного мовлення у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень готовності сприйняття усного мовлення	3	4,8	19	30,2	5	7,9	5	7,9
2	Високий рівень готовності сприйняття усного мовлення	21	33,3	29	46,0	24	38,1	25	39,7
3	Середній рівень готовності сприйняття усного мовлення	28	44,4	15	23,8	30	47,6	31	49,2
4	Низький рівень готовності сприйняття усного мовлення	11	17,5	-	-	4	6,3	2	3,2

У респондентів ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація групи, щодо рівнів сприйняття усного мовлення. У результаті впливу формувального експерименту, зникли респонденти з низьким рівнем цього показника. Зменшилась кількість здобувачів з середнім рівнем готовності сприйняття усного мовлення у респондентів з 44,4% до 23,8%. При цьому, кількість респондентів, що відноситься до високого рівня збільшилась з 33,3% до 46%, а з дуже високим рівнем готовності сприйняття усного мовлення збільшилась з 4,8% до 30,2%.

У КГ зміни рівня цього показника були незначні. Кількість респондентів, що відноситься до дуже високого рівня готовності сприйняття усного мовлення не змінилась. За іншими рівнями цього показника зміна кількості респондентів була в межах 3%.

Порівняння темпів приросту показника рівня готовності сприйняття усного мовлення у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони майже однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 27,3%, у магістрів – 23,4%. У КГ, темп приросту цього показника у бакалаврів – 1,8%, у магістрів – 1,2%. Таким чином, результати аналізу підтвердили зростання рівня готовності сприйняття усного мовлення в магістрів та бакалаврів ЕГ.

Для повного та комплексного аналізу здатності особистості проводити аудіювання визначаємо зміни практичних навичок

розуміння сприйнятого на слух усного мовлення, а саме професійного висловлювання.

Аналіз рівня практичних навичок аудіювання професійного висловлювання засвідчив, що рівень зростання цього показника в бакалаврів ЕГ був більшим ніж у респондентів КГ. (Табл.5.43.)

Таблиця 5.43.

Рівень аудіювання професійного висловлювання у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень аудіювання професійного висловлювання	-	-	2	3,2	-	-	-	-
2	Високий рівень аудіювання професійного висловлювання	-	-	16	25,4	-	-	-	-
3	Середній рівень аудіювання професійного висловлювання	6	9,5	35	55,6	9	14,3	10	15,9
4	Низький рівень аудіювання професійного висловлювання	31	49,2	10	15,9	32	50,8	34	54,0
5	Дуже низький рівень аудіювання професійного висловлювання	26	41,3	-	-	22	34,9	19	30,2

У респондентів ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація групи, щодо рівнів аудіювання професійних висловлювань. У результаті впливу формувального експерименту, зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника. Зменшилась кількість здобувачів з низьким рівнем аудіювання професійних висловлювань з 49,2% до 15,9%. При цьому, кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня цього показника збільшилась з 9,5% до 55,6%. З'явилися здобувачі з високим рівнем (25,4%) та з дуже високим рівнем аудіювання професійних висловлювань (3,2%).

У КГ коливання рівня цього показника були незначні. Відхилення не перевищувало 4,7%. Жодного респондента, який б мав високий та

дуже високий рівень аудіювання професійних висловлювань не було виявлено.

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.44.)

Таблиця 5.44.

Рівень аудіювання професійних повідомлень у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень аудіювання професійного висловлювання	-	-	1	1,6	-	-	-	-
2	Високий рівень аудіювання професійного висловлювання	-	-	14	22,2	-	-	-	-
3	Середній рівень аудіювання професійного висловлювання	8	12,7	39	61,9	12	19,0	14	22,2
4	Низький рівень аудіювання професійного висловлювання	42	66,7	9	14,3	36	57,1	37	58,7
5	Дуже низький рівень аудіювання професійного висловлювання	13	20,6	-	-	15	23,8	12	19,0

В ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація рівнів аудіювання професійних висловлювань у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту, зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника. Зменшилась кількість здобувачів з низьким рівнем аудіювання професійних висловлювань з 66,7% до 14,3%. При цьому, кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня цього показника збільшилась з 12,7% до 61,9%. З'явилися респонденти з високим рівнем (22,2%) та з дуже високим рівнем аудіювання професійних висловлювань (1,6%).

У КГ коливання рівня цього показника були незначні. Відхилення не перевищувало 4,8%. Жодного респондента, який б мав високий та дуже високий рівень аудіювання професійних висловлювань не було виявлено. Порівняння темпів приросту показника рівня аудіювання професійних висловлювань у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що

вони різні. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 88,1%, а у магістрів – 62%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів – 3,9%, у магістрів – 4,1%. Таким чином, результати аналізу підтвердили зростання рівня аудіювання професійних повідомлень у магістрів та бакалаврів ЕГ.

Аналіз рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ був більшим ніж у респондентів КГ. (Табл.5.45.)

Таблиця 5.45.

Рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	-	-	3	4,8	-	-	-	-
2	Високий рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	-	-	13	20,6	-	-	2	3,2
3	Середній рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	12	19,0	32	50,8	16	25,4	16	25,4
4	Низький рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду	45	71,4	15	23,8	39	61,9	42	66,7
5	Дуже низький рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	6	9,5	-	-	8	12,7	3	4,8

В ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація, щодо рівнів рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у респондентів. У результаті впливу формувального експерименту, зникли респонденти з дуже низьким рівнем цього показника. Зменшилась кількість здобувачів з низьким рівнем рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у респондентів з 71,4% до 23,8%. При цьому, кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня збільшилась з 19% до 50,8%, а також з'явилися респонденти з високим рівнем (20,6%) та з дуже високим рівнем рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду (4,8%).

У КГ зміни рівня цього показника були менш значимі. З'явилося 3,2% респондентів, що відносяться до високого рівня рефлексії

професійно-мовленнєвого досвіду. За іншими рівнями цього показника зміна кількості респондентів була в межах 7,9%.

Результати проведеного дослідження у магістрів засвідчили аналогічні результати. (Табл. 5.46.)

Таблиця 5.46.

Рівень рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду у контрольному та констатувальному експерименті (магістри)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Високий рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	-	-	21	33,3	-	-	1	1,6
2	Середній рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	17	27,0	42	66,7	22	34,9	22	34,9
3	Низький рівень показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду	41	65,1	-	-	38	60,3	39	61,9
4	Дуже низький рівень показника рефлексії професійно-мовл. досвіду	5	7,9	-	-	3	4,8	1	1,6

У респондентів ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та кількісна реструктуризація, щодо рівнів рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду. У результаті впливу формувального експерименту, зникли респонденти з дуже низьким та низьким рівнем цього показника. Збільшилась кількість респондентів, що відносяться до середнього рівня з 27% до 66,7%, а також з'явилися респонденти з високим рівнем (33,3%).

У КГ зміни рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду були менш значимі. З'явилось 1,6% респондентів, що відносяться до високого рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду. За іншими рівнями цього показника зміна кількості респондентів була в межах 3,2%.

Порівняння темпів приросту показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду в магістрів та бакалаврів ЕГ засвідчило, що вони практично однакові. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 56,9%, а у магістрів – 52,1%. У КГ темп приросту цього показника в бакалаврів – 6,6%, в магістрів – 2,2%. Таким чином, результати аналізу підтвердили зростання рівня рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду в магістрів та бакалаврів ЕГ.

Аналіз рівня показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості засвідчив, що рівень зростання цього показника у бакалаврів ЕГ є більшим ніж у респондентів КГ. (Табл. 5.47.)

Таблиця 5.47.

Рівень внутрішнього контролю професійної мовленнєвості у контрольному та констатувальному експерименті (бакалаври)

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень показника внутрішнього контролю ПМД	2	3,2	22	34,9	3	4,8	3	4,8
2	Високий рівень показника внутрішнього контролю ПМД	25	39,7	23	36,5	27	42,9	31	49,2
3	Середній рівень показника внутрішнього контролю ПМД	36	57,1	18	28,6	33	52,4	29	46,0

В ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та зміна кількісного співвідношення здобувачів, щодо рівнів внутрішнього контролю професійної мовленнєвості. У результаті впливу формуального експерименту, зменшилась кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня з 57,1% до 28,6%, а також збільшилась кількість з дуже високим рівнем внутрішнього контролю професійної мовленнєвості з 3,2% до 34,9%.

У КГ зміни рівня внутрішнього контролю професійної мовленнєвості були менш значимі. Кількість респондентів з дуже високим рівнем цього показника не змінилася. За іншими рівнями цього показника, зміна кількості респондентів була не більше 6,4%.

Результати проведеного дослідження у магістрів свідчать про аналогічні результати. (Табл. 5.48.)

В ЕГ відбулося підвищення рівня цього показника та зміна кількісного співвідношення здобувачів, щодо рівнів внутрішнього контролю професійної мовленнєвості. У результаті впливу формуального експерименту, зменшилась кількість респондентів, що відноситься до середнього рівня з 55,6% до 7,9%, а також збільшилась кількість з високим рівнем внутрішнього контролю професійної мовленнєвості з 42,9% до 60,3% та з дуже високим рівнем внутрішнього контролю з 1,6% до 31,7%.

Таблиця 5.48.

**Рівень внутрішнього контролю професійної мовленнєвості у
контрольному та констатувальному експерименті (магістри)**

№	Показники	ЕГ				КГ			
		Констат. експеримент		Контрол. експеримент		Констат. експеримент		Контрол. експеримент	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	Дуже високий рівень показника внутрішнього контролю ПМД	1	1,6	20	31,7	3	4,8	3	4,8
2	Високий рівень показника внутрішнього контролю ПМД	27	42,9	38	60,3	23	36,5	29	46,0
3	Середній рівень показника внутрішнього контролю ПМД	35	55,6	5	7,9	37	58,7	31	49,2

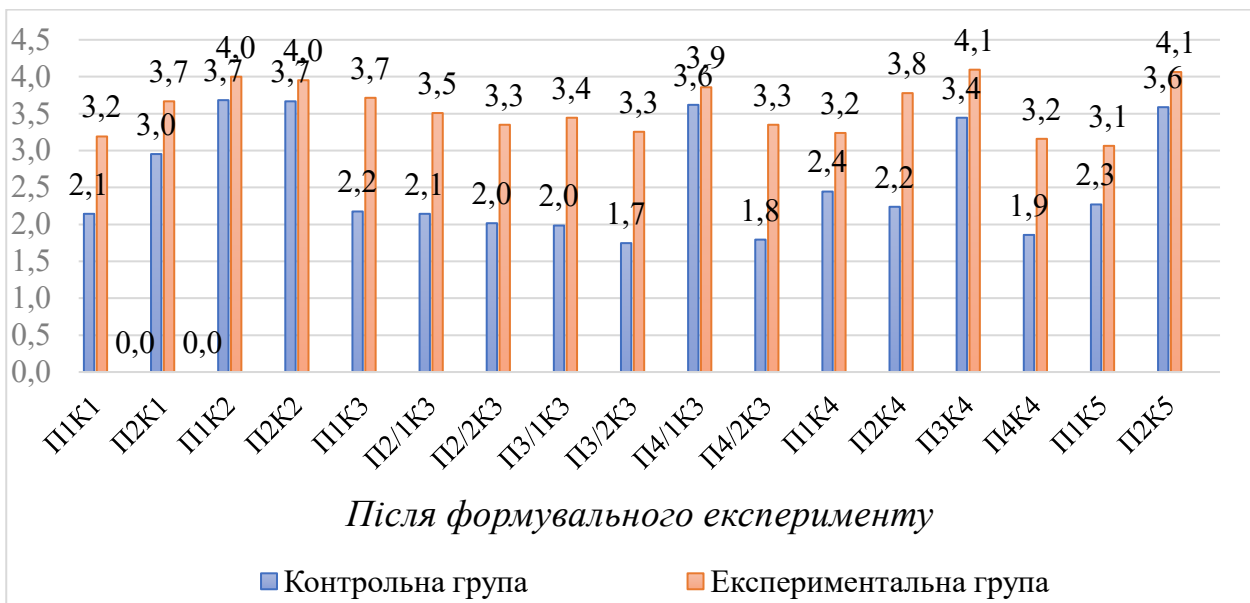
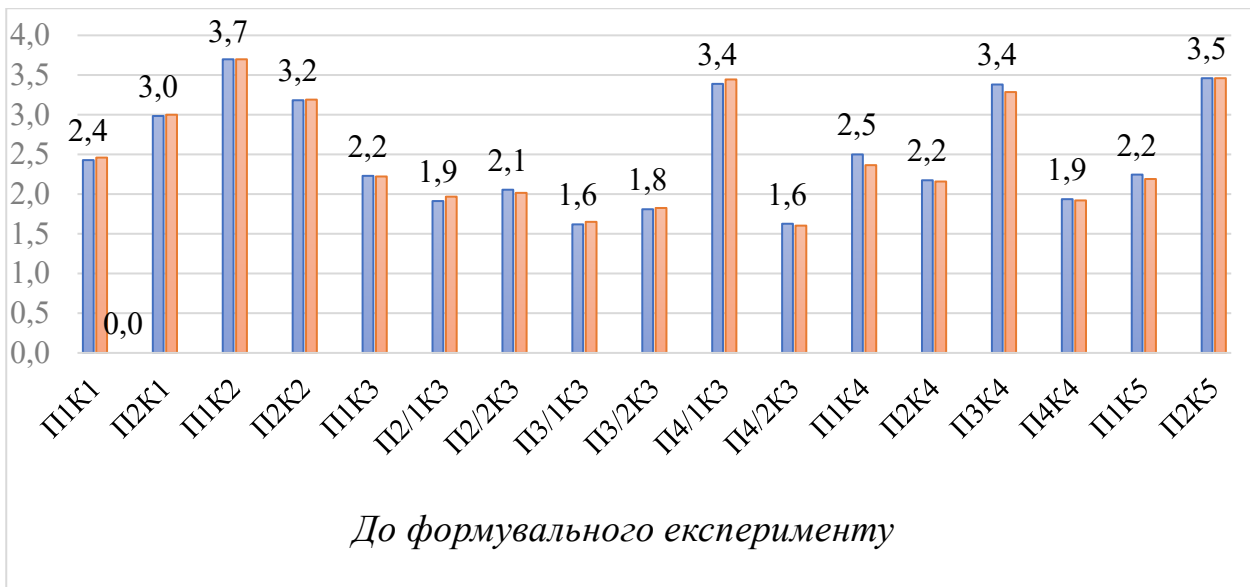
У КГ зміни рівня внутрішнього контролю професійної мовленнєвості були менш значимі. Кількість респондентів з дуже високим рівнем цього показника не змінилася. За іншими рівнями цього показника, зміна кількості респондентів була не більше 9,5%.

Порівняння темпів приросту показника внутрішнього контролю професійної мовленнєвості у магістрів та бакалаврів ЕГ свідчить, що вони різні. У бакалаврів темп приросту цього показника склав 17,3%, а у магістрів – 21,4%. У КГ темп приросту цього показника у бакалаврів – 2%, у магістрів – 2,9%. Таким чином, результати аналізу підтвердили зростання рівня внутрішнього контролю професійної мовленнєвості в магістрів та бакалаврів ЕГ.

Підсумки аналізу показників, що характеризували ПМК респондентів у контрольному експерименті, засвідчили, що результат формувального експерименту є позитивним та підтвердився підвищенням рівня ПМК. Це засвідчили якісні та кількісні зміни показників, що характеризують ПМК, у порівнянні КГ та ЕГ респондентів.

Групи, що порівнювались, були однаковими за якісними та кількісними характеристиками: наявність однакових похідних даних (рівнів показників ПМК). Результати констатуючого та контрольного експерименту, за кожним окремим показником у бакалаврів та магістрів, висвітлили значну відмінність між показниками контрольного експерименту. (Рис. 5.8., Рис. 5.9.)

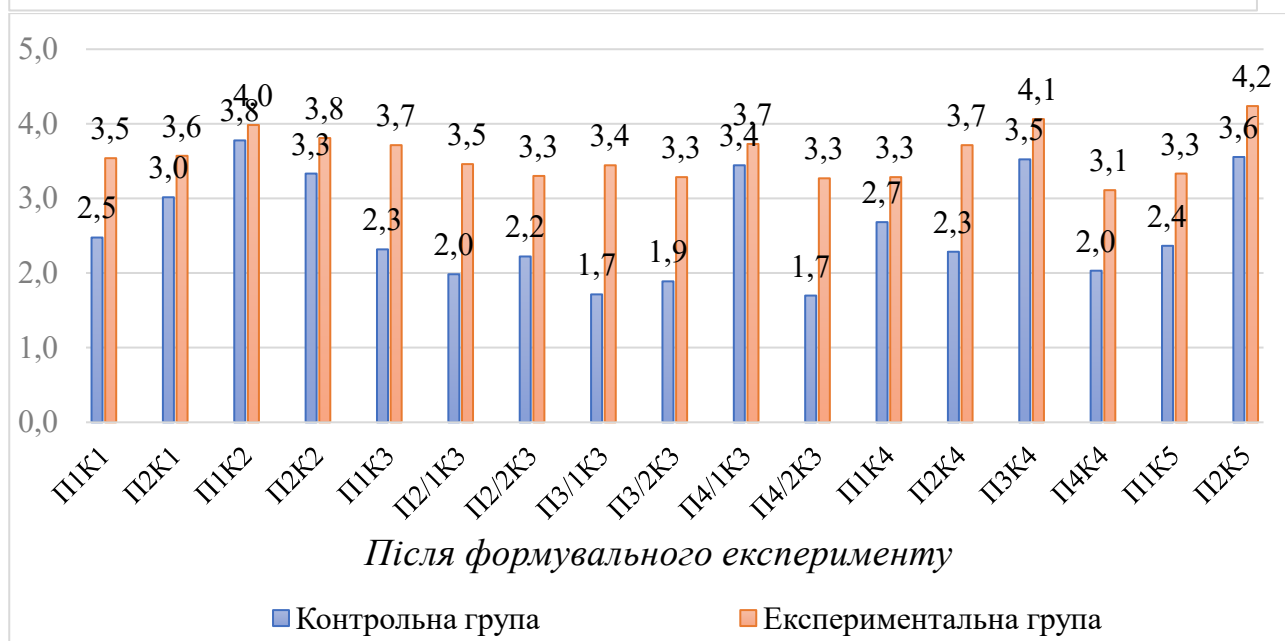
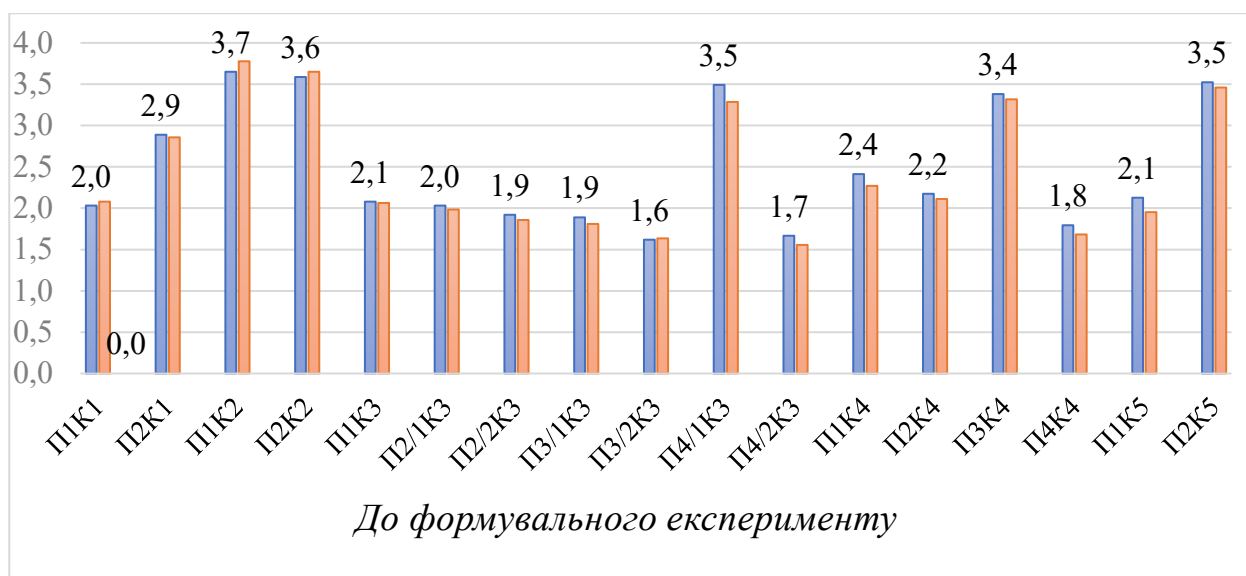
Як визначили дані, відхилення між ЕГ та КГ у констатувальному експерименті було не більше ніж 0,1 балів у бакалаврів та магістрів, в середньому, за кожним показником.



Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПК; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 – цілеутворювально-інтенційна обізнаність; П2/1К3 – структурна обізнаність; П2/2К3 – структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукovanого професійного повідомлення; П4/1К3 – обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 – обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 – вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 – розуміння письмового професійного тексту; П3К4 – готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 – аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

Рис.5.8. Рівні показників ПК контрольної та експериментальної групи бакалаврів до та після формувального експерименту

Під впливом формувального асортименту зміна середньоарифметичного балу за кожним показником між ЕГ та КГ



Примітки: П1К1 - мотивація до оволодіння ПМК; П2К1 - мотивація до афіліації; П1К2 - професійно-мовна обізнаність; П2К2 - професійно-категорійна обізнаність; П1К3 – цілеутворювально-інтенційна обізнаність; П2/1К3 – структурна обізнаність; П2/2К3 – структурна обізнаність; П3/1К3 - фахово-інформаційна насиченість продукованого професійного повідомлення; П3/2К3 - фахово-інформаційна насиченість продукованого професійного повідомлення; П4/1К3 – обізнаність теорії професійної ввічливості; П4/2К3 – обізнаність практичного застосування професійної ввічливості; П1К4 – вибірковість та концентрація при читанні професійної термінології; П2К4 – розуміння письмового професійного тексту; П3К4 – готовність до сприйняття усного мовлення; П4К4 – аудіювання професійного повідомлення; П1К5 - рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду; П2К5 - внутрішній контроль професійної мовленнєвості.

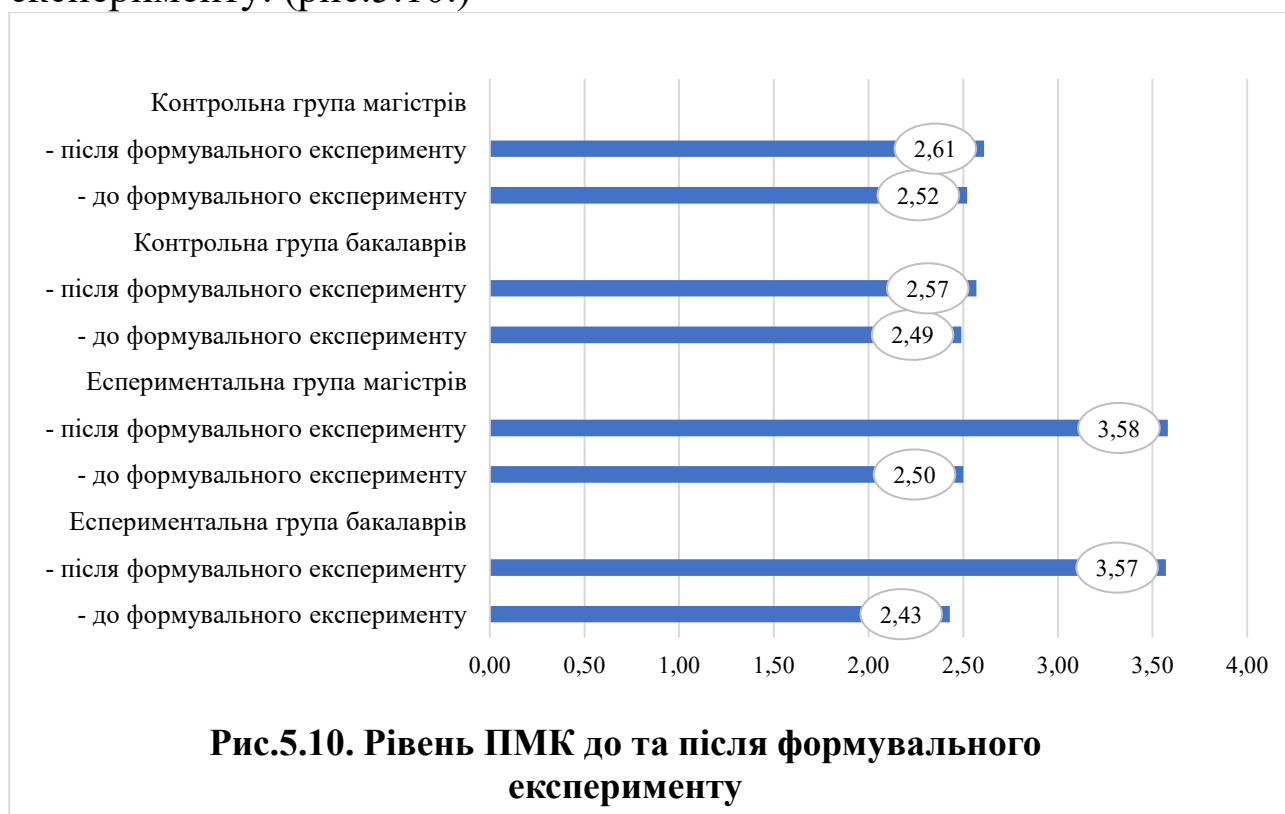
Рис.5.9. Рівні показників ПМК контрольної та експериментальної групи магістрів до та після формувального експерименту

була значно більшою. Необхідно відмітити, що рівень зростання рівня кожного показника в магістрів та бакалаврів був різний. У бакалаврів

середньоарифметичне відхилення окремих показників склало від 0,3 до 1,6 балів. У магістрів середньоарифметичне відхилення за окремими показниками склало від 0,2 до 1,7 балів.

Розрахунок рівнів ПМК за кожним респондентом у контрольному експерименті та порівняння цього показника з результатами констатувального експерименту, дозволив підтвердити результативність запропонованої програми.

Розраховані рівні ПМК ЕГ і КГ магістрів та бакалаврів засвідчили значне підвищення рівня ПМК в ЕГ після проведення формувального експерименту. (рис.5.10.)



При цьому, необхідно відмітити, що рівень динаміки підвищення рівня ПМК у бакалаврів вищий, хоча рівень ПМК вищий у магістрів. Середньоарифметичний рівень приросту балів ПМК ЕГ бакалаврів складає 46,9%, а в ЕГ магістрів 43,2%. У КГ респондентів середньоарифметичний рівень приросту рівня ПМК становило в бакалаврів - 3,6%, а в магістрів - 3,2%.

Аналіз структури респондентів за рівнями ПМК, до формувального та після формувального експерименту, висвітлив значну структурну перебудову та зміни обізнаності ПМК тих респондентів, що проходили додаткове навчання та зазнали вплив психотехнологій. (рис.5.11.)

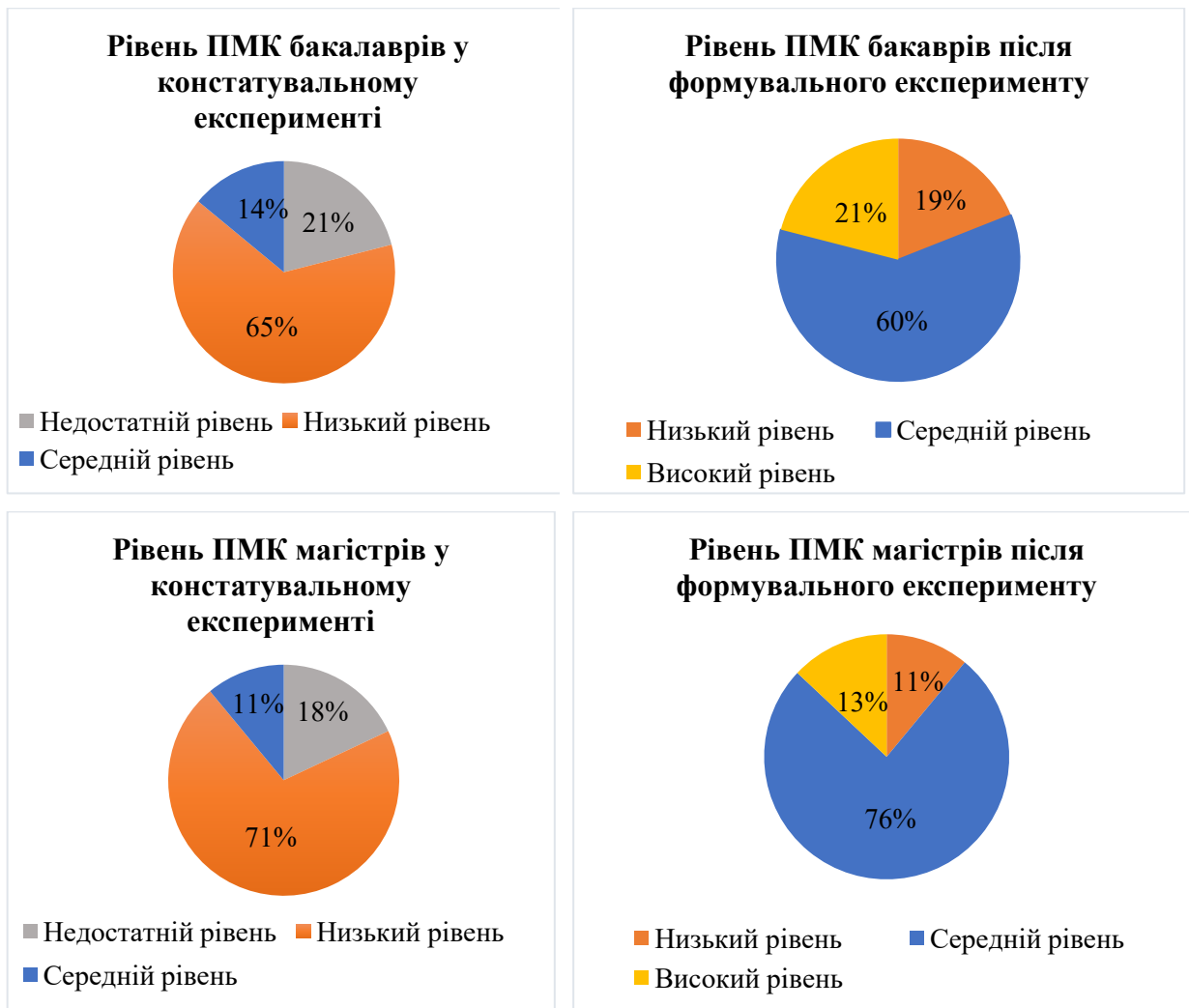


Рис. 5.11. Розподілення респондентів ЕГ за рівнями ПМК

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

Аналіз результатів дослідження засвідчив високу ефективність розробленої психологічної навчальної програми, що забезпечує опанування на належному рівні однієї з головних здібностей менеджера – професійного мовлення. Вона забезпечує отримання ПМК менеджера як однієї з основних складових професійної компетентності.

Таким чином, розроблена психопедагогічна програма є ефективною в розрізі визначених критеріїв та показників.

Висновки до п'ятого розділу

Структурно-змістова модель формування ПМК менеджерів у процесі навчання у ВНЗ складається із трьох основних стадій: функціонально-знаннєвої, формувально-розвиваючої, професійно-сформованої.

Формувально-розвивальна стадія формування ПМК майбутніх менеджерів утворюється із взаємопов'язаних етапів, які забезпечують комплексний підхід до розвитку цієї компетентності: мотиваційно-формувального, пізнавально-діяльнісного, практично-відтворювального.

Вважаємо за необхідне обов'язкове застосування формувального психологічного комплексу мотиваційних установок оволодіння ПМК, що забезпечить психологічну передумову набуття навичок, що її формують. Його впровадження складається з наступних етапів: визначення та обґрунтування потреби в оволодінні або підвищенні ПМК; постановка цілі в оволодінні або підвищенні ПМК; розробка стратегії для досягнення цілі; планове виконання поставлених завдань із оволодіння або підвищення ПМК; рефлексивне оцінювання та сприйняття результатів. Цей процес є циклічним, тому, що розвиток та підвищення рівня ПМК іде впродовж всієї професійної діяльності менеджера.

Пропонуємо формувати процес підвищення ПМК, на пізнавально-діяльнісному етапі, в чотирьох напрямках: змістовно-знаннєвої обізнаності, внутрішнє-мовленнєвого програмування, психічно-пізнавальної спроможності, перцептивно-сміслової здатності. На практично-відтворювальному етапі формувально-розвивальної стадії стіановлення ПМК майбутніх менеджерів відбувається формування здатності практичного застосовування отриманих навичок з продукування та сприйняття професійного мовлення на високому професійному рівні. На цьому етапі необхідно відпрацювання практичного застосування набутих навичок, за рахунок опрацювання практичних кейсів професійних ситуацій з менеджменту.

Впровадження запропонованої розвиваючої програми ускладнено особливостями застосуванням дистанційного навчання, що характеризується певними психологічними проблемами сприйняття інформації при онлайн навчанні у ВНЗ. Було виокремлено чотири основні групи психологічних факторів, які негативно впливали на сприйняття інформації: зменшення можливості уточнення

інформації; зменшення рівня концентрації уваги; зниження мотивації до навчання; зниження рівня міжособистісного мовлення.

При формуванні розвиваючої програми ПМК була використана система принципів, яка відображає: детермінізм професійно-мовленнєвої діяльності; єдність професійної свідомості та професійного мовлення фахівця; рефлексивність продукування та сприйняття професійного мовлення; індивідуальність професійного мовлення; принцип актуальності; обґрунтованість професійного мовлення; системність ПМК; принцип відображення; принцип розвитку.

Розроблена програма розвитку ПМК майбутніх менеджерів ґрунтувалась на: теоретичних і методологічних концептах, висвітлених у теоретичній частині дослідження; емпіричних результатах дослідження; визначених особливостях впровадження психотехнологій та провідних принципах розвитку ПМК майбутніх менеджерів. Метою програми стало підвищення майбутніми менеджерами рівня ПМК як невід'ємною частини своєї професійної компетентності.

Вважаємо за необхідне, окрім знаннєвої компоненти у навчанні, застосовувати вправи з психологічної програми покращення мозкової активності, для підвищення психологічних реакцій свідомості: вибірковості уваги до письмового професійного тексту, швидкості сприйняття письмового професійного тексту, аудіювання професійних повідомлень, дискурсивного критерію ПМК, рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду та навички самоконтролю.

Здобувачі після опанування програми розвитку ПМК повинні знати: правила використання лексики, термінів, синтаксису професійної мови з напрямку «менеджмент»; процес планування висловлювання у внутрішньому мовленні та визначення кінцевої мети професійно-центрованого висловлювання; правильну структуру фахових документів з напрямку «менеджмент»; як формулювати професійне повідомлення з достатньою за змістом інформацією й мінімальним обсягом; правильність вживання мовних засобів, які засвідчують професійну ввічливість до співрозмовника.

Здобувачі після опанування програми розвитку ПМК повинні вміти: внутрішньо самомотивуватись для оволодіння ПМК; планувати висловлювання у внутрішньому мовленні у процесі визначення кінцевої мети професійно-центрованого висловлювання; відповідно використовувати лексику, терміни та синтаксис професійної мови;

правильно будувати структуру фахових документів відповідно до визначеного задуму та з урахуванням вимог до професійного тексту; формувати професійне повідомлення, оптимальне за обсягом та змістом; сприймати та розуміти професійну інформацію, що подана співрозмовником в усній і письмовій формі; осмислювати власний професійно-мовленнєвий досвід і оцінювати релевантну інтерпретацію професійних повідомлень та саморегулювати власну увагу і прояви почуттів.

Проведена апробація запропонованої програми свідчить, що рівень ПМК у респондентів до формувального та після формувального експерименту, зріс. Відбулася значна структурна перебудова та зміна обізнаності ПМК тих респондентів, що проходили додаткове навчання. В обох групах респондентів (магістри та бакалаври) ЕГ визначено зникнення здобувачів із недостатнім рівнем ПМК та суттєве зменшення осіб із низьким рівнем ПМК (на 85% - магістри, на 71% - бакалаври). Відповідно збільшилась група респондентів із середнім рівнем ПМК (на 76% - магістри, на 60% - бакалаври). Відзначено появу нової групи респондентів – з високим рівнем ПМК (бакалаври – 21%, магістри 13%).

Аналіз результатів дослідження засвідчив високу ефективність програми розвитку ПМК, яка забезпечує опанування на належному рівні однієї з головних навичок менеджера – професійного мовлення. Вона надає можливість отримання ПМК менеджера як однієї з основних складових його професійної компетентності.

ВИСНОВКИ

У монографії висвітлено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження наукової проблеми психології розвитку ПМК майбутніх менеджерів та наведено новітній підхід до її вирішення. Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Встановлено, що здатність управління людьми можлива лише тоді, коли знайдено психологічну сполучну між ними - мову, яка відображає спільну термінологію та категорії мовлення з усіма учасниками процесу. Теоретичний аналіз взаємозв'язку онтогенезу дефініцій «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікаційна компетентність», «професійна компетентність» дозволив розкрити місце, передумови виникнення, роль ПМК в інтегральній професійній компетентності майбутніх менеджерів. Аналізуючи всі вище наведені компетентності менеджера можна зробити висновок, що кожна наступна компетентність є більш широким поняттям та включає в собі попередню: мовна компетентність → мовленнєва компетентність → ПМК → комунікативна компетентність → професійна компетентність. Визначено, що ПМК менеджера – є невід'ємною частиною його професійної компетентності і відображає здатність менеджера продукувати, за допомогою доречних професійних мовних засобів інформаційно насичене, відповідно структуроване висловлювання та здатність вербально сприймати, осмислювати і розуміти професійно-центровану інформацію, що надана співрозмовником, з оцінкою та релевантною її інтерпретацією.

2. Визначено, що основною освітньою передумовою виникнення ПМК є визнання в Європейських країнах мовної компетентності однією з восьми основних навичок «які здобуваються у ході навчання протягом усього життя» та яка відображає «здатність доречно та ефективно використовувати різні мови для спілкування». Аналіз Стандартів вищої освіти України за спеціальністю 073 «Менеджмент», щодо освітніх передумов опанування ПМК виявив, що переважна більшість загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей освітнього рівня «бакалавр» та «магістр» цієї спеціальності пов'язано із ПМК.

3. Результати аналізу опитування досвідчених менеджерів свідчать, що чим вищий рівень в управлінні займає менеджер, тим більша частина робочого часу витрачається на професійну

комунікацію. У процесі професійного мовлення всі менеджери використовують професійні терміни. При чому, чим вище рівень управління тим більше професійних термінів використовується при професійному мовленні. Аналіз психологічного сприйняття повідомлень із наявністю великої кількості професійної термінології свідчить про часткове позитивне ставлення менеджерів до такого виду інформації. При цьому, чим нижче рівень в управлінні менеджера тим більш негативне сприйняття професійних термінів при професійному мовленні. Таким чином, у професійному мовленні менеджерів спостерігається когнітивний дисонанс між існуючими мовленнєвими актами особистості та психологічним сприйняттям професійних повідомлень. Було виявлено незадоволеність менеджерів отриманим рівнем обізнаності ПМК у ВНЗ.

4. Запропоновано розглядати ПМК, як структуру з трьох основних блоків: мотиваційний блок; знаннєвий блок; блок практичних навичок. На основі цього, для оцінки ПМК необхідно використовувати концептуальну модель дослідження, що складається з наступних критеріїв та відповідних показників: мотиваційний критерій (показники: мотивації оволодіння ПМК та мотивації афіліації); когнітивно-функціональний критерій (показники: професійно-мовної обізнаності та професійно-категорійної обізнаності); імпресивний критерій (показники: професійно-аудіювальний та професійно-читацький); дискурсивний (експресивний) критерій (показники: цілеутворювально-інтенційний, структурно-утворювальний, фахово-змістовний, професійної ввічливості); рефлексивний критерій (показники: рефлексія професійно-мовленнєвого досвіду та внутрішній контроль професійної мовленнєвості).

5. Емпіричне дослідження виявило, що респонденти повною мірою, не розуміють складові, а відповідно і сутність ПМК. Більшість респондентів мають низький та дуже низький рівень внутрішнього самомотивування до опанування ПМК. Відзначено значний психологічний дисонанс у більшості респондентів, які маючи середній рівень прагнень бути в товаристві інших особистостей, прагнень до створення значимих взаємозв'язків з іншими людьми, при цьому показують низький рівень мотивації до оволодіння ПМК. Дослідження рівня показників ПМК виявило наявність дисонансу між знаннєвим блоком та блоком практичних навичок ПМК. Аналіз загального рівня ПМК свідчить, що більшість респондентів (від 63% до 71%)

відносяться до низького рівня ПМК, менша частина респондентів (від 16% до 20%) відноситься до недостатнього рівня ПМК, а незначна частина респондентів (від 13% до 17%) відноситься до середнього рівня ПМК. Це свідчить, що навичок професійного мовлення, що відображає ПМК, не достатньо для виконання на високому рівні професійних обов'язків зі спеціальності «менеджмент».

6. Структурно-змістова модель формування ПМК менеджерів у процесі навчання у ВНЗ складається з трьох основних стадій: функціонально-знаннєвої, формувальнорозвиваючої, професійно-сформованої. Формувальнорозвивальна стадія є основною в формуванні ПМК майбутніх менеджерів та складається з наступних взаємопов'язаних етапів, що забезпечують комплексний підхід до розвитку цієї компетентності: мотиваційно-формувального, пізнавально-діяльнісного, практично-відтворювального.

7. Вважаємо, що необхідно застосовувати формувальний психологічний комплекс мотиваційних установок оволодіння ПМК, який повинен забезпечити психологічну передумову набуття навичок, що її забезпечують. Його впровадження складається з наступних етапів: визначення та обґрунтування потреби в оволодінні та підвищенні ПМК; постановка цілі в оволодінні або підвищенні ПМК; розробка стратегії для досягнення цілі; планове виконання поставлених завдань з оволодіння або підвищення ПМК; рефлексивне оцінювання та сприйняття результатів. Цей процес є циклічним, тому, що розвиток та підвищення рівня ПМК іде впродовж всієї професійної діяльності менеджера.

8. Пропонуємо формувати процес підвищення ПМК, на пізнавально-діяльнісному етапі, у чотирьох напрямках: змістовно-знаннєвої обізнаності, внутрішнє-мовленнєвого програмування, психічно-пізнавальної спроможності, перцептивно-сислової здатності. На практично-відтворювальному етапі формувальнорозвивальної стадії формування ПМК майбутніх менеджерів відбувається формування здатності практичного застосування отриманих навичок з продукування та сприйняття професійного мовлення на високому професійному рівні. На цьому етапі відпрацьовують практичне застосування набутих навичок, за рахунок опрацювання практичних кейсів професійних ситуацій з менеджменту. Для отримання високого рівня ПМК необхідне психологічне підґрунтя самоідентифікації особистості, яке базується на систематичній інтроспекції індивіду з позиції його професійної діяльності.

9. Дистанційна взаємодія при навчанні у ВНЗ спричиняє певні психологічні проблеми сприйняття інформації. Було виокремлено чотири основні групи психологічних факторів, які негативно впливають на сприйняття інформації онлайн: зменшення можливості уточнення інформації; зменшення рівня концентрації уваги; зниження мотивації до навчання; зниження рівня міжособистісного мовлення.

10. Впроваджена психопедагогічна програма розвитку ПМК майбутніх менеджерів ґрунтується на принципах: детермінізм ПМД; єдність професійної свідомості та професійного мовлення фахівця; рефлексивність продукування та сприйняття професійного мовлення; індивідуальність професійного мовлення; принцип актуальності; обґрунтованість професійного мовлення; системність ПМК; принцип відображення; принцип розвитку.

11. Запропонована психопедагогічна програма розвитку ПМК майбутніх менеджерів ґрунтується на: теоретичних і методологічних концептах, опрацьованих у теоретичній частині; емпіричних результатах дослідження; визначених особливостях впровадження психотехнологій та провідних принципах розвитку ПМК майбутніх менеджерів. Метою програми було підвищення майбутніми менеджерами рівня ПМК як невід'ємною частини їх професійної компетентності. Проведена апробація запропонованої програми засвідчила підвищення рівня ПМК у респондентів ЕГ після формульовального експерименту. Відбулася значна структурна перебудова та підвищення рівня ПМК тих респондентів, що проходили додаткове навчання. В обох групах респондентів (магістри та бакалаври) ЕГ виявлено зникнення здобувачів із недостатнім рівнем ПМК та суттєве зменшення осіб із низьким рівнем ПМК. Відповідно відбулось збільшення групи респондентів із середнім рівнем ПМК. Відзначено появу нової групи респондентів – з високим рівнем ПМК. Це засвідчує високу ефективність розробленої психопедагогічної програми, яка забезпечує опанування на належному рівні однієї з головних навичок менеджера – професійного мовлення.

Перспектива подальших досліджень полягає в подальшій розробці та опрацюванні факторів, що впливають та показників, що характеризують ПМК. Необхідно зважати на тенденцію змін форм мовлення, вплив міжнародного фактору та залежності професійного мовлення від специфічності професійної діяльності з менеджменту, особливістю якої є постійне адаптування під ту галузь, сферу де вона використовується.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методичні рекомендації, щодо розроблення стандартів вищої освіти, від «01» червня 2017 № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від «21» грудня 2017 № 1648) URL: <http://surl.li/glai>
2. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. Європейський Союз; Рекомендації, Міжнародний документ від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
3. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент, другого (магістерського) рівня, від 10.07.2019 р. URL: <http://surl.li/biuj>
4. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент першого (бакалаврського) рівня, від 29.10.2018р. URL: <http://surl.li/cbawq>
5. Абрамчук, О.В., Кухарчук, Г.В. (2018). Практикум з української мови за професійним спрямуванням. Вінниця : ВНТУ.
6. Абульханова, К.А. (2002). Социальное мышление личности // *Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности*, 88-103.
7. Абульханова, К.А. (2007). Деятельность и психология личности. Москва : Наука.
8. Абульханова, К.А. (1999). Психология и сознание личности. Москва : МОДЭК.
9. Авраменко, О.О. (Ред). (2015). Ділове спілкування. Івано- Франківськ : ЛілеяНВ.
10. Алпатов, В.М. (1998). *История лингвистических учений. Москва : Языки русской культуры*.
11. Андерсон К. (2016). Успішні виступи на TED. Рецепти найкращих спікерів. Київ : Наш Формат.
12. Андреас, С. (2004). Измените своё мышление – и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак.
13. Андреев, В.И. (2005). Саморазвитие менеджера. Москва: Народное образование.
14. Андреева, Г.М. (2001). Социальная психология. Москва : Аспект Пресс.
15. Андрієвська, В.В. (2010). Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України (38)*. 46-63.
16. Анисимова, О.А. (2002). Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя. (Дис. канд. психол. наук). Российская Академия Образования Психологический Институт, Москва.

17. Аннан, К. (2001). Просвещение и информирование населения в интересах устойчивого развития (Доклад Генерального секретаря Организации Объединенных Наций). URL : <http://surl.li/nxhkw>
18. Апресян, Ю.Д. (1980). Избранные труды. Москва: Наука.
19. Асмолов, А.Г. (1990). Психология личности. Москва : Изд-во МГУ.
20. Афанасьев, И. (2001). Деловой этикет. Киев : «Альтерпрес».
21. Ахутина, Т.В. (1989). Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва : Изд-во МГУ.
22. Ахутина, Т.В. (2001). Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств*. Питер : Изд-во С-Пб. Ун-та, 195–212.
23. Ахутина, Т.В. (2018). Нейропсихологический анализ ошибок на письме. О.А. Величенкова (ред), *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция*. (с. 76-95). Москва : Изд-во «Логомаг».
24. Бабатіна, С.І., Скрипка, Н.А. (2019). Мотивація афіліації у структурі потребнісномотиваційної сфери особистості. *Інсайт : психологічні виміри суспільства : матер. міжнар. конф.* Херсон: ВД «Гельветика», 1(16, 25–27.
25. Бабинець, М. (2009). Ділове спілкування у професійній діяльності менеджерів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 16(17), 10-12.
26. Бабій, І.В. (2015). Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування. (Дис. канд. пед. наук.). Вінницький державний педагогічний університет ім.М. Коцюбинського, Вінниця.
27. Баева, О.А. (2001). Ораторское искусство и деловое общение. Минск : Новое знание.
28. Байденко, В.И. (2004). Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*, 11, 3–13.
29. Бакум, З.П., Хоцкіна, С.М. (2011). Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів : теоретико-практичний аспект проблеми. *Педагогічні науки : зб. наук. Пр.*, LVIII, Ч. 2, 278 - 282.
30. Балл, Г. (2017). Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*, 2, 16-32.
31. Барановська, Л.В. (2002). Навчання студентів професійному спілкуванню. Біла церква: Білоцерків. держ. аграр. ун-т.
32. Барановська, Л.В., Саражинська, І.А. (2008). Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців правоохоронної сфери. *Мовні і концептуальні картини світу*, 45-50.
33. Бацевич, Ф. С. (2004). Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія.
34. Бебик В.М., (2005). Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка публік рилейшнз. Київ : МАУП.

35. Белл, Д. (1999). Грядущее постиндустриальное общество. Москва: Академия.
36. Бенвенист, Э. (2009). Общая лингвистика. Москва : Эдиториал УРСС.
37. Березовська, Л.І. (2019). Комуникативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 1, 37-43.
38. Бех, І.Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав.
39. Бжалава, И.Т. (1965). Восприятие и установка. Тбилиси : Мецниереба.
40. Богуш, А.М., Трифонова, О.С., Кисельова, О.І., Горіна Ж.Д. (2008). Формування мовної особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ АПН України.
41. Богуш, А., Гавриш, Н. (2007). Дошкільна лінгводидактика. Київ : Вища школа.
42. Бодалев, А.А. (1995). Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия.
43. Божович, Л.И. (1997). Проблемы формирования личности. Воронеж : НПО «МОДЭК».
44. Божович, Л.И. (2006). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребёнка (экспериментально теоретическое исследование). *Культурно-историческая психология*, (2), 121–135.
45. Божович, Л.И. (1968). Личность и её формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение.
46. Бондаренко, Є.В. (2020). Критерії та показники сформованості професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіння. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70(1), 157-162.
47. Борисенко, Н.Д. (2010). Методика проведення наукових досліджень. Житомир : Вид-во ЖДУ.
48. Борисова, И.Н. (2009). Русский разговорный диалог : структура и динамика. Москва : Либроком.
49. Бородачева, О.В. (2013). Речевая компетентность в рассказах о себе: возрастно-психологические аспекты. (Дис. канд. псих. наук). Институт психологии Российской академии наук, Москва.
50. Бородачева, О.В. (2008). Речевая компетентность как психологический феномен. *Известия. ТулГУ. Гуманитарные науки*, 2, 173-181.
51. Бояцис, Р. (2008). Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. Москва : ГИППО.
52. Браже, Т. Г. (1990). Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление, Москва : НИИОВ.

53. Брус, М.П. (2004). Українське ділове мовлення. Івано-Франківськ : Тіповіт.
54. Будагов, Р.А. (1970). Человек и его язык (Заметки об отношении людей к литературному языку). *Вопросы языкознания*, 6, 3-14.
55. Бурмака, Т.М., Великих, К.О. (2019). Комуникативний менеджмент. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова.
56. Бутакова, Л.О. (2001). Качества письменной речи сквозь призму отношений «автор-текст». *Русский язык в школе*, (1), 23-29.
57. Бутакова, Л.О. (2016). Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка. Региональное экспериментальное исследование. Москва : Флинта.
58. Варданян, А. (2016). Методи навчання у процесі формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*, 5, 30-35.
59. Варданян, Ю.В. (1998). Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: На материале подготовки педагога и психолога (Дис. док. пед. наук). Московский педагогический государственный университет, Москва.
60. Василевич, А.П. (1983). Проблемы измерения языковой компетенции. *Лингвистические основы преподавания языка*, (1), 113–137.
61. Введенський, В. Н. (2003). Моделювання професійної компетенції педагога. *Психологія навчання*, (7), 18-20.
62. Венедиктова, В.И. (1994). *О деловой этике и этикете*. Москва : Фонд "Правовая культура".
63. Вітгенштайн, Л. (1912). *Логіко-філософський трактат*. URL. <https://lib.sashko.me/file/logiko-filosofs-kyj-traktat/>
64. Власенко О.О. (2020). Освітні детермінанти розвитку мовленнєвої компетентності менеджерів в сучасних ЗВО. All Ukrainian Scientific-Practical Magazine “Principal of School Liceum Gymnasium” – Special Thematic Issue “Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space”, 2, Book 3. Volume I (88). 116-124
65. Власенко, О.О. (2021). Мовленнєва і мовна компетентності особистості: теоретично-психологічна проєкція. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*, 19, 119-127. doi: 10.18372/2411-264X.19.16252
66. Власенко, О.О. (2022). Психологічний феномен альянсу мовленнєвої та професійної компетентності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 33 (72), 1, 87-92. doi: 10.32838/2709-3093/2022.1/14
67. Власенко, О.О. (2022). Концептуальні передумови виникнення професійно-мовленнєвої компетентності. *Науковий журнал « Габітус»*, 35, 94-99. doi:10.32843/ 2663-5208.2022.35.12

68. Власенко, О.О. (2022). Роль мовлення та професійно-мовленнєвої компетентності у комунікаційному процесі управління організацією. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 1, 153-158. doi:10.32782/psy-visnyk/2022.1.29
69. Власенко, О.О. (2022). Вплив професійно-мовленнєвої компетентності на становлення професійної діяльності менеджера. *Наукові праці МАУП. Психологія*, 2(55), 14-20. Doi: 10.32689/maup.psych.2022.2.2
70. Власенко, О.О. (2022). Рефлексивність та її значення в професійно-мовленнєвій компетентності менеджера. *Науковий журнал «Габітус»*, 41, 119-123. doi: 10.32782/2663-5208.2022.41.20
71. Власенко, О.О. (2022). Психологічний аспект сприйняття мовлення в професійному спілкуванні. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 33 (72), 5, 32-36. doi: 10.32782/2709-3093/2022.5/06
72. Власенко, О.О. (2022). Психологічне сприйняття професійного мовлення менеджерами в розрізі інформаційної насиченості ділового документу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 3, 85-88. doi: 10.32782/psy-visnyk/2022.3.17
73. Власенко, О.О. (2022). Когнітивно-функціональний критерій як підгрунття дослідження професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Наукові праці МАУП. Психологія*, 3 (56), 5-9. doi: 10.32689/maup.psych.2022.3.1
74. Власенко, О.О. (2023). Емпіричні дослідження когнітивно-функціональної обізнаності майбутніх менеджерів у розрізі розвитку їхньої професійно-мовленнєвої компетентності. *Науковий журнал «Габітус»*, 46, 68-73. doi:10.32782/2663-5208.2023.46.9
75. Власенко, О.О. (2023). Оцінка рівня обізнаності структурного показника професійного повідомлення з позиції аналізу професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 34 (73), 1, 105-110. doi: 10.32782/2709-3093/2023.1/17
76. Власенко, О.О. (2023). Аналіз рівня фахово-інформаційної насиченості продукovanого професійного повідомлення з позиції професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Науковий журнал «Габітус»*, 47, 51-55. doi: 10.32782/2663-5208. 2023.47.8
77. Власенко, О.О. (2023). Рівень сприйняття письмового професійного повідомлення як чинник професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Науковий журнал «Габітус»*, 48, 66-70. doi:10.32782/2663-5208. 2023.48.11
78. Власенко, О.О. (2023). Емпіричне дослідження рівня аудіювання професійного висловлювання, як показника професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 34 (73), 2, 49-54. doi: 10.32782/2709-3093/2023.2/09

79. Власенко, О.О. (2023). Емпіричне дослідження рівня професійної ввічливості продукування професійних повідомлень майбутніми менеджерами. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 51, 33-38. doi: 10.32782/2312-8437.51.2023-1.4
80. Власенко, О.О. (2023). Дослідження рівня показника рефлексії професійно-мовленнєвого досвіду майбутніх менеджерів. *Наукові праці МАУП. Психологія*, 1(57), 5-10. doi: 10.32689/maup.psych.2023.1.1
81. Власенко, О.О. (2023). Дослідження загального рівня професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 1, 52-56. doi: 10.32782/psy-visnyk/2023.1.10
82. Власенко, О.О. (2023). Самодетермінація особистості в моделі розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія Педагогіка. Психологія*, 3, 11-16. doi: 10.32782/academ-ped.psych-2023-3.02
83. Власенко, О.О. (2022). Становлення компетентності як умови відповідності професійного мовлення менеджера. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 3(47), 112-118 doi: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.3.19>
84. Власенко, О.О. (2022). Психологічна оцінка мотиваційного компонента професійного мовлення менеджера. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 5(49), 66-72 doi: <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.5.12>
85. Власенко, О.О. (2023). Психологічна площина впровадження програми цілеспрямованого розвитку професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Колективна монографія: Особистісні і ситуативні детермінанти благополуччя особистості в сучасних умовах життєдіяльності*, 300-314. doi: 10.31558/978-617-7721-64-1
86. Войтюк, Д.К. (2004). Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности (Автореферат дис. кан. псих. наук. Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.
87. Волинець, С. Л., Самошкіна, Л. М. (2012). Зв'язок мотивів афіліації, досягнення і влади в мотивації релігійної діяльності. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*, 18 (20), 9/1, 43-49.
88. Волкова, Н.П. (2014). Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*, (2), 31–36.
89. Выготский Л.С. (1934). Мышление и речь. Москва, Ленинград : Социально-экономическое издательство.
90. Выготский, Л.С. (1982). Исторический смысл психологического, *Собр. соч. Вопросы теории и истории психологии*. (Т. 1). Москва : Педагогика.
91. Выготский, Л.С. (1982). Проблемы общей психологии. В.В. Давыдова (Ред.). Т. 2. Москва : Педагогика.
92. Выготский, Л.С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

93. Вятютнев, М.Н. (1977). Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*, 6, 38-45.
94. Гавриш, Н.В., Сущенко, О.Н (2007). Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Бердянський державний педагогічний університет*, 44-48.
95. Гадамер, Г. (2000). Истина і метод. Герменевтика: Основи філософської герменевтики. (Т.1). Київ : Юніверс,
96. Гальперин, И. Р. (1981). Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука.
97. Гиппенрейтер, Ю.Б. (Ред.), Пузырей, А.А., Архангельская, В.В. (2009). Психология личности. Москва : АСТ.
98. Гілка А., Войтюк Т. (2022). Кожна п'ята людина в умовах війни може мати психічний розлад-експертка. URL: <http://surl.li/nxeua>
99. Глазова, О. (2014). Мовна особистість як homo loquens – людина, яка творить і сприймає висловлювання. *Методичні діалоги*, 1(2), 23-29.
100. Глозман, Ж.М. (1987). Личность и нарушения общения. Москва : Изд-во МГУ.
101. Глозман, Ж.М. (2009). Нейропсихология детского возраста Москва : Издательский центр «Академия».
102. Глузман, О.В. (2009). Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2 (63), 51–60.
103. Глухов, В.П. (2005) Основы психолінгвістики. Москва : АСТ: Астрель.
104. Голуб, Н.Б. (2011). Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 1(58), 220-224.
105. Голуб, Н.М. (2022). Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), (19), 68-81.
106. Грабовский, Н.К. (1989). Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект). Москва : Изд-во МГУ.
107. Гуляева, А.С. (2017). Роль системи переконань у житті особистості. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 36, 31-40.
108. Гумбольдт, В. (1984). Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс.
109. Делор, Ж. (1996). Образование: сокровитное сокровище. (Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века). ЮНЕСКО. URL : <https://ifap.ru/library/book201.pdf>
110. Демська-Кульчицька О. (2002). Мовна “competence” як об'єкт дослідження (проблема україномовного терміна). *Мовознавство*, 224-228.
111. Дирда, І. А. (2017). Критерії, показники та рівні розвитку полікультурної студентів-іноземців у процесі навчання української

мови. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 16, 459–468.

112. Дідух, М. (2021). Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. *Юридична психологія*, Т. 28, (1), 56-64.

113. Добрович, А. (1996). *Общение: наука и искусство*. Москва : АОЗТ «Яуза». 89-111, 115-142.

114. Дридзе Т. М. (1979). *Организация и методы лингвопсихосоциологического исследования массовой коммуникации*. Москва: Изд-во МГУ.

115. Дридзе, Т.М. (1984). *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциологии*. Москва: Наука.

116. Дроздова, І. П. (2010). Зміст та основні підходи до навчання української мови як основи формування професійної компетентності студентів нефілологічного профілю вищої школи. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2, 140-147.

117. Дубасенюк, О.А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

118. Дункан, Д. (1996). *Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики*. Москва: Дело.

119. Емельянова, Е.С. (2015). *Научные принципы обучения специальной терминологии в высшей школе. Мир языков: ракурс и перспектива. Материалы VI Международной науч.-практ.конф.*, Минск: БГУ, 22 – 30.

120. Емішянц, О.Б. (2011). Процесуальні аспекти функціонування особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 13, 137-142.

121. Ємельянова, Є.С., Амеліна, С.М., Жук, Л.Я. (2013). *Термінологія і професійна комунікативна культура фахівців аграрної сфери*. Харків : Щедра садиба плюс.

122. Єщенко, Т.А. (2011). «Категорія «інформативність» («змістовність»), її мовне вираження в тексті». *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, (6), 172-180.

123. Жинкин, Н.И., Гиндин, С.И. (Ред.). (1998). *Язык – речь – творчество*. Москва : Лабиринт, 320–340.

124. Жмаева, Н.С., Гохман, К.Е. (2018). Концептуальные основы анализа дискурса. *Science and Education a New Dimension. Philology*, VI(48), (161), 68-72.

125. Жуков, С.М., Самойлов, В.В. (2015). *Викладання психологічних дисциплін у сучасних навчальних закладах*. Артемівськ: ДонУЕП.

126. Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А. (1990). *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва : МГУ.

127. Заверющенко, М.П., Кримець, О. М., Чернявська, С. М., Шокуров О. В. (2019). *Офіційно-діловий стиль: правила укладання документів різних видів*. Харків : НТУ «ХП».

128. Залевская, А.А. (2005) *Психолингвистические исследования*. Москва : Гнозис.

129. Залевская, А.А. (2007). *Введение в психолингвистику*. Москва : Российск. гос. гуманит. ун-т.

130. Залевская, А.А., Копыленко, М. М. (Ред.) (1990). Слово в лексиконе человека: психолингвистические исследования. Воронеж : ВГУ.
131. Заніздра, Н.О., Заніздра, В.В. (2006). Формування професійного мовлення студентів технічних спеціальностей у вищому навчальному закладі. *Вісник КДПУ*. 2(37). 2, 157-159.
132. Зарубина, О.О. (2010). Развитие профессиональной компетентности экономиста-менеджера в процессе повышения квалификации (Дис.канд.пед.наук). Федеральный институт развития образования, Москва.
133. Засекин, С.В., Лавриненко, А.Л... Засекина, Л.В. (Ред.) (2014). Язык, речь, личность в зеркале психолингвистики. Луцк : Вэжа-Друк.
134. Захарова, Л.Н. (1997). Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности (Дис. д-ра психол. наук.) Н. Новгород.
135. Зеер, Э.Ф. (2009). Психология профессионального образования. Москва : Издательский центр «Академия», 2009.
136. Зеер, Э.Ф., Шахматова, О.Н. (1999). Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та.
137. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. (2021). Психология профессионального развития. Москва : Издательство Юрайт.
138. Зеер, Э.Ф. (2003). Психология профессий Москва : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
139. Зимняя, И.А. (1976). Предметный анализ текста как продукта говорения. Москва : Наука.
140. Зимняя, И.А. (2001). Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж : НПО «МОДЭК».
141. Зимняя, И.А. (2003). Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, (5), 32-42.
142. Зимняя, И.А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
143. Зимняя, И.А. (2010). Педагогическая психология. Воронеж : МОДЭК.
144. Зінченко, В.М., Романуха, О.М., Ревуцька, С.К., Чевердак, П.О. (2020). Інформаційно-освітнє середовище формування професійних мовно-мовленнєвих компетентностей студентів економічного профілю. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 79, (5). 84-198.
145. Зінченко, С.В., Веселівський, Р.Б. (2015). Самоосвіта як важливий чинник професійної успішності дорослої людини. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ: ПІК ДСЗУ, 265-271.
146. Зусін, В.Я. (2005) Етика та етикет ділового спілкування. Київ : Центр навчальної літератури.

147. Иванова, А.Е., Шмелев, Д.Н. (Ред) (1989). Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте. *Язык и личность*. Москва : Наука. 127 — 131.
148. Иванова, М.В. (2007). Коммуникативные способности сотрудников правоохранительной сферы и их формирование в процессе обучения в вузе. (Дис. канд. психол. наук). ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», Иркутск.
149. Иванчикова, Т.В. (2010). Речевая компетентность в педагогической деятельности. Москва: Флинта. Наука.
150. Иванчикова, Т.В. (2010). Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход. (Дис. д-ра пед. наук). Московский государственный областной университет : Москва.
151. Иванчикова, Т.В. (2012). Языковая и речевая компетентность экономистов. Москва : Флинта.
152. Изаренков, Д. (1990). Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*, (4), 54-60.
153. Ильин, Е.П. (2009). Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер.
154. Ильин, Е.П. (2017). Психология делового общения, Санкт-Петербург : Питер.
155. Иванова, І.В. (2006). Професіоналізація менеджменту. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т.
156. Иванова, І.Л., Коршенко, А. Є. (2019). Формування професійно-мовленнєвої компетентності в правоохоронній освіті. *Актуальні наукові дослідження у сучасному світі*. 2(46), ч. 5. 117-122.
157. Иванченко, Л.І., Старовойтенко, Н.В. (2015). Тести з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням” (для студентів інженерних спеціальностей). Черкаси : ЧДТУ.
158. Кабардов, М.К., Арцишевская, Е.В. (1995). Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции. *Вопросы психологии*, (2), 34-42.
159. Кабаченко, Т. С. (2000). Методы психологического воздействия. Москва : Педагогическое общество России
160. Казарцева, О.М. (1999). Культура речевого общения. Москва : Флинта.
161. Каламбет, С.В., Иванов, С.І., Півняк, Ю.В. (2015). Методолія наукових досліджень: Днепропетровськ: Вид-во Маковецький.
162. Калиниченко, А.В. (2014). Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – начале XXI века (Дис. канд. пед. наук), ФГБОУ ВПО «ЗабГУ», Чита.
163. Калмиков Г.В. (2020). Психологія розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів. (Дис. док. псих. наук), *Університет Григорія Сковороди в Переяславі*, Переяслав.

164. Калмиков Г.В., & Калмикова Л.О. (2020). Професійно-мовленнєва діяльність і мовленнємова компетентність як прояв соціального інтелекту особистості викладача закладу вищої освіти. *Габітус*, 17. 78-83.
165. Калмиков, Г.В., Лапшина, І.М., Харченко, Н.В., Калмикова, Л.О. (Ред.). (2008). Психологія мовлення і психолінгвістика: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут : Фенікс.
166. Калмикова, Л. & Новікова, Р. (2018). Психолінгвістичні феномени «знання мови» та «знання про мову»: проблеми співвідношення й функціонування у мовленні дітей. *Психолінгвістика*. 23 (1), 99-118.
167. Калмикова, Л., Харченко, Н., Волженцева, І., Калмиков, Г., & Мисан, І. (2020). Актуалізація проблематики внутрішнього мовлення в психолінгвістиці комунікації: результати систематичного огляду і метааналізу. *Psycholinguistics*, 28(1), 83–148.
168. Калмикова, Л.О. (2009). Психолінгвістичні принципи розвитку мовленнєвої діяльності в старших дошкільників. *Психолінгвістика*. (4). 51-56.
169. Калмикова, Л.О. (2022). Особливості комунікації як ресурсу забезпечення реалізації змісту середньої спеціалізованої освіти наукового спрямування. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1 (28), 86-97
170. Калмикова, Л.О. (Ред.), Калмиков, Г.В., Лапшина, І.М., Харченко, Н.В. (2008). Психологія мовлення і психолінгвістика. Київ : Фенікс.
171. Караман, С. (2012). Реалізація стратегії співдіяльності у професійній мовленнєвій підготовці вчителя-словесника. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*, Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка.
172. Карасик, В.И. (2020). Общие проблемы речевых жанров. Жанры речи, 2(26), 90-99.
173. Карнеги, Д. (2007). Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Рыбинск: ОАО «Рыбинский Дом печати».
174. Карнегі, Д. (2021). Як здобувати друзів і впливати на людей (Перекладач: І. Іванченко). Київ : КМ-Букс.
175. Карпенко, Ю. О. (2006). Вступ до мовознавства. Київ : Академія.
176. Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. Т. 24. (5). 45-57.
177. Керекеші, О.В. (Ред.). (2017). Методы и средства повышения речевых компетенций иностранного языка в практической деятельности будущих экономистов. Москва: Изд. "Атлант ВОИ СОИУ".
178. Кириченко, Т.В. (2017). Локус контролю як механізм розвитку саморегуляції у майбутніх учителів. *Молодий вчений*, 6 (46), 326-330.
179. Киров, Е.Ф. (2004). Цепь событий – дискурс/текст – концепт. *Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК*, Матеріали науч. сессии фак-та ЛиМК ВолГУ. Волгоград : Изд-во «Волгоград», 29–41.
180. Класифікатор професій. Держстандарт України, (2022). URL: <http://surl.li/cbaxc>

181. Климов, Е.А. (1998). Введение в психологию труда. Москва : Культура и спорт, ЮНИТИ.
182. Климов, Е.А. (2004). Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия.
183. Ковбасюк, Л.А., Романова, Н.В. (2008). Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести. Херсон : Вид-во ХДУ.
184. Колодій, Н.В. (2018). Сутність професійної мовленнєвої компетентності бакалаврів соціальної роботи. *Освітні обрії*. Т. 47. (2). 53-56.
185. Колодій, Н.В. (2021). Основні педагогічні підходи щодо формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (196), 200-204.
186. Колот, А.М. (1998). Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу. Київ : КНЕУ.
187. Колтунова, М.В. (2000). Язык и деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет. Москва : Экономика, 2000.
188. Конверський, А.Є. (2017) Логіка. Київ : ВПЦ "Київський університет".
189. Кони, А.Ф. (1922). Искусство речи на суде, Берлин : Ревель.
190. Константинова, А.Ю. (1993). Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи? *Русский язык за рубежом*. (3). 78-83.
191. Корніяка, О.М. (2010). Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка*, Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», Т.І, 140 – 145.
192. Корніяка, О.М. (2011). Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Psycholinguistics*, (8), 33-45.
193. Корніяка, О.М. (2016). Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*. Т. V, (16), 82-92.
194. Костюк Г.С. (1988). Избранные психологические труды. Москва : Педагогика.
195. Костюк, Г.С. (Ред). (1976). Вікова психологія. Київ : Радянська школа.
196. Кофи, А. (2001). Доклад Генерального секретаря Организации Объединенных Наций «Просвещение и информирование населения в интересах устойчивого развития». http://old.ihst.ru/~biosphere/terminal/gensek_ob_obrazovanii.htm
197. Кочан, І.М. (2008). Лінгвістичний аналіз тексту. Київ : Знання.
198. Кравець, Л.В. (2014). Тексти всесвітньої інформаційної павутини. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*, (11), 190-194.

199. Кравченко-Дзондза, О.Е. (2016). Комуникативна компетентність у контексті професійної підготовки сучасного вчителя. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2016, (3). 38-44.
200. Кравченко-Дзондза, О.Е. (2016). Комуникативна складова педагогічного дискурсу в контексті підготовки вчителя початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 74(3). 54-58.
201. Кротова, А.Г. (2013). Формирование языковой компетенции студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей. *Сибирский педагогический журнал*, (2), 117-122.
202. Куайн, У.В.О. (Пер. с англ. Черняк, А.З., Дмитриев, Т.А.). (2000). Слово и объект. Москва : Практис: Логос.
203. Кубко, В.П. (2009). Документна лінгвістика. Одеса: ОНПУ.
204. Кузьменко, Т.М. (2018). Емоційна стабільність як основа гармонійного особистісного та професійного розвитку студента-психолога. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти в умовах євроінтеграції*, Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 129 – 131.
205. Кузьмин, И. (1994). Психотехнологии и эффективный менеджмент. Москва : Технологическая школа бизнеса.
206. Кузьмина, Н.В. (1990). Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения, Москва : Высшая школа.
207. Кулик, О. Д. (2018). Комуникативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal*, 148–162.
208. Кулик, О. Д., Рубан, І.В. (2014). Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*, 17, 76–89.
209. Кулик, О.Д. (2018). Місце мовленнєвого розвитку в структурі комуникативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (1), 77-85.
210. Кунцевська, А.В. (2006). Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників. (Автореферат дис. канд. психол. наук). Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ.
211. Купрій, Т. Г. (2016). Соціальна афіліація студентської молоді як чинник організаційного розвитку вищої школи. *Освітологічний дискурс*, 3 (15), 51-62.
212. Купчак, М.Я., Саміло, А.В. (2020). Професійна мотивація як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму майбутнього менеджера. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 21, 107-112.
213. Куранова, С. І. (2012). Основи психолінгвістики. Київ : ВЦ «Академія».
214. Кучерук, О.А. (2007). Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови.

Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник, 12, 37 – 41.

215. Кучерук, О.А. (2010). Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*, 53, 77-81

216. Лапина, В.А. (2012). Проблема формирования речевой компетентности будущих горных инженеров в процессе изучения иностранного (английского) языка. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. Материалы десятой международной конференции. Санкт-Петербург, 311-314.

217. Лапіна, В.О. (2011). Питання мовленнєвої компетентності в науковій літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 33, 123–129.

218. Ларина, Т.В. (2003). Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации: на материале английской и русской коммуникативных культур. (Дис. д-ра филол. наук). Российский университет дружбы народов, Москва

219. Лебедев, В.В. (2007). Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблемы образования. *Школьные технологии*. 2. 9-18.

220. Леонтьев, А.А. (1969). Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Наука.

221. Леонтьев, А.А. (1997). Основы психолингвистики. Москва : Смысл.

222. Леонтьев, А.А. (ред.) (1974). Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука.

223. Леонтьев, А.Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат.

224. Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал ВШЭ*, Т.11, (4), 110-135.

225. Леонтьев, А.А. (2014). Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва : Ленанд.

226. Леонтьев, А.А. (1999). Психология общения. Москва : Смысл.

227. Леонтьєва, І. (2011). Формування комунікативної компетенції студентів старших курсів класичного університету при вивченні дисципліни «педагогічна майстерність». *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки*. Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ. 90-92.

228. Леонтьев, А.А. (2001). Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва : Воронеж.

229. Литвинська, С.В. (2020). Лінгвістичні основи документознавства. Київ : Талком.

230. Локтев, В.М., Андон, П.І., Киридон, А.М. ...Березовський, О.М. (Ред.). (2016). Велика українська енциклопедія. Т. 1. Київ: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво».

231. Лопатинська, Н.А. (2015). Мовно-комунікативна компетенція студентів ВНЗ як складова майбутнього корекційного педагога. *Актуальні проблеми корекційної освіти*, (5), 187-197.
232. Лук'янова, Г.Ю. (2011). Методологічні основи дослідження права у сучасній юридичній науці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична*, 4, 33-43.
233. Лукіяничук, А.М. (2020). Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників. Біла Церква : БІНПО ДЗВО УМО.
234. Лурия, А. (2002). Природа человеческих конфликтов. Объективное изучение дезорганизации поведения человека. Москва : «Когито-Центр».
235. Лурия, А. Р., (Ред. Е.Д. Хомская) (1998). Язык и сознание. Москва : МГУ.
236. Лурия, А. (1973). Основы нейропсихологии, Москва : МГУ.
237. Львов, М.Р. (2000). Основы теории речи. Москва : Academia.
238. Львов, Л.В. (2006). Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка. Челябинск: ЧГАУ.
239. Львов, М.Р. (2002). Риторика. Культура речи. Москва : Академия.
240. Макаренко, В.І. (2017). Формування фахових компетентностей майбутніх лікарів у процесі природничонаукової підготовки (Дис. канд. пед. наук). Центральноукр. держ. пед. ун-т. Полтава.
241. Макгонигал, К., (пер. с англ. Чистопольской К.) (2019). Сила воли. Как развить и укрепить. Москва : Манн, Иванов и Фербер.
242. Макеєва, С.Г. (2011). Языковая компетенция как результат языкового развития. *Ярославский педагогический вестник*. 4. Т. II, 7-9.
243. Максименко, С. Д., Соловієнко, В. О. (2000). Загальна психологія. Київ : МАУП.
244. Мамчур, Л. (2010). Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2, 99–104.
245. Мамчур, Л.І. (2014). Текстова основа розвитку мовної особистості учня – важлива аксіома вчителя-словесника. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*, 5, 294-302.
246. Мамчур, Л.І. (2008). Психолінгвістичні чинники формування індивідуального мовлення і комунікативної компетентності учня. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, (132), 91-96.
247. Манаєнкова, М.П. (2014). Речевая компетентность личности: содержание и структура. *Социально экономические явления и процессы*, 9, 11-19.
248. Мандель, Б.Р. (2018). Психология общения: история и проблематика. Москва : Берлин: Директ-Медиа.
249. Маркова, А.К. (1983). Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение.
250. Маркова, А.К. (1993). Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение.

251. Маркова, А.К. (1996). Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание».
252. Маркова, А.К. (1974). Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика.
253. Марченко, О.М. (2021). Практикум з менеджменту. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ.
254. Маслоу, А., (Пер. Татлыбаевой А.М.). (1999). Мотивация и личность Санкт-Петербург : Евразия. URL: <https://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
255. Масюкова, Н.Г. (2018). Развитие методической компетентности учителя в процессе повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО.
256. Машніцька, Н.В. (2012). Сутність переконання як методу адміністративної діяльності міліції. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 3 (58). 204-211.
257. Медвідь, В. Ю., Данько, Ю. І., Коблянська, І. І. (2020). Методологія та організація наукових досліджень (у структурно-логічних схемах і таблицях). Суми : СНАУ.
258. Мерлин, В.С. (1988). Личность как предмет психологического исследования. Пермь : ПГПИ.
259. Мерло-Понти, М. (1994). О феноменологии речи. *Логос*. (6), 180-186.
260. Мескон, М. (2002). Основы менеджмента. Москва : Дело.
261. Метелева, Л.А. (2014). Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку. *Балтийский гуманитарный журнал*, 2, 45–47.
262. Миронова, Е.Е. (2006). Сборник психологических тестов. Минск : Женский институт ЭНВИЛА.
263. Мирончук, Н.М. (2018). Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. (88), ч.2, 65-74.
264. Михайлов, Я.В. (2001). Эффективный менеджмент: Учебно-практическое пособие для управленческого персонала и лиц, изучающих менеджмент. Москва : ГЕЛАН.
265. Мікаєлян, В.В. (2017). Формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів медичного університету як запорука успішної медичної практики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 52, 108–112.
266. Мкртичян, С.В. (2012). Когнитивный аспект коммуникативной стилистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 4(033), 47-57.
267. Моляко, В.А. (2009). Предпосылки построения концепции творческого восприятия. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології»*. Т.12, (8), 7-16.

268. Моляко, В.А., Смульсон, М.Л. (1985). Психологическая готовность к труду на современном производстве . Киев : Знание.
269. Моляко, В.О. (2020). Концепція виховання творчої особистості. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*, 21(1), 50–55.
270. Морозов, А.В. (2001). Психология влияния. Санкт-Петербург : Питер.
271. Морозов, В.П. (2011). Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. Москва : Институт психологии РАН.
272. Москальова, А.С., Москальов, М.В. (2014). Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі. Київ: УМО НАПН України.
273. Мудра, С.В. (2015). Мовленнєва компетентність як структурний компонент процесу підвищення якості підготовки конкурентоздатних фахівців у ВНЗ України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», Серія «Філологічна»*, 51, 267-270.
274. Муранова, Е.В. (2015). К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность». *Балтийский гуманитарный журнал*, 4(13), 88-90.
275. Нагрибельна, І. (2020). Методика формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі в системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 34 (4), 216-221.
276. Нетепчук, В.В. (2013). Самоменеджмент. Рівне : НУВГП.
277. Никифоров, Г.С. (2020). Психология самоконтроля. Санкт-Петербург : Издательско-Торговый Дом «Скифия».
278. Никифоров, Г.С. (Ред.), Ананьев, В.А., Гуревич И.Н. (2000). Психология здоровья. Санкт-Петербург : Питер.
279. Обушак, С.И. (2006). Коммуникативная компетентность как составляющая профессионального образования менеджера (Автореферат канд. пед. наук), Гос. науч. учреж. «Институт образования взрослых Российской Академии образования». Санкт-Петербург.
280. Оліяр, М.П. (2016). Навчально-методичний супровід формування комунікативностратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2, 149-153.
281. Оліяр, М.П. (2017). Інноваційні технології формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 4, 386-390.
282. Оніпко, З.С. (2021). Дослідження сформованості рівня емоційної стійкості у студентів технічного ВНЗ. *Габітус*, 23, 73-77.
283. Оніпко, З.С. (2022). До проблеми визначення сутності самоконтролю особистості. *Габітус*, 33, 133-137.

284. Орац, М.О. (2014). Мовленнєва компетенція та мовленнєва діяльність у структурі мовленнєвого досвіду особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 48, 178-191.
285. Орбан-Лембрик, Л.Е. (2003). Психологія управління. Київ : Академвидав.
286. Орлов, О.М. (2010). Профессиональные речевые компетенции: поиски эффективного обучения. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*, 4, 158-161.
287. Павелків, Р.В. (2009). Загальна психологія. Київ: Кондор.
288. Павелків, Р.В. (2019). Рефлексія як механізм особливо-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. 12, 5-11.
289. Павленко, О.О. (2010). Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти. (Автореф. дис. д-ра пед. наук.). Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. Дніпро.
290. Палеха, Ю. І. (2016). Менеджмент персоналу. Київ : Вид-во. «Ліра-К».
291. Палеха, Ю.І. (2008). Етика ділових відносин. Київ : Кондор.
292. Палько, І.М. (2015). Когнітивний компонент у структурі моделі формування міжкультурної толерантності у професійній підготовці соціальних педагогів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 4 (82), 108–112.
293. Панова, Н.В. (2009). Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути. Санкт-Петербург : СПб АППО.
294. Панфилова, А.П. (2000). Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы. (Дис. докт. пед. наук). Санкт-Петербургский Институт внешнеэкономических связей, экономики и права. Санкт-Петербург.
295. Панфилова, А.П. (2014). Психология общения. Москва : Издательский центр «Академия».
296. Пауль, Г. (1960). *Принципы истории языка*. Москва : Изд-во иностранной литературы.
297. Пентилюк, М. (2012). Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. Київ : Ленвіт.
298. Пентилюк, М.І., Маруніч, І.І., Гайдаєнко, І.В. (2011). Ділове спілкування та культура мовлення. Київ : Центр учбової літератури.
299. Петровская, Л.А. (1989). Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва : Издательство Московского университета.
300. Петровская, Л.А. (2007). Общение - компетентность - тренинг: избранные труды. Москва : Смысл.
301. Пироженко, Т.О. (2002). Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Киев: Нора-Принт.

302. Писарська, Н.В. (2016). Українська мова за професійним спрямуванням. Письмове ділове мовлення. Харків : Панов А. М.
303. Питер, Л. Дж. Реймонд, Х. (2012). Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось. Москва : Астрель.
304. Питерс, Т., Уотермен, Р. (Ред. - Евенко Л.И.). (1986). В поисках эффективного управления: (опыт лучших компаний). Москва : Прогресс.
305. Пищальникова, В.А. (2007). История и теория психолингвистики. Ч. 2. Этнопсихолингвистика. Москва : Московский государственный лингвистический университет.
306. Платонов, К.К. (1970). Вопросы психологии труда. Москва : Медицина.
307. Платонов, К.К. (1986). Структура и развитие личности. Москва : Наука.
308. Поберезська, Г.Г., Волинець, І.М. (2008). Лінгвістичні основи документознавства та інформаційної діяльності. Київ : Знання.
309. Поваренков, Ю. П. (2013). Проблемы профессионального становления личности. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет.
310. Повідомлення Європейської комісії «Відкриваючи двері освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2013). Режим доступу: <http://surl.li/arozd>
311. Помиткін, Е.О. (2017). Духовний розвиток особистості як пріоритетне завдання освіти 21-го століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (3), 180-187.
312. Помиткін, Е.О., Помиткіна, Л.В. (2019). Психолого-педагогічний супровід духовно-культурного виховання особистості у ХХІ столітті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (2), 153-167.
313. Пономаренко, Н., Семенов, О. (Ред.). (2021). Формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців з журналістики: теорія і практика. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка.
314. Поскрипко, Ю.А., Данченко, О.Б. (2019). Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 3(55). 117–127.
315. Почепцов, Г.Г. (2003). Теория коммуникации. Москва : Рефл-бук.
316. Проскура, В.Ф., Лизанець, А.Г., Білак, Г.Г., Зарічна, О.В., Малець, О.О., Мусаткіна В.П.... Хаустова, К.М. (2016). Збірник тестових завдань для самостійної підготовки до комплексного кваліфікаційного державного екзамену студентів, що навчаються за напрямом «Менеджмент», освітнього ступеня «бакалавр». Мукачеве : МДУ.
317. Пузанкова, Е.Н. (1997). Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе. (Дис. док. пед. наук). Российская академия образования, Институт общего среднего образования, Москва.
318. Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр.

319. Равлів, І.П., Назаревич, Л.Т., Федак, С.А., Гавдида, Н.І. (2018). Тестові та практичні завдання з української мови (для атестації осіб, які претендують на вступ на державну службу). Тернопіль : Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.
320. Разумов, А.Н., Пономаренко, В.А., Пискунов, В.А. (1996). Здоровье здорового человека: Health of the healthy: (Основы восстановительной медицины). Москва : Медицина.
321. Реан, А.А. (1998). Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. *Психологический журнал*, Т.19 (4), 3-13.
322. Рибалка, В.В. (2014). Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого. Київ : Інститут обдарованої дитини.
323. Рубинштейн, С.Л. (1958). О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АН СССР.
324. Рубинштейн, С.Л. (2000). Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер.
325. Рубцова, Л. (2006). Формирование профессиональной языковой компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики (на примере второго иностранного языка). (Дис. канд. пед. наук). Тольяттский государственный университет : Тольятти.
326. Рувинский, Л.И., Соловьева, А.Е. (1982). Психология самовоспитания. Москва : Просвещение.
327. Руденко, Л.М., Бойко, Н.В. (2016). Особливості уваги у дітей з затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 31, 172-176.
328. Савченко, Т.Л. (2013). Генеза терміна «самоздійснення особистості» та роль уваги у цьому процесі. *Актуальні проблеми психології*, Т.V, (13). 251–257.
329. Самочорнова, О.А. (2010). Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського державного університету. Філологічні науки*, (52), 225-228.
330. Селевко, Г.К. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, (4), 138–143.
331. Селевко, Г.К. (2005). Энциклопедия образовательных технологий. Москва : Народное образование.
332. Селіванова, О.О. (2008). Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К.
333. Семенов, И.Н. (2015). Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности. *Вестник Московского университета. Психология*, (3), 22-39.
334. Семенович, А.В. (2012). Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Москва : Генезис.

335. Семенов, О.М. (2013). Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр.* 266-270.
336. Семенов, О.М., Насіленко, Л.А. (2015). Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
337. Семиченко, В.А. (2001). Психологія особистості. Київ : Вид. О.М. Ешке.
338. Сергеєнкова, О.П., Столярчук, О.А., Коханова, О.П., Пасека, О.В. (2012). Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури.
339. Сердюк, Л.З. (2018). Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Т.V, (18), 151-161.
340. Сердюк, Л.З., Шамич, О.М. (2017). Самодетермінація особистості як психологічна основа її самореалізації. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, Т. VI, (13), 164–173.
341. Сидоренко, Е.В. (2008). Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь.
342. Сидоренко, Т.М., Стороженко, Л.Г., Петькун, С.М. (2017). Структуризація тексту. Київ : ДУТ.
343. Симерницкая, Э.Г. (1985). Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. Москва : МГУ.
344. Синиця, І.О. (1974). Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів. Київ: Радянська школа.
345. Ситник, О.П. (2006). Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*, 14, 2– 9.
346. Ситнік, С.В. (2015). Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, III* (36), 74, 96-99.
347. Ситнік, С.В. (2019). Етапи розвитку міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, VII* (86), 209, 72-75.
348. Ситнік, С.В. (2019). Розробка психодіагностичної методики оцінки міжособистісної взаємодії. *Scientific journal Innovative solutions in modern science. Dubai*, 9(36),122-134.
349. Скибун, Н.Д. (2015). Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(37), 75, 76-79.
350. Скибун, Н.Д. (2016). Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
351. Смирнов, В.М. (2000). Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков. Москва : Академия.

352. Смирнов, В.М. (Ред.) (2017). *Нейрофизиология*. Москва : Медицинское информационное агентство.
353. Соболевська, О. (2018) *Усне професійне мовлення*. Львів : Малий видавничий центр.
354. Соловійов, А.І. (2019). *Словник основних термінів і понять з дисципліни «Менеджмент і адміністрування (теорія організації)» для студентів спеціальності 073 Менеджмент ступеня вищої освіти «бакалавр»*. Херсон: вид-во ФОП Вишемирський В. С.
355. Сорокин, Ю.А., Тарасов, Е.Ф., Шахнарович, А.М. (1979). *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*. Москва : Наука.
356. Соссюр, Ф., (Пер. А. А. Холодовича; Ред. М. А. Оборина).(1977). *Труды по языкознанию*. Москва : Прогресс.
357. Спенсер, Лайм М., Спенсер, Сайн М. (2005). *Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы*. Москва : Издательство: "Ніпро Publishing Ltd."
358. Старобінський, Е.Е. (2002). *Менеджмент на практиці. Управління персоналом. Управління виробництвом. Управління якістю. Досвід компаній США, Японії, Західної Європи*. Москва : Книжковий мир.
359. Стеблюк, С.В., Староста, В.І. (2017). *Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла».
360. *Стернин, И.А. (Ред). (2003). Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки»*.
361. Стрелкова, Г.Г., Федосенко, М.М., Замулко, А.І., Іщенко, О.С. (2019). *Основи наукових досліджень*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.
362. Струк, А.В. (2019). *Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи*. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 67, 263-266.
363. Сусов, И.П. (2007). *Введение в языкознание*. Москва: АСТ. Восток-Запад.
364. Суходольский, Г.В. (1988). *Основы психологической теории деятельности*. Ленинград : Ленинградский университет.
365. Сыдыкбаева, М.М. (2016). *Языковая компетенция как совокупность знаний и способностей. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 4 (61), 65-72.
366. Тарасов, В.К. (1989). *Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров*. Ленинград : Машиностроение.
367. Тарасов, В.К. (2000). *Искусство управленческой борьбы*. Санкт-Петербург: Политехника.
368. Тарасов, Е.Ф. (2004). *Языковое сознание. Вопросы психолингвистики*, (2), 34-48.
369. Таун, Генри Р. (1912). *Общие принципы организации, применяемые к индивидуальному производственному предприятию*. *Efficiency Society Incorporated*. URL. <http://surl.li/oufyj>

370. Тимкова, В.А. (2013). Професійна культура мовлення менеджера. Всеукраїнська научно-практическа Интернет-конференція «Роль україноведень в вихованні національного свідомості та гідності нової генерації українців», 28-31.
371. Тимкова, В.А., Марцінко, Т.І. (2010). Ділове мовлення. Методичні рекомендації й зразки ділових паперів. Вінниця : ВВ ВДАУ.
372. Томенюк, О. (2015). Когнітивний підхід до аналізу мовних явищ. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 11, 141-146.
373. Трофаїла, Н. (2020). Емоційна стійкість – запорука успішної професійної діяльності педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (27), Т. 5, 125-128.
374. Трофимова, Г.С. (2012). Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты. Ижевск : УдГУ.
375. Тяпкіна, Н. І. (2012). Інформативність журналістських текстів. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського Серія Філологія. Соціальні комунікації*, Т. 26(65), 3, 91-95.
376. Ушакова, Т.Н. (Ред.). Психолінгвістика. 2006. Москва : ПЕРСЭ.
377. Ушакова, Т.Н. (2004). Речь: истоки и принципы развития. Москва : per se.
378. Ушакова, Т.Н. (2004). Принципы развития ранней детской речи. *Дефектология*, (5), 4-16.
379. Ушакова, Т.Н. (1979). Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. Москва : Наука.
380. Ушакова, Т.Н. (2000). Языковое сознание и принципы его исследования. *Языковое сознание и образ мира*. (1), 13-23.
381. Ушакова, Т.Н., Павлова, Н.Д. (1999). Речь, язык, коммуникация. *Современная психология* (Ред. В.Н. Дружинина), Москва : ИНФРА-М.
382. Федоренко, Ю.П. (2002). Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*, (1), 63-65.
383. Федоров, А.Э., Метелев, С.Е., Соловьев, А.А., Шлякова Е.В. (2012). Компетентностный подход в образовательном процессе. Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат».
384. Фельдштейн, Д.И. (1999). *Психология развития личности в онтогенезе*. Москва : ЭКСМО-Пресс
385. Фельдштейн, Д.И. (Ред), Божович, Л.И. (2001). Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. Воронеж : МОДЭК.
386. Философский энциклопедический словарь. (1989). Москва : Сов. Энциклопедия.
387. Фильченкова, И.В. (2009). Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в вузе. (Дис. канд. пед. наук). ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет». Нижний Новгород.

388. Фиттс, Р.М. (1964). Информационная способность моторной системы человека в управлении амплитудой движения. *Журнал экспериментальной психологии*. 47 (6), 381–391.
389. Фиттс, П.М., Познер, М.И. (1967). Производительность человека. Бельмонт, Калифорния: Брукс Коул.
390. Фрицюк, В.А., Грошовенко, О.П. (2018). Професійний саморозвиток майбутніх педагогів: компетентнісний підхід. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (15). 208-213.
391. Хайдеггер, М., (Пер. А. В. Михайлова). (1993). Статьи и работы разных лет. Москва : Гнозис.
392. Хаймс, Д.Х. (1975). Этнография речи. Новое в лингвистике. *Социолингвистика*, (7), 42-95
393. Хант, Дж. (1999). Управление людьми в компаниях: руководство для менеджера. Москва : Олимп-Бизнес.
394. Хекхаузен, Х. (2001). Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь.
395. Хекхаузен, Х. (2003). Мотивация и деятельность. Москва: Сенс.
396. Хмельюк, Р.І., Семенова, А.В.... Курлянд, З.Н. (Ред.) (2007). Педагогіка вищої школи. Київ : Знання.
397. Холодная, М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер.
398. Хомская, Е.Д. (2005). Нейропсихология. Санкт-Петербург : Питер.
399. Хомский, Н. (1962). Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике*, Вып. II, 412–527.
400. Хомский, Н. (1972). Язык и мышление. Москва : Прогресс.
401. Хомский, Н., (Пер. Б.П. Нарумов). (2005). Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли. Москва : КомКнига.
402. Хомский, Н., (Пер. В.А. Звегинцева). (1972). Аспекты теории синтаксиса, Москва : Изд-во МГУ.
403. Хохліна, О.П., Помиткіна, Л.В. (Ред). (2019) Особистісний підхід як методологічний інструментарій забезпечення становлення в людини її індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства*. Київ : ТОВ «АльфаПК».
404. Цветкова, Л.С. (1972). Нарушение и восстановление речи при локальных поражениях мозга. Москва : МГУ.
405. Цветкова, Л.С. (1997). Нейропсихология письма, чтения и счета: нарушение и восстановление. Москва : «Юристъ».
406. Цехмістрова, Г.С. (2004). Основи наукових досліджень. Київ : Видавничий Дім «Слово».
407. Чайка, Г.Л. (2005). Культура ділового спілкування менеджера. Київ : Знання.

408. Чалян, Т.В. (2012). Разработка технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза (Дис. канд. пед. наук), Сочи.
409. Чаусова, Т.В. (2018). Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти : збірник Наук. пр.*, 6 (35), 131 – 134.
410. Чеботарьов, М.К. (2014). Самоконтроль як важливий компонент формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (45), 195–200.
411. Чепелева, Н.В. (2015). Текст і читач. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
412. Черних, І. (2010). Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгвістиці. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, Ч. 2, 2(209), 38-44.
413. Чернявская, В.Е. (2001). Дискурс как объект лингвистических исследований. *Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса*. Санкт-Петербург : СПбГУЭФ.
414. Чернявская, В.Е. (2009). Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ».
415. Честара, Дж. (1999). Деловой этикет. Москва: Фаир-Пресс.
416. Чмут, Т.К., Чайка, Г.Л. (2003). Етика ділового спілкування. Київ : Вікар.
417. Чорна, М. М. (2010). Професійно-мовленнєва компетенція як критерій професіоналізму майбутнього менеджера туризму. *Наука і освіта.*, 7, 77-82.
418. Шадриков, В.Д. (2010). Профессиональные способности. Москва : Университетская книга.
419. Шапар, В.Б. (2004). Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор.
420. Шатун, В.Т. (2006). Основи менеджменту. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили.
421. Шибутани, Т. (2002). Социальная психология . Ростов-на-Дону : Феникс.
422. Ширшов, Е.В., Пластинин, А.В., Сушко, О.П. (2020). Междисциплинарный словарь терминов: менеджмент, бизнес-планирование, информационные технологии в бизнесе, проектное управление, логистика. Москва: Академия Естествознания.
423. Шмелева, Т.В. (1997). Модель речевого жанра. *Жанры речи*, (1), 91-96.
424. Шпак, Н.О. (2011). Основи комунікаційного менеджменту промислових підприємств. Львів : Видавництво Львівської політехніки.
425. Шпортун, О.М., Матохнюк, Л.О. (2020). Сугестивні психотехніки як засіб формування професійної компетентності психолога. *Габітус*, (12), 89-93.

426. Шумарова, Н.П. (1994). Языковая компетенция личности: социопсихолингвистический аспект. (Автореф. док. филол. наук). НАН Украины : Киев.
427. Шумарова, Н.П. (2000). Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ : КДЛУ.
428. Щерба, Л.В. (1974). Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука.
429. Щербакова, Т.Н. (2006). Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ. (Дис. докт. псих. наук). Северо-Кавказский государственный технический университет, Ставрополь.
430. Юр'єв, Л.В. (2016). Необхідність використання термінологічних словників у професійному навчанні. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*, (1), 121-125
431. Юферева, О.В. (2015). Конспект лекцій до курсу «Теорія масової інформації». Запоріжжя : ЗНТУ.
432. Якокка, Л. (1990). Карьера менеджера. Москва : Прогресс.
433. Якутенко, І., (Пер. О. Кожушко). (2019). Воля та самоконтроль. Як гени і мозок заважають нам боротися зі спокусами. Харків : Фабула.
434. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. 189. 4.6.2018, 1–13. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
435. Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C. & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability*, 12(5), 2107-2114. doi:10.3390/su12052107
436. Adedoyin, O.B. & Emrah Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31, 863-875. doi:10.1080/10494820.2020.1813180
437. Adnan, M., and Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), pp. 45-51. doi:10.33902/JPSP.2020261309
438. Amit, A., Sagiv, L. (2013). The role of epistemic motivation in individuals' response to decision complexity. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 121 (1), 104-117. doi:10.1016/j.obhdp.2013.01.003
439. Ardelian, O., Kryva, L., Vlasenko, O., Boiko, O. & Benkovska, N. (2024). Cultural exchange and cross-border dynamics in Europe: exploring language, heritage, and shared ideals. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0708. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0708>
440. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Взято з <https://inlnk.ru/ELzKk>

441. Anthony, S., Garner, B. (2016). Teaching Soft Skills to Business Students: An Analysis of Multiple Pedagogical Methods. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 360–370. doi:10.1177/2329490616642247
442. Bond, M., Marín, V.I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 48. doi:10.1186/s41239-018-0130-1
443. Brown P. (2015). Politeness and Language. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 326-330. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.53072-4
444. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. L., NY, CUP.
445. Buller, D., Lepoire, B., Aune, R., Eloy, S. (1992). Social perceptions as mediators of the effect of speech rate similarity on compliance. *Human communication research*, 19(2), 286-311.
446. Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette.
447. Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
448. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo. (1997). URL : <http://surl.li/nqdaj>
449. Engel, O., Zimmer, L.M., Lörz, M. *et al.* (2023) Digital studying in times of COVID-19: teacher- and student-related aspects of learning success in german higher education. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 12 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00382-w>
450. Fang, J., Pechenkina, E., Rayner, G. M. (2023). Undergraduate business students' learning experiences during the COVID-19 pandemic: Insights for remediation of future disruption. *The International Journal of Management Education*, 21(1), doi:10.1016/j.ijme.2023.100763.
451. Feather, N.T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 552–561. doi:10.1037/h0045671
452. Frenkel, S.M., Vlasenko, O.O., Savytskyi, I.V., Savytskyi, V.I. (2021) Features of students mental health indicators during the academic year under pandemic conditions of covid-19. *PhOL- PharmacologyOnLine*, 776-780. URL : <http://surl.li/smqra>
453. Freytag, V. (2020). Exploring Politeness in Business Emails: A Mixed-Methods Analysis. *Multilingual Matters*. Bristol: *Multilingual Matters*. doi:10.1075/ps.00036.kad
454. Fuertes-Olivera, P.A. & Nielsen, S. (2008). Translating Politeness in Bilingual English-Spanish Business Correspondence. *Meta*, 53(3), 667–678. <https://doi.org/10.7202/019246ar>

455. Halbe, D. (2011). Language in the military workplace-between hierarchy and politeness. *TEXT & TALK*, 31(3), 315-334. doi:10.1515/TEXT.2011.014
456. Halmari, H. (1993). Intercultural Business Telephone Conversations: A Case of Finns vs Anglo-Americans. *Applied Linguistics*, 14 (4), 408–430. doi:10.1093/applin/14.4.408
457. Händel, M., Stephan, M., Gläser- Zikuda, M., Kopp B., Bedenlier S. & Ziegler A. (2022). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 64, 254 (2), 267-280. doi:10.1080/15391523.2020.1846147
458. Kehr, H.M. (2020). Motivation and volition at work. *Motivation Science*, 6(3), 201–202. doi:10.1037/mot0000168
459. Kim, SH., Lee, H. (2017). Politeness in power-asymmetrical e-mail requests of Korean and American corporate employees. *Intercultural Pragmatics*, 14 (2), 207-238. doi:10.1515/IP-2017-0010
460. King J. (2011). Power and indirectness in business correspondence: Petitions in Colonial Louisiana Spanish. *Journal of politeness research-language behaviour culture* 7 (2), 259-283. doi:10.1515/JPLR.2011.013
461. Kotter, J.P. (1982). What do effective general managers really do? *Harvard Business Review*, 60, 156-167.
462. Krammer, E., Moskaliuk, J., Cress, U., & Kimmerle, J. (2020). Digital learning environments in higher education: A literature review of the role of individual vs. social settings for measuring learning outcomes. *Education Sciences*, 10(3), 78. doi:10.3390/educsci10030078
463. Krammer, G., Pflanzl, B., & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 10(3), 337–375. doi:10.1007/s35834-020-00283-2
464. Lim, K.H., Benbasat, I. (2002). The Influence of Multimedia on Improving the Comprehension of Organizational Information. *Journal of Management Information Systems*, 19(1), 99-127. doi:10.1080/07421222.2002.11045712
465. Littlejohn, S.W., Enos, T. (Ed.), (1996). Communication theory. In *Encyclopedia of rhetoric and Composition: Communication from ancient times to the information age*, 117—121. New York : Garland.
466. Manfuso, L. G. (2020, April 15). How the remote learning pivot could shape Higher Ed IT. *EdTech Magazine*.
467. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 114.
468. Meier M. (2003). Berthold Delbrück. Vater der vergleichend-historischen Syntax // Rugia.Rügen-Jahrbuch S. 32-37.
469. Minor, C. A., Neel, Robert G. (1958). The relationship between achievement motive and occupational preference. *Journal of Counseling Psychology*.
470. Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., & Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional

engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers & Education*, 123, 41–52. doi:10.1016/j.compedu.2018.04.012

471. Müller, C., Mildenerger, T. & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *Educ Technol High Educ*, 20, 10. doi:10.1186/s41239-022-00379-x.

472. Nikoleizig, L., Schmukle, S.C., Griebenow, M. & Krause, S. (2021). Investigating contributors to performance evaluations in small groups: Task competence, speaking time, physical expressiveness, and likability. *PLOS ONE*, 16(6). doi:10.33407/itlt.v80i6.4063

473. Nortvig, A.M., Petersen, A.K., & Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing ELearning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 46–55. http://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejel-volume16-issue1-article639?mode=a_p.

474. Orwig, M. L. (2020). Rethinking Soft Skills Through Front-Stage and Back-Stage Genres. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(2), 223–233. doi:10.1177/2329490620905905

475. Pearson B. (1988). Power and politeness in conversation: Encoding of face-threatening acts at church business meetings. *Anthropological Linguistics*, 30(1), 68-93.

476. Pilegaard, M. (1997). Politeness in written business discourse: A textlinguistic perspective on requests. *JOURNAL OF PRAGMATICS*, 28 (2), 223-244. doi:10.1016/S0378-2166(96)00084-7

477. Poliakova, O., Ridel, T. & Kyrychenko, T. (2019). Multicultural Competence of University Students in Ukraine: Reality and Perspectives. *Journal for Multidimensional Education, Editura Lumen, Department of Economics*, 11(4), 221-247. doi:10.18662/rrem/167

478. Porter, Michael E. & Nitin Nohria. (2018). How CEOs Manage Time. *Harvard Business Review*, 96(4), 42–51. Retrieved from www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=54691

479. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

480. Ronan, P. (2022). Directives and Politeness in SPICE-Ireland. *Corpus Pragmatics*, (6), 175–199. doi:10.1007/s41701-022-00122-x

481. Schnurr S., Chan A. (2009). Politeness and leadership discourse in New Zealand and Hong Kong: A cross-cultural case study of workplace talk. *Journal of politeness research-language behaviour culture*, 5(2), 131-157. doi:10.1515/JPLR.2009.009

482. Sjølie, E., Espenes, T.C. & Buø, R. (2022). Social Interaction and Agency in Self-Organizing Student Teams During Their Transition from Face-to-Face to Online Learning. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2022.104580
483. Stamate A.N., Brunet L., Savoie A. (2015). Does professional competence predict psychological health in teachers? *TRAVAIL HUMAIN*, 78(4), 355-378.
484. Stativka, N. & Batiuk, A. (2020). Career Motivation in the Process of State Regulation of Youth Employment. *Central European Public Administration Review*, 19(2), 131–151. doi:10.17573/cepar.2021.2.07
485. Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*. doi:10.20944/preprints202004.0290.v1
486. Sverdlova, N. A., Kazantseva, A. A., & Efimova, N. N. (2020). Business Writing: Linguistic Approach Through The Prism Of Speech Activity Theory. *ARPHA Proceedings*, 2461-2468. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2461>
487. Ulianchenko, O.V., Sheludko, R.M., Ponomarova, M.S., Sheludko, V. (2019). Motivation management as the key factor of financial and economic growth of small agribusiness enterprises. *Financial and credit activity: problems of theory and practice*. 4 (31), 239-248. doi:10.18371/fcaptp.v4i31.190893
488. Vettorel, P. (2019). Communication strategies and co-construction of meaning in ELF: Drawing on "Multilingual Resource Pools". *Journal Of English As A Lingua Franca* 8 (2) , 179-210. doi:10.1515/jelf-2019-2019
489. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10(1), doi:10.18870/hlrc.v10i1.1179
490. Vlasenko, O., Korolchuk, V., Myronets, S., Boltivets, S., & Mykhaylyshyn, U. (2023). Disonancia cognitiva en la psicología de la producción del discurso profesional de los gerentes . *Interacción Y Perspectiva*, 13(2), 203-217. DOI 10.5281/zenodo.7812192
491. Vlasenko, O., & Mastruk, V. (2023). Linguistic Strategies for Professional Politeness Among Aspiring Managers: An Analysis of Organizational Psycholinguistics. *Східноєвропейський журнал психолінгвістики*, 10(1), 266-280. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.1.vla>
492. White, R. (1959). Motivation reconsidered: *the concept of competence*. *Psychol Rev.*, 66, 297-333.
493. Zimmer, L.M., Lörz, M. (2023). Digital studying in times of COVID-19: teacher- and student-related aspects of learning success in german higher education. *Educ Technol High Educ* 20, 12. doi:10.1186/s41239-023-00382-w
494. Zinchenko, V.M., Romanukha, O.M., Revutska, S.K., Cheverdak, P.A. (2020). Information and educational environment for economics students' professional language and speech competences formation. *Information Technologies And Learning Tools*, 79(5), 184-198. doi: 10.33407/itlt.v79i5.2997
495. Blakar, R.M. (1979). Language as a means of social power. *Pragmalinguistics*, J. Mey (ed.), 131—169.

496. Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., Luis Prieto, J., Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study, *Computers in Human Behavior*, Volume 119, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>

ДОДАТКИ

Додаток А1

Шифрування професійних компетентностей за спеціальністю «менеджер» за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

Назва компетентності	Шифр
1	2
<i>Загальні компетентності</i>	
здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;	ЗК1
здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності та примножувати досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей її розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;	ЗК2
здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу;	ЗК3
здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;	ЗК4
знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;	ЗК5
здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;	ЗК6
здатність спілкуватися іноземною мовою;	ЗК7
навички використання інформаційних та комунікаційних технологій;	ЗК8
здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;	ЗК9
здатність до проведення досліджень на відповідному рівні;	ЗК10
здатність до адаптації та дії в новій ситуації;	ЗК11
здатність генерувати нові ідеї (креативність);	ЗК12
цінування та повага різноманітності та мультикультурності;	ЗК13
здатність працювати у міжнародному контексті;	ЗК14
здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);	ЗК15
<i>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</i>	
здатність визначати та описувати характеристики організації;	СК1
здатність аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх з факторами впливу зовнішнього та внутрішнього середовища;	СК2
здатність визначати перспективи розвитку організації;	СК3
вміння визначати функціональні області організації та зв'язки між ними;	СК4
здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту;	СК5

Продовження додатку А1

1	2
здатність діяти соціально відповідально і свідомо;	СК6
здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту;	СК7
здатність планувати діяльність організації та управляти часом;	СК8
здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань;	СК9
здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації;	СК10
здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;	СК11
здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення;	СК12
розуміти принципи і норми права та використовувати їх у професійній діяльності;	СК13
розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності;	СК14
здатність формувати та демонструвати лідерські якості та поведінкові навички.	СК15

**Шифрування професійних компетентностей за спеціальністю
«менеджер» за другим (магістерським) рівнем вищої освіти.**

Назва компетентності	Шифр
<i>Загальні компетентності</i>	
здатність проведення досліджень на відповідному рівні;	ЗК1
здатність до спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності);	ЗК2
навички використання інформаційних та комунікаційних технологій;	ЗК3
здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети;	ЗК4
здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);	ЗК5
здатність генерувати нові ідеї (креативність);	ЗК6
здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.	ЗК7
<i>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</i>	
здатність обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, в тому числі у відповідності до визначених цілей та міжнародних стандартів;	СК1
здатність встановлювати цінності, бачення, місію, цілі та критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани;	СК2
здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту;	СК3
здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів організації;	СК4
здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;	СК5
здатність формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми;	СК6
здатність розробляти проекти, управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість;	СК7
здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом.	СК8

Методика визначення мотивації афіліації
(А.Меграбян у модифікації М.Ш.Магомед-Емінова)

Порядок роботи. Проаналізуйте твердження та кожне з них оцініть як вірне або невірне щодо себе. Якщо твердження здається вам вірним або переважно вірним, поставте поруч із номером у відповідну графу «так», як що не згодні «ні».

Бланк із відповідями

Номер твердження	Так	Ні
1		
2		
...		
30		

Тестовий матеріал (твердження).

1. Я легко знаходжу спільну мову з людьми.
2. Коли я засмучений, то зазвичай більше волюю бути серед людей, ніж залишатися одному.
3. Якби мені довелося вибирати, то я вважав би за краще, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.
4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я часто і охоче говорю з людьми про свої переживання.
6. Від хорошого фільму чи книги я отримую більше задоволення, ніж від хорошої компанії.
7. Мені подобається мати як найбільше друзів.
8. Я скоріше хотів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на жвавому курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу та шану цінують більше, ніж дружбу.
10. Я віддав би перевагу самостійній роботі ніж роботі у колективі.
11. Зайва відвертість із друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я завжди намагаюся перекинутися з ним парою слів, а не просто пройти повз, привітавшись.
13. Незалежність і свободу від особистих уподобань я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам.
14. Я відвідую компанії та вечірки тому, що це добрий спосіб завести друзів.

Продовження додатку Б1

15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я радше пораджуся з друзями, ніж обдумуватиму його один.
16. Я не довіряю надто відкритому прояву почуттів.
17. Я маю багато близьких друзів.
18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім не важливо, подобаюся я їм чи ні.
19. Індивідуальні ігри та розваги я віддаю перевагу груповим.
20. Емоційно відкриті люди приваблюють мене більше, ніж зосереджені та серйозні.
21. Я швидше віддаю перевагу цікавій книжці або схожу в кіно, ніж проведу час на вечірці.
22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися краєвидами та відвідувати пам'ятки одному.
23. Мені легше вирішити важку проблему, коли я обмірковую її один, ніж тоді, коли я її обговорюю з друзями.
24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях швидше треба розраховувати на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.
25. Навіть у товаристві друзів важко повністю відволіктися від турбот та термінових справ.
26. Опинившись на новому місці, я швидко набуваю нового кола знайомих.
27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж спілкування з людьми.
28. Я уникаю надто близьких стосунків із людьми, щоб не втратити особисту свободу.
29. Коли я маю поганий настрій, я швидше намагаюся не показувати оточуючим свої почуття, ніж намагатися з кимось поділитися ними.
30. Я люблю бувати в суспільстві і завжди радий провести час у хорошій компанії.

Шановні учасники!

Будь ласка, надайте відповіді на поставлені питання.

Напишіть номер питання та букву відповіді.

В тестах повинна бути одна відповідь.

Дякуємо!

1. Установіть відповідність між стандартними етикетними ситуаціями та мовними формулами

Поняття		Тлумачення	
1	Знайомлення	А	Дрібниці! Що сталося те сталося!
2	Відмова	Б	Воно ніби переконливо, проте мені здається, що цей варіант розв'язання проблеми хибує на..
3	Згода	В	Дозвольте відрекомендуватися. Будьмо знайомі
4	Висловлювання сумніву	Г	Мені треба подумати. Даруйте, але я змушений відмовити!
		Д	Безперечно. Поза всяким сумнівом. Ви маєте рацію!

2. Установіть відповідність між видами відповідей на запрошення та стереотипними фразами

Вид відповіді		Фрази	
1	Позитивна відповідь	А	Дякую, можливо, прийду! Твердо не обіцяю. Вдячний за запрошення, але треба подумати!
2	Негативна відповідь	Б	Домовились. Даруйте, але не можу нічого пообіцяти напевне. Дякую, як матиму можливість прийду
3	Ухильна відповідь	В	Я б із радістю, але мені не дозволяє час! Ні я не зможу, але дякую за запрошення
		Г	Згода. Не відмовляюся. Вдячний за запрошення. Дякую

3. Будь-яку телефонну розмову необхідно починати коротким виявом ввічливості:

- а) Я Вас вітаю;
- б) Добрий день (ранок, вечір);
- в) Вельмишановний добродію!

Продовження додатку Б2

4. Якщо телефонуєте ви, то необхідно:
- а) насамперед запитайте, чи є у вашого співрозмовника достатньо часу для бесіди;
 - б) насамперед запитайте прізвище, ім'я, по батькові свого співрозмовника;
 - в) насамперед привітайтеся, назвіть організацію, яку ви представляєте, також своє прізвище, ім'я та по батькові.
5. Якщо сталося роз'єднання з технічних причин, відновлює зв'язок той,
- а) хто телефонував;
 - б) кому телефонували.
6. Щоб бути приємним співрозмовником, треба:
- а) якомога більше говорити, дотримуватися правил спілкування, бути тактовним;
 - б) вітатися першим, виявляти дружнє ставлення до людей, дотримуватись правил спілкування;
 - в) вітатися першим, намагатися всіх переговорити, бути тактовним;
 - г) намагатися спілкуватися одразу з декількома співрозмовниками, бути тактовним, дякувати за увагу.
7. Виберіть правильний варіант відповіді:
- а) під час прийому відвідувачів спілкування має бути коректним, ввічливим на будь-яких етапах і за будь-якого результату;
 - б) під час прийому відвідувачів тон спілкування залежить від співбесідника;
 - в) під час прийому відвідувачів спілкування має бути коректним, але ввічливість залежить від поведінки співбесідника.
8. Під час знайомства називають спочатку:
- а) ім'я, по батькові, прізвище;
 - б) посаду.
9. Для того щоб досягнути успіху під час бесіди, треба:
- а) ретельно готуватися до неї, основну увагу зосереджувати на власному "я", говорити швидко;
 - б) ретельно готуватися до неї, бути уважним, тактовним, враховувати точку зору співбесідника;
 - в) ретельно готуватися до неї, висловлювати думки точно, логічно, можна перебивати співрозмовника, щоб встигнути все сказати.
10. У котрому рядку всі вирази у правильній форми згідно мовленнєвого етикету?
- а) візьміть мою найщирішу вдячність; перепрошую;
 - б) вибачаюсь; дозвольте висловити Вам подяку
 - в) щиро вдячний; мені дуже шкода, але.

Тест «Уміння слухати»

(Г. Козирєв)

Порядок роботи. Проаналізуйте питання та надайте на кожне питання відповідь «так» або «ні» у відповідну графу.

Бланк із відповідями

Номер твердження	Так	Ні
1		
2		
...		

Тестовий матеріал (запитання).

1. Чи чекаєте ви нетерпляче, поки інший скінчить говорити і дасть можливість вам висловитися?
2. Чи поспішайте ви прийняти рішення до того, як зрозумієте проблему?
3. Чи слухаєте ви лише те, що вам подобається?
4. Чи заважають вам слухати емоції співрозмовника?
5. Чи відволікаєтесь ви, коли ваш співрозмовник викладає свої думки?
6. Чи запам'ятовуєте ви замість основних моментів бесіди які-небудь несуттєві?
7. Чи заважають вам слухати упередження?
8. Чи припиняєте ви слухати співрозмовника, коли з'являються труднощі в розумінні сказаного?
9. Чи займаєте Ви негативну позицію щодо мовця?
10. Чи завжди ви слухаєте співрозмовника?
11. Чи ставите ви себе на місце мовця, щоб зрозуміти, що змусило його говорити саме так?
12. Чи приймаєте ви до уваги той факт, що у вас із співрозмовником можуть бути різні предмети обговорення?
13. Чи допускаєте ви, що у вас або у вашого співрозмовника може бути різне розуміння змісту уживаних слів?
14. Чи намагаєтесь ви з'ясувати той факт, що суперечка може бути викликана розходженням точок зору або постановкою питання?
15. Чи уникаєте ви погляду співрозмовника, чи дивитесь навколо, коли слухаєте?
16. Чи виникає у вас гостре бажання перервати співрозмовника і вставити своє слово за нього або в піку йому, випередити його висновки?

Опитувальник визначення рівня рефлексивності
(А. Карпов, В. Пономарьова)

Порядок роботи. Вам необхідно вибрати ступінь відповідності кожного твердження вашій поведінці. Виберіть один варіант відповіді, який найбільш вірно відображає вашу звичайну поведінку, і позначте її у бланку відповідей.

Бланк із відповідями

Номер тверд- ження	Абсо- лютно непра- вильно	Непра- вильно	Швидше непра- вильно	Не знаю	Скоріше пра- вильно	Пра- вильно	Абсолют- но правиль- но
1							
2							
...							
27							

Тестовий матеріал (твердження).

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з кимось обговорити.

2. Коли мене раптом, несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Здійснивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявити хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав плану.

12. Я волю діяти, а не міркувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

Продовження додатку Б4

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Іноді приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я спочатку починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти через те, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки та почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.
24. Перш ніж зауважити іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

**Тест «Показник внутрішнього контролю»
(М. Снайдер)**

Порядок роботи. Проаналізуйте твердження, щодо деяких ситуацій. Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або невірне щодо себе. Якщо твердження здається вам вірним або переважно вірним, поставте поруч із номером у відповідну графу «так», як що не згодні «ні».

Бланк із відповідями

Номер твердження	Так	Ні
1		
2		
...		
10		

Тестовий матеріал (твердження).

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вправа «Порозмовляй зі мною»

Здобувачі поділяються у пари, де один говорить, а інший слухає.

Тому учаснику, що говорить, надається 3 завдання:

1. Сказати без слів, лише жестами: «Я кохаю тебе».
2. Сказати без слів, лише жестами: «У тебе дуже гарна постать».
3. Сказати без професійних слів (номенклатура, бюджет, рекламна

компанія, виведення на ринок товару, договір, кредитна лінія) фразу: «Ми хотіли б ознайомитись з повною номенклатурою ваших послуг, для формування бюджету рекламної компанії виведення на ринок нового товару. Ми готові підписати договір, при умові надання пільгової кредитної лінії на оплату ваших послуг».

Відбувається обговорення питань:

- Чому легко показати почуття, а важче інформацію?
- Чому з'явилися професійні мовні одиниці – професійні слова?
- Чи легше професійне спілкування при використанні професійних слів?
- Чому це відбувається?

Вправа «Перешкоди у комунікації»

Вибирається три студента, що бажають взяти участь у виконанні завдання.

Суть завдання: студент №1 - повинен донести інформацію про свою проблему до студента №2, а студент №3 повинен цьому заважати (не застосовуючи фізичних дотиків, не дозволяється кричати, однак можна задавати додаткові питання, сміятися та т.ін).

Інформація яку потрібно сказати: «Переді мною, як перед керівником організації, постала наступна проблема. У зв'язку із реорганізацією підприємства я повинен звільнити одного із двох співробітників. Але у першого двоє дітей і при звільненні родина залишиться без коштів, а у другого хвора мати, яка потребує складної операції і її син єдина надія. Як я повинен вчинити?»

Вправа виконується 2 хвилини.

Відбувається обговорення питань:

- Чи відчувала група перешкоди у сприйнятті інформації?
- Чи можуть перешкоди викривити інформацію?
- Чи багато перешкод у професійних комунікаціях?

Вправа «Коло знайомства»

Учасники утворюють два кола: внутрішнє та зовнішнє, стаючи обличчям один до одного.

За командою Викладача внутрішнє коло рухається, переходячи до наступного учасника.

Між двома учасниками відбувається ситуація: «Перед Вами — незнайома людина. Познайомтесь із нею...»

На встановлення контакту та проведення розмови відводиться 3–4 хвилини. Потім Викладач дає сигнал і учасники пересуваються до іншого учасника.

Так відбувається декілька разів. Ініціатор бесіди змінюється. Спочатку, це внутрішнє коло, а потім зовнішнє.

Відбувається обговорення питань:

- Яка спроба познайомитись вам здалася найбільш яскравою і незабутньою?
- Як би ви хотіли, щоб до вас звернулись?
- Як ви вважаєте здібності влучного, дотепного мовлення вам допомогли би в цьому завданні?

Вправа «Емоція»

Викладач роздає групі картки, на яких написані назви емоцій, і просить не показувати їх іншим учасникам.

Студенти відповідності до емоції, що написана на картці, повинні прочитати вірш Т. Шевченко:

«Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть.»

Список емоцій:

- радість
- здивування
- співчуття
- розчарування
- підозрілість
- смуток
- веселощі
- холодну байдужість
- спокійний
- зацікавленість
- впевненість
- бажання допомогти
- втома
- хвилювання
- ентузіазм

Надалі група відгадує, яку емоцію намагався відобразити учасник.

На вправу відводиться 20 хвилин.

Відбувається обговорення питань:

- Чи легко вдавалося вгадати емоцію за інтонаціями?
- Як ви вважаєте комунікація була б більш легкою коли б всі прислухалися до слів, а не до інтонацій?

- Чому невербальне сприйняття професійної інформації погіршує результативність комунікації?

Вправа «Аргументація»

Група поділяється на команди по 3-4 людини. Кожна група є представником підприємства, що виготовляє сиродавлену нерафіновану соняшникову олію. Вони повинні підготувати презентацію комерційної пропозиції свого підприємства для потенційних клієнтів та для безпосереднього партнера. Партнером є роздрібна мережа «Сільпо», представником якої є викладач.

Завдання кожної групи: розробити портрет потенційного споживача, розробити пропозицію для нього та зацікавити партнера у взаємовигідному співробітництві.

Кожна з груп готує свої пропозиції, а Викладач оцінює переваги та недоліки як пропозицій так і структуру повідомлення цієї інформації.

Групам дається 10 хвилин на підготовку, після чого один представник від кожної групи виступає, зі своїми аргументами.

Відбувається обговорення питань:

1. Чи були пов'язані аргументи з мотивацією?
2. З чією мотивацією були пов'язані аргументи – підприємства, партнера, безпосереднього споживача?
3. Як пов'язана мотивація із досягненням цілі?
4. Чи можливо «заразити» мотивацією іншу особистість?

Вправа «Бесіда»

Викладачем пропонується тема, що є нейтральною або пов'язаною із специфікою групи. Група сідає по колу. Всі учасники поділяються на пари. Їм дається 6 хвилин для розмови.

За вказівкою Викладача, в ході бесіди, вони змінюють положення тулуба, не припиняючи розмови. Перші 1,5 хвилини вони розмовляють, сидячи спиною один до одного, по 1,5 хвилини — один сидячи, інший стоячи і навпаки (обличчям один до одного), 1,5 хвилини — сидячи обличчям один до одного.

Відбувається обговорення питань:

- В якому становищі ведення бесіди було найбільш важким, складним?
- В якому становищі ведення бесіди було найбільш комфортним?
- Було складне формулювати повідомлення у внутрішньому мовленні чи важко фізично казати?
- Як перейти зі складного становища в комфортне при формуванні повідомлення?

Вправа «Передати одним словом»

Викладач роздає групі картки, на яких написані назви емоцій, і просить не показувати їх іншим учасникам.

Далі Викладач просить кожного по черзі вимовити тільки одне слово: «Да», «Алло» або «Доброго дня», «Слухаю» з інтонацією, відповідної емоції, написаної на картці учасника.

Надалі група відгадує, яку емоцію намагався відобразити учасник.

На вправу відводиться 15 хвилин.

Відбувається обговорення питань:

- Чи легко вдавалося вгадати емоцію за інтонаціями?
- Наскільки часто, в реальному житті, у телефонній розмові ви по інтонації з перших слів розумієте, в якому настрої перебуває ваш співрозмовник?
- Чи траплялося так, що, зателефонувавши в організацію, ви по інтонації перших слів розуміли, що вам тут не раді?
- Наскільки бездоганно ваше власне телефонне спілкування?

Вправа «Як би я був..., а б тоді казав...»

Відбувається візуалізація себе у трьох ролях: керівника, підлеглого, колеги. Студент повинен висказати свою думку про обурливу ситуацію, що сталася на роботі та запропонувати свої пропозиції по її вирішенню. Робота іде в парах, де міняються ролями: керівник-підлеглий, колега-колега, підлеглий-керівник.

Відбувається обговорення питань:

- Як це повідомлення було сприйняте опонентом?
- Які висновки з цього він зміг зробити?
- Змінювалось повідомлення в залежності від співрозмовника?
- З'являлися необґрунтовані паузи, слова, словосполучення, що спотворювали або утруднювали його розуміння?

Вправа «П'ять добрих слів»

Студенти поділяються на групи по 5 осіб, які утворюють своєрідне коло. Кожен із групи окреслює свою руку на аркуші паперу та на долоні пише своє ім'я.

Потім листок передається по колу кожному наступному учаснику. Кожен на одному пальці «чужої» долоні пише щось приємне із якостей його володаря (наприклад: «Ти чесний», «Ти добрий», «Ти вмієш підтримати» та т.ін.). Кожний наступний учасник кола робить допис на наступному пальці долоні, доти, поки малюнок не повертається до власника.

Викладач забирає аркуші та зачитує «компліменти», а група догадується, кого вони стосуються.

Після заняття учасники забирають свої листки з «долонями».

Відбувається обговорення питань:

- Які почуття відчували, коли чули написи на своїй «долоні»?
- Чи всі твої переваги перелічили?
- Чому так важливо для підлеглих чути «добрі» слова?
- Чи пов'язана пригніченість у стані людини з відсутністю добрих слів у її житті?

- Як правильно підібрати слова для позитивної характеристики людини.

Вправа «Техніка активного слухання»

Викладач пояснює методику аудіо сприйняття професійного тексту: необхідно провести сегментування повідомлення та виокремити за кожним повідомленням основну думку, яка занотовується. Для цього можуть бути використані відповідні схеми та умовні позначення, які розшифровуються після закінчення занотовування.

Викладач читає професійний текст (наказ та розпорядження).

При цьому, текст зачитується у звичайному темпі. Текст відноситься до професійного повідомлення, тому містить в собі цифри, назви, професійні категорії.

Відбувається обговорення питань:

- Яка інформація була сприйнята найгірше?
- Чому це відбулося?

Вправа «Зіпсований телефон»

Кількість: 10-12 учасників

Завдання: передати те, що він запам'ятав наступному учаснику. Занотовувати нічого не можливо. Вся інформація передається усно. Учасники заходять по черзі — слухають і передають отриману інформацію наступному учаснику.

Викладач просить всіх вийти з аудиторії, крім одного учасника. Йому викладач зачитує текст.

Приклади текстів:

Варіант А

Виконавчий директор ТОВ «ГлобалІнвест» Сомалія Данилівна Осьошко просила повідомити всім робітникам, що корпоративне святкування закінчення великого проекту з АТ «КоралШин», переноситься з п'ятниці 21 вересня 17.00 на суботу 29 вересня на 12.00. Місце проведення Туристичний комплекс «ЛісМавка».

Варіант Б

Петро Андрійович чекав Вас і не дочекався. Дуже був засмучений та просив передати, що він зараз в головній будівлі вирішує питання щодо обладнання. Можливо воно буде виробництва Японія.

Він повинен повернутися до обіду, але якщо його не буде до 16-ї години, то нараду потрібно починати без нього.

На нараді необхідно оголосити, що всім керівникам середньої ланки необхідно пройти тестування в 20-ій кімнаті в головній будівлі, у будь-який зручний час.

Відбувається обговорення питань:

- Скільки інформації від початкового тексту зберіглося в кінці?
- Спостерігачі, чи помітили ви, як спотворювалася інформація? Чому це відбувалося?

- Які є засоби підвищення якості передачі інформації?

Вправа «Найnudніша розповідь»

Студенти поділяються у пари, де один говорить, а інший слухає.

Викладач пояснює, що завданням «слухачів» буде уважне вислуховування упродовж 2–3 хвилин «дуже nudної розповіді».

Потім він відкликає убік майбутніх «оповідачів», для того, щоб проінструктувати їх, як зробити розповідь «дуже nudною». Викладач роз'яснює (необхідно, щоб «слухачі» не чули цього), що суть не в ступені nudності розповіді, а в тому, щоб «оповідач» фіксував та запам'ятав типові реакції «слухачів».

Тому «оповідач» повинен після хвилинного мовлення зробити в зручний момент паузу і продовжити розповідь після отримання якої-небудь реакції слухаючого (кивок, жест, слова тощо). У випадку, коли упродовж 7–10 секунд виражена реакція відсутня, слід продовжити розповідь упродовж ще однієї хвилини, потім знову зупинитися і запам'ятати наступну реакцію «слухача». На цьому вправа закінчується.

Наприкінці всім повідомляється справжній зміст та мета вправи.

Викладач наводить перелік найтипovіших прийомів слухання, називаючи їх, і надає необхідні характеристики.

Найбільш типовими прийомами слухання є:

- мовчання (відсутність реакції);
- угу-підтакування (слова, вигуки: «угу», «еге», «так-так», «ну» та рухи (кивання підборіддям та ін.));
- відлуння (повторювання останніх слів співрозмовника);
- відзеркалювання (повторювання останньої фрази зі змінюванням послідовності слів);
- використання перефразування (передавання змісту висловлювання партнера іншими словами);
- спонукальні висловлювання (наприклад: «Ну і...», «То й що далі?», «Так-так» та ін.);
- уточнювальні запитання (наприклад: «Що ти мав на увазі, коли казав “рентабельний ”?»);
- навідні питання (наприклад: «Що?», «Де?», «Коли», «Чому?», «Навіщо?». Ті які розширюють сферу розповіді);
- висловлювання оцінювання або поради;
- висловлювання продовження (слухач перериває мовлення оповідача й намагається завершити фразу, яку той розпочав, як би «підказує слова»);
- емоційні вигуки (наприклад: «Ух», «Ах», «Чудово», «Та ти що?!», рухи, жести: сміх, непорушний вираз обличчя та ін.);
- нерелевантні та псевдорелевантні висловлювання (висловлювання, які не стосуються справи або стосуються її лише формально: «А ось у Франції усе інакше...» і далі — розповідь про Францію, «До речі, про музику...» і далі — інформація про гонорари відомих музикантів).

Після ознайомлення з переліком викладач пропонує «оповідачам» описати реакції «слухачів», які вони спостерігали», і класифікувати ці реакції за запропонованим переліком.

№ з/п	Назва такту	Головна мета	Доцільні реакції
1	Підтримка	Надати можливість тому, хто говорить, висловити свою позицію	Мовчання, угу-підтакування, луна, емоційний супровід
2	Розуміння	Упевнитись, що Ви адекватно зрозуміли співрозмовника	Уточнюючі запитання, парафраз
3	Коментування	Висловлювання власної точки зору	Оцінювання, поради, коментарі

Відбувається обговорення питань:

- визначаються реакції, які найчастіше спостерігалися.
- аналізуються позитивні та негативні боки розмови.

У контексті заняття аналізується схема вислуховування («підтримка — розуміння — коментування») і визначається доцільність тих або інших реакцій на різних етапах вислуховування.

Наприклад, для «підтримки» найбільш прийнятними є використання угу-підтакування, відлуння, емоційний супровід; для «розуміння» — уточнюючі запитання та перефразування, а оцінювання та поради доречні при коментуванні.

Вправа «Фігури»

Студенти поділяються на групи по дві особи. Один учасник пояснює, що потрібно малювати, інший отримує інформацію, уточнює та малює. Картина, яку необхідно намалювати повинна бути насиченою (не менше 10 об'єктів).

Відбувається обговорення питань:

- Що було легше — пояснювати чи малювати?
- Які проблеми при сприйнятті інформації виникали, як справлялися?»
- Наскільки правильно були задані питання, що уточнювали завдання.

Вправа «Диспут»

Вправа проводиться у форматі диспуту. Студенти об'єднуються у приблизно рівні команди. Визначається, яка з команд буде відстоювати одну з альтернативних позицій з якого-небудь питання (наприклад, прихильники та противники «засмаглості», «тютюнопаління», «роздільного харчування» тощо).

Висловлювання аргументів на користь тієї або іншої позиції члени команд проводять по черзі. Головною вимогою для учасників - є підтримка висловлювань супротивників та з'ясування сутності аргументації. У процесі слухання той із членів команди хто слухає повинен використовувати фрази активного слухання: угу-підтакувати, відлунювати, ставити уточнюючі запитання, якщо зміст аргументації не зрозумілий, або використовувати парафрази, при виникненні повного розуміння. Аргументи на користь позиції

своєї команди дозволяється висловлювати лише після того, як той, хто виступає, у той чи інший спосіб просигналізує, що його зрозуміли правильно (кивок головою, «Так, саме це я мав на увазі»).

Викладач стежить за черговістю виступів, за тим, щоб той, хто слухає, підтримував висловлювання, не пропускаючи тактів, парафраз, використовуючи при цьому реакції відповідного такту. Можна пояснювати: «Так, Ви зрозуміли мене правильно», або просто повторивши слова співрозмовника, а переконатися в правильності розуміння можна, парафразуючи його висловлювання. Слід обов'язково концентрувати увагу учасників на неможливості продовжувати або розвивати думку співрозмовника, приписуючи йому не його слова.

Після закінчення диспуту викладач аналізує виконання вправи, концентруючи увагу на випадки, коли за допомогою парафрази вдалось уточнити позиції учасників «диспуту».

Вправа «Толерантність у мовленні»

Розбираються декілька актуальних ситуацій, що були запропоновані самими студентами, і проговорюються добровільними учасниками перед групою.

Наприклад: мати сварить сина при друзях за те, що він неохайний.

Потім пропонуються схеми толерантних моделей виходу з цієї ситуації.

1. Початок відповіді з конкретного і точного відображення ситуації, яка тебе не влаштовує: «Коли ти кричиш на мене при друзях...».

2. Початок відповіді з визначення своїх почуттів, через цю ситуацію: «...я почував себе незручно...».

3. Початок відповіді з прохання: «... тому я прошу наступного разу висловлювати свої зауваження не в присутності моїх друзів...».

4. Початок відповіді з обіцянки змінитися, при умові, що людина, зі свого боку, готова змінити свою поведінку: «... тоді я буду прислухатися до твоїх зауважень».

Робиться наголос на спостереженні свого тону розмови, жестів, поз.

Відбувається обговорення питань:

- Яка стратегія є найкращою у цьому випадку?
- Які стратегії найбільш характерні при побудові професійного мовлення?
- Як вибирає особистість стратегію мовлення?

Вправа «Я – висловлювання, Ти – висловлювання»

Викладач надає студентам інформацію про «Я - висловлювання» та «Ти – висловлювання». «Я - висловлювання» роблять мовлення невимушеним та допомагають виразити свої почуття, не принижуючи іншу людину. Використання «Ти - висловлювань» спричиняє у людини відчуття роздратування та образи, вона відчуває негативні емоції. (Наприклад: «Ти знову прийшов додому після 11 вечора!»)

Використання «Я - висловлювання» дасть змогу вашому співрозмовнику відчувати спокій, що дозволить вислухати вас.

Кожен з учасників складає «Я-висловлювання» для конфліктних ситуацій, що вони отримали у роздрукованому виді, кожний окремо. Після опрацювання студенти діляться своїми висловлюваннями з групою.

Приклади конфліктних ситуацій:

1. Твій друг (подруга) взяв у тебе річ і зіпсував її.
2. Молодший брат обмалював твої зошити ручкою.
3. Твої друзі пішли в кіно без тебе, нічого тобі не сказавши.
4. Вчитель (незаслужено) звинуватив тебе в тому, що контрольну роботу ти списав.
5. Ви домовились з другом про зустріч, чекали його, а він не прийшов.
6. Тренер відчислив тебе з команди за пропуски тренувань.

Відбувається обговорення питань:

- Які висловлювання вам більш притаманні у подібних ситуаціях («Я – висловлювання» чи «Ти – висловлювання»)?
- Чи виникли труднощі при формулюванні «Я – висловлювання»?
- Чому ці труднощі виникли?
- Які є переваги толерантного мовлення?

Вправа «Релаксійне розслаблення»

При виконанні вправи можна використати аудіо запис або промовляти спокійним тоном нижче наведений текст.

«Сядьте зручно. Руки вільно опущені. Долоні рук - на стегнах. Закрийте очі. Зробіть 2-3 глибоких вдихи. Витягніть праву руку і стисніть долоні в кулак. Відчуйте напруження у кулаці. (Через 5-10 сек.) - розслабте руку. Відчуйте, як напруження залишає вас поступаючись почуття розслаблення та комфорт. Зосередьтеся на розбіжностях між напругою і релаксацією. Повторюємо вправи почергово обома руками. Зосереджуйтесь тільки на тих групах м'язів, які ви напружуєте та розслаблюєте не напружуйте при цьому інші м'язи.

Ті ж самі вправи робимо з іншими групами м'язів:

- руки - напруження і згинання;
- плечі - згорбіться і випряміться;
- шия - нахиляйте голову уперед;
- рот - відкривайте якомога ширше;
- язик тисніть ним на піднебіння;
- очі - сильно замружуються;
- чоло – підніміть брови як найвище;
- спина- прогинайте, випинаючи груди;
- живіт - втягуйте до хребта;

При розслабленні певної групи м'язів, кожен раз упевнюйтесь, що воно повне.

По закінченні вправи відчуйте, як розслаблення розходить по всьому тілу.»

Перед відкриттям очей Викладач рахує у зворотному порядку від 10 до 1 та промовляє: «Ви відчуваєте себе з кожним рахунком свіжішим та бадьорішим».

Наукове видання

ВЛАСЕНКО

Олена Олександрівна

**ПСИХОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ**

Монографія