

ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Богатырёва Диана Александровна

магистрант

Самарский университет

443086, Россия, Самара, Московское шоссе, 34

dicat.g45@gmail.com

Брынина Ольга Сергеевна

старший преподаватель

Самарский университет

443086, Россия, Самара, Московское шоссе, 34

ovbsamara@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков иноязычного делового общения у студентов направления подготовки «Менеджмент». Актуальность обусловлена противоречием между требованиями ФГОС ВО (компетенция УК-4) и недостаточной разработанностью динамических методических систем, учитывающих нелинейный характер развития диалогических умений. Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка динамической модели формирования навыков делового общения. Методы: анализ нормативных документов и научной литературы, моделирование, педагогическое наблюдение, тестирование, количественный и качественный анализ данных. В работе охарактеризовано деловое общение как регламентированное профессионально ориентированное взаимодействие; выделены инициативные, реактивные и инициативно-реактивные умения; обоснована интеграция способов обучения «сверху вниз» и «снизу вверх». Разработанная динамическая модель включает три этапа (аналитико-имитационный, синтетико-тренировочный, коммуникативно-творческий) и реализует дидактическую лестницу: языковые упражнения → жестко управляемые → направляемые → свободные ролевые игры. Модель базируется на коммуникативном, деятельностном, личностно-ориентированном и профессионально-ориентированном подходах. Предложены критерии оценки сформированности навыков (7 критериев, бинарная шкала). Результатом модели является способность студентов к спонтанному инициативно-реактивному диалогу в типовых профессиональных ситуациях (переговоры, совещания, работа с клиентами). Динамическая модель может применяться преподавателями иностранного языка неязыковых вузов при обучении студентов-менеджеров.

Ключевые слова: динамическая модель, навыки делового общения, диалогическая речь, студенты-менеджеры, инициативные умения, реактивные умения, инициативно-реактивные умения, ролевая игра, способ обучения «сверху вниз», способ обучения «снизу вверх», дидактическая лестница, профессионально-ориентированное обучение, деловая коммуникация

A DYNAMIC MODEL OF THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS AMONG MANAGEMENT STUDENTS

Bogatyreva Diana A.

Master's student

Samara University

34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russia

dicat.g45@gmail.com

Brynina Olga S.

Senior Lecturer

Samara University

34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russia

ovbsamara@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of developing foreign language business communication skills among students of the Management training program. The relevance is due to the contradiction between the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education (competence CC-4) and the lack of development of dynamic methodological systems that take into account the nonlinear nature of the development of dialogical skills. The purpose of the research is the theoretical substantiation, development and experimental verification of a dynamic model for the formation of business communication skills. Methods: analysis of regulatory documents and scientific literature, modeling, pedagogical observation, testing, quantitative and qualitative data analysis. The paper describes business communication as a regulated professionally oriented interaction; highlights proactive, reactive, and proactive-reactive skills; and substantiates the integration of «top-down» and «bottom-up» learning methods. The developed dynamic model includes three stages (analytical-imitation, synthetic-training, communicative-creative) and implements a didactic ladder: language exercises → rigidly controlled → guided → free role-playing games. The model is based on communicative, activity-based, personality-oriented and professionally-oriented approaches. The criteria for assessing the formation of skills (7 criteria, binary scale) are proposed. The result of the model is the ability of students to engage in spontaneous proactive and reactive dialogue in typical professional situations (negotiations, meetings, working with clients). The dynamic model can be used by teachers of a foreign language at non-linguistic universities when teaching managerial students.

Keywords: dynamic model, business communication skills, dialogical speech, management students, initiative skills, reactive skills, initiative-reactive skills, role-playing, top-down learning method, bottom-up learning method, didactic ladder, professionally oriented learning, business communication

Введение

Профессиональная деятельность менеджера в современных условиях предполагает постоянное иноязычное взаимодействие: деловые переговоры, собеседования при найме, координационные совещания с зарубежными партнерами, урегулирование претензий. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 38.03.02 «Менеджмент», выпускник должен обладать универсальной компетенцией УК-4 – способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Между тем практика преподавания иностранного языка в неязыковых вузах обнаруживает ряд устойчивых противоречий. Противоречие на нормативно-методическом уровне – между требованиями ФГОС ВО 38.03.02, предписывающими способность выпускника осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке в устных формах, и недостаточной разработанностью динамических методических систем, направленных на поэтапное формирование деловых диалогических умений в контексте профессионального общения. Противоречие на теоретико-методическом уровне – между доказанным в лингводидактике потенциалом коммуникативного метода обучения иноязычному говорению (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) и его методически необеспеченной адаптацией к специфике неязыкового направления

«Менеджмент», что выражается в доминировании в учебнометодических комплексах заданий на развитие умений монологической речи и грамматический тренинг при дефиците диалогической деловой практики с последовательным нарастанием сложности. Противоречие на социально-педагогическом уровне – между требованиями к инициативным и реактивным диалогическим умениям делового иноязычного общения, зафиксированными в профессиональных стандартах в сфере менеджмента, и выявленным в эмпирических исследованиях дефицитом инициативных диалогических умений у студентов неязыковых направлений подготовки. Указанные противоречия определяют проблему исследования, заключающуюся в необходимости теоретического обоснования, разработки и экспериментальной проверки динамической модели формирования навыков делового общения у студентов-менеджеров, обеспечивающей поэтапный переход от управляемой к свободной диалогической речи.

Цель – теоретическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка динамической модели формирования навыков делового общения у студентов-менеджеров, построенной на интеграции способов обучения диалогической речи «сверху вниз» и «снизу вверх» и поэтапном применении ролевых игр разной степени управляемости.

Методы исследования:

- теоретические: анализ нормативных документов (ФГОСВО 38.03.02), научной и учебно-методической литературы по лингводидактике, психологии обучения иностранным языкам; синтез, классификация и систематизация; моделирование динамической системы упражнений;

- эмпирические: педагогическое наблюдение; тестирование (констатирующий и контрольный этапы); анализ продуктов учебной речевой деятельности (диалогов); количественная и качественная обработка данных; статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Методологическую основу исследования составляют коммуникативный метод обучения иноязычному говорению (Е.И. Пассов), концепция психологии обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя), лингводидактическая теория обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез), подходы к профессионально ориентированному обучению иноязычной деловой коммуникации (М.С. Салкина, Н.В. Покровская), принцип поэтапного формирования диалогических умений с интеграцией способов «сверху вниз» и «снизу вверх» (В.Л. Скалкин, О.И. Трубцина). Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации лингводидактических подходов к обучению иноязычному деловому общению и их соотнесении со спецификой профессиональной коммуникации менеджера, а также в обосновании динамической модели, интегрирующей классификацию ролевых игр по степени управляемости и два способа обучения диалогической речи («сверху вниз», «снизу вверх») в единую дидактическую лестницу.

Ход исследования

Деловое общение представляет собой межличностное общение, имеющее определенную цель и служащее способом организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: управленческой, производственной, коммерческой, и др. [19]. В отличие от обыденного (неформального) общения, деловое общение характеризуется тем, что его содержанием является то дело, которым заняты люди в процессе деятельности, а не проблемы, затрагивающие их внутренний мир. Участники делового общения выступают, как правило, в качестве должностных лиц, исполняющих служебные обязанности. Кроме того, деловое общение регламентировано, то есть подчинено установленным правилам и ограничениям, которые определя-

ются типом общения, степенью официальности, национальными культурными традициями и этикетными требованиями [19].

Как отмечает Е.Д. Климова, деловое общение является самым массовым видом социального общения, поскольку оно представляет сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Для достижения высокой результативности в любом виде коммерческой деятельности необходимо владеть определенным набором сведений, знаний и представлений о правилах, формах и принципах делового общения [14]. Это обстоятельство выдвигает на первый план необходимость обучения деловому общению именно менеджеров, так как оно является неперенным компонентом их общепрофессиональной подготовки: содержательная, логически выдержанная и эмоционально насыщенная речь – не просто существенный компонент и показатель высокой культуры специалиста в области менеджмента, а средство его повседневной деятельности, основное орудие взаимодействия с коллегами, подчиненными, партнерами [14].

В современной лингводидактике принято выделять несколько видов делового общения в зависимости от различных оснований. По способу обмена информацией различают устное и письменное деловое общение; по направленности потока информации – диалогическое (обмен репликами между двумя и более участниками) и монологическое (выступление, презентация, доклад); по типу взаимодействия – кооперативное (направленное на сотрудничество) и конкурентное (предполагающее отстаивание собственной позиции) [9; 14]. Для профессиональной деятельности менеджера наиболее значимой формой является устное диалогическое деловое общение, поскольку именно в диалоге реализуются основные управленческие функции: постановка задач, координация действий, обсуждение альтернатив, урегулирование разногласий и принятие совместных решений. Диалогическая форма обеспечивает оперативную обратную связь, возможность уточнения позиций и гибкого реагирования на изменение коммуникативной ситуации, что недостижимо в рамках монологической речи или письменной коммуникации.

В зарубежной лингводидактике, как указывает М. Надир, деловое общение (business communication) рассматривается как интеллектуальный информационный обмен участников, направленный на формирование отношений для достижения цели в совместной деятельности. Исследователь выделяет четыре основные функции делового общения: инструментальную (обеспечение совместной практической деятельности), синдикативную (объединение людей в процессе коммуникации), функцию самовыражения (взаимопонимание и общение) и трансмиссионную (трансляция опыта и оценок). Эти функции реализуются в процессе диалогического взаимодействия, где каждый участник выбирает роль (например, «менеджер» или «партнер»), а само общение приобретает характер неподготовленной, спонтанной речи, что имеет принципиальное значение для организации обучения деловой диалогической речи на иностранном языке.

Особый интерес для настоящего исследования представляет деловое иноязычное общение. Анализируя это понятие, Е.Д. Климова придерживается точки зрения тех исследователей (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов и др.), которые рассматривают его как умение общаться в инокультурном деловом мире на двух и более языках [14]. Профессиональная подготовка менеджера немыслима без иноязычного общения, поскольку реально востребованными в современном обществе становятся менеджеры со знанием иностранного языка, специалисты по международной и межкультурной коммуникации. Тенденция расширения международных контактов актуализирует процесс межкультурной коммуникации, что делает деловое иноязычное общение ключевым компонентом профессиональной компетенции совре-

менного менеджера. При этом именно диалогическая форма иноязычного делового общения становится приоритетной целью обучения, поскольку именно в диалоге менеджеру необходимо оперативно реагировать на реплики партнера, уточнять информацию, аргументировать свою позицию и достигать договоренностей в режиме реального времени.

В лингводидактике диалогическая речь (далее – ДР) определяется как форма речевого общения, реализующаяся в процессе непосредственного взаимодействия коммуникантов посредством обмена репликами [2]. В отличие от монологической речи ДР характеризуется реактивностью, эллиптичностью, ситуативной обусловленностью и двунаправленностью коммуникации [3]. Применительно к профессиональной деятельности менеджера указанные характеристики приобретают особую значимость, поскольку деловое общение предполагает не просто обмен информацией, но также, как отмечает М. В. Романова, может рассматриваться как «способ организации и оптимизации того или иного вида совместной предметно-практической деятельности» [22]. Диалогическая форма делового общения является инструментом координации действий, принятия совместных решений, урегулирования разногласий в режиме реального времени и достижения профессиональных целей.

Ниже последовательно рассматриваются три классификационных подхода к систематизации ДР, которые позволяют операционализировать понятие деловой диалогической речи и определить конкретные речевые навыки, подлежащие формированию у студентов-менеджеров.

1. Функциональные типы диалога (В.Л. Скалкин). В.Л. Скалкин выделяет четыре функциональных типа диалога по коммуникативной цели высказываний [8]:

- информационный диалог (обмен данными, сведениями, фактами);
- эмоционально-оценочный диалог (выражение мнения и оценки явления или события);
- прескриптивный (побудительный) диалог (побуждение партнера к действию, согласование решений);
- этикетный диалог (реализация социально-ролевых норм взаимодействия).

Применительно к профессиональной деятельности менеджера наиболее частотными являются побудительный (переговоры, принятие управленческих решений) и оценочный (анализ ситуаций, аргументация позиции) типы. Этикетный диалог в деловом контексте часто выступает как обязательный регулятив, интегрированный во все остальные типы. Следовательно, в данном исследовании в рамках функциональной типологии В.Л. Скалкина обучение направлено на формирование у студентов таких навыков делового общения, как побуждение партнера к действию посредством просьбы или предложения (предполагается использование фразы повелительного наклонения «let's» и устойчивых конструкций вежливой просьбы и предложения), а также выражение собственного мнения относительно определенной ситуации (с применением соответствующих фраз-клише).

2. Типы диалога по коммуникативным интенциям (Е.И. Пассов). В рамках коммуникативного метода Е.И. Пассов разграничивает диалоги по интенциям их участников [5; 6]:

- диалог-расспрос (один коммуникант запрашивает информацию, другой ее предоставляет);
- диалог-обмен мнениями (оба партнера высказывают суждения, аргументируют и оспаривают позиции);
- диалог-побуждение к действию (один участник побуждает другого к действию, второй реагирует согласием или отказом);
- диалог-обмен впечатлениями (партнеры описывают личные реакции на события).

Коммуникативный метод Пассова исходит из того, что выбор типа диалога определяется коммуникативной ситуацией, а не грамматической формой высказывания [7]. Для обучения профессиональной ДР это принципиально: студенту-менеджеру необходимо освоить способы реализации коммуникативных интенций в деловом контексте. Наибольшую актуальность в управленческой деятельности приобретают диалог-расспрос (выявление потребностей клиента, сбор информации для принятия решения) и диалог-обмен мнениями (согласование противоречивых позиций, выработка совместного решения). Вследствие этого в рамках данного исследования применительно к классификационному подходу Е.И. Пассова особое внимание при обучении студентов уделяется формированию навыков задавать вопросы разного типа (закрытые, открытые и альтернативные) при осуществлении деловой коммуникации, а также грамматически верно и логично отвечать на них.

3. Структурная модель диалогического единства (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают ДР как форму речи, определяющуюся ситуативностью, реактивностью, коллаборативностью и процессуальностью [3]. Структурной единицей диалога исследователи признают диалогическое единство – пару взаимообусловленных реплик: реплика-стимул и реплика-реакция. Усвоение структуры диалогического единства составляет основу как для формирования, так и для оценки навыков диалогической речи. В данной работе у студентов при обучении формируется навык инициативно-реактивного сопровождения диалога, который предполагает способность одновременно отвечать партнеру и продвигать собственную коммуникативную задачу, удерживая инициативу в профессиональном разговоре.

В методике преподавания иностранных языков выделяют три группы умений ДР [3; 10]:

- инициативные умения – способность начать диалог, задать тему, поставить вопрос, выдвинуть тезис, сформулировать просьбу или предложение;
- реактивные умения – способность отреагировать на реплику собеседника: ответить на вопрос, возразить, уточнить, выразить согласие/несогласие;
- инициативно-реактивные умения – способность одновременно реагировать на предыдущую реплику и инициировать продолжение диалога.

Применительно к профессиональной сфере менеджмента первостепенное значение приобретают инициативные умения (открытие переговоров, управление повесткой совещания) и инициативно-реактивные умения (удержание инициативы в ходе деловой дискуссии, гибкое переключение между ролями говорящего и слушающего) [18].

Следует отметить, что в данном исследовании под навыками делового общения понимается совокупность автоматизированных речевых действий (лексико-грамматических, произносительных) и осознаваемых речевых умений (инициативных, реактивных, инициативно-реактивных), обеспечивающих успешное диалогическое взаимодействие в профессиональных ситуациях.

В методике выделяют два основных способа обучения ДР, различающихся направлением методического движения [3; 8].

1. Способ «сверху вниз» (top-down). Работа начинается с готового диалога-образца. Алгоритм включает:

- предъявление диалога-образца;
- семантизацию лексики и анализ структуры;
- воспроизведение по образцу;
- варьирование коммуникативной ситуации;

– самостоятельное создание нового диалога по аналогии. Данный способ формирует у студентов целостный образ диалога и представление о его дискурсивной организации, однако при избыточном применении ведет к шаблонности и снижению инициативности [8].

2. Способ «снизу вверх» (bottom-up). Работа начинается с отдельных речевых единиц. Алгоритм включает:

- отработку отдельных реплик и диалогических единств;
- составление мини-диалогов;
- расширение диалога;
- создание полноценного диалога в заданной ситуации. Преимущество способа – формирование гибкости и инициативности, целенаправленная отработка реактивных умений [3; 10].

Оптимальным решением, как обосновывается в рамках настоящего исследования, является интеграция обоих способов: на ориентировочно-ознакомительном этапе применяется способ «сверху вниз», на тренировочном и коммуникативном – способ «снизу вверх». Именно такая логика, как будет показано в главе 2, должна быть положена в основу динамической модели обучения деловому общению студентов-менеджеров.

Важнейшим условием результативного обучения ДР в неязыковом вузе является профессиональная ориентированность учебного материала. Студенты неязыковых специальностей демонстрируют инструментальную мотивацию к изучению иностранного языка и воспринимают его как профессиональный инструмент [15; 13]. Этот факт обязывает отбирать виды диалога и учебные ситуации, моделирующие реальные коммуникативные контексты управленческой деятельности.

Студенты направления 38.03.02 «Менеджмент» относятся к возрастной группе юношеского возраста и ранней взрослости (18–22 года). Данный период, согласно концепции И.А. Зимней, характеризуется завершением формирования высших психических функций: устойчивым произвольным вниманием, развитой долговременной памятью, способностью к абстрактно-логическому мышлению и рефлексии [4].

И.А. Зимняя разграничивает два типа мотивации к изучению иностранного языка: внутреннюю (познавательную, связанную с интересом к языку и культуре) и внешнюю (инструментальную, определяемую конкретными практическими целями) [4]. Студенты-менеджеры обнаруживают преобладание инструментальной мотивации: иностранный язык воспринимается ими как карьерный инструмент, необходимый для работы с зарубежными партнерами, ведения деловой переписки и участия в международных проектах [15].

Данная особенность, как справедливо отмечает М. С. Салкина, определяет принципиальное требование к организации обучения ДР: учебные ситуации должны моделировать реальные профессиональные задачи (деловые переговоры, совещания, собеседования), а не быть абстрактными упражнениями на отработку языковых форм [18].

Е.А. Локтюшина фиксирует, что мотивация к обучению деловому иностранному языку у студентов неязыковых специальностей возрастает при условии, что содержание курса прозрачно связано с их будущей профессиональной ролью: студенты, обучавшиеся по профессионально ориентированным программам, оценивают свои практические коммуникативные умения на четверть выше по сравнению со студентами, проходившими общеязыковые курсы [15].

Когнитивный стиль студентов-менеджеров тяготеет к полезависимому типу: они усваивают материал эффективнее в контексте практических задач, чем при работе с изолированными языковыми единицами [4; 13]. Это означает, что лексические и грамматические единицы целе-

вого иноязычного диалога усваиваются результативнее в контексте коммуникативных ситуаций, нежели в отрыве от них.

Н.Л. Журбенко и соавторы фиксируют, что студенты управленческих и технических специальностей испытывают трудности именно с диалогическими умениями – инициативностью, своевременным реагированием и удержанием темы разговора, – тогда как монологическое воспроизведение дается им относительно легче [13]. По данным авторов, у большинства студентов неязыковых специальностей выявлен дефицит инициативных диалогических умений при удовлетворительном уровне реактивных.

ФГОС ВО 38.03.02 закрепляет формирование универсальной компетенции УК-4: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке и иностранном(ых) языке(ах) [1]. Диалогическая речь как форма устной профессиональной коммуникации является ключевым компонентом данной компетенции, что определяет обязательность ее целенаправленного и систематического формирования в рамках образовательной программы.

М.С. Салкина указывает, что ключевой проблемой иноязычной деловой коммуникации будущих специалистов является не низкий языковой уровень сам по себе, а отсутствие сформированных стратегий реализации коммуникативных интенций в профессиональном контексте [18]. Студенты знают слова и грамматические конструкции, но не умеют применять их для достижения конкретных целей в диалоге. Этот вывод дополнительно обосновывает необходимость специального обучения иноязычной ДР с опорой на профессионально релевантные ситуации.

В таблице 1 систематизированы ключевые психолого-педагогические характеристики студентов направления «Менеджмент» и их методические следствия.

Таблица 1. Психолого-педагогические характеристики студентов направления «Менеджмент» и их методические следствия

Характеристика	Проявление в учебной деятельности	Методическое следствие
Инструментальная мотивация [4; 15]	Восприятие языка как профессионального инструмента	Профессионально ориентированные диалоговые ситуации
Аналитическое мышление [4]	Способность к анализу проблемных ситуаций	Использование кейсов и ситуационного анализа
Ориентация на командную работу [11]	Высокая продуктивность в групповых форматах	Групповые переговоры, ролевые игры, дискуссии
Дефицит инициативных умений (у большинства студентов) [13]	Затрудненное начало диалога, пассивность при распределении ролей	Акцент на инициативных речевых действиях в системе упражнений
Сниженный языковой перфекционизм [13]	Преобладание содержания над языковой формой	Коррекционная работа с языковой точностью на тренировочном этапе
Требования ФГОС ВО УК-4 [1]	Нормативная фиксация деловой коммуникации как результата	Четкая связь задач обучения с компетентностными дескрипторами

Ролевая игра (role play) – вид учебной игровой деятельности, при котором учащийся берет на себя роль определенного лица и совершает речевые действия от его имени в заданной коммуникативной ситуации [2]. В контексте обучения иноязычной диалогической речи ролевая

игра является не вспомогательным приемом, а центральным видом речевого упражнения, поскольку единственным инструментом решения учебной задачи служит иноязычное диалогическое взаимодействие.

Е.И. Пассов рассматривает ролевую игру как органичный элемент коммуникативного метода: она воспроизводит условия реального общения – наличие коммуникативной задачи, партнера, роли и ситуативного контекста – и тем самым создает подлинную мотивацию к говорению [5; 7]. Д.Нунан квалифицирует ролевую игру как коммуникативное задание (communicative task), выполнение которого требует реального обмена информацией и координации речевых действий.

В лингводидактике принята классификация ролевых игр по степени управляемости со стороны преподавателя [3; 10], которая непосредственно соотносится с описанными в параграфе 1.1 способами обучения ДР. Выделяются три типа:

1. Жестко управляемая ролевая игра.

2. Студенты получают детализированный сценарий или текст-образец диалога, в котором заменяются отдельные реплики по заданному образцу. Языковая основа полностью задана преподавателем. Данный тип реализует логику «сверху вниз» и обеспечивает знакомство с дискурсивной структурой профессионального диалога [3].

3. Направляемая ролевая игра.

4. Студенты получают карточки ролей (role cards) с описанием ситуации, коммуникативной цели и набором ключевых фраз/речевых клише, однако итоговый диалог конструируют самостоятельно. Данный тип формирует инициативные и реактивные умения в условиях частичной языковой поддержки [10].

5. Свободная (творческая) ролевая игра.

6. Студенты получают только описание профессиональной ситуации и распределение ролей. Все языковые решения принимаются самостоятельно. Данный тип реализует логику «снизу вверх» и формирует инициативно-реактивные умения в условиях, максимально приближенных к реальному деловому общению.

Обобщение трех типов ролевых игр с указанием методических характеристик представлено в таблице 2.

Таблица 2. Типология ролевых игр по степени управляемости и их методическая функция

Тип ролевой игры	Степень управляемости	Языковая основа	Формируемые умения ДР
Жестко управляемая	Высокая	Текст-образец диалога; замена отдельных реплик	Воспроизводящие; реактивные
Направляемая	Средняя	Карточки ролей с ключевыми фразами и клише	Инициативные; реактивные
Свободная	Низкая	Только описание ситуации и распределение ролей	Инициативно-реактивные

Три типа ролевых игр образуют дидактическую лестницу: последовательное их применение обеспечивает постепенный переход от воспроизводящей деятельности к продуктивной, а формируемые умения ДР расширяются от реактивных до инициативно-реактивных. Именно такая градация соответствует принципу нарастания речевой самостоятельности, описанному Е.И. Пассовым [6; 7] и Н.Д. Гальсковой [3].

Независимо от типа, каждая ролевая игра проходит три обязательных этапа:

1. Подготовительный этап (pre-activity) – предъявление ситуации и распределение ролей; активация лексико-грамматического материала; инструктаж (регламент, критерии оценки).
2. Этап проведения (while-activity) – диалог в парах; фиксация типичных ошибок преподавателем (без прерывания речи); обязательная смена ролями.
3. Рефлексивный этап (post-activity) – отсроченная коррекция ошибок; самооценка и взаимооценка по чек-листу; коллективный анализ альтернативных вариантов речевого поведения.

Трехэтапная структура принципиально важна по двум причинам. Во-первых, подготовительный этап обеспечивает языковую готовность к диалогу и снижает коммуникативную тревожность – фактор, критический для студентов, испытывающих дефицит инициативных умений [4]. Во-вторых, рефлексивный этап разводит коммуникативную и языковую коррекцию: языковые ошибки не прерывают диалог, что соответствует принципу коммуникативного метода – приоритету содержания над формой [5; 7].

Профессиональная деятельность менеджера охватывает устойчивый набор коммуникативных ситуаций, каждая из которых может быть смоделирована через ролевую игру. И.А. Стернин описывает их как систему деловых коммуникативных ролей, реализуемых в типовых сценариях совещания, деловой беседы и переговорного процесса, где конфликт интересов регулируется риторическими стратегиями сглаживания противоречий [9].

Н.В. Покровская указывает, что при использовании ролевых игр делового содержания студенты неязыковых вузов переходят от восприятия языка как системы правил к восприятию его как инструмента достижения профессионального результата [17]. М.С. Салкина обосновывает, что ролевая игра относится к интерактивным методам обучения, при которых коммуникативное взаимодействие участников является не факультативным, а структурообразующим элементом: без реального диалога задача не может быть выполнена [18].

О.И. Башеров и соавторы фиксируют, что применение интерактивных методов, в том числе ролевых игр, в группах студентов-менеджеров обеспечило рост показателей диалогической компетенции более, чем на четверть по сравнению с группами традиционного обучения [11]. Авторы связывают этот эффект с тем, что ролевая игра одновременно активизирует профессиональную мотивацию и создает реальную коммуникативную необходимость, которой лишены классические упражнения.

В современной лингводидактике и педагогике понятие «динамическая модель» утвердилось как альтернатива статичным, линейным представлениям о процессе обучения и развития. Как отмечают К. де Бот, В. Лоуи и М. Верспур, язык и языковое развитие могут быть поняты как динамическая система – совокупность переменных, взаимодействующих во времени, а языковое развитие, в свою очередь, рассматривается как динамический процесс [23]. Данный подход восходит к теории сложных динамических систем (Complex Dynamic Systems Theory), на основе которой О. А. Марина (НИУ ВШЭ) отмечает, что «развитие языка и языковое развитие могут быть поняты как динамический процесс, характеризующийся нелинейностью, взаимозависимостью компонентов и способностью к самоорганизации» [16].

О.В. Бескровная (Тамбовский государственный университет), разрабатывая динамическую модель формирования культуры делового общения будущих менеджеров, опирается на принципы моделирования педагогических актов В.С. Безруковой [12]. Согласно

этим принципам, динамическая модель педагогического процесса должна быть гибкой, способной по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению. Как подчеркивает Бескровная, «в педагогике возможно создать только динамическую модель, потому что педагогическая деятельность – творческая, предполагает взаимодействие между людьми, каждый из которых – индивидуальность, требующая особенных подходов и методов воздействия» [12]. Динамичность модели формирования навыков делового общения, по мнению Бескровной, состоит в установлении взаимосвязей между целями формирования каждого из компонентов модели в конкретный момент времени, фиксации определенной последовательности новообразований в них, последовательности изменений за то или иное время относительно индивидуальных уровней развития центрального звена – личности [12].

Особого внимания заслуживает трактовка динамической модели, предложенная Ф. Хердиной и У. Джесснер в их монографии «A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics» (2002), ставшей классической в области изучения многоязычия и языкового развития [24]. Ключевые положения, на которых базируется предложенная авторами динамическая модель многоязычия (Dynamic Model of Multilingualism – DMM), заключаются в том, что языковые системы не изолированы, а находятся в постоянном взаимодействии; развитие языковых навыков характеризуется нелинейностью, допускающей регрессы, плато и скачки, а процесс овладения языком требует учета временного измерения и факторов изменения [24].

Синтез указанных подходов позволяет характеризовать динамическую модель в контексте обучения иностранным языкам через следующие сущностные черты:

1. Учет временного измерения – модель фиксирует изменения состояния формируемых навыков во времени.
2. Нелинейность развития – прогресс не является строго поступательным, допускаются регрессы, «плато» и индивидуальные траектории.
3. Гибкость и адаптивность – модель может перестраиваться в зависимости от промежуточных результатов диагностики.
4. Интегративность – модель объединяет обучение, диагностику и развитие в едином цикле с обратной связью.

Для обоснования эффективности динамической модели необходимо сопоставить ее с традиционным (линейным, статичным) подходом к обучению. Традиционная модель предполагает жесткую последовательность «от простого к сложному», единый темп для всех студентов и минимальную адаптацию к индивидуальным особенностям обучающихся. В качестве референтной традиционной модели рассматривается подход, в основе которого лежит представление о языке как о наборе грамматических правил и структур, подлежащих последовательному усвоению от простого к сложному без учета индивидуальной динамики развития [23]. Как справедливо отмечает О. А. Марина, в традиционном понимании «прогресс учащихся мыслится как линейный и равномерный, что противоречит реальной динамике развития иноязычных навыков» [16]. Динамическая модель, напротив, учитывает нелинейный характер формирования сложных коммуникативных навыков, допускает индивидуальные траектории развития и обеспечивает перенос учебных диалогов в профессиональный контекст через моделирование реальных управленческих ситуаций.

Таблица 3. Сравнительная характеристика традиционной и динамической моделей обучения деловому общению

Параметр сравнения	Традиционная (линейная) модель	Динамическая модель
Представление о процессе обучения	Линейная последовательность (от простого к сложному)	Нелинейный процесс с возможными регрессами и плато [16; 23]
Роль преподавателя	Транслятор знаний, контролер	Модератор, организатор речевого взаимодействия, «медиатор»
Роль студента	Пассивный получатель знаний	Активный субъект речевой деятельности
Характер обратной связи	Отсроченная (после выполнения задания), оценочная («правильно»/«неправильно»)	Немедленная и отсроченная, «встроенная» в процесс общения
Отношение к ошибке	Ошибка – негативный результат, требующий немедленной коррекции	Ошибка – ресурс для развития, зона ближайшего развития; отсроченная коррекция [5]
Учет индивидуальных особенностей	Минимальный (ориентация на «среднего» студента)	Максимальный (учет инструментальной мотивации и когнитивного стиля)
Связь с реальным контекстом	Учебные ситуации, упрощенно моделирующие реальность	Обучение «встроено» в реальные или квази-аутентичные коммуникативные задачи [18]
Результат	Сформированность отдельных лексико-грамматических навыков	Целостная коммуникативная компетенция, способность к спонтанной диалогической речи

Как свидетельствуют данные таблицы 4, традиционная модель эффективна на этапе ознакомления с языковыми средствами, однако недостаточно готовит студентов к спонтанной, реактивной и инициативной речи в реальных деловых ситуациях. Деловое общение менеджера требует гибкости, способности к быстрой реакции на изменение условий диалога, умения удерживать инициативу и одновременно адекватно реагировать на реплики партнера. Динамическая модель, в свою очередь, создает условия для:

- формирования инициативных, реактивных и инициативно-реактивных умений в их единстве (по классификации Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез);
- переноса учебных навыков в реальную коммуникацию (благодаря использованию квази-аутентичных ситуаций, моделирующих профессиональный контекст);
- индивидуализации траектории обучения (модель допускает изменение последовательности и интенсивности упражнений в зависимости от успешности студента);
- адаптации к индивидуальным особенностям студентов, что особенно важно при работе с дефицитом инициативных умений [12].

Синтезируя изложенные теоретические положения, а также опираясь на выводы лингводидактических исследований, в настоящем исследовании можно определить динамическую модель формирования навыков делового общения у студентов менеджеров как гибкую, многоэтапную и открытую для изменений систему организации образовательного процесса, в которой обучение, диагностика и развитие коммуникативных умений синхронизированы и реализуются в едином цикле, обеспечивающем нелинейный, но управляемый переход студентов от репродуктивных к продуктивным формам иноязычной деловой диалогической речи.

Теоретическую базу разработанной динамической модели составляют коммуникативный метод обучения иноязычному говорению (Е.И. Пассов) [5; 7], лингводидактическая теория обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) [3], функциональная типология диалогической речи (В.Л. Скалкин) [8], классификация ролевых игр по степени управляемости (О.И. Трубицина и др.) [10], концепция психологии обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя) [4], динамическая модель многоязычия (Dynamic Model of Multilingualism – DMM) Ф. Хердины и У. Джесснер [24], применение теории динамических систем к исследованию языкового развития (К. де Бот, В. Лоуи, М. Верспур) [23], профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку (М.С. Салкина, Н.В. Покровская) [17; 18].

Таким образом, разработанная динамическая модель базируется на интеграции классических лингводидактических положений и современных динамических подходов к пониманию языкового развития. Данный синтез позволяет обеспечить эффективное и управляемое формирование навыков делового общения у студентов-менеджеров.

На основе теоретических положений, изложенных в главе 1 настоящего исследования, разработана динамическая модель формирования навыков делового общения у студентов-менеджеров. Модель интегрирует три классификационных подхода к диалогической речи (функциональную типологию В.Л. Скалкина, классификацию по коммуникативным интенциям Е.И. Пассова и структурную модель диалогического единства Н.Д. Гальсковой – Н.И. Гез), а также систему упражнений, выстроенную по принципу дидактической лестницы.

Результаты исследования

В соответствии с принципом поэтапного формирования диалогических умений и интеграцией способов обучения «сверху вниз» и «снизу вверх» задачи модели выделены в три последовательных этапа, получившие в рамках настоящего исследования следующие наименования:

1. Аналитико-имитационный (ориентировочно-ознакомительный, реализуемый преимущественно способом «сверху вниз»).
2. Синтетико-тренировочный (тренировочный, реализуемый способом «снизу вверх» посредством жестко управляемых и направляемых ролевых игр).
3. Коммуникативно-творческий (коммуникативный, реализуемый способом «снизу вверх» посредством свободных ролевых игр).

Разработанная динамическая модель базируется на понимании делового общения как регламентированного, профессионально ориентированного взаимодействия, в котором участники выступают в качестве должностных лиц, а его содержание определяется совместной управленческой деятельностью [19; 14].

Предлагаемая модель включает три взаимосвязанных блока: концептуально-целевой, содержательный и оценочно-результативный.

Концептуально-целевой блок определяет стратегические ориентиры модели: цель, этапы формирования, методологические подходы, принципы обучения, а также психолого-педагогические и дидактические условия ее реализации.

Цель динамической модели – формирование навыков делового общения у студентов направления подготовки «Менеджмент» на основе интеграции трех классификационных подходов к диалогической речи и поэтапного применения ролевых игр разной степени управляемости.

Задачи динамической модели на последовательных этапах формирования:

1. Аналитико-имитационный этап: сформировать первичные речевые навыки – освоение этикетных формул делового общения, клише побуждения к действию и выражения мнения

(по В.Л. Скалкину), конструкции вопросов и ответов (по Е.И. Пассову), базовых реплик-реакций (по Н.Д. Гальсковой – Н. И. Гез).

2. Синтетико-тренировочный этап: сформировать умение комбинировать реплики в диалогические единства, обеспечивающие решение типовых деловых задач (побуждение партнера к действию, выражение и аргументация мнения, запрос и предоставление информации).

3. Коммуникативно-творческий этап: автоматизировать инициативно-реактивные умения (по Н.Д. Гальсковой – Н.И. Гез), обеспечив способность к одновременному реагированию на реплику партнера и продвижению собственной коммуникативной задачи в рамках деловых игр и кейсов.

В основе модели лежат четыре взаимодополняющих методологических подхода:

1. Коммуникативный подход (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) определяет обучение как модель реального делового общения, где основной единицей выступает диалогическое единство.

2. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривает иноязычную речевую деятельность как разновидность предметной деятельности, имеющей мотив (профессиональная задача), цель, действия и операции.

3. Личностно-ориентированный подход (Е.Н. Соловова, Е.С. Полат, И.А. Зимняя) обеспечивает учет инструментальной мотивации, аналитического мышления и профессиональных интересов студентов-менеджеров.

4. Профессионально-ориентированный подход (М.С. Салкина, Н.В. Покровская) требует отбора ситуаций, ролей и речевых задач из реальной практики менеджера.

Шесть принципов, положенных в основу модели, вытекают из указанных методологических подходов.

1. Принцип итеративности (циклического возврата), согласно которому обучение строится как серия циклов с возвращением к ключевым речевым образцам в новых ситуациях и с нарастающей степенью самостоятельности, обосновывается личностно-ориентированным подходом, поскольку учитывает индивидуальную траекторию усвоения материала.

2. Принцип поэтапного усложнения структурных единиц диалога (движение от коммуникативного шага к коммуникативному событию по Т.К. Кирильчик) и принцип управляемого перехода от репродукции к продукции (дидактическая лестница: жестко управляемая → направляемая → свободная ролевая игра) вытекают из деятельностного подхода, так как отражают поэтапное формирование речевых действий и операций.

3. Принцип двуплановости (косвенного целеполагания), согласно которому коммуникативная задача является для студента прямой целью игровой деятельности, а формирование языковых навыков – косвенной педагогической целью, является характерной чертой коммуникативного подхода (Е.И. Пассов).

4. Принцип профессиональной направленности и ситуативной обусловленности непосредственно вытекает из профессионально-ориентированного подхода и требует, чтобы содержание модели (ситуации, роли, речевые задачи) отбиралось в соответствии с реальными профессиональными контекстами деятельности менеджера.

5. Принцип интеграции способов обучения «сверху вниз» и «снизу вверх» (на ориентировочно-ознакомительном этапе – способ «сверху вниз», на тренировочном и коммуникативном – способ «снизу вверх») синтезирует коммуникативный подход (обеспечивающий целостное

восприятие диалога) и деятельностный подход (обеспечивающий поэтапную отработку его элементов).

Психолого-педагогические условия включают:

- учет возрастных особенностей студентов-менеджеров и их инструментальной мотивации;
- создание поддерживающей атмосферы иноязычного делового общения с правом на ошибку и поощрением речевой инициативы;
- индивидуализацию и дифференциацию обучения через вариативность ролевых карточек.

Дидактические условия включают:

- постепенное усложнение учебного материала;
- использование наглядных опор (банк функциональных фраз, скрипты диалогов, ролевые карточки) с их постепенным свертыванием;
- квази-аутентичность профессиональных ситуаций;
- трехэтапную структуру каждой ролевой игры.

Содержательный блок определяет средства, формы работы и последовательность формирования навыков.

1. На подготовительном этапе используются языковые упражнения (имитационные, подстановочные, трансформационные) для отработки клише, грамматических моделей открытых вопросов и структур полного ответа.

2. На речевом этапе применяются жестко управляемые ролевые игры (скрипты с пропусками + банк фраз) и направляемые ролевые игры (ролевые карточки с перечнем коммуникативных задач).

3. На коммуникативном этапе используются свободные ролевые игры (только описание ситуации и роли, без языковых опор).

Банк функциональных фраз структурирован в соответствии с тремя классификационными подходами: для каждого навыка (побуждение к действию, выражение мнения, постановка вопросов и ответов, инициативно-реактивное сопровождение диалога) предложены соответствующие фразы-реализации.

В модели используются три организационные формы работы, каждая из которых реализуется при определенных типах упражнений.

Индивидуальная форма работы применяется на подготовительном этапе при выполнении имитационных, подстановочных и трансформационных упражнений. Данная форма обеспечивает формирование первичных речевых навыков на уровне узнавания и воспроизведения языкового материала вне диалогического контекста.

Парная форма работы является основной для всех трех типов ролевых игр (жестко управляемых, направляемых и свободных). Именно в парах моделируется диалогическое взаимодействие менеджера и партнера по коммуникации, что соответствует двунаправленности диалогической речи как ее сущностной характеристике (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез). Парная работа обеспечивает формирование реактивных, инициативных и инициативно-реактивных умений в условиях, приближенных к реальной деловой коммуникации.

Групповая форма работы используется на коммуникативном этапе при решении кейсов и проведении многосторонних переговоров, а также на рефлексивном этапе любой ролевой игры для коллективного анализа альтернативных вариантов речевого поведения. Групповая работа развивает инициативно-реактивные умения в условиях многосторонней коммуникации и навыки аргументированного обмена мнениями.

Сквозная структура ролевой игры, вне зависимости от типа, включает 3 обязательных этапа:

- 1) подготовительный (предъявление ситуации, распределение ролей, активация материала);
- 2) этап проведения (диалог в парах, фиксация ошибок без прерывания речи, смена ролями);
- 3) рефлексивный этап (отсроченная коррекция ошибок, самооценка и взаимооценка по чек-листу, коллективный анализ).

Данная структура обеспечивает снижение коммуникативной тревожности и приоритет содержания над формой на этапе проведения диалога.

Результативно-оценочный блок определяет методы диагностики, критерии оценивания, уровни сформированности навыков и конечный результат реализации модели.

Методы диагностики включают эмпирические методы (педагогическое наблюдение в ходе ролевых игр, тестирование на констатирующем и контрольном этапах, анализ продуктов речевой деятельности) и методы обработки данных (количественный и качественный анализ, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, $\alpha = 0,05$).

Критерии оценивания отражают пять конкретных навыков инициативных, реактивных и инициативно-реактивных умений (побуждение партнера к действию посредством просьбы или предложения, выражения собственного мнения о ситуации, постановка вопросов разных типов: закрытых, открытых и альтернативных; грамматически верные и логичные ответы на вопросы разных типов, инициативно-реактивного сопровождения диалога), а также лексико-грамматическую корректность и решение коммуникативной задачи. Каждый из семи критериев (Таблица 5) оценивается бинарно (1 балл – умение сформировано, 0 баллов – не сформировано). Максимальный балл – 7.

Уровни сформированности навыков делового общения выделены на основе процентного отношения полученных баллов к максимальному. Высокий уровень (76–100%, 6–7 баллов) характеризуется тем, что студент инициирует диалог, активно и адекватно реагирует на реплики, демонстрирует владение профессиональными клише, решает все коммуникативные задачи. Средний уровень (51–75%, 4–5 баллов) означает, что студент в целом справляется с коммуникативными задачами, но испытывает трудности с инициацией или с развернутыми ответами. Низкий уровень (26–50%, 2–3 балла) фиксирует пассивность студента, использование преимущественно закрытых вопросов, односложные ответы, отсутствие профессиональных клише. Уровень «не сформирован» (0–25%, 0–1 балл) означает, что студент не вступает в диалог или его реплики не соответствуют ситуации общения.

Результат реализации модели – сформированность навыков делового общения у студентов-менеджеров на уровне, достаточном для участия в типовых профессиональных коммуникативных событиях (переговоры, собеседования, координационные совещания, работа с клиентами) на иностранном языке. Подтверждением результата служат: переход студентов с низкого/среднего уровня на высокий уровень сформированности диалогических умений; статистически значимый прирост среднего балла (t-критерий Стьюдента, $p \leq 0,05$); способность студентов к спонтанному инициативно-реактивному диалогу в нестандартных деловых ситуациях без внешних опор.

Заключение

Проведенное исследование позволяет утверждать, что деловое общение является регламентированным профессионально ориентированным взаимодействием, в котором участники выступают как должностные лица, а содержание диалога определяется совместной управленческой деятельностью. Для менеджера устная диалогическая форма коммуникации оказывается

наиболее востребованной, поскольку именно в диалоге реализуются ключевые управленческие функции: постановка задач, координация действий, обсуждение альтернатив и принятие решений. Диалогическая речь, в свою очередь, характеризуется реактивностью, ситуативной обусловленностью и двунаправленностью, что требует выделения инициативных, реактивных и инициативно-реактивных умений как самостоятельных объектов формирования. Анализ существующих подходов показал, что интеграция способов обучения «сверху вниз» на ориентировочно-ознакомительном этапе и «снизу вверх» на тренировочном и коммуникативном этапах создает условия для постепенного перехода от репродуктивных к продуктивным формам диалогической речи.

Разработанная динамическая модель включает три последовательных этапа – аналитико-имитационный, синтетико-тренировочный и коммуникативно-творческий – и реализует дидактическую лестницу от языковых упражнений через жестко управляемые и направляемые ролевые игры к свободным творческим играм. Модель опирается на коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный и профессионально-ориентированный подходы, что обеспечивает ее методологическую обоснованность. Для диагностики результатов предложен критериальный аппарат из семи бинарных показателей, позволяющих выделить высокий, средний, низкий уровни и уровень «не сформирован». Конечным результатом модели выступает способность студентов к спонтанному инициативно-реактивному диалогу в типовых профессиональных ситуациях, таких как переговоры, совещания и работа с клиентами.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент: Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 970: [ред. от 26.11.2020]. – Текст: электронный // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/74561312/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.05.2025).
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва: Русский язык, 2019. – 239 с.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Скалкин, В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Москва: Русский язык, 1989. – 156 с.
9. Стернин, И.А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях: учебное пособие / И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2014. – 156 с.

10. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / О.И. Трубицина, К.С. Чикилева, И.В. Аниховская [и др.]; под редакцией О.И. Трубициной. – Москва: Юрайт, 2019. – 384 с.
11. Башеров, О.И. Интеграция английского языка в профессиональную подготовку студентов неязыковых специальностей: междисциплинарный подход / О.И. Башеров, Е.В. Сачкова, И.К. Кардович, О.В. Барышникова. – Текст: непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 4. – С. 45–52.
12. Бескровная, О.В. Динамическая модель формирования культуры делового общения будущих менеджеров / О.В. Бескровная. – Текст: непосредственный // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2012. – Т. 2, № 20. – С. 5–8.
13. Журбенко, Н.Л. Формирование навыков говорения у студентов технических специальностей в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах / Н.Л. Журбенко, Е.Н. Анисова, М.С. Инюшева. – Текст: непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 4.
14. Климова, Е.Д. Деловое иноязычное общение в профессиональной подготовке специалиста в области менеджмента / Е.Д. Климова. – Текст: непосредственный // Вестник Тольяттинской академии управления. – 2012. – № 1. – С. 78–84.
15. Локтюшина, Е.А. «Английский язык делового общения» в структуре дополнительного профессионального образования / Е.А. Локтюшина. – Текст: непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 23–29.
16. Марина, О.А. Теория сложных динамических систем в лингводидактике: возможности и перспективы применения / О.А. Марина. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 2. – С. 93–102.
17. Покровская, Н.В. Технологии формирования умений деловой коммуникации на английском языке у студентов неязыковых вузов / Н.В. Покровская. – Текст: электронный // Концепт. – 2022. – № 10. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 10.05.2025). – Режим доступа: научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
18. Салкина, М.С. Иноязычная деловая коммуникация будущих международных в системе высшего образования: сущность, проблемы, интерактивное обучение / М.С. Салкина. – Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 3 (844). – С. 81–88.
19. Шабалина, Л.А. Конспект лекций по дисциплине «Русский язык делового общения» / Л.А. Шабалина. – Новосибирск: СГГА, 2012. – 48 с.
20. Агабекян, И.П. Английский для менеджеров: учебное пособие / И.П. Агабекян. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 414 с.
21. Романова, М.В. Формирование умений ведения светской беседы как компонента межкультурного делового общения (английский язык, экономический вуз): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романова Мария Валерьевна; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2012. – 198 с.
22. de Bot, K. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition / K. de Bot, W. Lowie, M. Verspoor. – Text: print // Bilingualism: Language and Cognition. – 2007. – Vol. 10, No. 1. – P. 7–21.

23. Herdina, P. A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics / P. Herdina, U. Jessner. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002. – 182 p.
24. Jessner, U. Multilingualism and the Dynamic Model of Multilingualism / U. Jessner, E. Allgäuer-Hackl. – Text: print // EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages. – 2022. – Vol. 9, No. 1. – P. 12–26.
25. Nadir, M. Communication, Interaction, and Business Communication / M. Nadir. – Text: print // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2022. – Vol. 18, No. 2. – P. 827–835.