

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ТЕРНОПОЛЬСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Семенчук Ю. А.

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОЙ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ**

Монография

Под научной редакцией доктора педагогических наук, профессора
О. Б. Тарнопольского

Тернополь
Вектор
2017

УДК 811.111:371.315
ББК 81.2Англ
С 30

Рецензенты: *Задорожная И. П.* – доктор педагогических наук, профессор,
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
Пахомова Т. А. – доктор педагогических наук, профессор,
Запорожский национальный университет
Суворова С. Л. – доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет», Россия

Научный редактор: *Тарнопольский О. Б.* – доктор педагогических наук, профессор,
Днепропетровский университет имени
Альфреда Нобеля

*Рекомендовано к печати решением ученого совета
Тернопольского национального экономического университета
(протокол № 3 от 16 ноября 2016 года)*

Семенчук Ю. А.
С 30 Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике :
моног. / Под науч. ред. О. Б. Тарнопольского. – Тернополь : Вектор, 2017. – 212 с.
ISBN 978-966-97624-7-4

В монографии раскрываются теоретические и практические аспекты методики интерактивного обучения студентов английской экономической лексике. Анализируются психологические закономерности интерактивной учебной деятельности по формированию англоязычной лексической компетентности у студентов, обобщаются лингвистические особенности терминологической лексики сферы международной экономики. Предлагаются комплексы упражнений для интерактивной работы по усвоению и эффективному использованию отобранной экономической лексики во всех видах иноязычной речевой деятельности. Даются методические рекомендации для успешного применения разработанной методики в практической деятельности преподавателей профессионально ориентированного иностранного языка высших учебных заведений.

Монография предназначена для широкого круга специалистов, которые интересуются вопросами методики обучения студентов экономической лексике с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетентности.

УДК 811.111:371.315
ББК 81.2Англ

ISBN 978-966-97624-7-4

© Семенчук Ю. А., 2017
© Видавництво «Вектор», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	6
1.1. Психолого-педагогические аспекты организации интерактивного обучения студентов-экономистов.....	6
1.2. Лингвистические особенности английской экономической лексики сферы международной экономики и бизнеса.....	19
1.3. Обучающие стратегии для овладения английской экономической лексикой	29
1.4. Использование интерактивных технологий для обучения студентов лексике в процессе устного и письменного иноязычного общения	41
1.5. Интерактивное обучение студентов лексике в ходе чтения и аудирования экономических текстов	69
1.6. Обучение студентов-экономистов языковому материалу в контексте подготовки к межкультурной коммуникации	86
1.7. Организация самостоятельной работы студентов по интерактивному изучению английской экономической лексики	100
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ	112
2.1. Принципы отбора и методической типологии иноязычного лексического материала для обучения студентов-экономистов	112
2.2. Этапы формирования иноязычной лексической компетентности у студентов-экономистов.....	123
2.3. Упражнения для обучения студентов английской экономической лексике в курсе иностранного языка.....	135
2.4. Модель интерактивного обучения студентов английской экономической лексике.....	147
2.5. Методические рекомендации по обучению студентов английской экономической лексике средствами интерактивных технологий	154
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	159
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	167
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	193
Приложение А.....	193
Приложение Б	207

ВСТУПЛЕНИЕ

Интеграция Украины в мировое экономическое, социальное, образовательное, информационное и политическое пространство требует поиска и внедрения новых форм организации обучения, новых образовательных технологий. Отличительной особенностью современной образовательной парадигмы является ее деятельностный характер и компетентностный подход к обучению в условиях поликультурного мира. Такая задача предполагает развитие у студентов интегративных профессиональных компетенций, формирование умений учиться, стимулирование способностей к организации своей деятельности, осуществления ее контроля. В этом контексте представленная работа является необходимой для успешной реализации языкового образования и формирования вторичной языковой личности, способной к речевому взаимодействию на межкультурном уровне и готовой к эффективному иноязычному общению в коммуникативных ситуациях сферы своей будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность иноязычного обучения реализуется преимущественно через языковой материал и моделирование типичных для будущих специалистов ситуаций, позволяющих усвоить терминологию, проанализировать и систематизировать получаемую лексическую информацию, а также адекватно реагировать на полученные извне сигналы посредством использования специальной лексики в устной и письменной речи. Иными словами, иноязычная подготовка будущих специалистов сферы международной экономики включает овладение студентами знаниями экономической лексики и умениями ее использования как условия для формирования профессиональной компетентности экономиста-международника. Владение терминологией обеспечивает специалисту возможность осуществлять деловые контакты на иностранном языке, соблюдать нормы поведения и общения на профессиональные темы. Следовательно, терминологическая лексика должна составлять неотъемлемую часть содержания иноязычного обучения студентов неязыковых специальностей, поскольку позволяет овладеть речевыми умениями, приобрести профессиональные знания в своей отрасли, расширить возможности решения деловых вопросов в процессе вербальной и невербальной коммуникации.

Как отмечают современные исследователи, изучая иностранный язык, обучающиеся получают возможность расширить свое социокультурное пространство, поэтому целью обучения иностранному языку уже не может являться ни передача лингвистических знаний, ни энциклопедическое освоение страноведческой информации. Центральное место в педагогическом процессе должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, позволяющей обучаемым быть адекватными участниками этого процесса. Исходя из этого, представляется очень существенным изучение студентами лексики, отображающей экономические тенденции, а также освоение социокультурно маркированного вокабуляра, что имеет важное значение для расширения возможностей относительно активизации межкультурных контактов в различных сферах деловой жизни специалистов.

Следовательно, методика обучения студентов специальной лексике составляет предмет данного исследования.

Таким образом, происходящие в современном мире процессы глобализации и революционные изменения во всех сферах человеческой деятельности, расширяющиеся контакты между представителями различных языковых сообществ и растущая конкуренция на рынке труда диктуют необходимость овладения иностранным языком как средством профессионального общения. Владение терминологией определенной отрасли становится условием эффективного иноязычного общения с учетом социокультурной специфики коммуникантов и показателем общего профессионального развития личности. Эти факторы обуславливают актуальность данной монографии и определяют ее содержание.

Монография «Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике» состоит из двух разделов теоретического и прикладного характера.

В первом разделе – **«Интерактивные технологии обучения студентов иноязычной лексике в условиях компетентного подхода к преподаванию иностранного языка»** – раскрываются психолого-педагогические аспекты организации интерактивного обучения студентов, анализируются лингвистические особенности английской экономической лексики подъязыка международной экономики, исследуются теоретические предпосылки для эффективного овладения лексикой в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, изучаются проблемы обучения лексике в контексте подготовки к межкультурной коммуникации, рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов по изучению иноязычной лексики.

Во втором разделе – **«Методика интерактивного обучения студентов английской экономической лексике»** – выделяются принципы отбора и методической типологии английской экономической лексики, подлежащей усвоению студентами, предлагаются разработанные упражнения и модель организации учебного процесса для интерактивного обучения лексике, подаются методические рекомендации по эффективному обучению студентов лексике средствами интерактивных технологий.

Настоящая монография выполнена в рамках темы «Современные тенденции в сфере лингвистики, языковой коммуникации и методики преподавания иностранных языков», которая разрабатывается кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации Тернопольского национального экономического университета. В целом представленная работа может быть теоретическим и практическим вкладом в усовершенствование методики обучения студентов экономической лексике, служить пособием для преподавателей и студентов неязыковых вузов с целью повышения качества преподавания английского языка в рамках новой парадигмы иноязычной подготовки будущих специалистов в области внешнеэкономической деятельности.

Автор выражает глубокую благодарность научному редактору, рецензентам и коллегам за ценные замечания и пожелания, которые были учтены при подготовке этой работы.

РАЗДЕЛ 1

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Психолого-педагогические аспекты организации интерактивного обучения студентов-экономистов

Проблема повышения эффективности обучения студентов-экономистов иноязычной терминологической лексике давно находится в центре внимания ученых-методистов и практиков, поскольку формирование лексической компетентности является необходимым условием для обеспечения достаточного уровня владения будущими специалистами иностранным языком (ИЯ). Качество практического овладения ИЯ студентами неязыковых высших учебных заведений непосредственно зависит от глубины сформированности их лексической компетентности как составной части иноязычной коммуникативной грамотности. Только достаточно большой объем усвоенных лексических единиц (ЛЕ) дает возможность студенту принимать активное участие в иноязычном общении, быстро и качественно получать информацию из аутентичных источников. Отраслевой стандарт высшего образования и программа подготовки специалистов сферы экономики и предпринимательства определяет предметом обучения в экономическом вузе специальную лексику, которая используется в практике международной бизнес-коммуникации. Отсюда возникает необходимость освоения соответственной терминосистемы экономики как неотъемлемой составляющей функциональной компетентности будущих экономистов-международников ради успешного обучения профессионально ориентированному ИЯ и последующего его использования как средства делового общения. Для совершенствования учебной деятельности по овладению английской экономической лексикой (АЭЛ) необходимо использовать потенциал современных педагогических технологий, в частности, интерактивных технологий обучения. Поэтому целью этой части работы является выявление и анализ психолого-педагогических условий интерактивного обучения лексике, чтобы обеспечить эффективное формирование лексической компетентности у студентов-экономистов.

Учитывая важность овладения иноязычной лексикой средствами интерактивного обучения для обеспечения коммуникативной функции общения, необходимо создать благоприятные психолого-педагогические условия для интерактивной учебной деятельности студентов-экономистов. Анализ научно-педагогической литературы (И. В. Баценко, В. Д. Борщовецкая, М. А. Бурлаков, В. А. Бухбиндер, Ю. В. Гнаткевич, Н. Е. Лаптева, Э. В. Мирошниченко, О. П. Петрашук, Н. С. Саенко, О. Б. Тарнопольский,

R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt и др.) показывает, что исследователи выделяют такие условия в общем контексте овладения студентами ИЯ. Например, основными педагогическими условиями, которые влияют на эффективность обучения ИЯ, Т. В. Ваколюк считает усовершенствование педагогического руководства, содержания и структуры интенсивного обучения с помощью использования технических средств [40, с. 164]. Рассматривая проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода, И. Р. Головцова и Л. Р. Рудакова считают необходимым соблюдать следующие требования: активное, творческое, инициативное участие обучающихся в процессе получения знаний; формирование, накопление и развитие навыков в процессе занятий; максимальная приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности; сотрудничество обучающихся и преподавателя в процессе обучения [53, с. 101]. Необходимыми условиями повышения познавательной активности студентов, по мнению О. Г. Пиндик, являются обеспечение эффективности применения методических приемов и дидактических средств; оптимальное соотношение между объемом учебного материала и временем, затраченным на его освоение; учёт уровня иноязычной подготовки студентов; реализация индивидуального, дифференцированного подхода к учебной деятельности студентов; эффективная организация самостоятельной работы во время занятий [173, с. 15]. Таким образом, исследователи выдвигают ряд требований, соблюдение которых должно активизировать процесс познания студентов, сформировать у них потребность в творческом поиске для удовлетворения профессиональных интересов и развития своей коммуникативной компетентности в ходе изучения ИЯ. Для внедрения этих требований в практику преподавания, для создания оптимальных условий организации интерактивного обучения должны быть соответствующие предпосылки, такие как трансформация национальной системы образования на принципах гуманизации и демократизации учебного процесса, адаптация отечественных образовательных стандартов к международным нормам, развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий, поощрение и поддержка альтернативных форм организации учебного процесса в высшей школе, сформированность студенческого коллектива и наличие мотивации к изучению ИЯ.

Обучение студентов путем активизации их взаимодействия в группах и командах, в парной и коллективной работе с целью совместного решения проблемных вопросов создает условия, направленные на развитие креативности и повышение интереса к овладению ИЯ. Интерактивное обучение охватывает групповую деятельность студентов, поэтому заслуживают внимания выделенные И. В. Герасимчук психолого-педагогические условия ее организации: 1) совмещение группового обучения с фронтальным и индивидуальным; 2) соблюдение четкой структуры занятий; 3) использование различных видов групповой деятельности; 4) взаимная ответственность и отчетность в группах; 5) обеспечение личностного взаимодействия в малых группах; 6) управление и коррекция деятельности малых групп со стороны

преподавателя [50, с. 9]. Групповая работа способствует реализации технологии обучения в сотрудничестве, что в свою очередь придает личную значимость процессу обучения, повышает активность студентов и развивает их творческую индивидуальность, благоприятно влияет на процесс накопления знаний. Проблемно-поисковый характер совместной деятельности предполагает консолидацию знаний и передачу накопленного опыта для решения поставленных проблем, способствует развитию познавательной активности по самостоятельному поиску и ориентированию в потоке информации.

Примерами интерактивных видов работы в условиях групповой учебной деятельности могут быть подготовка мини-докладов каждым участником и синтез этих сообщений в общую презентацию для всей аудитории, изучение отдельных частей темы и последующая кооперация для усвоения общей темы, создание письменных работ (типа реферата, эссе) и их коллективное обсуждение. Указанные виды интерактивной учебной деятельности могут и должны быть экстраполированы на обогащение словарного запаса и расширение диапазона применения специальной лексики в иноязычном общении. В процессе парных и групповых форм учебного сотрудничества решаются дискуссионные вопросы профессионального характера, строятся структурно-логические схемы и моделируются ситуации будущей деятельности специалистов определенного профиля, и вся эта работа сопровождается постоянной практикой употребления подлежащей усвоению лексики. Творчески применяя разные формы проведения интерактивного обучения как средства эффективного усвоения лексического материала, преподаватель стимулирует студентов к активности во время занятия, к проявлению своего желания освоить лексику в устном и письменном общении. Несмотря на игровой характер, интерактивный тренинг с лексикой как «планово осуществляемая программа разнообразных упражнений» [260, с. 167] формирует интеллектуальные умения, развивает профессиональную компетентность и готовит квалифицированных специалистов сферы международной экономики.

По мнению И. Р. Туйгуновой, одним из условий успешного обучения выступает межличностное взаимодействие, психологическими особенностями которого являются организаторские склонности, потребности в принятии помощи и поддержке участников группы, учёт принципов личностно-ориентированного обучения [258, с. 8]. В студенческой группе, где царит дух сотрудничества и здоровой конкуренции, поощряется инициатива и создаются условия для генерирования новых идей, там увеличивается доля продуктивного использования АЭЛ и, соответственно, ускоряется процесс приобретения студентами лексической компетентности. Психологический климат студенческого коллектива зависит от уровня сознания каждого его члена и может быть обеспечен благодаря утверждению в этом коллективе отношений толерантности и взаимной поддержки, уважения к разным точкам зрения и готовности к компромиссам. Придерживаясь таких принципов совместной деятельности всех субъектов учебного процесса, возможно добиться, как заметили психологи, самоутверждения студентов в студенческой среде,

повысить рейтинг их учебных достижений [46, с. 98]. В общем, групповое межличностное взаимодействие, внутригрупповое сотрудничество, которое позволяет студентам «видеть себя через деятельность других» [288, с. 86], является психолого-педагогической детерминантой успешности обучения, поскольку повышает его эффективность, как было доказано И. А. Зимней, не менее, чем на 10 процентов [85, с. 146]. Таким образом, в ходе интерактивного обучения происходит «не только процесс познания, процесс личностного роста обучающихся, но и процесс взаимодействия личностей, где каждый имеет право высказывать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, играть свою роль» [27, с. 17]. Совершая позитивное влияние на каждого студента, студенческая группа как психологически совместимый коллектив детерминирует адекватные формы учебной деятельности и стратегии развития речевых умений пользования лексикой, обеспечивает эффективную реализацию коммуникативного потенциала студентов для достижения результата – усвоения АЭЛ в общении и через общение.

На основе выделенных выше психолого-педагогических требований для эффективного овладения ИЯ можно сформулировать главное условие для обеспечения качественного обучения студентов лексике – это создание благоприятных психологических предпосылок для организации интерактивного обучения с целью сформировать у студентов требуемые лексические навыки и умения в рамках общих целей обучения ИЯ. Факторами, которые влияют на процесс овладения студентами лексическим составом ИЯ, считаются поддержание внутренней и внешней мотивации к его изучению [293; 294], создание в студенческом коллективе деловой атмосферы сотрудничества и доброжелательности, учёт особенностей работы в группах с разным составом участников, степень готовности студентов и преподавателей к проведению интерактивных форм речевого взаимодействия. Следуя принципам совместного учебного сотрудничества, таким как *maximum peer interactions, equal opportunities to participate, individual accountability and positive interdependence* [300], можно расширить диалоговые и полилоговые формы речевого взаимодействия и «погрузить» студентов в иноязычное общение, сделать процесс усвоения ИЯ продуктивным и творческим. Соблюдение этих условий в процессе обучения иноязычной лексике должно стимулировать студентов к прочному запоминанию лексического материала, его осознанной репродукции и творческой переработки, правильному применению необходимых ЛЕ адекватно ситуации общения «как совокупности обстоятельств, побуждающих к речи» [181, с. 43]. Предлагаемые коммуникативные ситуации должны соответствовать реальным интересам и потребностям студентов, быть лично значимыми для них и создавать комфортные условия для проявления творческой активности в обучении [222, с. 144-145]. Коммуникативные ситуации в игровых формах работы стимулируют когнитивные процессы по овладению студентами иноязычным лексическим материалом, являются движущей силой интерактивной деятельности по развитию и усовершенствованию лексических речевых навыков [228, с. 107-108]. Следовательно, посредством участия в разыгрывании ситуационных

ролей студенты выполняют в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения, приобретая умения соотносить языковые средства с задачами и условиями коммуникативной ситуации.

Для успешного формирования лексической компетентности у студентов необходимо учитывать такие психолого-педагогические категории, как мышление, память, восприятие, воображение, ощущение, возрастные особенности личности, определенные закономерности организации учебного процесса, методы и технологии обучения, поскольку они непосредственно определяют и влияют на учебную, мыслительную и познавательную деятельность студентов, позволяют, по Л. С. Выготскому, расширить «зону ближайшего развития» обучаемых. Психологи В. А. Артемов, Б. А. Бенедиктов, А. В. Брушлинский, И. А. Зимняя, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, Е. В. Молчанова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко и др. доказали, что потребность в познании нового, внутренняя и внешняя мотивация определяют аналитико-синтетическую деятельность мозга человека, выступают необходимым условием образования динамического стереотипа восприятия, дифференциации, уточнения и сохранения в памяти лексической информации. Динамические стереотипы [137, с. 12] помогают личности обучающегося автоматизировать свои действия с учебным материалом, выработать соответственные навыки и развить умения, удовлетворять потребности в познании, повысить интерес к учебе. Психологические механизмы формирования лексической компетентности имеют свои особенности [254, с. 72]: восприятие отличается скоростью протекания, осмысление становится глубоким и системным, вероятность запоминания англоязычных ЛЕ возрастает, овладение лексическим материалом и его использование осуществляется с целью решения профессиональных, практически значимых проблем. Собственно нормальное функционирование психических процессов восприятия, осмысления, внимания, воображения во время выполнения речемыслительных операций с ЛЕ может активизировать способности личности к мышлению и долговременному запоминанию лексики, что является непременным условием формирования лексической компетентности у студентов.

Одним из наиболее важных психических процессов при выполнении любых действий с лексикой является память: образная, моторная, словесно-логическая, произвольная и произвольная. От ее стойкости зависит скорость запоминания и забывания воспринятой лексической информации, что в свою очередь определяет степень активности мыслительной деятельности человека. Психологи обращают внимание на индивидуальные особенности произвольной и произвольной памяти обучаемых, используемой для восприятия, удержания и воспроизведения лексического материала. Индивидуальные особенности памяти влияют на продуктивность мнемической деятельности относительно объема значимых для запоминания ЛЕ и скорости их воспроизведения в речи. Мнемическая деятельность заключается в выделении и освоении информативных признаков ЛЕ, в трансформации зрительного образа слова и в

его узнавании вследствие сравнения с образцом, сохраненным в памяти. Как считает П. С. Гуревич, легче и лучше всего запоминается то, что резко выделяется из всей массы усваиваемого материала [63, с. 189], поэтому лексическая информация должна быть интересной и новой для студентов, соответствовать их профессиональным потребностям. Методисты отмечают, что запоминание, протекающее в условиях говорения (общения), становится весьма динамичным и продуктивным, поскольку совершается не в отрыве от общения, а в ходе самого общения и ради овладения им [144, с. 43]. На качество запоминания ЛЕ влияет наличие четкого задания в упражнениях и стимула для его выполнения, степень заинтересованности студентов в новом материале и устойчивость внимания, установка на сознательное отношение к обучению и способность к оперированию подлежащей усвоению лексикой в речи. Созданные преподавателем проблемные ситуации (Б. В. Беляев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, А. М. Матюшкин, З. И. Калмыкова, А. В. Фурман и др.) могут удовлетворить потребности студентов в коммуникативной интерактивной деятельности по усвоению и употреблению лексического материала, поскольку в таких условиях протекает полноценное общение, а используемые слова в результате их многократного повторения запечатлеваются и прочно сохраняются в памяти.

Кроме психических функций памяти, таких как запоминание новых ЛЕ, удержание их и воспроизведение, в формировании лексической компетентности также задействовано мышление как психический метапроцесс «опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [35, с. 34]. Мышление, как утверждает А. В. Брушлинский, берет свое начало в проблемной ситуации, а такие ситуации, как известно из психологии, побуждают к речевым действиям. Психологи указывают на активность образного и логического мышления студентов, подчеркивают их готовность к решению сложных мыслительных задач, таких как, например, логическое упорядочение и систематизация лексического материала, поиск универсальных закономерностей функционирования языковой системы изучаемого языка, формулирование теоретических выводов и умозаключений. Основа психологической теории учения, как замечает В. А. Шамис, – это активная познавательная деятельность самого обучаемого, приводящая к формированию умения творчески мыслить, используя приобретаемые в процессе интерактивной учебной деятельности профессиональные компетенции. Значит, необходимо формировать такие качества мышления, которые бы позволили студенту самостоятельно усваивать постоянный поток новой информации и развивать способности, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали бы человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса [280, с. 144]. Мышление студентов во время работы над лексическим материалом предполагает функционирование операций анализа и синтеза, сравнений и трансформаций. Необходимо активизировать мыслительную деятельность студентов путем решения всевозможных задач на отработку лексики в проблемных и профессионально значимых для студентов ситуациях, в процессе логической

систематизации ЛЕ и поиска универсальных закономерностей их функционирования в текстах по специальности. Важно усвоить не отдельное слово или набор слов, а понять их смысл и значение в коммуникативных функциях общения, таких как утверждение и согласие, отрицание и просьба и т.п. Следовательно, при работе с лексикой ИЯ необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности мышления студентов, так как это имеет определяющее значение для развития творческой личности и профессионализма обучаемых, закладывает основы для самообразования и совершенствования.

Опираясь на основные теоретические положения коммуникативного метода обучения ИЯ, формирование лексической компетентности рассматривается нами в контексте двух взаимосвязанных задач: а) овладение знаниями о лексическом составе языка; б) приобретение студентами речевых лексических навыков, которые в процессе иноязычной речевой деятельности преобразуются в речевые умения. Под лексическими знаниями мы вслед за А. Н. Шамовым понимаем не только совокупность языковых сведений об иноязычном слове, но и знание программ действия со словом, т.е. определенных стратегий обращения с иноязычным словом [281, с. 19]. Психофизиологической основой лексических речевых и рецептивных навыков являются, по мнению С. Ф. Шатилова, лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических, слухоречемоторных и графемно-морфемных образов слов и словосочетаний [282, с. 120]. Согласно Е. И. Пассову, лексический навык есть синтезированное действие по выбору ЛЕ адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, обеспечивающее ситуативное использование и служащее одним из условий реализации речевой деятельности [166, с. 136]. В результате выполнения мыслительных операций по восприятию звуковой формы слова, его узнаваемости и осознанию значений ЛЕ, студенты овладевают рецептивными лексическими навыками, а вследствие вызова ЛЕ из памяти, трансформации слов, соединения их в определенной последовательности, обучаемые приобретают навыки продуктивного использования лексики в устной и письменной речи. В общем, как указывает В. С. Коростылев, процесс функционального обучения иноязычной лексике должен быть построен с учетом формирования «вербальных сетей» как основы хранения слов в памяти и направлен не на усвоение отдельных слов, а на формирование механизма порождения речевых высказываний с этими словами [113, с. 88].

Для этого нужно, чтобы процесс овладения лексикой проходил как определенная последовательность действий по восприятию ЛЕ, их узнаванию и дифференциации, осознанию их значений и понимания, а потом как ряд действий по вызову ЛЕ из долговременной памяти и переводу их в оперативную, по трансформации и соединению с иными словами для выражения своих мыслей. Из этого требования собственно вытекает необходимость использования различных обучающих стратегий для формирования рецептивных и репродуктивных лексических навыков. Во-первых, это стратегии запоминания и хранения слов в памяти, а во-вторых, это

стратегии активизации запаса слов путем их вспоминания, переработки и воспроизведения в устной и письменной речи. Однако в условиях интерактивного обучения, когда реализуется дидактический принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [200], грань между рецептивным и продуктивным словарным составом некоторым образом стирается. К примеру, как замечают методисты, в «лексической стороне» чтения, имеющего рецептивный характер, очевидна роль и репродуктивных операций, участвующих в формировании словесных стереотипов [162, с. 122]. Исходя из этого, считаем, что комплексный характер учебной деятельности требует одновременного и параллельного обучения рецептивному и продуктивному освоению ЛЕ. Интегрированное формирование рецептивных и (ре)продуктивных лексических навыков в процессе выполнения речемыслительных операций по овладению лексическим составом изучаемого языка является предпосылкой успешного формирования лексической компетентности.

Предметом нашего исследования является методика интерактивного обучения лексике студентов-экономистов 4-го курса, которые специализируются во внешнеэкономической деятельности, поэтому мы будем акцентировать наше внимание на особенностях обучения старшекурсников, так как эта проблема остается недостаточно разработанной. На процесс формирования лексической компетентности у студентов старшего этапа обучения влияет ряд факторов, одни из которых облегчают усвоение ЛЕ, а другие его усложняют. К первым мы относим сформированность у студентов понятийного аппарата учебной дисциплины на родном языке и умение оперировать усвоенной ранее общеэкономической лексикой, наличие умений догадываться о значении неизвестных ЛЕ из контекста или с помощью анализа словообразовательных элементов. Языковая догадка с опорой на словообразование – это «регулярный способ раскрытия значений терминов при чтении специальных текстов», утверждает И. М. Берман [19, с. 161]. Например, на основе такой мыслительной операции как анализ, студенты могут разделить определенный экономический термин на составные части, выделить словообразующие составляющие и догадаться о значении слова. Будущие экономисты-международники изучают, как правило, два или три ИЯ, поэтому позитивная интерференция также благоприятно влияет на умения понимать интернациональную лексику и терминологические единицы, которые позаимствованы из других языков или подязыков иных специальностей. Студенты старшего этапа обучения, как свидетельствует наша практика, умеют самостоятельно ориентироваться в потоке новой, стремительно нарастающей информации, и усваивать ту ее часть, которая обогащает их как специалистов своей отрасли, развивает их способности как субъектов продуктивной интеллектуальной деятельности. На завершающем этапе обучения будущие экономисты-международники, как правило, уже определились с конкретной спецификой своей работы, четко представляют свои профессиональные потребности. Принимая во внимание это обстоятельство, студентам необходимы адекватные их потребностям и запросам учебные материалы

(например, специально отобранные тексты по специальности, смоделированные ситуации для делового общения и т.п.), работая с которыми они смогут активизировать усвоенную АЭЛ, развить свои иноязычные речевые умения.

Благодаря сформированности понятийного аппарата и наличию фоновых знаний студенты старших курсов готовы к интерактивной речевой деятельности, которая отображает специфику экономических дисциплин. Как свидетельствуют результаты исследования В. П. Черевко, 94% студентов четвертого курса находятся на достаточно высоком уровне развития коммуникативности, они свободны, непосредственны, не боятся выражать свое мнение [276, с. 100]. Учитывая такой вывод, можем утверждать, что студенты готовы раскрыть свой языковой и профессиональный потенциал при комплексном использовании в учебном процессе интерактивных видов деятельности, таких как ролевые и деловые игры, дискуссии, презентации и т.п. К примеру, как убеждены О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко, «через построение значительной части учебного процесса в виде игры в бизнес на английском языке, а также через создание психологического настроения обучаемых и психологической атмосферы в аудитории, благоприятных для проведения такой игры» [251, с. 71], происходит формирование коммуникативной и профессиональной компетентности обучаемых, расширяются социокультурные познания студентов, что в итоге позволяет получить высокую квалификацию и, как следствие, стать конкурентоспособными специалистами на современном рынке труда. Деловые игры имеют большой развивающий потенциал, мотивируют студентов к порождению иноязычных высказываний и тем самым активизируют АЭЛ в ситуациях межкультурного делового взаимодействия. Поэтому такая форма учебной деятельности является эффективным средством профессионализации обучения студентов-экономистов [195].

Среди иных факторов, которые благоприятствуют процессу формирования иноязычной лексической компетентности, отмечаем высокий уровень учебной автономности студентов [300], наличие умений поиска информации в сети Интернет, опыт работы с литературой по специальности, словарями, справочниками. На старших курсах, считают психологи, наблюдается сформированность студенческого коллектива, активизируется «коммуникативный потенциал студенческой группы» [174, с. 78], существует атмосфера доверия и сотрудничества, имеется благоприятный психологический климат в аудитории, что в целом содействует успешному усвоению АЭЛ в групповых и парных формах учебной деятельности. Работа в малых группах по 2-3 студента позволяет слабым студентам преодолеть боязнь сделать ошибку, сказать что-то не так, что, в общем, подталкивает их к общению и обмену опытом. Конечно, преподавателю порой трудно уследить, чтобы студенты высказывались по теме, чтобы избегали употребления родного языка, но постоянный мониторинг за соблюдением правил поведения в микрогруппах, слова одобрения и поддержки как со стороны преподавателя, так и одногруппников, стимулируют участие в общении студентов с различным словарным запасом и уровнем иноязычной

подготовки. Для того, чтобы избежать доминирования более успешных в ИЯ студентов над теми, у кого есть неуверенность или коммуникативные барьеры, необходимо практиковать изменение состава участников таких микрогрупп, назначать для презентации или доклада студентов с различным и порой не очень высоким уровнем владения языком. В такой обстановке важно, чтобы каждый студент чувствовал себя реальным субъектом учебного процесса, чтобы была услышана его точка зрения, чтобы он раскрыл свой языковой потенциал как способного и успешного коммуниканта. В этом контексте преподавателю уместно учитывать наличие или отсутствие внутригрупповых и межличностных конфликтов между участниками учебного процесса. С одной стороны, конфликты являются деструктивными факторами общения, не содействуют реализации интерактивных форм учебной деятельности. Но существование учебного конфликта, и это отмечают психологи, имеет и позитивную функцию [103, с. 193], поскольку борьба взглядов и убеждений, соперничество идей по решению проблем позволяют добиться лучших результатов, выявить коммуникативные, организаторские, лидерские качества будущих специалистов. Следовательно, моделирование ситуаций, в которых закладываются элементы так называемых продуктивных или конструктивных конфликтов, может играть интегративную роль в сплочении коллектива, создавать интеллектуально-эмоциональную напряженность и стимулировать эффективный выход из создавшейся проблемной ситуации.

К факторам, которые замедляют или отрицательно влияют на успешность овладения лексикой, относим сложность процессов восприятия, различения и запоминания звуковой и графической формы значительного количества новых терминов, ненадлежащее понимание их значений на родном языке. По нашим наблюдениям, студенты старших курсов все еще ощущают трудности при поиске равнозначных эквивалентов на родном языке в терминосистеме экономики. Им иногда трудно понять способы деривации терминов и правила сочетаемости с другими словами; студенты сталкиваются со сложностями употребления АЭЛ адекватно ситуации или коммуникативному намерению при продуцировании высказываний в устной и письменной формах. Чтобы преодолеть эти и другие проблемы, преподавателю необходимо проявить свое педагогическое мастерство, задействовать комплекс мотивационных «рычагов», которые стимулировали бы студентов к активной учебной деятельности. Например, для лучшего запоминания ЛЕ психологи рекомендуют систематическое повторение ранее изученного лексического материала, выделение смысловых единиц, построение логических связей и закономерностей, развитие ассоциаций. Важно включать слова в тот или иной контекст, в котором они приобретают определенное значение, выражают конкретное понятие. Добиться частого использования изучаемого материала в речи и его произвольного запоминания можно путем активизации учебно-познавательной деятельности в моделируемых профессионально ориентированных ситуациях и с помощью постановки проблемных вопросов во время дискуссий, организации игровых форм работы и выполнения творческих заданий.

Эффективность овладения лексическим составом ИЯ в значительной степени зависит, как отмечалось выше, от уровня развития у студентов мотивации к изучению предмета. Следовательно, в учебных условиях необходимо развить у студентов положительную мотивацию к овладению умениями иноязычной коммуникации, чтобы способствовать выработке адекватного ситуации коммуникативного поведения и правильной ориентации в непростых условиях инокультурной среды [198]. Как утверждается во многих исследованиях, мотивация играет центральную роль в процессе изучения ИЯ, ибо мотив – это, вслед за С. Л. Рубинштейном, «осознанное побуждение для определенного действия» [184, с. 42]. Развиваясь и укрепляясь, считает М. Р. Львов, мотивы перерастают в потребность совершения действия, а «осознание потребности приводит человека к определению цели своего действия» [132, с. 86]. По заключению И. А. Зимней, мотивация – «это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определенную этой мотивацией деятельность» [85, с. 99]. Методисты отмечают, что при отсутствии, слабости, искусственном характере мотивации высказывания учащихся не превращаются в речевые поступки, не могут подняться выше уровня учебного говорения, когда в речевое взаимодействие пытаются вступить абстрактные лица, лишённые индивидуальных признаков, не связанные решением коммуникативной задачи и учетом конкретных обстоятельств [144, с. 71]. Возможности формирования у студентов познавательной мотивации создаются, как отмечает А. А. Вербицкий, при использовании форм и методов активного обучения, в котором реализован принцип проблемности в содержании образования и процессе его развертывания в совместной деятельности преподавателя и студентов [42, с. 47]. Важно подчеркнуть, что роль мотивации состоит не только в установлении интереса, но и в поддержании этого интереса для достижения определенных целей.

Среди ключевых факторов, которые обеспечивают должную мотивацию у студентов, W. A. Renandya выделяет следующие: преподаватель, методика обучения, текстовые материалы, задания к ним, тестовый контроль степени усвоения [307]. Ответственность за инициирование, поощрение и поддержание здорового уровня мотивации лежит, прежде всего, на преподавателе, который должен найти свои способы повышения мотивации и умело их применять в собственной педагогической практике. Преподаватель может мотивировать студентов путем использования интерактивных форм и методов обучения: проектной работы, ролевых и деловых игр, речевого взаимодействия в группах и командах, дискуссий и презентаций, встреч с иностранными представителями (например, сотрудниками фирм и компаний, волонтерами Корпуса мира и др.). Чем профессиональнее организовано интерактивное обучение, полагает Н. А. Хотько, тем менее заметна роль преподавателя, который уже не столько обучает студентов, передавая некий определенный объем знаний, сколько создает оптимальные условия для их активной мыслительной деятельности, для формирования их коммуникативных, социальных, организаторских, профессиональных и других способностей [267, с. 153]. Интерактивное

взаимодействие в учебном процессе предоставляет участникам возможность тренинга обозначенных выше способностей. Интерактивность учебного процесса способствует формированию у студентов культуры общения, развивает умения убедительно и аргументировано излагать свою точку зрения, толерантно относиться к мнению партнеров по коммуникации [210; 312]. Стимулирование студентов для интерактивного общения (например, в ходе решения проблемных ситуаций) побуждает студентов испытывать реальную потребность в интерактивной деятельности, чем обеспечивает мыслительную и интеллектуальную активность речевых партнеров и создает предпосылки для получения новых знаний и их творческого применения.

Следующим мотивационным стимулом должно быть использование в учебном процессе аутентичных англоязычных источников с учетом принадлежности текста к определенному жанру, особенностей «функционально-стилистической отнесенности и композиционной оформленности» текста [162, с. 146], чтобы такие материалы были доступными в языковом плане, интересными своим содержанием, востребованными для последующего профессионального совершенствования. Работа с аутентичными иноязычными источниками должна быть ориентирована не столько на изучение лексико-грамматических структур, сколько на реальное общение при смысловой переработке прочитанного материала, в результате которой студенты активизируют АЭЛ и учатся применять ЛЕ в контексте профессиональной коммуникации. Важным стимулом является система упражнений и заданий для отработки лексики, начиная от языковых с целью снятия трудностей понимания текста и завершая коммуникативными, которые имеют личностно-ориентированный и ситуативно-игровой характер, чем обеспечивают инициативность и креативность студентов во время интерактивной деятельности по переработке и интерпретации заложенной в текстах профессиональной информации. Упражнения должны соответствовать языковому и профессиональному уровню подготовки студентов, чтобы снять психологический дискомфорт при их выполнении и таким образом содействовать осмысленному усвоению специальной лексики. Наконец, необходимо разработать систему тестового контроля степени усвоения лексики студентами, которая проверяла бы умения конструировать связной экономический дискурс и способности контекстного употребления АЭЛ в интерактивном формате обучения.

Весомым фактором для развития мотивации к формированию иноязычной компетентности является использование в учебном процессе современных телекоммуникационных и мультимедийных технологий, о чем свидетельствуют многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей (Л. И. Морская, Т. И. Коваль, Н. И. Аршинова, М. В. Баканова, E. Boersma and T. Getu, T. Can, S. V. Kajder, H. Kaya, H. Pitler and E. Hubbell, J. Schacter and C. Fagnano). В частности, А. А. Киченко в ходе своего исследования делает вывод о том, что мультимедийные средства «обеспечивают интерактивное и непрерывное взаимодействие субъектов обучения между собой и позволяют оперативно и качественно управлять индивидуальной учебно-познавательной и

профессионально ориентированной деятельностью при обучении студентов неязыкового вуза ИЯ» [98, с. 14]. Ресурсы сети Интернет предоставляют широкий спектр возможностей для вступления обучающихся в аутентичное речевое взаимодействие с носителями изучаемого языка. Коммуникация при этом может осуществляться как в письменной форме (путем обмена сообщениями), так и через голосовую или видеосвязь (например, при помощи Skype). Некоторые исследователи считают, что такое общение в образовательном отношении в некоторых аспектах уступает аудиторному общению, организованному преподавателем, а в некоторых его превосходит; в любом случае оно является ценным, но все же дополнением к развитию навыков и умений коммуникации на профессиональные темы [88, с. 116]. Студенты совершают поиск и анализ профессиональной информации в сети Интернет, представляют свои идеи для реализации проектов, проводят интерактивный обмен мнениями с преподавателем и партнерами по учебе, выполняют тесты или другие виды работ. Такие задания стимулируют студентов проявить свою эрудицию и умения творчески оперировать найденной информацией, развивают оригинальность мышления, формируют потребность в постоянном совершенствовании своих специальных знаний. Современные информационные и компьютерные технологии позволяют применять дифференцированный подход к каждому студенту, учитывать личные интересы и потребности обучаемых. В процессе применения инновационных технологий как средств обучения ИЯ и формирования коммуникативной компетентности находит свою реализацию принцип личностно ориентированного обучения студентов, создается возможность для их всестороннего развития как грамотных и культурных специалистов в своей отрасли, владеющих ИЯ в профессиональном общении. Такой нам представляется система мотивационных факторов для интерактивного обучения лексике [229].

Таким образом, мы рассмотрели психолого-педагогические условия, необходимые для организации интерактивного обучения студентов-экономистов АЭЛ. Для интерактивного формирования лексической компетентности должны быть созданы психологические предпосылки, которые призваны обеспечивать функционирование психических процессов при выполнении мнемических операций с ЛЕ, при овладении рецептивными и (ре)продуктивными лексическими навыками, а также учитывать психологические закономерности запуска в действие лексических механизмов порождения высказываний с освоенной лексикой. Важным представляется наличие системы мотивационных факторов, которые содействуют качественному освоению иноязычной лексики средствами интерактивных технологий обучения. Оптимальная организация таких технологий требует учета особенностей обучения студентов старших курсов, а также переосмысления роли и места преподавателя профессионально ориентированного ИЯ в процессе обучения студентов, подготовки учебных материалов, разработки системы заданий и критериев оценки учебных достижений обучаемых. Соблюдение психолого-педагогических условий,

указанных в этой части монографии, должно, на наш взгляд, обеспечить студентам получение знаний и приобретение умений пользоваться АЭЛ в профессиональном общении.

1.2. Лингвистические особенности английской экономической лексики сферы международной экономики и бизнеса

Важной предпосылкой успешного овладения ИЯ для профессионального общения является знание студентами терминологической лексики соответствующего подъязыка и умение ее правильного использования в различных деловых ситуациях. Для решения этой задачи необходимо в процессе обучения проводить анализ лингвистических особенностей таких ЛЕ, учитывать закономерности их функционирования в экономическом дискурсе, что будет содействовать формированию иноязычной лексической компетентности у студентов. Как показывают результаты исследований (С. Н. Амелина, И. В. Баденко, М. А. Бурлаков, В. А. Бухбиндер, Л. Я. Василенко, Н. Г. Вишнякова, Б. Н. Головин, В. Л. Ищенко, В. А. Кудряшова, Н. Е. Лаптева, Д. С. Лотте, И. В. Малиновская, О. П. Петрашук, А. В. Суперанская, О. Б. Тарнопольский, В. Г. Терещук и др.), лингвистический анализ английских экономических терминов содействует их осмысленному запоминанию, осознанному усвоению и адекватному до коммуникативной ситуации применению в деловой коммуникации. Исходя из вышесказанного, целью этого этапа исследования является анализ лингвистических особенностей АЭЛ и обоснование лингвометодических аспектов формирования англоязычной лексической компетентности у студентов-экономистов.

В процессе лингвистического анализа АЭЛ студенты знакомятся с общими принципами словообразования в системе ИЯ, рассматривают структурные элементы терминов и терминологических словосочетаний, находят в словарях подходящие и соответствующие контексту варианты английских экономических терминов в родном языке, предлагают примеры, в которых используют дериваты тех или иных ЛЕ. Анализируя термины, студенты учатся понимать особенности их сочетания с другими словами, приобретают навыки построения сети терминов, соотношенных с конкретным экономическим понятием. Рассмотрение терминов в контексте позволяет лучше понять и раскрыть их значение, провести семантизацию и правильный перевод с помощью точных эквивалентов в родном языке. Важно, как подчеркивает И. М. Берман, чтобы усвоение и закрепление знания слов было не только контекстным, но и проводилось на достаточном количестве примеров, различных по сочетаемости слов и характеру контекста [19, с. 136]. Наблюдая за определенным термином в контексте, можем лучше понять, как он сочетается с другими словами, в каком значении его уместно употребить. К примеру, посмотрим, как меняются значения термина *rate* зависимо от контекста: *interest rate* (процентная ставка), *exchange rate* (обменный курс),

inflation rate (уровень инфляции), *rate of return* (коэффициент окупаемости), *rate risk* (риск, связанный с процентными ставками), *rate-sensitive investments* (инвестиции, чувствительные к курсовым колебаниям), *ratable property* (облагаемая налогами собственность), *rated bond* (долговое обязательство, имеющее рейтинг), *rates* (расценки; тарифы), *rating agency* (рейтинговое агентство). Приведенные примеры наглядно иллюстрируют аргументы лингвистов о том, что сущность и значение термина можно понять только в контексте, тогда как лингвистическое значение слова легко найти в словаре. Иными словами, термин приобретает конкретное значение в контексте, а контекст, в свою очередь, помогает определить соответствующее замыслу автора текста значение термина, не прибегая к его переводу. В отрыве от контекста невозможно дать правильное толкование термина, догадаться о его семантическом значении, образовать производные модели и актуализировать в памяти при коммуникации [209, с. 31].

Терминологи в своих работах доказали, что термин несет высокую семантическую нагрузку и является весомым ориентиром при определении информативности и тематического многообразия научного текста. Знание лингвистических особенностей терминов развивает у студентов умения выделения смысловых единиц и построения между ними логических связей, содействует осознанию определенных закономерностей функционирования терминов в экономическом дискурсе. Эти знания и возможности позволяют студентам структурировать и сопоставлять термины, трансформировать и соединять их с другими словами, образовывать семантические образы и строить ассоциации для запоминания. Методически, замечает Е. И. Жорнова, терминологический анализ направлен на выявление способности термина к деривации, к образованию «гнезда терминов» [79, с. 79]. Понимая такую особенность, студенты могут образовывать производные термины, расширять свою семантическую сеть соотнесенных с определенной темой слов, формировать собственную систему для понимания специальных понятий с помощью конкретных терминов. Например, выделив словообразовательный элемент *-ment* в слове *investment*, студенты могут, применяя умственные операции анализа и синтеза, образовать термины *investor*, *investee*, *investible*, *investing* и активно их использовать в иноязычной коммуникации как отдельно взятые термины, так и в составе словосочетаний (*investment environment*, *investing activities*). Таким образом, с помощью лингвистического анализа и умений словообразования студенты продуцируют производные слова и расширяют свой лексический запас, учатся правильно употреблять термины для лексического оформления устных и/или письменных высказываний.

Обобщая языковые закономерности АЭЛ, студенты развивают собственные иноязычные способности и вырабатывают индивидуальный стиль работы по изучению такой лексики, что сопряжено с необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Индивидуальная деятельность студента по освоению лексического материала включает системную работу по определению словообразовательных элементов (префиксация, суффиксация), анализу деривационных моделей односложных и

многосложных терминов, проведению их грамматических трансформаций, сравнению с аналогичными терминами в родном и втором изучаемом ИЯ. Также студенты работают над расшифровкой значений аббревиатур и поиском адекватных соответствий, выделяют случаи конверсии и запоминают особенности произношения таких терминов. Принимая во внимание сложные процессы становления отечественной терминологии, важным является рассмотрение интернациональных терминов и определение целесообразности их калькирования, а также, по возможности, проведение анализа случаев употребления в профессиональной коммуникации жаргонизмов и сленга. Здесь стоит указать, что студенты могут изучить явления транскодирования (конвертации) некоторых английских терминов, найти примеры их метафоризации, предложить возможности описательного перевода реалий. Например, *red tape* (волокита; бюрократизм; формализм), *bearish course* (курс на снижение цен), *seed money* (стартовый капитал), *price leader* (производитель, который устанавливает наименьшую цену на товар) [213, с. 82].

Анализируя термины, стоит учитывать, что терминологи отмечают высокую продуктивность синтаксического и морфологического способов терминообразования, подчеркивают случаи синонимии, омонимии, полисемии, антонимии терминов [248, с. 42-53]. Обучая студентов лексике, важно акцентировать их внимание на этих закономерностях, на особенностях функционирования в устной и письменной формах, что будет содействовать развитию смысловой догадки значений терминов, расширит возможности для беспереводной семантизации, обеспечит формирование устойчивых лексических навыков рецептивного и продуктивного характера. Таким образом можем констатировать, что необходимость лингвистического анализа терминов является очевидной, поскольку такая работа позволяет студентам лучше понять значение каждого слова, осознать его природу, сформировать свой вокабуляр АЭЛ. С другой стороны, осознанный подход к усвоению иноязычной лексики при ее лингвистическом анализе в языковых упражнениях не противоречит идее коммуникативности в учебном процессе. В связи с этим мы соглашаемся с мнением некоторых исследователей в том, что «между произвольно-сознательными элементами <процесса освоения лексики> и употреблением лексики в коммуникации нет никакого противоречия», а «увлечение произвольным овладением лексикой в речевой коммуникации <...> отрицательным образом сказывается на функционировании лексики в речи» [67, с. 143]. Следовательно, можем считать, что для усиления «произвольно-сознательных элементов» в усвоении лексики нужно максимально использовать «неконтекстные лексические упражнения» [69, с. 26], чтобы произвольно изученные ЛЕ запоминались и прочно хранились в долговременной памяти, а также осознанно входили в разговорную практику студентов по деловому общению на ИЯ.

Перейдем к рассмотрению характеристик термина. В научной лингвистической литературе существует множество определений понятия «термин», описаний его структуры, семантики, прагматики, способов образования терминов и условий их функционирования в конкретной

терминосистеме. Лингвисты понимают под термином «словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний» [248, с. 14], рассматривают термин как концептуально, семантически и семиотически целостную языковую единицу, которая употребляется для выражения специальных понятий в научно-технической сфере [157, с. 3]. Согласно Н. М. Семко, термин есть «актуализированный языковой знак, который обозначает специальное понятие как элемент системы понятий и, таким образом, приобретает свой особый терминологический смысл употребления в данной области науки/техники» [237, с. 6]. И. В. Малиновская трактует термин как историческую категорию, продукт исторического развития языка и научного мышления, появляющийся на основе накопления количественных изменений в семантике слова и порождающий на определенной ступени новое качество [139, с. 44]. Итак, можем полагать, что английский экономический термин – это лексическая единица, которая обозначает специальное экономическое понятие и формирует терминосистему экономики как науки. В рамках своей терминосистемы термин приобретает специальное значение, чтобы выразить профессиональное понятие в ходе объективного познания действительности, прояснить процессы освоения материальных и духовных объектов окружающего мира и сформулировать отношения между ними. Независимо от типа и структуры терминов, их объединяет номинативно-дефинитивная функция, благодаря чему термины соответствующей области знаний называют научные понятия и дают им определение. Составной термин, как считают лингвисты, выполняя определенные знаковые функции и служа обозначением семантически определяемого предмета, одновременно несет в себе развернутую информацию, раскрывает экстралингвистическую и экстрасемиотическую сущность обозначаемого предмета мысли [8, с. 4].

Исследователи терминологии подчеркивают, что основой формирования английских экономических терминов являются общеупотребительные слова, поэтому терминам как элементам общей системы языка свойственны все парадигматические и синтагматические связи, имеющие место в общеупотребительной лексике. По мнению Г. И. Ахмановой, существует некая закономерность при взаимодействии терминов и слов общеупотребительного языка: сочетаясь с терминами, слова общего языка будут тяготеть к терминам, т.е. «дефинитивным сочетаниям» [8, с. 8]. Например, слово *budget* (бюджет), которое широко употребляется в общем языке, соединяясь с термином *surplus* (положительное сальдо), приобретает терминологическое значение *budget surplus* (положительное сальдо бюджета). То же самое можно сказать и о других терминологических словосочетаниях: *capital gains* (прирост капитала); *market equilibrium* (рыночное равновесие); *transfer payment* (трансфертный платеж) и т.д. Сочетаясь со словами общеупотребительного языка, термины будут порождать, по Г. И. Ахмановой, более или менее устойчивые произведения общенаучной метаречи: *absolute advantage* (абсолютное преимущество); *current account* (текущий счет); *durable goods* (товары длительного пользования) и т.д. Можем проследить, что общеупотребительная лексика и собственно

терминологическая находятся в тесной взаимосвязи: общеупотребительные слова приобретают терминологические значения, а последние могут выступать как общеупотребительные. При этом лингвисты указывают, что общее слово «приобретает все больше способности выполнять одновременно функцию термина отдельно или в связке с иными терминообразующими элементами» [124, с. 80].

Изучение закономерностей становления и развития терминосистемы экономики позволило выявить наличие процессов миграции английских экономических терминов в общеупотребительный английский язык и, как следствие, их постепенную детерминологизацию [75, с. 17-18; 150, с. 33]. Это явление сопровождается изменением стилистического потенциала этой лексики. В процессе детерминологизации, обусловленной, как установила Э. В. Мирошниченко, экстралингвистическими факторами, ряд терминов экономики выходит из узкой сферы профессионального употребления и переходит в непрофессиональные сферы коммуникации [147, с. 20]. С другой стороны, наблюдается наличие обратных процессов проникновения общеупотребительных слов в терминологическую систему экономики. Миграция общеупотребительной лексики в подъязык экономики служит основой формирования специальной экономической лексики, утверждает В. Д. Борщовская [32, с. 5]. Когда общеупотребительные слова попадают в системы лексики, описывающей с известной полнотой специальную деятельность и объекты, которыми оперирует человек, они приближаются к терминам, или одновременно являются и общеупотребительными, и специальными, считает В. М. Лейчик [120, с. 29]. Такие процессы влияют на быстроту и качество запоминания АЭЛ и ее адекватного использования в высказываниях студентов. Из этого анализа можно сделать важный методический вывод: если термины происходят или состоят из общеупотребительных слов, которые уже освоены студентами на предыдущих этапах обучения ИЯ, то этот фактор значительно облегчает семантизацию таких ЛЕ, ускоряет процесс их запоминания и усвоения.

Как отмечают исследователи в области изучения терминологии, вследствие своей терминологизации общеупотребительная лексика утрачивает такие качества, как многозначность и экспрессивность. Она, по мнению С. А. Бурляй, «выходит из синонимического ряда и приобретает специфические терминологические характеристики, такие как тенденция к однозначности, стилистическая нейтральность, отсутствие синонимов и др., что может рассматриваться как признак ассимиляции общеобразовательного слова в терминологии» [38, с. 20]. Например, общеупотребительное слово *dumping* – «выгрузка; сбрасывание, сваливание» в терминосистеме экономики обозначает термин «демпинг» – вывоз товаров за рубеж по низким ценам с целью устранения конкурентов и захвата внешних рынков [159, с. 51]. Слово *boom* – «гул; шумиха, сенсация» имеет значение «ускоренный рост производства, цен и иных экономических показателей в ходе экономического развития». Такое явление, которое наблюдается в ходе развития общественно-экономических отношений и находит свое отражение в подъязыке экономики, благоприятно

влияет на развитие языковой догадки у студентов по определению значений терминов. Многие термины стали интернационализмами и адаптировались в других языках, подчас сохраняя свои фонетические или графические формы, что также облегчает процесс освоения АЭЛ.

Таким образом, работая с экономическими текстами, студенты легко запоминают и используют простые экономические термины с латинской или, например, французской основой, непосредственно транслитерируя их при переводе на родной язык: *productivity*, *competence*, *investor*, *manager*, *specification*, *deposit*, *force-majeure*, *laissez-faire* и т.п. Современные тенденции интернационализации собственно английских терминов сферы экономики (*barter* – бартер; *dealer* – дилер; *rent* – рента (арендная плата) и многие другие), вызванные интеграционными и глобализационными процессами в мире, имеют положительное влияние на степень и глубину усвоения таких терминов, так как внешнее графическое и/или аудитивное сходство с соответствующими терминами в родном языке студентов облегчает их семантизацию, помогает понять их смысл, содействует расширению активного и пассивного запаса АЭЛ у студентов. Обозначенные выше объективные процессы развития терминосистемы экономики как элемента общей системы языка должны учитываться в процессе обучения студентов экономических специальностей.

В отличие от общепризнанной теории об однозначности значений терминов, отсутствии синонимов и т.п., о чем говорилось выше, терминологи отмечают факт наличия в терминологической лексике синонимии, омонимии, многозначности и подчеркивают необходимость всестороннего анализа этих процессов [6, с. 6]. Лингвисты видят причину такого явления в сближении английских научных экономических текстов с художественными и публицистическими, в которых термины приобретают черты многозначности и образности, эмоциональности и метафоричности [28, с. 101], что, в общем, усложняет понимание термина и требует расширенного контекста. К примеру, слово *draft*, которое известно студентам как «план», «проект», в финансово-экономическом контексте обозначает «тратта» (переводной вексель). Параллельно с этим термином существует и его синонимический вариант *bill of exchange* с тем же значением. Объясняя причины синонимии терминов, Д. С. Лотте отмечает, что это явление может быть вызвано разными лексическими, морфологическими элементами или морфолого-синтаксическими конструкциями, которые выражают одни и те же отношения между элементами [130, с. 31]. По мнению Э. З. Салаховой, полисемия термина не является показателем его неточности. «Чем сильнее развита система многозначности в терминологии, тем точнее установлены связи между общенаучными понятиями и отраслевым концептуальным аппаратом, тем категоризованнее и структурированнее предстает объект изучения», считает исследовательница [188, с. 134].

В этом плане лингвисты указывают на действие «психологического акта», который воздействует на семантический статус термина и может, как замечает Т. И. Лещук, усиливать когнитивное значение термина, влиять или не влиять на его значение или восприятие [123, с. 105]. Согласно выводам исследования

Т. И. Лещука, один термин, независимо от контекста или жанра научного дискурса, приобретает различную «психологическую характеристику» – негативную, нейтральную, или позитивную, чем определяется степень отношения к такому термину и, как следствие, уровень его понимания. Например, термин *inflation* (инфляция) может иметь скорее негативное психологическое восприятие, тогда как термин *investment* (инвестиция) владеет, по мнению этого исследователя, позитивным «когнитивно-семантическим статусом». Такой подход к трактовке термина относительно его «психологических характеристик» и «статуса» может, по нашему мнению, привести к неоднозначному его уяснению и толкованию, усложнить поиск равнозначных эквивалентов в родном языке студентов. Препятствиями на пути к практическому овладению терминами, к развитию умений их использования являются, как считают И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, свойства терминов, которые проявляются в их реальном функционировании в рамках постоянно развивающейся, открытой концептуальной системы, элементы которой подвергаются переосмыслению, выстраиванию по принципу иерархической зависимости, родовидовых отношений и бинарной оппозиции [104, с. 43]. В методическом плане преодоления трудностей освоения таких терминов необходимо задействовать предыдущий языковой опыт студентов и их предметные знания специальных дисциплин, учитывать тенденции терминообразования и анализировать лингвистические особенности АЭЛ.

Таким образом, можем констатировать, что английским экономическим терминам присущи определенные качества, которые нужно понять и усвоить, чтобы использовать эти знания в процессе интерактивного обучения студентов АЭЛ. С одной стороны, основываясь на результатах лингвистических исследований, можем выделить такие особенности, как однозначность внутри своего терминологического поля, точность обозначения понятий, четкость семантических границ, отсутствие метафоричности и экспрессивно-эмоциональной окраски [49, с. 5; 99, с. 9]. С другой стороны, иные исследователи отмечают, что терминам присуща полисемия и синонимия, имплицитность значений и экспрессивность [140, с. 182; 167, с. 9]. Все эти обстоятельства необходимо принимать во внимание с целью научного подхода к преподаванию и обучению АЭЛ, реализуя дидактический принцип научности в учебном процессе.

Далее мы рассмотрим и проанализируем структуру терминов, что обусловлено необходимостью проведения методической типологии АЭЛ, составления терминологического вокабуляра и лучшего понимания лингвометодических аспектов исследуемой проблемы. Обзор научно-лингвистической и педагогической литературы дает основание полагать, что словарь экономического дискурса в процессе своего развития приобрел тройную стратификацию: термины и терминологические словосочетания, слова общенаучного значения, и общеупотребительная лексика. Как указывает А. В. Суперанская, в лексику языков для специальных целей входят и термины, и номены, и наиболее типичные и частотные слова общей лексики. Нетермины в языке для специальных целей – обычное явление, способствующее

поддержанию коммуникации, замечает исследовательница [248, с. 65-66]. В общем, лингвисты выделяют группу общенаучной лексики, группу межотраслевой лексики, которая обозначает понятия двух или нескольких терминосистем смежных отраслей науки и группу узкоспециализированной лексики, к которой принадлежат термины отдельных подсистем [150, с. 25]. Предметом нашего анализа является терминологическая лексика подъязыка экономики, поэтому мы рассмотрим структуру этих ЛЕ.

С точки зрения морфологической структуры лингвисты различают группу простых терминов (однокорневые слова), группу сложных терминов (сложные слова), и группу составных терминов (словосочетаний) [75, с. 61]. По другой классификации, структурными типами исследуемой терминосистемы являются термины-слова, термины-композиции и термины-словосочетания [114, с. 13].

Учитывая вышесказанное, мы следом за А. С. Дьяковым [76, с. 61] разделяем АЭЛ на такие структурные компоненты, как термины-слова и термины-словосочетания. Первые состоят из одного слова и охватывают или объединяют в себе: а) простые термины – корневые слова: *cartel, quota, bond, loan*; б) производные термины, образованные путем аффиксации: *unemployment, proprietorship, scarcity, taxation*; в) сложные термины (сложные слова): *stockholder, workforce, decision-making, lay-off*. Ко второй группе – терминам-словосочетаниям, относятся дву- и более компонентные ЛЕ, имеющие различную морфологическую структуру.

Однокомпонентные корневые термины-слова являются однозначными и стилистически нейтральными в границах своего терминологического поля. Значение этих терминов как специальных понятий раскрывается с помощью дефиниций, а перевод на родной язык студентов определяется их местом в системе понятий данной предметной области, т.е. экономики. Внутри своего микрополя, как отмечает А. В. Суперанская, термин-слово входит в соответствующий терминологический ряд, формирующийся по принципу однотипности основ или словообразовательных элементов, и в этом его языковая системность [248, с. 137]. Например: *product, production, productivity, productive; product differentiation, production process, productivity barriers, productive capacity*.

Существующие в английской экономической терминосистеме производные термины являются элементами лексической системы, которая обслуживает определенное терминологическое поле и подчиняется лексико-грамматическим и семантико-стилистическим закономерностям функционирования общего языка. Их отличает лингвистическая упорядоченность структуры и семантики, правила образования с соблюдением грамматических норм языка. Наличие деривационных связей, замечает В. И. Рахуба, дает возможность объяснить производное через исходное и описать его реальный смысл [180, с. 160]. Производное слово, как утверждает исследователь, всегда мотивированно и по этой причине соотносится с одним из значений исходного слова. Отмечаются случаи, когда дериват развивает свою семантическую структуру самостоятельно за счет процессов метафоризации, метонимии, что должно непременно учитываться в процессе преподавания ИЯ. Характерные способы

образования производных экономических терминов – префиксальный: *trust – antitrust, inflation – hyperinflation, balance – imbalance, economy of scale – diseconomy of scale, efficient – inefficient* и суффиксальный: *partner – partnership, employ – employment, external – externalities, proprietor – proprietorship*. Функционирование деривационных процессов при образовании производных терминов является благоприятным обстоятельством для значительного расширения потенциального словаря АЭЛ. Учитывая и задействуя свой накопленный языковой опыт, полученный на предыдущих этапах обучения, а также при изучении специальных дисциплин и изучаемого, как правило, ИЯ2, студенты старших курсов определяют парадигматические связи слов и расширяют возможности освоения семантических значений терминов. Студенты также могут различить в структуре составного термина морфемы, которые сигнализируют об определенной семантической и грамматической характеристике термина. Они могут трансформировать термин с помощью морфолого-синтаксического анализа, что помогает им варьировать способы лексико-грамматического оформления своего высказывания и обогащения профессионального лексикона. Следовательно, словообразовательный анализ слов-терминов является одним из важных и необходимых приемов во время работы по обучению студентов АЭЛ.

Сложные термины образуются путем сложения отдельных слов или их основ: *decision-making; stockholder*. Объединение двух общеупотребительных слов влечет за собой модификацию их первичных значений и предполагает образование сложных терминов. Например: *book-keeping* (ведение бухгалтерских книг), *counterfoil* (корешок квитанции), *drawback* (скидка при ризэкспорте), *ex-works* (франко-завод), *leasehold* (владение на основе аренды), *turnover* (оборот). В этом способе образования терминов наблюдается процесс терминологизации общеупотребительных слов, о чем говорилось выше.

К сложным терминам мы относим и аббревиатуры, что очень характерно для современной экономической терминологии. Образование аббревиатур, как утверждают исследователи, началось сравнительно недавно, а в диахронии объясняется технологическим процессом, языковой экономией и повышением интенсивности обмена информацией [64, с. 7]. Аббревиатуры делают высказывания более экономными и сокращают время на передачу информации, однако их усвоение студентами, как свидетельствует практика, сопровождается значительными трудностями. Это обусловлено тем, что английские аббревиатуры имеют сложную структуру и ряд отличий как в объеме значений, так и в способах употребления, отличных от подобных в родном языке студентов. Видимо поэтому, на наш взгляд, В. Д. Борщовецкая выделяет аббревиатуры в отдельную типологическую группу и предлагает специальные упражнения для их усвоения студентами-экономистами [32, с. 7-11].

По своей структуре английские экономические аббревиатуры разделяются на следующие группы:

— инициальные аббревиатуры (образованные из начальных букв одного или более слов): *GDP – Gross Domestic Product* (валовой внутренний продукт),

ROI – *return on investment* (доход от инвестиций), *GATT* – *General Agreement on Tariffs and Trade* (ГАТТ – Генеральное соглашение по тарифам и торговле);

— усеченные аббревиатуры (сокращенные слова, образованные методом редукции определенных частей лексемы): *cons* – *consignment* (груз; партия груза; консигнационная доставка товаров; комиссионный договор), *cr* – *credit* (кредит; кредитирование), *dis* – *discount* (дисконт; скидка; ставка учета) [24];

— аббревиатуры смешанного типа (образования, которые состоят из собственно аббревиатуры и полного слова-термина): *P/E ratio* – *price-earning ratio* (соотношение цены к доходу), *R&D expenditures* – *research and development expenditures* (расходы на научно-опытные разработки), *B/E point* – *break-even point* (точка безубыточности; точка нулевой прибыли);

— аббревиатуры-символы: *K* – *thousand* (тысяча), *M* – *million* (миллион), *G-7* (страны большой семерки), *\$*, *€*, *£* (знаки для обозначения денежных единиц).

Основными трудностями усвоения аббревиатур английского экономического дискурса, которые нужно учитывать при обучении студентов, считаем следующие:

— совпадение по значению и несовпадение по форме с подобными аббревиатурами в родном (украинском) языке студентов: *CPI* – *consumer price index* (ИПЦ – индекс потребительских цен), *GDP* – *Gross Domestic Product* (ВВП – валовой внутренний продукт), *FEZ* – *free economic zone* (СЭЗ – свободная экономическая зона);

— несовпадение ни по форме, ни по содержанию: *CEO* – *chief executive officer* (генеральный директор), *CV* – *curriculum vitae* (анкетные данные);

— аббревиатуры, не характерные для употребления в родном языке студентов: *ATM* – *automated teller machine* (банкомат), *COD* – *cash-on-delivery* (послеплата; оплата после доставки товара).

Таким образом, мы описали термины-слова, которые функционируют в английском экономическом дискурсе. Другой группой АЭЛ выступают обозначенные выше термины-словосочетания, которые передают подробные признаки экономических понятий, определяют и уточняют их. Невзирая на количество составных частей, терминам-словосочетаниям присуща целостность номинации понятий. Особенностью терминов-словосочетаний, которые могут быть, согласно исследованию А. И. Дуды, двучленными, трехчленными и многочленными, является доминирующее слово, которое как ядро обрастает дополнительными уточняющими определениями, приобретая тем самым смысловую ценность и способность точного выражения того или иного понятия [75, с. 44].

По морфологической структуре стержневого слова термины-словосочетания подразделяются на такие:

— субстантивные: *management function*, *product differentiation*, *balance sheet*, *budget deficit*, *downturn in the economy*;

— атрибутивные: *natural monopoly*, *galloping inflation*, *private sector*, *closed economy*, *national economic planning*;

— глагольные: *to guarantee income level, to maximize profit, to deflate the economy, to levy taxes, to squeeze profit margins* [221, с. 285].

Количественно в научных экономических текстах зафиксировано 71,8% двухкомпонентных, 17,9% трехкомпонентных и 10,3% четырехкомпонентных терминов-словосочетаний [93, с. 150].

К терминам-словосочетаниям относятся также так называемые эпонимные, которые получили свое название от имени авторов этих терминов. Первым компонентом такого термина-словосочетания выступает имя открывателя определенного экономического понятия, а вторым компонентом является собственно термин. Например: *Laffer curve – a graph depicting the relationship of tax rates to total tax revenues; Say’s Law of markets – the theory that “supply creates its own demand”*. Наблюдения свидетельствуют, что усвоение студентами таких ЛЕ сопряжено с определенными трудностями и требует от студентов наличия фоновых знаний специальных дисциплин, а также умений языковой догадки и догадки из контекста. При этом следует помнить, что контекст может не только уточнять и усиливать семантику термина, но и завуалировать и даже поставить под сомнение отдельные существенные признаки термина, который не всегда является однозначным [124, с. 79]. Поэтому для семантизации таких терминов недостаточно простого перевода типа *Кривая Лафара, Модель Курно, Закон Сея* или *Парадокс Леонтьева*, а необходимо давать краткое объяснение их значений, а также уяснить сущность того или иного закона, модели или парадокса. Это обеспечит понимание семантики и природы таких терминов, позволит проводить их правильную трактовку, толкование и использование.

Таким образом, в этой части монографии мы рассмотрели лингвистические особенности АЭЛ, проанализировали структуру терминов и определили трудности их усвоения. Активизация интеллектуальных усилий студентов во время анализа структуры и семантики терминов расширяет возможности относительно их беспереводной семантизации, а также содействует лучшему запоминанию и осмысленному использованию. Проанализированные выше лингвистические особенности АЭЛ должны учитываться при разработке упражнений и организации практических занятий. В комплексе знание особенностей терминов, понимание закономерностей их функционирования в экономическом дискурсе создает лингвометодические предпосылки для эффективного формирования лексической компетентности у студентов-экономистов в процессе интерактивного обучения.

1.3. Обучающие стратегии для овладения английской экономической лексикой

Компетентностная модель подготовки специалиста определяет отбор и использование не только методов и технологий обучения, но и применение **обучающих стратегий** (И. Л. Бим, Г. А. Кузнецова, А. Л. Тихонова, И. М. Антошина, E. Bialystok, D. Little, R. Oxford, E. C. Tarone, M. Canale and

М. Swain, С. Faerch and G. Kasper, А. D. Cohen and G. Dumas и др.) для овладения иноязычным учебным материалом, которым в нашем случае является АЭЛ. Исходя из этого, возникает необходимость анализа потенциальных возможностей стратегий работы с лексическим материалом в ходе интерактивного обучения студентов-экономистов, что и составляет цель данного этапа исследования.

Как можно установить в результате анализа научно-педагогической литературы (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Л. П. Гимпель, Б. А. Жетписбаева, А. К. Крупченко, Л. В. Хведченя, Л. И. Морская, Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева и др.), теоретики и практики в области иноязычного языкового образования сосредотачивают свое внимание на тщательном компетентностном измерении цели профессиональной подготовки студентов для фиксирования параметров качества обучения и формирования в новом ракурсе представления о модели современного выпускника того или иного вуза. Компетентностный подход в обучении ИЯ позволяет современному студенту выступать в роли субъекта образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта, указывает Е. Д. Осипов [160, с. 58]. Нельзя не согласиться с Е. Г. Таревой, которая отмечает, что компетентностный подход знаменует переход к такой образовательной идеологии, которая способствует построению стратегий эффективного профессионального образования, направленного на формирование адекватного этой парадигме способа организации знаний, а также на разработку современных технологий обучения, отвечающих новым, динамичным требованиям рынка труда [250, с. 65]. Сущность компетентностного подхода заключается в усилении практической направленности высшего профессионального образования, в обновлении и модернизации его содержания и методов обучения. Главная цель компетентностного подхода в преподавании ИЯ заключается в формировании всесторонне развитой личности студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, в овладении культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на ИЯ в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах [160, с. 59]. Компетентностный подход в образовании обеспечивает подготовку грамотных специалистов для всех отраслей жизнедеятельности общества, способных самостоятельно мыслить и приобретать знания для решения профессиональных проблем. И. А. Зимняя определяет компетентность как «интегративное личностное качество, которое включает комплексы знаний, умений и навыков предметного и надпредметного уровней, систему личностно-профессиональных ценностей и отношений, готовность и способность специалиста целесообразно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях с высокой степенью эмоционально-волевой регуляции» [84, с. 41]. Полученные на основе компетентностного подхода знания и приобретенный опыт межкультурного общения в процессе изучения ИЯ обеспечат студенту как будущему специалисту уверенность и

компетентность в своей будущей социально-профессиональной деятельности, реализуют его востребованность на современном рынке труда.

Компетентностный подход предполагает обучение с использованием новейших технологий и методов, а также требует включения в процесс обучения современных коммуникативных стратегий «как основных моделей речевого воздействия на адресата в различных видах деятельности, в том числе и профессиональной» [160, с. 60]. В этой связи, как отмечает М. Р. Коренева, в последнее время в педагогической науке широко распространилось понятие «стратегия», которое используется и в лингводидактике. Даже поверхностный анализ научных источников по проблемам, связанным с данным понятием, показывает противоречивую картину во взглядах и мнениях ученых. Эта неоднозначность проявляется как на уровне терминологического обеспечения рассматриваемого явления, так и на уровне его сущностных характеристик [111, с. 125]. Специалисты в области лингвистики, теории социальной коммуникации и методики преподавания ИЯ дают различное толкование термина «стратегия», подходят к его трактовке с разных позиций. Например, Н. И. Цветкова считает, что стратегия обучения – это «последовательность операций, используемых для успешного достижения задуманной цели обучения» [271, с. 13]. Стратегии выступают потенциально осознанными планами для решения того, что для индивида представляет проблему на пути достижения определенной коммуникативной цели [302]. В понимании R. Oxford, стратегии выполняют роль специфических поведенческих и мыслительных средств для усиления эффективности изучения ИЯ [306]. Обучающие стратегии усвоения иноязычного лексического материала R. Ellis определяет как частные подходы и приемы, которые используют студенты в их стремлении овладеть ИЯ [296, с. 76-77]. Руководствуясь *Общеввропейскими рекомендациями*, под стратегиями понимаем разработанные линии поведения и способы работы с лексическим материалом, которые пользователь языком применяет для мобилизации и баланса своих ресурсов, активизации умений и навыков, чтобы удовлетворить коммуникативные потребности в определенном контексте и успешно выполнить поставленные задачи [80, с. 57]. В научно-педагогической литературе встречаются такие варианты названий стратегий, как обучающие, учебные, познавательные, коммуникативные, прямые и непрямые, которые в учебном дискурсе служат, по заключению П. В. Токаревой, целям «изменения картины мира адресата», производят «воздействие на поведение адресата», побуждая его «к формированию умений и навыков» [256, с. 7]. Количество применяемых стратегий при изучении ИЯ не определено и зависит от личности обучаемых, их стиля обучения, опыта учебной деятельности и собственной фантазии [158, с. 64]. Мы в своей работе пользуемся понятием «обучающие стратегии», поскольку, на наш взгляд, именно они способны рационально решать проблемы обучения лексике в коммуникации, служат целям формирования так называемой стратегической компетенции у студентов.

Под стратегической компетенцией понимают «способ манипулирования языком для достижения коммуникативных целей» [295, с. 248], а также

рассматривают ее как «способность студентов использовать адекватные ситуации общения вербальные и невербальные коммуникативные стратегии в целях эффективной коммуникации» [3, с. 16]. Согласно лингвистической теории текста Е. А. Селивановой, коммуникативная стратегия – это эвристическое интенциональное планирование дискурса для достижения его участниками кооперативного результата [193, с. 170]. Под коммуникативной стратегией Ю. А. Антонова понимает «схему речевых действий, которые приводят говорящего к достижению цели» [5, с. 7]. Н. Н. Кириллова рассматривает стратегии с точки зрения морально-этических категорий и мировоззренческих установок участников общения, поскольку, по ее мнению, именно нравственные ценности должны быть приоритетными при выборе стратегии речевого взаимодействия [97, с. 26]. А. Н. Шапов обращает внимание на наличие специальной лексической стратегии, в которой он выделяет два аспекта. Первый аспект связан с организацией и запоминанием лексического материала на основе специальных приемов, основанных на учете особенностей когнитивной деятельности обучаемых. Второй аспект стратегии обеспечивает усвоение самих ЛЕ, семантической информации о них, отработку практических действий со словом на разных уровнях сложности, выработку навыков по комбинированному использованию ЛЕ в самых разнообразных ситуациях речевого общения [281, с. 24]. Таким образом, можем заключить, что обучающие стратегии играют весомую роль не только в коммуникации как таковой, но и содействуют освоению ИЯ, стимулируют формирование и автоматизацию всех речевых навыков, включая лексические, что составляет предмет нашего интереса в этой части работы.

Обучающая стратегия – это серии умений, используемых с конкретной обучающей целью в уме, которые позволяют мониторить учебную ситуацию и адекватно на нее реагировать [304, с. 145]. По мнению Т. Г. Ковалевой, стратегия – это план какой-либо деятельности, набор определенных действий для достижения сложной цели и коррекции результатов [102, с. 29-30]. Следовательно, ключевыми элементами стратегии обучения являются постановка цели и планирование действий с определением временных рамок, а также определение способа деятельности и коррекции результатов. Формируя лексическую компетентность у студентов неязыковых вузов в процессе изучения языка специальности, первоочередной задачей является обучение выбору корректной стратегии работы с терминами. В русле нашего исследования, спецификой которого является интерактивное обучение экономистов-международников, мы акцентируем внимание на использовании студентами обучающих стратегий для овладения АЭЛ и, соответственно, для формирования у них англоязычной лексической компетентности. Доказано, что интерактивность способствует формированию у студентов коммуникативных навыков и культуры профессионального общения [22], развивает умения кратко и четко формулировать собственные мысли и терпимо относиться к мнению партнеров, предоставляет возможность вести дискуссию и аргументированно излагать свою точку зрения [43, с. 7]. Интерактивный подход к использованию обучающих стратегий студентами-экономистами предполагает инициирование

и поддержание коммуникации при решении проблемных ситуаций профессиональной направленности с использованием АЭЛ для выражения своего намерения и достижения определенной коммуникативной цели. Умение правильно выбирать стратегии, эффективно комбинировать их для решения конкретной задачи положительно влияет на успешность учебного процесса, в то время как применение стратегий, не адекватных поставленной задаче, затормаживает процесс овладения новыми знаниями и умениями, ведет к непрочному усвоению материала и деавтоматизации речевых навыков [273, с. 280]. Отсюда возникает необходимость проанализировать обучающие стратегии, понять их роль и значение в контексте обучения студентов АЭЛ, чтобы целесообразно их использовать в учебном процессе при формировании лексической компетентности.

На основании обзора научно-педагогической и лингвистической литературы (Н. Р. Аниськович, Н. Е. Билоножко, А. Ф. Бudyко, И. А. Горская, Ю. А. Гусак, Л. А. Кареева, Т. Г. Ковалева, М. Р. Коренева, Г. А. Кузнецова, Т. Ю. Терновых, И. Д. Трофимова, Н. И. Цветкова, Т. Э. Цыбулева, Т. Е. Черновец, Л. В. Ягенич, A. U. Chamot, M. Lessard-Clouston, J. M. O'Malley, I. S. P. Nation, R. Oxford, N. Schmitt, A. L. Wenden и др.), критического анализа собственной практики преподавания, эффективными стратегиями, применяемыми при овладении языковым лексическим материалом, считаем **стимулирующие, социальные, мнемонические, когнитивные, метакогнитивные и компенсаторные** [194]. Проанализируем их главные характеристики и раскроем их потенциал для использования в учебном процессе с целью обеспечения успешности овладения лексикой ИЯ.

Задачей стимулирующих стратегий является создание у студентов мотивации к усвоению АЭЛ путем мобилизации их волевых усилий на поддержание внимания, развитие мышления, тренировку памяти, начиная от первичного восприятия слов и заканчивая выполнением речемыслительных операций с ними в общении. Этому способствует совместное, кооперативное, интерактивное выполнение проблемных и вызывающих противоречивую реакцию заданий, обсуждение вопросов, которые могут иметь различные варианты решений. Например, такие социально-экономические проблемы, как алкоголизм, безработица, отношение к инвалидам, обязательная воинская повинность и им подобные заставляют студентов проявить свое критическое мышление, вынуждают их находить аргументы в поддержку своих мнений, мотивируют расширять свой лексический запас путем поиска в словарях или использования онлайн-ресурсов. Совместная деятельность студентов в процессе познания и освоения учебного материала позволяет каждому вносить свой особый, индивидуальный вклад, осуществлять обмен знаниями, идеями, способами деятельности, создавая атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки [168, с. 9]. Стимулирование студентов для решения поставленных преподавателем или поднятых студентами проблемных вопросов обеспечивает интеллектуальную активность речевых партнеров по овладению специальной лексикой в ходе ее творческого применения. Пробудить активность и раскрыть творческое начало студентов возможно при использовании приемов

психологического воздействия на обучаемых, что предполагает учет их личных качеств и индивидуальных коммуникативных возможностей, изучение и удовлетворение их потребностей.

Стимулирующие стратегии в обучении лексике также должны развивать установку на расширение учебной автономии студентов [255, с. 8], когда они самостоятельно принимают решения в области выбора способов учебной деятельности, форм работы, установления сроков ее выполнения, способов контроля и оценивания, переноса достигнутых результатов в новые учебные контексты. Примерами заданий, выполняемых студентами самостоятельно в рамках своей «учебной автономии», могут быть поиск дефиниций терминов в специальных текстах или сети Интернет, заполнение недостающей лексической информации в таблицах, написание пояснительных записок к схемам и диаграммам или их интерпретация, составление списков ключевых терминов определенной экономической темы с целью последующего использования в качестве опоры при ведении дискуссии, подготовке проектов и докладов. Самостоятельное выполнение студентами таких заданий предоставит каждому из них возможность проявить свои индивидуальные способности, которые они могут реализовать в последующей аудиторной работе с иноязычной лексикой. Важным стимулирующим фактором для активизации самостоятельной работы с лексическим материалом является использование Интернета, в частности электронной почты и программы Skype, что дает студентам неограниченные возможности в он-лайн-общении и обучении. К примеру, электронная почта обладает межкультурной и межличностной ценностью, обусловленной таким ее свойством, как интерактивность, предоставляющая студентам возможность непосредственного взаимодействия с преподавателями, сверстниками, носителями языка [1, с. 137].

Используя компьютерные программы и возможности современных средств коммуникации, студенты выполняют лексико-грамматические упражнения и/или тесты, готовят презентации, получают консультации и/или обмениваются мнениями, разрабатывают проекты и переписываются со своими единомышленниками. Вся эта деятельность прямо или косвенно требует активизации знаний специальной лексики, без которой профессиональное общение невозможно. С помощью телекоммуникационных технологий студенты могут реализовать свою стратегическую линию по овладению иноязычным лексическим материалом, тогда как преподаватели могут применить дифференцированный подход к оцениванию результативности учебной деятельности, выявляя и устраняя возможные трудности, с которыми сталкиваются студенты. Следовательно, необходимо адекватно использовать телекоммуникационные технологии, которые всецело содействуют совершенствованию языковых и специальных знаний студентов, позволяют им проявить свое творчество и оригинальность мышления, повышают качество академической успеваемости. Компьютеры обеспечивают интерактивный формат учебной деятельности, поэтому без использования компьютерных технологий невозможно организовать полноценное обучение [127]. Таким образом, применяя современные технические средства, мы можем создать

возможности для всестороннего роста каждого обучающегося как специалиста своей отрасли и реализовать стимулирующие стратегии в контексте интерактивного обучения лексике в курсе профессионально ориентированного ИЯ.

Далее проанализируем социальные стратегии и определим их роль в процессе овладения студентами лексикой. Основная задача социальных стратегий – создание позитивного психологического микроклимата и атмосферы учебного сотрудничества, поддержка деловых и дружественных отношений между всеми субъектами учебного процесса, что является предпосылкой для продуктивного речевого взаимодействия студентов. Взаимопонимание и доверие внутри студенческого коллектива содействует непроизвольному запоминанию лексического материала, положительно влияет на развитие механизмов порождения собственных высказываний студентами с использованием изучаемой лексики, о чем упоминалось выше. Следовательно, в плане применения социальных стратегий мы делаем акцент на создание благоприятного климата в учебной группе и образование такой образовательной среды, которая задавала бы тон общению, усиливала стремление у студентов высказаться по той или иной обсуждаемой проблеме. Для этого преподаватель должен быть дружелюбным и внимательным к успехам каждого студента, открытым для новых взглядов и идей, поощрять творческий подход к решению проблемных вопросов, предоставлять студентам возможность активно задавать вопросы и свободно проявлять свои эмоции. Практика показывает, что существует много ситуаций, когда общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, когда между участниками учебного процесса наблюдается гармония и баланс интересов. Однако, нередки случаи деструктивности в педагогическом общении, особенно на начальном и среднем этапах обучения, когда учащийся не может адекватно выразить свою индивидуальность, а посему не может рассчитывать на полное понимание со стороны своих речевых партнеров. В этой ситуации проявляются «избыточные невротические потребности» [73, с. 264], которые усиливают тревожность в межличностном общении, создают коммуникативные барьеры. На преодоление таких помех и должны быть направлены социальные стратегии, чтобы обеспечить студентам возможность почувствовать себя полноправными участниками группы как студенческого коллектива. Это позволит студентам преодолеть боязнь сделать ошибку и побороть застенчивость высказать свое мнение, взгляды или убеждения. Предоставляемая благодаря применению социальных стратегий возможность комментировать события, аргументировать те или иные действия, взаимодействовать внутри группы путем соглашения или возражения служит основой для поддержания межличностного общения и развития коммуникативной компетентности.

Для активизации социальной жизни студенческой группы и преодоления негативного влияния «деструктивных внутригрупповых конфликтов» [54, с. 12] ее члены и одновременно участники коммуникации должны быть объединены общими интересами и целями совместной учебной деятельности, такой как,

например, организация деловых игр и дискуссий, подготовка проектов и их презентаций, анализ производственных ситуаций (*Case Study*) и обсуждение важных в профессиональном плане вопросов. Качественное выполнение таких интерактивных заданий требует, безусловно, знаний специальной лексики, умений ее адекватного использования в актах речевой коммуникации, что в итоге делает учебный процесс гибким и интересным, профессионально ориентированным и личностно мотивированным. Создание благоприятного психологического климата предполагает высокий уровень саморегулирования интерактивной деятельности студентов, подчинения своих внутренних мотивов интересам и потребностям, которые вытекают из задач коллективной учебной работы. Осуществляя позитивное взаимовлияние, студенческая группа, в целом, и ее члены, в частности, реализуют коммуникативный потенциал для усвоения ЛЕ посредством иноязычного общения. Объединенные общей целью учебной деятельности, такой как, например, организация деловых игр, подготовка и презентация проектов, обсуждение профессиональных вопросов и др., студенты будут стремиться приобрести знания специальной лексики и развить умения ее использования для конструирования связного профессионально ориентированного дискурса. Таким образом, установка и поддержание на высоком уровне эмоционального контакта в отношениях студентов, учет индивидуальных возрастных и психологических особенностей каждого из них, наличие и соблюдение приемлемых в деловой коммуникации моральных ценностей и норм поведения являются примерами применения социальных стратегий в процессе организации интерактивного обучения лексике ИЯ.

Следующая группа обучающих стратегий, а именно мнемонические, когнитивные и метакогнитивные, представляет особый интерес в контексте нашего исследования, поскольку они коррелируют с когнитивным подходом к обучению иноязычной лексике и предполагают их использование для анализа и переработки лексической информации, для ее длительного хранения в памяти, трансформации и точного воспроизведения.

Основной целью мнемонических стратегий является использование приемов ассоциативного сравнения новых слов с выученными ранее, их группирование и дифференциация, выявление определенных признаков или соответствий, чтобы добиться непровольного запоминания ЛЕ, осмысления их семантических значений и долговременного удержания в памяти. Среди ряда мнемонических приемов закрепления слов в памяти В. Д. Борщовецкая на основании своего исследования предлагает использовать парные ассоциации, словарные семьи, прием «слов-вешалок», категоризацию, группирование по формальным признакам, использование предыдущего опыта учебной деятельности, метод «ключевого слова» и некоторые другие [32, с. 5-6]. К примеру, необходимо развивать и совершенствовать умения догадки о значении интернациональных слов, умения анализа дериватов производных терминов, умения сравнения с аналогичными ЛЕ в иных языках, которые знают или изучают студенты. Формированию ассоциативных устойчивых вербальных связей может способствовать многократное предъявление и повторение

иностранных слов в составе многочисленных словосочетаний и предложений, использование в качестве тренировки ассоциативных упражнений, а также осознанное выполнение студентами операций сравнения, анализа, обобщения для выбора языковых средств с целью выражения собственных мыслей [285, с. 222]. От способности каждого человека тренировать свою память, увеличивать ее объем зависит продуктивность мнемической деятельности по скорости запоминания и количеству лексической информации, по расширению диапазона возможностей для ее применения.

Перейдем к анализу когнитивных стратегий, которые обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности и направлены на извлечение, переработку и усвоение нужной информации. Они включают такие приемы, как дедукция и индукция, сравнение и классификация, использование языковой и контекстуальной догадки, обобщение, систематизация и письменная организация материала, выводы и умозаключения, критическая оценка, соотнесение с личным опытом [56, с. 20]. Под когнитивными стратегиями О. Э. Боярчук понимает «стратегии извлечения, переработки и присвоения субъективно важной информации источника на основе целенаправленного, регулируемого субъектом использования познавательно-коммуникативных процессов (восприятия, внимания, мыслительно-мнемических процессов)» [33, с. 11]. Когнитивные стратегии, согласно выводам Н. Е. Билоножки, имеют узкий фокус и нацелены на выполнение определенных языковых заданий: использование фоновых знаний или контекстуальных ключей для определения значений неизвестных слов; образование списков тематически повязанных слов с целью их группирования и быстрого запоминания [25, с. 33]. Усвоение знаний ЛЕ требует гибкого и дифференцированного применения таких когнитивных стратегий, как наблюдение за языковым явлением в контексте или ситуации общения, анализ, дифференциация, обобщение, формулировка правил, определение областей положительного переноса и предупреждения интерференции [36, с. 11]. Иными словами, когнитивные стратегии призваны помочь студентам проводить операции по анализу лингвистической информации и дифференциации языковых явлений, по обобщению правил применения грамматических структур и речевых образцов. Для этого нужно проводить лингвистические параллели с лексикой в других известных студентам или изучаемых языках, давать анализ структуры и значений терминов, учить делать логические умозаключения на основе выявления взаимосвязей между терминологическими единицами разных языков [31, с. 21]. Такая деятельность в русле когнитивистики позволяет путем выполнения языковых упражнений определить значения неизвестных слов, понять их семантику и способы сочетания с другими тематически повязанными ЛЕ, расширить знания специальных дисциплин и научиться оперировать АЭЛ в контексте будущей профессиональной деятельности.

Метакогнитивные стратегии обеспечивают, как замечает И. А. Горская, процессы информационно-познавательной деятельности – поиска, получения, переработки информации и продукции собственных сообщений [56, с. 20]. К

метакогнитивным стратегиям в процессе чтения относят стратегии выявления смысловых вех и ключевых слов для понимания основного содержания текста, стратегии целеустановки для формулирования собственных целей чтения, стратегии планирования для определения сроков выполнения задания. Для реализации этих стратегий предлагаются такие приемы: найти интересующий факт, отделить основную информацию от второстепенной, предвосхитить последующее развитие событий, выделить важные аргументы в пользу своего мнения, определить отношение автора текста к проблеме и сделать свои выводы. Метакогнитивные стратегии также касаются того, как обучающийся планирует, регулирует, контролирует и оценивает свой процесс учения. Для этого студент должен быть осведомлен о целях обучения и способах достижения этих целей, знать свои потребности и уметь организовать свой процесс познания нового. Осознание студентом своей ответственности за принятие тех или иных решений в плане учебы, мониторинг и коррекция полученных результатов учебных достижений определяет значимость метакогнитивных стратегий.

Важное место занимают компенсаторные стратегии, которые предназначены для компенсации недостающих знаний ЛЕ, нехватки языковых ресурсов, необходимых студентам во время коммуникации для реализации своего коммуникативного замысла. По определению М. Р. Кореневой, компенсаторная стратегия – это план осознанных действий (умений), способ деятельности, ведущий к достижению главной первоначальной цели – компенсировать прерванный процесс коммуникации [111, с. 128]. Овладение компенсаторными стратегиями предполагает минимизацию трудностей, связанных, например, с выбором нужной ЛЕ, с ее использованием в определенном контексте и т.д. Преодолеть трудности понимания терминов на этапе подготовки к чтению/слушанию специальных текстов возможно путем развития языковой догадки с помощью контекста, ключевых слов, рисунков или схем, заглавий текстов и ассоциаций. Когда возникает необходимость в равноценной замене некоторых языковых средств, пробелы в знании лексики могут быть заполнены с помощью таких приемов, как перефразирование, использование синонимов, применение невербальных средств коммуникации. Не исключается возможность прибегнуть к помощи словаря, просьбы повторить вопрос или даже проигнорировать необходимость предоставления ответа собеседнику. В общем, компенсаторные стратегии являются важным инструментом выхода из коммуникативных ловушек, поэтому студентам необходимо овладеть умениями их применения.

Проиллюстрируем вышесказанное примерами упражнений, выполнение которых, как показывает практика, поможет достичь нашей стратегической цели – формирования лексической компетентности, что подразумевает овладение знаниями ЛЕ и умениями использования словарного запаса в устных и письменных формах иноязычной коммуникации. В приведенных упражнениях можно реализовать действие некоторых обучающих стратегий по обучению студентов АЭЛ.

Для самостоятельного осмысленного запоминания ЛЕ, выявления ассоциативных связей между формой и значением слов и формирования ассоциативного мышления предлагаются упражнения с использованием мнемонических стратегий. Во-первых, это упражнения на выделение смысловых единиц, на группирование слов по различным признакам, например, по грамматическим формам или по принадлежности к определенному классу или группе тематически связанных понятий. Во-вторых, это упражнения, которые позволяют запоминать новые ЛЕ в процессе операций по их сочетанию с другими, по противопоставлению и сравнению, по трансформированию и логической переработке.

Exercise 1. Find in the dictionary and analyze the derivatives of the following terms: *product, profit, value, etc.* Fill in the table below.

VERB	NOUN	ADJECTIVE	ADVERB
To price	price	priceless	overpriced

Exercise 2. Find in the text topically connected terms and fill in the vocabulary map below.

Types of business units	<i>Company, partnership ...</i>
People involved in different types of business units	<i>Manager ...</i>
Documents necessary to start / to operate a business	
Activities people perform while doing business	

Exercise 3. Analyze collocations with the term “PAY” and guess their meanings. Then find in the text collocations with other terms – *market, company, etc.* – and translate them into your mother tongue. Consult the dictionary if necessary.

Pay (*платить*) – pay by check (*оплатить чеком*); pay in advance (*оплатить авансом*); pay in cash (*платить наличными*); pay debts (*оплачивать долги*); pay the bill (*оплатить счет*); sick pay (*оплата больничного листа*).

Exercise 4. Find in the text both positive and negative consequences of imposing high / low taxes by the government and fill in the table below.

	ADVANTAGES	DISADVANTAGES
High taxes		
Low taxes		

Далее предлагаем образцы упражнений на семантизацию слов при помощи анализа словообразовательных элементов, на сопоставление (например, англоязычных аббревиатур с соответствующими сокращениями в родном языке), на использование позитивного переноса с родного или иного изучаемого студентами ИЯ, на реализацию языковой догадки во время семантизации интернациональной лексики и самостоятельного выведения значений слов. Эти и подобные им упражнения иллюстрируют действие когнитивных стратегий в процессе усвоения АЭЛ.

Exercise 5. Suggest proper German (Russian) equivalents to the English economic terms given below and work out their meanings. Consult the dictionary if in doubt.

Order – die Order (*заказ*);
credit sum – die Kreditsumme (*сумма кредита*) etc.

Exercise 6. Guess the meanings of the international terms given below. Find in the text proper English definitions of these terms.

Inflation; budget; broker, etc.

Exercise 7. Guess the meanings of the following expressions with the term RATE and suggest their proper Russian (Ukrainian) equivalents.

Interest rate – *процентная ставка*; exchange rate – *обменный курс*;
unemployment rate – *уровень безработицы*; birth rate – *уровень рождаемости*;
etc.

Exercise 8. How many abbreviations listed below can you decipher? Find all abbreviations in the text and suggest their Russian (Ukrainian) equivalents. Consult the dictionary if necessary.

GDP – *Gross Domestic Product (валовой внутренний продукт)*;
CEO – *Chief Executive Officer (...)*;
WTO

Exercise 9. What abbreviations are used for the terms given below? Write them next to their full forms.

Value Added Tax – *VAT (налог на добавленную стоимость – НДС)*;
Consumer Price Index – *CPI (...)*
Cost-of-living Adjustment – ...

Как указывалось выше, применение компенсаторных стратегий в процессе обучения студентов АЭЛ происходит при выполнении упражнений на развитие умений пользоваться словарями, справочной литературой или ресурсами Интернет, что позволяет найти значения неизвестных ЛЕ, проверить способы и возможности их сочетания с иными словами, корректировать правильность употребления лексики в контексте. Студенты также овладевают умениями

выбора необходимых ЛЕ или их адекватной замены для выражения своей мысли различными лексическими средствами, умениями прямого или обратного перевода в случае нецелесообразности применения иного способа семантизации лексики, умениями контроля понимания значений отдельных терминов и сравнения их с соответствующими понятиями в родном языке. В последнем случае следует помнить о необходимости ограниченного использования перевода, поскольку студенты утрачивают возможность иноязычной практики, т.е. усвоения лексики путем коммуникации.

Exercise 10. Find in the text and write down the proper terms which have the definitions given below. The first has been done for you.

The number of people employed or seeking employment – *labor force*;

Sustained decrease in the general price level – ...

Exercise 11. Underline the term you think proper in the given context.

*The Government decided **to fix** / **to mix prices** on certain groups of products.*

*The Trade Unions criticized the Government's **economical** / **economic** policy.*

Exercise 12. Read the terms given below and explain their meanings.

Assets (*anything owned by a person, company etc.*);

ownership (*right of possessing*);

acquisition (...).

Таким образом, мы проанализировали серию обучающих стратегий, необходимых для использования с целью эффективного овладения АЭЛ в учебном профессионально ориентированном процессе иноязычного общения. Приведенные образцы упражнений должны помочь студентам реализовать действие обучающих стратегий и создать предпосылки для формирования у студентов стратегической компетенции по овладению АЭЛ. Обозначенные выше стратегии работы с лексикой являются важными инструментами для преподавателя в аудиторной работе, а также служат удобным подспорьем для студентов во время самостоятельного обучения. Гибкое применение обучающих стратегий расширяет диапазон учебно-познавательных возможностей студентов, активизирует их мышление и повышает интерес к учебе, развивает их интеллектуальные способности и готовит к будущей профессиональной деятельности.

1.4. Использование интерактивных технологий для обучения студентов лексике в процессе устного и письменного иноязычного общения

В соответствии с возрастающими требованиями к повышению качества иноязычного образования студентов неязыковых вузов реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в

учебном процессе интерактивных методов и форм проведения занятий. Проблема разработки и использования в педагогической практике инновационных образовательных технологий нашла свое отражение в трудах таких исследователей, как Е. Н. Пехота, В. П. Беспалько, А. В. Хуторской, Л. В. Загрекова, И. В. Власюк, Д. В. Чернилевский, О. С. Падалка, В. В. Петренко, З. М. Куликова, Г. К. Селевко, С. С. Кашлев, С. А. Арзуханова и др. Опираясь на идеи личностно-ориентированного обучения и удовлетворяя потребность в модернизации профессионального образования, методисты обосновывают необходимость ориентации педагогического процесса на формирование личности студента как активного, творческого субъекта профессиональной деятельности. Одним из условий достижения этой цели является интерактивное обучение, которое позволяет актуализировать имеющиеся у студентов знания, вырабатывать у них определенные навыки посредством активного диалога и сотрудничества. В этом разделе монографии мы рассмотрим проблемы использования интерактивных технологий для обучения студентов-экономистов АЭЛ в процессе устного и письменного общения, поскольку такой аспект иноязычной подготовки будущих специалистов мало изучен и нуждается в теоретической разработке.

Теоретические основы интерактивных технологий обучения и практические рекомендации по их применению разработаны такими исследователями, как С. С. Кашлев, Е. С. Полат, Ю. Н. Друзь, М. В. Кларин, О. И. Пометун, Л. В. Пироженко, В. Ю. Стрельников, W. Rivers, P. Ur, E. Rod, R. Holme, J. Dobson и др. Сущность понятия «интерактивные технологии обучения» трактуется в методической науке с различных позиций, поэтому нужно оговорить условность в терминологии интерактивного обучения. Например, В. Ю. Стрельников выводит значение термина «интерактивный» из двух латинских слов: *activus* – деятельный, энергичный, подвижной, соответственно, это технология обучения, которая активизирует работу обучающегося; *inter* – префикс, который обозначает пребывание между кем-либо или чем-либо, отсюда вытекает, что интерактивная технология является той, в которой активность субъекта обучения порождается внешними факторами (организацией учебного процесса) [246, с. 218]. Согласно Д. В. Чернилевскому, технология обучения – это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в профессиональной компетенции и развитии личности студентов [277, с. 53]. По определению Б. М. Бим-Бада, данное в Педагогическом энциклопедическом словаре, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [21]. М. В. Кларин под интерактивным обучением подразумевает прямое взаимодействие обучаемых с учебным окружением, в котором участники находят для себя область осваиваемого опыта [101]. Т. А. Власова утверждает, что интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной

деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества [47, с. 65].

W. Rivers выделяет «лингвистическую интеракцию», которая в ее понимании означает “a collaborative activity involving the establishment of a triangular relationship between the sender, the receiver and the context of situation” и предлагает десять принципов интерактивного обучения языку [310]. С. С. Кашлев обосновывает понятие и признаки интерактивных методов обучения и определяет их как «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития» [94, с. 176]. По мнению С. С. Кашлева, интерактивное педагогическое взаимодействие направлено на изменение, совершенствование моделей поведения участников педагогического процесса и характеризуется высокой степенью интенсивности общения, сменой и разнообразием видов, форм и приемов деятельности, целенаправленной рефлексией. Согласно концепции интерактивности, выдвинутой О. Р. Бондаренко, интерактивное обучение дает возможность для обучаемого влиять на содержание своего обучения, выбор соответствующих курсов, модулей из предложенного набора по дисциплине, создавать и корректировать свой учебный пакет по дисциплине, высказывать свою удовлетворенность или неудовлетворенность образовательным продуктом или процессом. Для преподавателя интерактивность обучения означает также чуткую рефлексию по отношению к реакции обучаемых, а не прямолинейное следование своим учебным целям [26, с. 10]. В основе интерактивных методов обучения как фактора его интенсификации, полагает М. В. Шмелева, основополагающим является инициативность студентов и способность к самостоятельному решению проблемы, которую стимулирует педагог с позиции партнера и помощника. Это позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность и обеспечить осмысленное усвоение учебного материала, индивидуализировать педагогическое взаимодействие, формировать ярко выраженные личностные качества студентов [284, с. 28]. В контексте нашего исследования мы рассматриваем **интерактивные технологии обучения лексике** как совокупность способов и средств организации парного и группового иноязычного речевого взаимодействия субъектов учебного процесса по решению коммуникативных задач с целью овладения АЭЛ и формирования лексической компетентности у студентов.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности. Психологической основой интерактивности «как тексто-дискурсивной категории» является стремление быть понятым и понять другого, дополняющееся взаимными переживаниями, ощущениями, чувствами для построения общего с речевым партнером «дискурсивного

тезауруса» [193, с. 234]. Под интерактивным обучением лексике мы понимаем парно-групповое и коллективное речевое взаимодействие студентов как субъектов учебного процесса по выполнению творческих, проблемно-поисковых и коммуникативных заданий, ориентированных на получение знаний ЛЕ и приобретение способности их использования в устной и письменной коммуникации в сфере своей будущей профессиональной деятельности [235, с. 14]. Сформированная у студентов с помощью средств интерактивного обучения иноязычная лексическая компетентность предоставляет им возможность не только понимать термины при чтении специальной литературы, но и свободно оперировать ими в соответствующих профессионально ориентированных ситуациях, полноценно исполнять функциональные обязанности экономистов-международников. Например, целью делового взаимодействия может быть установление и развитие контактов, укрепление сотрудничества и достижение положительного результата переговоров, что в принципе требует от коммуникантов создания особой атмосферы и психологического фона общения (подраздел 1.1).

В контексте применения интерактивных технологий обучения важно разработать и обосновать принципы интерактивного обучения студентов АЭЛ, которые должны соответствовать современным положениям концепции формирования профессиональной коммуникативной компетентности для обеспечения эффективного иноязычного общения будущих специалистов с зарубежными партнерами. Т. А. Дмитриенко (71, с. 75) считает, что наиболее значимыми принципами интерактивного обучения являются принцип диалогического взаимодействия, а также работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, принцип ролевого общения и тренинговая организация обучения. В данной части нашей работы мы остановимся на выделении и обосновании использования принципов интерактивного обучения как дидактической основы методики овладения АЭЛ в курсе ИЯ.

Вопросы обучения студентов-экономистов в целом и отдельным аспектам ИЯ, в частности, иноязычной лексике, теоретически обоснованы и практически внедрены такими учеными-методистами, как О. Б. Тарнопольский, Н. Д. Гальскова, М. А. Бурлаков, Е. П. Петрашук, Ю. В. Гнаткевич, В. С. Коростылев, Е. В. Мирошниченко, Н. С. Саенко, Н. С. Форкун, В. Д. Борщовецкая, О. В. Аликина, Е. И. Архипова, R. Carter, M. McCarthy, R. Ellis, I. Nation, N. Schmitt и др. Обоснованию принципов обучения ИЯ и его лексическому составу посвящены исследования Е. И. Пассова, С. Ф. Шатилова, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Николаевой, Г. А. Гринюк, М. И. Ляховицкого, П. Б. Гурвица, Г. А. Китайгородской, И. Л. Бим, Р. П. Мильруда, В. Л. Скалкина, Н. К. Скляренко, С. Л. Суворовой, D. Cotton, L. Jones, N. Brieger, J. Comfort, H. G. Widdowson и др.

В теории общей методики обучения считается, что принципы – это «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе

обеспечивает его эффективность» [287, с. 147]. А. Н. Щукин выделяет и детально анализирует дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические принципы, а также отмечает, что «система принципов, будучи открытой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих» [287, с. 149]. В. А. Бухбиндер и Г. А. Китайгородская в рамках интенсивного обучения ИЯ отмечают важность таких принципов, как принцип организации личностного общения, поэтапно-концентрированной организации учебно-воспитательного процесса, использования ролевой игры, организации коллективного общения [144, с. 47]. Основные принципы отбора иноязычной лексики предложены С. Ф. Шатиловым: семантический, сочетаемости, стилистической неограниченности, частотности, исключения синонимов, словообразовательной ценности, исключения интернациональных слов [282, с. 123-124]. Развивая эти положения применительно к интерактивному обучению студентов АЭЛ, мы выделяем и предлагаем к применению в учебном процессе такие принципы:

— **принцип наглядности**, поскольку вербальная и невербальная наглядность мотивирует студентов к общению с использованием изучаемой лексики, служит средством для семантизации лексики, обеспечивает содержательную сторону коммуникации в ситуациях интерактивного общения [199];

— **принцип сознательности**, который помогает посредством ситуации, контекста или правил осознанному изучению лексического материала на всех этапах его тренировки, приобретению теоретических языковых знаний и практических иноязычно-речевых навыков [17, с. 8] для практического использования усвоенной лексики в интерактивной деятельности;

— **принцип активности** (интеллектуальной, эмоциональной, речевой) обеспечивает стремление к познанию нового материала и его творческого применения в новой ситуации, вызывает умственное напряжение для проникновения в сущность изучаемого явления, способствует развитию внимания, мышления, памяти при формировании и реализации мыслей лексическими средствами изучаемого ИЯ;

— **принцип межпредметной координации** важен при формировании не только коммуникативной, но и профессиональной компетентности с целью, например, внедрения так называемого «иноязычного погружения» в курсе ИЯ для специальных целей, в процессе которого студенты совершенствуют свои знания базовых экономических дисциплин, углубляют понимание основных экономических понятий и категорий, овладевают терминологией;

— **принцип коммуникативности**, при котором, как известно, «процесс обучения является моделью процесса общения» [165, с. 5], что позволяет студентам усваивать АЭЛ в общении посредством участия в интерактивных формах работы;

— **принцип взаимосвязанного обучения** видам речевой деятельности, который содействует интегрированному усвоению АЭЛ для ее полноценного понимания в чтении, корректного восприятия в аудировании, правильного

реагирования на полученную лексическую информацию в говорении и продуктивного использования в письменных образцах деловой коммуникации;

— **принцип профессиональной направленности** обучения лексике позволяет учитывать профессиональные интересы обучаемых, обеспечивать профессионализацию обучения будущих специалистов.

Таким образом, мы перечислили и проанализировали принципы интерактивного обучения студентов-экономистов АЭЛ. Руководствуясь этими принципами, преподаватели смогут отобрать подлежащую усвоению лексику с учетом перспектив ее переноса в реальное общение будущих специалистов, активизировать ее в интерактивных видах учебной деятельности. Применяя предложенные принципы интерактивного обучения АЭЛ, студенты развивают лексическую и коммуникативную компетентность, приучаются работать в команде, становятся активными участниками диалога культур, приобретают опыт иноязычной профессионально ориентированной коммуникации.

Достижение студентами коммуникативных целей происходит через социально-интерактивную деятельность: дискуссии, диалоги, ролевые игры, имитации, импровизации и дебаты [308, с. 76], которые имеют место между «преподавателем и студентом, студентом и преподавателем, студентом и студентом, студентом и авторами текстов, студентом и сообществом, которое разговаривает на ИЯ» [309, с. 6]. Согласно R. Arends [292, с. 229], *the interactive aspects of teaching combine the following items: presentation, direct instruction, concept teaching, cooperative learning, problem-based instruction, and classroom discussion*. Итак, интеракция реализуется в формальных и неформальных дискуссиях, презентациях, ролевых/деловых играх и иных формах учебной деятельности по овладению ИЯ (например, аутентичные графические и аудиовизуальные материалы, смоделированные производственные ситуации и др.) Указанные выше формы работы входят в систему интерактивных технологий обучения, внедрение и применение которых позволяет изменить парадигму иноязычного образования, эффективно реализовать компетентностный подход в подготовке специалистов [311]. Прагматический компонент интерактивного обучения АЭЛ состоит в формировании внутренней мотивации к овладению профессионально ориентированным ИЯ, что отвечает потребностям будущих экономистов. Кроме этого, интерактивное обучение посредством выполнения проблемных заданий актуализирует комплекс профессиональных знаний и умений студентов, формирует такие качества, как готовность адаптироваться в новых условиях, способность к инновационному мышлению, креативность, инициативность и ответственность.

Анализ научно-педагогической литературы и собственный эмпирический опыт, полученный в процессе преподавания ИЯ и наблюдения за ходом учебного процесса, позволяют нам сделать определенные выводы:

— В интерактивной учебной деятельности проявляется индивидуальность и самобытность каждого студента, проходит его развитие как индивида, готового поделиться своим опытом и приобрести новые знания в результате коллективного речевого взаимодействия.

— Интерактивные формы работы сочетают сотрудничество речевых партнеров и управляемость действий студентов со стороны преподавателя, предполагают отказ от авторитарной модели образования и поощряют инициативу, творчество, нестандартные подходы к решению проблемных вопросов.

— В интерактивной деятельности студенты приобретают возможность интенсивной речевой практики в относительно свободной атмосфере делового сотрудничества учебной группы как коллектива, принимающего неординарные идеи и стимулирующего своей психологической поддержкой креативное мышление каждого студента.

— В процессе интерактивного обучения создаются условия для освоения новых знаний студентами, для развития речевых навыков и разработки адекватных ситуации коммуникативных линий поведения.

— Характерным для интерактивного обучения является значительное повышение самостоятельности студентов при подготовке материалов для использования в иноязычной подготовке и повышение их ответственности за результаты своего обучения.

Комплексный подход к организации интерактивных занятий предусматривает использование всех видов речевой деятельности для обучения лексике ИЯ, чтобы обеспечить полноценную подготовку студентов к совершению коммуникации в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, интерактивные технологии должны применяться в обучении студентов иноязычной лексике как в продуктивных, так и в рецептивных видах речевой деятельности. Сначала мы рассмотрим особенности интерактивного обучения лексике в говорении и в письме и сформулируем теоретические положения для разработки соответствующей методики.

В настоящее время изучено достаточно большое количество интерактивных технологий обучения, которые позволяют преподавателям и студентам вступать в диалог, обмениваться информацией, получать и осваивать позитивный опыт учебной деятельности. Технология интерактивного обучения строится на совместном исполнении субъектами учебного процесса проблемно-ориентированных заданий, что естественно сопровождается иноязычным общением, делает коммуникативное взаимодействие всех коммуникантов значимым и мотивационно подкрепленным. Интерактивные виды работы обеспечивают прирост знаний, формируют навыки работы с учебным материалом, раскрывают широкие возможности для коммуникации и развития компетентностей. Именно поэтому *Общеввропейские рекомендации* акцентируют внимание на необходимости проведения бесед и дискуссий, дебатов и интервью, переговоров и кооперации с целью стимулирования речевого взаимодействия студентов [80, с. 73]. Исследователи распределяют интерактивные технологии на несколько групп независимо от цели занятия, формы его организации, и называют эти технологии по-разному. Например, Е. И. Пометун и Л. В. Пироженко раскрывают особенности технологий кооперативного обучения, коллективно-группового обучения, ситуативного

моделирования и отработки дискуссионных вопросов [177, с. 33]. Л. В. Загрекова и В. В. Николина дифференцируют такие технологии, как структурно-логические, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые [81, с. 43]. Е. Н. Пехота анализирует сущность проектной технологии [172, с. 42], а П. С. Гуревич обращается к технологии учебной деловой игры [63, с. 233]. Таким образом, можно по-разному классифицировать и применять на практике образовательные или педагогические технологии, но все они имеют интерактивную природу и поэтому представляет для нас особый интерес.

Интерактивная деятельность по обучению АЭЛ с учетом социокультурных особенностей иноязычной коммуникации профессионального характера охватывает широкий спектр разнообразных форм работы, которые обеспечивают обратную связь и позволяют контролировать результаты учебы студентов, содействуют успеху межкультурного общения в соответствии с принципом полилога культур. Коммуникативно-ориентированное обучение в неязыковом вузе включает, как справедливо утверждает Ю. В. Михайличенко, «творческое применение языкового материала в искусственно смоделированных ситуациях, диалогах на заданную тему, конкурсах, дискуссиях, ролевых и деловых играх <...> при помощи коллективной, парной или групповой форм общения» [148, с. 180]. С целью обучения студентов АЭЛ в говорении мы рассмотрим такие интерактивные технологии, как ролевые/деловые игры, дискуссии и презентации, а для обучения лексике в письме мы проанализируем технологию написания рефератов. Выбор именно этих технологий вытекает из требований квалификационных характеристик экономистов-международников, которые будут принимать участие в профессиональном общении во время формальных и неформальных встреч со своими зарубежными партнерами, а также делать презентации, моделировать деловые ситуации, разыгрывать возможные сценарии решения производственных вопросов. Эти виды работ требуют знаний специальной лексики и умений ее адекватного ситуации использования, следовательно, обозначенные выше формы интерактивной работы считаем адекватными технологиями для обучения АЭЛ в говорении. Кроме этого, студенты приобретают знания и умения не только в ходе совместной интерактивной деятельности в учебной аудитории, но и в процессе самостоятельной творческой и научно-поисковой работы при выполнении письменных заданий, а такая форма учебной деятельности также является интерактивной [116, с. 5]. В частности, студенты неязыковых вузов пишут доклады и рефераты на специальные темы, с которыми выступают на научных конференциях, поэтому такой вид деятельности также считаем приемлемым для того, чтобы в письменной коммуникации овладеть терминологией. Рассмотрим организацию каждой интерактивной технологии более детально.

Проблемы игровой организации учебного процесса изучали А. А. Вербицкий, Л. Г. Вишнякова, Ю. Н. Друзь, О. Г. Квасова, М. В. Кларин, О. В. Кмить, Л. Б. Котлярова, Т. И. Олийнык, Л. А. Сажко, В. Л. Скалкин, О. Б. Тарнопольский, В. А. Ткаченко, Н. М. Бидюк, М. Ellis, С. Johnson, К. Jones, G. P. Ladousse, W. Rivers и др. Вследствие этого в научно-

педагогической литературе мы встречаем такие понятия, как ситуационно-ролевая игра (В. М. Филатов), имитационно-деловая игра (В. Л. Скалкин, Л. Б. Котлярова), имитационно-моделирующая игра (М. В. Кларин), ролевая профессионально ориентированная игра (С. С. Коломиец), симулятивная игра (W. Rivers, И. И. Прокопьев), ролевая игра (Т. И. Олейник, Р. В. Фастовец, Л. А. Сажко). Главное отличие деловой игры в сравнении с ролевой игрой – это, по мнению О. Б. Тарнопольского, обращение деловой игры к нынешней или будущей профессии обучаемых, моделирование в игре приближенных к реальным условий профессиональной деятельности и самой этой деятельности [252, с. 11]. Если на начальном этапе обучения в вузе моделируются и используются социально-бытовые ролевые игры, то на среднем и высшем этапе студентам предлагаются деловые игры. В деловой игре, по мнению А. А. Вербицкого, «воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов, и студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, которая, по определению, является деятельностью коллективной» [42, с. 59].

Обобщая мнения многих исследователей, можем резюмировать, что в деловой игре моделируются условия, требующие высокого уровня социальной активности для создания системы отношений, характерной для специалистов соответствующей отрасли. Деловые игры позволяют студентам не только овладеть лексико-грамматическим материалом, познать социокультурные реалии деловой жизни в стране изучаемого языка, но и на основе активизации речевых навыков и умений реализовать профессиональные задачи. В деловых играх студенты расширяют свой словарный запас профессиональной терминологии, узнают тонкости формальных и неформальных отношений, усваивают основы вербальной и невербальной коммуникации, знакомятся с нормами и правилами межкультурного поведения, учатся понимать и применять стандарты делового общения в разнообразных ситуациях. Деловые игры можно проводить и в парном режиме работы, и в малых группах, а обсуждать итоги работы, анализировать результаты можно в составе целой группы студентов. Деловая игра расширяет диапазон тем для общения, придает процессу иноязычной коммуникации больше динамизма и экспрессивности. Деловая игра моделирует будущую профессиональную деятельность студентов, учит их, как действовать в тех или иных реальных ситуациях, развивая умения иноязычного общения. Исходя из этого можем заключить, что в рамках учебного процесса с помощью деловых игр студенты наполняют иноязычное общение предметным содержанием, интегрируют свои профессиональные навыки с иноязычными речевыми навыками, овладевают умениями строить социальные взаимоотношения, учатся преодолевать конфликтные ситуации и адекватно реагировать на меняющуюся обстановку. Следовательно, мы рассматриваем деловую игру как интерактивную технологию обучения студентов-экономистов, посредством которой в учебных условиях имитируются все возможные ситуации их будущего профессионального общения: разговоры по телефону, деловые встречи, переговоры, презентации.

Исследователи выделяют несколько этапов организации и проведения деловой игры: информационно-мотивационный, операционный, итоговый. Мы также считаем, что реализация игры проходит в три этапа, которые мы определяем как подготовительный, собственно игра, и заключительный.

Целью подготовительного этапа является объяснение условий совершения речевых и процессуальных действий, выработка оптимальных способов общения и употребления в речи учебного материала, согласование форм взаимодействия и взаимоотношений коммуникантов, то есть, участников игры. На подготовительном этапе важным видом работы является ознакомление студентов с теоретическим материалом темы, поиск дополнительной информации или статистических данных, утверждение общих для всех правил поведения. Например, для организации деловой игры при изучении темы «Общее собрание акционеров компании» студенты должны знать, какие типы собраний проводятся в компании и чем характеризуется ежегодное собрание акционеров, какие права и обязанности участников и председательствующего на собрании; важно также выяснить так называемые организационные вопросы (аренда помещения, проверка технических средств), усвоить правила написания протокола или даже объявления о собрании. На этом этапе проходит обсуждение всех вопросов, вырабатывается линия поведения в зависимости от ситуации, происходит отбор участников и распределяются роли, рассматриваются варианты решения проблем. В процессе такой деятельности имеет место не только усвоение студентами определённых профессиональных аспектов своей будущей работы, но и автоматизация иноязычных речевых навыков говорения, овладение АЭЛ посредством коммуникации.

Рассмотрим, к примеру, деловую игру по теме «Проведение деловых встреч», которую можно «открыть» вступительным словом преподавателя:

*Do you happen to know that in large organizations managers spend 69 per cent of their time in meetings? Holding **business meetings** is one of the key responsibilities of each manager because people need to know what their colleagues are doing and then make decisions based on shared information and opinions. Thus the purposes of the meetings are varied, ranging from exchanging information to **solving a problem and making a decision**. In all formal meetings and most informal ones there is a **chairperson** whose job is to lead the discussion and to ensure that the meeting's objectives are achieved. It is helpful in both formal and informal meetings to have an **agenda**, listing the points that are to be discussed. It is useful to **circulate** this in advance so that **participants** can prepare adequately for the meeting. After formal meetings, the **secretary** writes up the **minutes**, an official record of the discussion that has taken place. Minutes usually report details of the time, date, and duration of the meeting and the names of those present, but the content of the **report** itself may be detailed or brief, depending on the anticipated readership. Thus minutes are a clear, correct, and concise record of business discussed and decisions reached at a meeting. When decision must be taken, the chairperson hopes there will be a **consensus** on what should be done. If no one votes against, the decision is **unanimous**. Otherwise, a vote must be taken. If the votes for and against are equal, the only way to **break the deadlock** is for the chairperson to give his or her **casting***

*vote. After each item has been discussed, the conclusions that have been reached are briefly summarized. A brief **memorandum** of conclusions should be written and distributed.*

Жирным шрифтом выделены ключевые термины, на которые преподаватель обращает внимание студентов при помощи акцентирования, повторения, возможного демонстрирования (на карточках, слайдах). Семантизация таких ЛЕ происходит с помощью использования контекстуальной и языковой догадки на основе слов-интернационализмов, зрительной наглядности, толкований терминов. Далее новая лексика закрепляется в памяти студентов при заполнении лексической карты (табл. 1.4.1).

Таблица 1.4.1

Лексическая карта к теме «Проведение деловых встреч»

Участники	<i>Participants; chairperson; secretary; business people; ex-officio member</i>
Документы	<i>Agenda; minutes; memo; report; support materials; the Minute Book</i>
Деяльность	<i>To vote; to cast a vote; to take minutes; to move/to second a motion; to hold a meeting, to make decisions</i>
Специфические термины	<i>Amendment; quorum; rider; resolution; status quo; sub-committee</i>
Речевые клише	<p>1) <i>opening a meeting</i>: I think we should begin; Perhaps we'd better get down to business; Shall we start?; The main objective of the meeting is ...; Let's move on.</p> <p>2) <i>preparing the main facts</i>: As some of you probably know, ...; The situation now is ...; What's your opinion about that?; Has anybody any comments to make?; The way I see it is that</p> <p>3) <i>agreeing and disagreeing</i>: I quite agree; That's true; I disagree completely; That's out of the question; On the contrary, ...; I see your point, but</p> <p>4) <i>making suggestions and recommendations</i>: What would you suggest?; What's your opinion?; I see no other alternative but to ...; I think we should; What about ...?</p> <p>5) <i>summarizing the main points</i>: So, to summarize, there seem to be three main problems ...; Can we now try to reach a decision?; So, if there are no more objections I suggest that you ...; If nobody has anything to add then we can draw the meeting to a close.</p>

Для расширения и пополнения словарного запаса по теме деловой игры студентам можно предложить просмотреть текст (просмотровое чтение) и заполнить еще одну таблицу (табл. 1.4.2).

Виды деятельности участников деловых встреч

	DOs	DON'Ts
Chairperson	Have a clear purpose of the meeting; Circulate the memo with agenda beforehand; Limit the number of participants; Encourage quieter members of the meeting.	Hold the meeting for more than an hour; Hold the meeting in the evening or on Friday; Invite the whole department; Criticize in public.
Participants	Prepare key questions in advance; Offer solutions rather than complaining; Arrive early.	Arrive late; Sneak in the meeting room if you are late; Be afraid to say what you think; Read magazines or chat.
Secretary	Prepare the minutes of the previous meeting; Distribute the agenda among the participants; Write down what has been said and what decisions have been made; Edit the minutes.	Be inattentive and skip the major points; Forget to take notes; Write irrelevant information into the minutes.
Invited persons (e.g., correspondents of the local newspapers)	Come in time and participate in the discussion; Ask questions and give comments; Take notes.	Be late and inattentive; Ask irrelevant questions; Interrupt speakers; Make noise.

Позитивным моментом такой работы является то, что к активной и творческой деятельности соревновательного характера привлечены все студенты группы, а заполненные таблицы или схемы могут служить речевыми опорами во время самой игры. Для активизации операций с новыми ЛЕ в режиме парно-групповой и коллективной работы студенты выполняют и иные упражнения, примеры которых приводятся ниже.

Exercise 1. Work in pairs. Complete the following sentences with appropriate words from the table below. Translate these sentences into Russian (Ukrainian). Then make up your own statements using the new terms on the given topic.

a) chairman; b) consensus; c) minutes; d) proposal; e) agenda; f) meeting's objectives; g) ...

1. It is helpful in both formal and informal meetings to have an _____ , listing the points that are to be discussed.

2. After naming absentees at the beginning of the meeting, the chairperson may ask if there are any matters arising out of the _____ of the last meeting.

3. ...

Exercise 2. a) Match each item on the left with the correct description on the right. b) Do it in figures and letters. Check your answers with the key on the board. Ask your fellow-student to give examples of other useful phrases for participating in meetings.

A	B
1. I think 2. We ought to move on ... 3. Let's recap. 4. How about ... ? 5. What are your views on ... ? 6. ...	a) making a suggestion b) giving an opinion c) asking for an opinion d) summarizing e) moving to a new point f) ...

Exercise 3. Do you agree or disagree with the following opinions about meetings? In pairs read the statements given below and correct the wrong ones. Explain why you think they are wrong. Present your arguments to the whole group.

a) It is better to send everyone a memo about a new procedure than to have a meeting about it.

b) Meetings help everyone to feel personally involved in decision-making.

c) The most important person at a meeting is the chairperson.

d) More time is wasted during meetings than during any other business activity.

e) ...

Exercise 4. In pairs or in groups of three discuss the problems given below and present your conclusions to the whole group.

a) What are the main reasons for holding meetings?

b) Why are some meetings unsuccessful?

c) What do you find most difficult in holding a meeting? (in participating in a meeting?)

d) What advice would you give to someone who feels too shy to speak his or her mind at meetings?

e) ...

Такая подготовительная работа по овладению новой АЭЛ и речевыми образцами должна обеспечить студентам необходимые умения для проведения деловой игры и ее дальнейшего анализа с целью оценивания и выявления уровня овладения лексикой каждым участником игры. На этом этапе деловой игры формируются предпосылки для продуктивного использования

специальной лексики в общении, закладывается фундамент для формирования лексической компетентности.

Задачей основного этапа – собственно игры – является решение определённого вопроса, связанного с будущей профессиональной деятельностью студентов, достижение положительного результата. На этом этапе участники игры реализуют свои речевые намерения согласно заранее определённым ролям, творчески раскрывают свои профессиональные и коммуникативные способности, формируют свои социальные взаимоотношения в заданных условиях игры. Например, при организации деловой игры по теме «Переговоры» можно применить прием мозговой атаки и определить цель переговоров и средства ее достижения, проанализировать сильные и слабые стороны партнеров по переговорам, отобрать состав участников, обсудить тактические и стратегические линии поведения, разработать возможные сценарии развития событий и пути решения проблемных вопросов. Собственно игра позволяет студентам на фоне решения типичной деловой проблемы актуализировать в памяти и автоматизировать в говорении активную лексику, закрепить речевые образцы и модели деловой коммуникации, овладеть умениями аргументирования, убеждения, логического умозаключения, отстаивания своей точки зрения. В процессе игры участники преодолевают психологические барьеры, такие как неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку, что в конечном итоге положительно сказывается на уровне сформированности у них иноязычной коммуникативной компетентности.

Целью заключительного этапа деловой игры является контроль, анализ и обобщение достигнутых результатов. На этом этапе оценивается личный вклад каждого участника игры, анализируется его роль, объясняются причины возможных неудач или трудностей, с которыми столкнулись студенты в процессе игры. Это позволяет студентам осмыслить ход и результаты своей деятельности, предупредить возможные типичные ошибки в последующем. Во время обсуждения проведённой игры студенты рассматривают противоречия и ищут оптимальные варианты их преодоления, акцентируют свое внимание на качестве как профессионального исполнения ролей, так и на правильности языкового оформления своих высказываний. Для обобщения достигнутых результатов игры студенты пишут письменный отчет о проделанной работе, вносят предложения, делают критические замечания.

В качестве примера приводим инструкцию для проведения деловой игры в парах:

Student A: *In turns with your partner discuss the role of information in making decisions. Ask him/her if a manager should take a decision when the information he/she possesses is insufficient. Advise your partner to use Internet as a source of information to facilitate the process of making decisions.*

Student B: *You will be asked some questions about the role of information in making decision. Give your point of view emphasizing the idea that decision-making is a key management responsibility. Ask you partner what sources of information he/she can recommend in order to make justified decisions.*

Таким образом, в деловых играх посредством моделирования и разыгрывания деловой активности в учебных условиях формируется иноязычная коммуникативная и профессиональная компетентность студентов, что обеспечит им высокую квалификацию и повысит их конкурентоспособность на рынке труда в будущем. Деловые игры имеют большой развивающий потенциал, мотивируют студентов к порождению собственных иноязычных высказываний на деловые темы в ситуациях, приближённых к реальным. В процессе деловой игры студенты овладевают АЭЛ как средством профессионального общения, поэтому такая интерактивная технология обучения должна широко применяться при обучении студентов-экономистов.

Актуальной задачей преподавателя ИЯ становится разработка, организация и проведение учебной деятельности в форме **дискуссии** на основе прочитанных экономических текстов или анализа конкретных ситуаций из деловой практики специалистов. Следовательно, рассмотрим такую интерактивную технологию обучения, как дискуссия, которая призвана обеспечить студентам развитие речевых умений с новым лексическим наполнением во время учебной деятельности.

Проблема обучения студентов с помощью дискуссий достаточно широко разработана и освещена в научно-педагогической литературе. Например, Л. Ф. Манякина предложила методику ведения профессионально направленной беседы на английском языке; Н. М. Топтыгина провела исследование по обучению дискуссии на материале текстов художественной литературы; А. И. Гордеева рассматривала вопрос обучения старшеклассников обсуждению проблем; М. П. Янисив посвятил свою диссертационную работу методике обучения диалогу-дискуссии; И. В. Зайцева разработала модель обучения дискуссии на основе проблемных ситуаций. Кроме этого, проблемой обучения студентов ведению дискуссии занимались Н. П. Андроник, И. О. Симкова, О. П. Дацкив, Т. И. Труханова, P. Ur, N. O'Driscoll, A. Pilbeam и др. Дискуссия представляет собой развернутое обсуждение проблемного вопроса, по которому существуют разные точки зрения, с целью найти правильное решение в процессе и с помощью логического, последовательного и убедительного аргументирования. Применительно к процессу обучения ИЯ в условиях вуза дискуссия как метод стимулирования речевой активности студентов приобретает особую образовательную значимость и ценность, утверждает О. П. Кириенко [96, с. 82], потому что дает возможность субъекту получить новую идею и повысить свою компетентность, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные качества и умение пользоваться своим интеллектуальным потенциалом.

Согласно принципам «кооперативного» обучения (*cooperative learning*), *дискуссии в малых группах* “*promote a high quantity of peer interactions, and emphasising the collaborative skill of providing elaborated responses, e.g., reasons and examples, raises the quality of peer interactions*” [301, с. 35]. Если члены

группы делятся информацией и получают поддержку друг от друга, если каждый студент чувствует свою ответственность за принятое в группе решение, то такая взаимозависимость позитивно влияет на процесс обсуждения некоей проблемы и, в конечном итоге, на результат обучения. Следовательно, учебная дискуссия благодаря своей доступности, динамичности, практичности имеет большие перспективы использования в интерактивном обучении ИЯ и его лексического состава в частности [234, с. 282]. Основная черта дискуссии – взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем, «словесное состязание» [146, с. 217]. Особенностью этого метода обучения, как считает О. А. Минеева, является возможность выявить многообразие мнений по тому или иному вопросу, сопоставить их в непосредственном общении и проанализировать. Обязательным условием дискуссии должен быть спорный вопрос или проблема, подлежащая решению в ходе обсуждения. Для успешного ведения дискуссии участники должны обладать знаниями о предмете обсуждения или спора, иметь собственное мнение по данному вопросу, владеть приемами воздействия на речевых партнеров, обладать высоким уровнем развития коммуникативных умений.

В основе методики обучения дискуссии с акцентом на обсуждение профессиональных вопросов лежит метод проблемного обучения, который ориентирован на развитие у студентов умений коммуникации и на стимулирование критического мышления при обсуждении проблем, на активизацию речемыслительных операций и умственных усилий по их выполнению. В процессе дискутирования формируется профессиональная культура и тип мышления будущего специалиста, вырабатывается стиль делового общения и нормы коммуникативного поведения. Дискуссию применяют в учебных условиях для коллективного решения проблем профессионального характера. В процессе такой деятельности происходит активизация специальной лексики и расширяется профессиональный тезаурус будущих экономистов, совершенствуются знания по основным дисциплинам, изучаемым студентами в рамках профессиональной подготовки. В ходе дискутирования студенты развивают умения убеждения собеседника, аргументирования своей точки зрения. Студенты учатся быть толерантными и терпимыми к иным взглядам, но в то же время и настойчивыми в своих обоснованных требованиях. Следовательно, дискуссия как интерактивная технология имеет большой дидактический потенциал и должна использоваться в интерактивном обучении.

Технология дискуссии, описанная Л. В. Загрековой и Л. В. Николиной, включает в себя четыре существенных взаимосвязанных компонента: мотивационный для образования потребности учащихся участвовать в дискуссии; познавательный, в который входят знания о предмете спора; операционно-коммуникативный, который включает умение вести спор, отстаивать свою точку зрения, владеть способами осуществления логических операций; и эмоционально-оценочный, включающий эмоциональные переживания, потребности, отношения, мотивы, оценки [81, с. 96-101]. Дискуссия проходит в три этапа: подготовительный, содержательно-

операционный, т.е. собственно дискуссия, и заключительный. Для подготовительного этапа дискуссии необходима мотивационная поддержка, которая должна обеспечить ее зарождение и поддержание, чтобы способствовать достижению положительного результата. Мотивационной платформой для обсуждения проблемы может быть внутренняя потребность каждого студента высказаться, обменяться мнениями по предмету дискуссии. Достаточная мотивация к участию в обсуждении важной проблемы, будь то профессионального или общественного характера, позволяет преодолеть коммуникативные барьеры. Благоприятная атмосфера речевого взаимодействия, позитивный настрой на достижение успеха и положительные эмоции здорового соперничества идей дают возможность каждому студенту проявить свои знания, активизировать творческие задатки. Мотивационным стимулом для дискуссии выступают противоречивые суждения, контроверсионные вопросы, которые требуют взвешенного, хорошо аргументированного ответа. В основе задания для обсуждения должна быть актуальная для студентов проблема, которая из-за своей противоречивости должна стимулировать поиск различных подходов к ее решению.

На этапе собственно дискуссии важен познавательный компонент для раскрытия потенциала студентов как специалистов своей отрасли, которые будут отстаивать свои профессиональные интересы, демонстрировать знания экономических дисциплин. Подспорьем для участия в дискуссии служат выдержки из прочитанных аутентичных текстов, статистические материалы, списки активных терминов по теме дискуссии. Обсуждение экономических понятий и категорий требует от студентов знаний АЭЛ, умений оперирования терминами, поэтому для полноценного разговора они будут вынуждены овладевать специальной лексикой, активизировать ее в общении. В дискуссии находит свою реализацию принцип межпредметной координации, так как повторяемость базисных понятий и терминов во время профессионального общения способствует глубокому пониманию и усвоению экономических дисциплин. Таким образом, можем констатировать, что дискуссия способствует практическому овладению специальной иноязычной лексикой в интерактивном формате учебной деятельности.

Для обеспечения дискуссии необходимо тщательно спланировать ее протекание, организовать работу по изучению выражений для приведения примеров, постановки вопросов, уточнения информации, высказывания своего согласия или несогласия и т.п. Важно знать и корректно использовать фразы компенсаторного характера, например: *Could you please speak slower? Could you repeat it once more? I can't see what you mean; I don't know what you mean, etc.*, а также так иназываемые заполнители молчания (*Well; Well now; Look here; You know; Let me see; I say, etc.*). Кроме этого, необходимо усвоить правила невербального общения, знать межкультурные особенности использования жестов, мимики, позы и других невербальных сигналов коммуникантов. Основные трудности в организации дискуссии возникают в связи с неумением студентов начать разговор, запросить требуемую информацию, свернуть диалог. Также нужно преодолеть проблему неестественной смены реплик,

когда партнер по диалогу ждет завершения фразы, не прерывая своего собеседника, что противоречит основному принципу диалогического (полилогического) общения – быстрой смене коммуникативных ролей.

Дискуссия (организованная, например, на основе материала из прочитанного текста) должна быть по существу рассматриваемой проблемы и ориентироваться на ее решение, быть результативной. После того, как студент выступит с кратким сообщением по теме обсуждения, изложит главную идею своего доклада, даст свою интерпретацию, например, графического материала и ответит на вопросы, он может обратиться к аудитории с просьбой прокомментировать его информацию, дополнить или привести примеры для иллюстрации изложенной проблемы. В таком формате работы происходит активный обмен мнениями, когда каждый участник обсуждения старается защитить свою точку зрения, аргументировать свои суждения. Иногда студентам не хватает аргументов или языковых средств для их изложения и дискуссия затухает или студенты переходят на родной язык, чтобы высказаться. В этом случае в процесс дискутирования включается преподаватель, который должен придать дискуссии новый импульс, «второе дыхание», направить обсуждение в конструктивное русло. Например, для активизации дискуссии по теме «Инфляция и ее влияние на уровень жизни» преподаватель может а) задать вопросы участникам обсуждения: *How does government respond to inflation? How do people respond to inflation? Who suffers most in case of inflation?*; б) предложить тезис, который нужно поддержать или опровергнуть: *Inflation may have alarming political consequences; Inflation is regarded by some economists as an acceptable price for economic growth*; в) предложить студентам прокомментировать статистические данные в форме графиков, таблиц и диаграмм, сравнить эту информацию, проанализировать. Примерным сценарием проведения дискуссии «Какие инвестиции нам нужны – внешние или внутренние?» может быть такой: а) вступительное слово преподавателя, который вкратце описывает ситуацию и ставит цель обсуждения; б) распределение студентов на 2 или 3 мини-группы и определение ролей; в) проведение мозговой атаки в мини-группах и выбор оптимального с точки зрения участников обсуждения решения проблемы; г) заслушивание докладов от представителей каждой мини-группы; д) обсуждение каждого предложения и выбор одного варианта развития событий; е) подведение итогов и оценивание качества работы студентов.

На заключительном этапе подводятся итоги дискуссии с целью анализа полученных выводов, оценки правильности употребления терминов и понятий, наличия и глубины аргументов, умения использовать доказательства и опровержения, чтобы вести спор. Здесь нужно задействовать эмоционально-оценочный компонент дискуссии с целью поддержания конструктивной и дружеской атмосферы среди участников, предупреждения возможных недоразумений и даже конфликтов. Взаимная поддержка друг друга и помощь в затруднительных ситуациях способствует формированию навыков социализации и толерантных черт характера, повышают чувство индивидуальной ответственности за успех общего дела. Преподавателю ИЯ

порой трудно оценить качество высказываний студентов по профессиональной тематике, проверить правильность решения определенной экономической проблемы, поэтому для объективного оценивания полученных в результате дискуссии выводов необходимо привлекать тех студентов, которые имеют высокие показатели в учебе и проявили себя в научно-исследовательской деятельности.

С целью подготовки и реализации дискуссии необходима, по мнению О. П. Кириенко, «огромная и тщательно продуманная предварительная работа над языковым материалом» [96, с. 83], чтобы студенты овладели лингвистическими средствами выражения на ИЯ. Такая работа, считает указанный автор, предполагает систематическое использование упражнений «на поступательное усвоение различных групп речевых клише, вопросно-ответных реплик на ИЯ (выражение собственного мнения и его защиты, согласия-несогласия с мнением оппонента, аргументации-контраргументации, сомнения, заинтересованности) для последующей активизации их в ходе дискуссии». Правильное использование в речи докладчика изученных ЛЕ и грамматических структур лучше убеждает аудиторию в достоверности полученных результатов исследования и сделанных выводов. Также, как замечает Н. Н. Колобкова, «в ходе дискуссии у студентов появляется возможность обнаружить свои слабые коммуникативные стороны, что стимулирует их желание работать над совершенствованием своих языковых знаний и овладением коммуникативных умений на ИЯ» [105, с. 227]. Следовательно, в процессе подготовки дискуссии важно уделить внимание грамматической правильности речи, оправданному выбору ЛЕ, и, конечно, корректности звучания, включая интонационное оформление высказываний, потому что даже неправильно поставленное ударение нивелирует важность сказанного, делает речь менее эффективной и эффективной. Таким образом, дискуссии и диспуты также содействуют формированию лексической компетентности с учетом межкультурных особенностей профессиональной речи будущих специалистов. Дискуссии применяют для коллективного решения задач посредством иноязычного общения, которое в неязыковом университете имеет профессионально ориентированный характер. В дискуссии студенты развивают умениями переубедить собеседника, аргументировать свою позицию, логически обосновать свою точку зрения, учатся толерантному отношению к своим речевым партнерам, одновременно активизируя подлежащий усвоению лексический материал. Учитывая все преимущества дискуссии, о чем говорилось выше, рекомендуем использовать такую интерактивную форму работы в учебном процессе.

Ниже приводим пример инструкции для проведения дискуссии в малых группах:

In groups of three students discuss the listed below factors which can influence the effectiveness of the cross-cultural business communication. Express your agreement or disagreement with these statements and justify your point of view. Say how Russian (Ukrainian) business persons can enhance their effectiveness of communication during negotiations with foreign business partners. Ask your

speaking partners additional questions on the topic under discussion. Present your major ideas to the whole class.

Таким образом, мы проанализировали структурные компоненты учебной дискуссии, которая является эффективной интерактивной технологией обучения (приложение Б). Дискуссия развивает умения спонтанного реагирования на речевую ситуацию, умения задавать вопросы и вразумительно на них отвечать, умения поддержать разговор и дополнять сказанное, умения прерывать собеседника и толерантно относиться к иной точке зрения. Вместе с тем, в общении диалогического и полилогического характера студенты оперируют АЭЛ, расширяют свой терминологический вокабуляр и приобретают лексическую компетентность. Далее мы рассмотрим презентации, которые также должны быть использованы в учебном процессе по обучению студентов АЭЛ.

Презентации как форма учебной деятельности являются эффективным средством стимулирования студентов к использованию ИЯ в профессионально ориентированном обучении, поскольку они обеспечивают речевое взаимодействие, содействуют формированию психологически значимых качеств личности, поощряют инициативу и творчество обучаемых. Проведение презентаций способствует развитию у студентов необходимых лингвистических знаний, совершенствованию иноязычного речевого общения, сочетанию групповой и индивидуальной форм работы. Следовательно, презентации подготовленных докладов и выступлений, а также спонтанных сообщений студентов должны практиковаться в интерактивном обучении ИЯ и, в частности, в обучении его лексическому составу.

Проблема обучения студентов устным презентациям нашла свое отражение в исследованиях Ю. С. Авсюкевич, Н. Л. Драб, О. Б. Тарнопольского, N. Brieger, J. Comfort, M. Ellis, L. Gurak, S. Hamlin, N. O'Driscoll и др. Устной презентацией, как установила Н. Л. Драб, считается подготовленное, профессионально направленное монологическое высказывание, которое основывается на результатах аналитического исследования определенной экономической проблемы, имеет четкое композиционное оформление и нацеленное на эффективное информирование или убеждение аудитории с учетом ее культурологических характеристик [74]. Проведение презентации-доклада предполагает, по мнению Н. Л. Драб, необходимость сформировать и развить у студентов умения реализации структурно-композиционного оформления представленной работы, а именно вступление, информативная часть, оценочная часть, завершение. Тактика устного публичного выступления требует наличия умений персонализировать высказывание, объединить части презентации, упростить текст, декодировать визуальную информацию (таблицы, графики, рисунки). В процессе презентации как профессионального группового речевого взаимодействия формируется культура публичного выступления, допускающая и приветствующая плюрализм мнений, толерантное восприятие иных точек зрения, творческий поиск и самовыражение личности.

Подготовка и проведение презентации ориентирует студентов на личную активность и высокую ответственность за точность представленной информации, за доходчивость подачи материала, за установление партнерских отношений с аудиторией, слушающей и участвующей в презентации. Психологический контакт с аудиторией позволяет докладчику «уловить» реакцию слушателей на представляемую информацию, вовремя подготовиться, как замечает L. J. Gurak, к возможной негативной оценке материала презентации [299, с. 47], к неприятным и провокативным вопросам. Презентации, которые актуальны для аудитории своей тематикой, которые раскрывают социально-экономические проблемы и имеют личностно-значимый смысл для докладчика и всех участников такого мероприятия, наилучшим образом демонстрируют действие интерактивных технологий обучения на практике. Можем заключить, что презентации являются адекватным интерактивным дидактическим средством для обучения АЭЛ в комплексной системе учебного процесса по ИЯ в высшей школе и должны быть активно использованы в практике обучения.

Основными функциями презентаций в учебных условиях выступают задачи проинформировать аудиторию о результатах определенного исследования, убедить слушателей принять предложенные выводы и/или рекомендации, стимулировать к дальнейшим действиям (например, сделать проект, провести опрос, организовать выставку). В контексте нашей работы мы видим обучающие функции презентации в следующем: практиковать в устном общении употребление АЭЛ, активизировать речевые образцы и клише, применяемые в устном выступлении перед аудиторией, развивать умения спонтанного реагирования на непредвиденные проблемы (например, удержание внимания слушателей, технические неполадки и сбои, неудобные для докладчика вопросы). Л. В. Бедрицкая и Л. И. Василевская отмечают, что подготовка занятия-презентации требует от студента проявления целого комплекса знаний, навыков и умений: постановка конкретных целей и задач в определенной ситуации; работа с большим объемом информации; отбор и структурирование выбранного материала; логическое распределение материала в соответствии с целями и задачами презентации; подбор заданий, видео материалов; подготовка вопросов для обсуждения; организация работы по времени; согласованность работы ведущих занятия и работы группы [15, с. 123]. Продолжая этот перечень, можем добавить, что организация и проведение презентаций будут успешными, если студенты знают состав аудитории, умеют правильно начать презентацию и убедительно изложить содержание материала, могут делать логические выводы и обобщения, не боятся отвечать на вопросы. В процессе обучающих презентаций имеет место параллельное усвоение студентами специальной лексики и речевых оборотов, изучение межкультурных особенностей делового общения и моделей коммуникативного поведения партнеров по коммуникации.

Структурно презентация состоит из трех этапов (табл. 1.4.3).

Структура проведения презентаций

Этапы	Содержание работы
ВСТУПЛЕНИЕ	Приветствовать аудиторию; Ознакомить присутствующих с темой презентации; Предоставить краткий план и определить ориентировочное время проведения презентации; Сообщить порядок постановки вопросов.
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	Объяснить вкратце цель и задачи презентации; Описать ход проведения исследования (выполнения проекта) с демонстрацией полученных результатов; Сообщить слушателям об альтернативных подходах к решению исследуемой проблемы или озвучить отдельное мнение иных участников исследования (проекта), результаты которого докладываются.
ВЫВОДЫ	Подвести итоги исследования, сделать выводы; Поблагодарить присутствующих за внимание и предложить им задать вопросы.
ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ	

Для продуктивной и результативной презентации необходимо выполнить ряд условий. Во-первых, студентам нужно проанализировать состав аудитории, чтобы ориентироваться в своих дальнейших действиях (например, какие технические средства уместно применить, можно ли употреблять термины, профессионализмы, жаргонизмы). Во-вторых, студенты должны найти контакт и удерживать внимание к теме презентации или результату исследования. Это может быть риторический вопрос, статистические данные, цитата известного ученого или какой-то необыкновенный факт, имеющий отношение к предмету разговора. В-третьих, важно так организовать и структурировать свой материал исследования, чтобы в отведенное время донести свои идеи слушателям. В основной части необходимо продемонстрировать результаты исследования (например, маркетинговые технологии, теоретические аналитические материалы). Здесь нужно уметь правильно оперировать фактологическим материалом, делать сравнения и обобщения, ставить вопросы и влиять на аудиторию, реагировать на вербальное и невербальное поведение слушателей, пользоваться наглядностью для лучшего аргументирования своей позиции и убеждений. В заключительной части презентации напомнить аудитории наиболее важные пункты своего выступления, призвать их к дальнейшим действиям (например, не только слушать докладчика, но и анализировать информацию, предлагать способы воплощения идей на практике). Завершая презентацию, докладчик должен сообщить дальнейшие намерения по продвижению своего исследования и пригласить присутствующих задавать вопросы.

Важным аспектом процесса обучения студентов ведению устных презентаций является психологический фактор, то есть студентов нужно ознакомить, как побороть страх и неуверенность перед аудиторией, как наладить эмоциональный контакт со слушателями, как настроить участников презентации на позитивное восприятие докладчика и его материала. Немаловажную роль играют паралингвистические средства общения (проксемика, кинетика, просодия), невербальные сигналы коммуникантов, которые помогают почувствовать реакцию аудитории, понять, насколько убедительной является речь докладчика. Несоответствие невербальных средств вербальному процессу, омонимия и полисемия жестовых знаков являются, по мнению Л. Л. Славовой, паралингвистическими факторами, которые обуславливают коммуникативные неудачи, создают предпосылки для возникновения диссонанса в понимании [243, с. 15]. Проведенные исследования показывают, что зрительный контакт с аудиторией обеспечивает 60 процентов успеха в установлении обратной связи с участниками презентации, ведет к психологической совместимости партнеров по общению. Постоянная практика выступлений перед аудиторией помогает каждому студенту обрести уверенность в себе, формирует волевые качества лидера коллектива, обогащает опыт общения, что очень важно в профессиональном становлении специалистов. Помимо этого, во время презентаций студенты активизируют в общении лексический материал, формируют свою коммуникативную компетентность в процессе иноязычной коммуникации.

Презентации как интерактивная технология обучения обеспечивают реализацию коммуникативных задач по овладению ИЯ в групповых и коллективных формах учебной деятельности. Если представляемый доклад является результатом выполнения группового проекта, то в процессе подготовки и проведения презентации каждый участник такой группы должен выполнять свою роль. Например, если один или два студента выступают с докладом перед аудиторией, то иные члены групповой проектной деятельности могут взять на себя обязанность отвечать за поиск информации, за разработку наглядности, за обеспечение работы технических средств (например, компьютерной программы PowerPoint), за распространение раздаточных материалов и т.п. Такое сотрудничество отвечает современным требованиям к организации коллективного и кооперативного речевого взаимодействия в контексте новой парадигмы образовательного процесса по ИЯ. Мультимедийные презентации совмещают в себе характеристики творческих, исследовательских и компьютерных технологий, поэтому успешная презентация – это не импровизация, а тщательно спланированное, подготовленное и продуманное публичное выступление по представлению выполненной работы в аудитории. С одной стороны, как замечает Е. А. Данилина, такие презентации наиболее интересны студентам, так как дают возможность подготовиться дома индивидуально к выступлению, вести презентацию в своем, удобном, ритме. Но с другой стороны, они вызывают определенные трудности, так как требуют не только знания материала, но и навыков владения техническими средствами, а также умения быстро

реагировать и ориентироваться при ответах на поставленные после презентации вопросы [66, с. 62].

Презентации проектов, докладов выступлений на конференции, рефератов следует практиковать в процессе обучения студентов лексики деловой коммуникации с учетом ее межкультурных особенностей. Мы согласны с Н. В. Сидаковой в том, что «презентация на ИЯ как форма интерактивного обучения позволяет интенсифицировать лингвистическую, интеллектуальную, профессиональную активность обучаемых, а также позволяет повысить продуктивность обучения и его поликультурную направленность» [239, с. 145]. Для проведения презентации студентам предлагается тема (ситуация), требующая совместных усилий группы или команды для поиска информации и составления плана выступления, распределения ролей и т.д. Организация презентации требует умений взаимодействия и кооперации с одновременным использованием адекватных ЛЕ и речевых формул для комментирования информации, оценки выполненной работы. В процессе подготовки и проведения презентации студенты учатся работать в команде, приобретают организаторские и лидерские качества, развивают свои творческие возможности и креативное мышление, что также чрезвычайно важно для будущих менеджеров и специалистов по внешнеэкономической деятельности.

Как пример приводим следующую инструкцию к презентации:

Each culture has its specific features that determine the behavior of business persons in different situations. How does Russian (Ukrainian) culture differ from Western and Oriental ones? Work in small groups of four students. Browse relevant web-sites on the Internet and find the information to make the presentation on the given topic. Brainstorm the main issues and determine the main points you want to discuss. Elaborate some recommendations to business people how to communicate in a diverse cultural surrounding. Present your findings to the whole class. Be ready to answer questions (to interact with the audience) and take part in the evaluation of your presentation. Give reasons and valid arguments when debating with your group groupmates.

Используя практику подготовки и проведения презентаций как интерактивных технологий обучения, мы предоставляем студентам широкую учебную автономию, открываем возможности творчества, активизируем языковой материал в продуктивной и лично значимой для студентов деятельности. Следовательно, презентации должны стать неотъемлемой частью «учебного стандарта» [138, с. 43], поскольку овладение умениями проведения презентаций влияет на профессиональный успех и соответственно связано с успешностью построения жизненной траектории будущих специалистов.

Далее мы рассмотрим **вопросы обучения лексике в процессе выполнения студентами письменных работ**, что является составной частью иноязычной подготовки будущих специалистов. Согласно требованиям государственных стандартов выпускники вузов экономического профиля должны уметь писать тексты разных жанров, овладеть навыками работы с

документацией. На данном этапе развития методики преподавания ИЯ в высшей школе существует достаточно много работ по обучению студентов письменной коммуникации. Например, О. М. Устименко разработала методику обучения студентов заполнению внешнеэкономической документации; Г. С. Скуративская исследовала методику обучения письма студентов финансово-экономических специальностей; Г. Ф. Кривчикова довела возможности интерактивного обучения студентов письменному общению; О. М. Серeda представила методику обучения студентов немецкому языку с помощью электронной почты. Исследователи также разработали методику обучения письму при написании аннотаций (В. П. Сысоев, Т. Н. Корж, S. Venčič), при подготовке рефератов (А. А. Вейзе, В. П. Свиридюк, О. И. Цибина). Для сдачи экзамена на получение сертификата Кембриджского университета претенденты должны уметь написать эссе, доклад, рецензию, электронное письмо (e-mail), а также проанализировать, сравнить и обобщить статистическую информацию, интерпретировать графики, таблицы, диаграммы. Следовательно, такие письменные работы также должны быть предметом обучения студентов в высшей школе. Немаловажной в период расширения мобильности студентов и возможности трудоустройства за рубежом является необходимость научить студентов заполнению аппликационных форм и написанию резюме в качестве первого шага к построению своей карьеры [205].

В контексте нашего исследования мы остановимся на проблеме обучения студентов написанию реферата или доклада на студентскую научную конференцию, так как эта работа также может проходить в интерактивной учебной деятельности и ее выполнение требует знаний АЭЛ и умений ее правильного применения в письменной коммуникации [226, с. 292]. Обучение студентов реферированию и аннотированию аутентичных текстов обеспечивает контекстное ознакомление студентов с терминологической лексикой и ее правильным употреблением. Студенты в процессе подготовки рефератов знакомятся с профессиональной информацией, которая постоянно обновляется, учатся выбирать и записывать то, что удовлетворяет их познавательные интересы и повышает их образовательный уровень. При обучении студентов реферированию, у них развивается комплекс умений: прогнозировать содержание специального текста на основе его заглавия; делать краткие заметки и перефразировать прочитанное своими словами; обобщать и формулировать собственные выводы; цитировать и ссылаться на автора (авторов) исходного текста; проводить компрессию и структурирование выделенной из оригинального текста информации; корректировать и редактировать написанное; оформлять созданный текст согласно принятым стандартам. Работая над рефератом, студенты овладевают иноязычной специальной лексикой в ходе зрелого чтения профессиональных текстов, а также взаимодействуют как с текстовыми материалами, так и друг с другом и с преподавателем во время собственно написания вторичного текста. Сложная аналитическая мыслительная деятельность по восприятию и смысловой переработке первоисточников, по трансформации и письменной презентации информации во вторичном тексте содействует произвольному запоминанию

специальной лексики, долговременному ее удержанию в памяти и быстрому воспроизведению. Значит, можем утверждать, что подготовка рефератов (докладов, аннотаций) также является интерактивной технологией обучения иноязычной лексике.

Методика обучения студентов неязыковых вузов аннотированию и реферированию рассматривается многими отечественными и зарубежными исследователями, которые дают теоретическое обоснование данной проблемы, изучают лингвистические особенности вторичных текстов типа реферата или аннотации, выделяют структуру и виды таких текстов, предлагают разработанные комплексы упражнений для обучения студентов написанию этих работ (А. А. Вейзе, В. В. Бебих, М. Г. Гец, З. М. Корнева, О. Б. Тарнопольский, О. М. Устименко, В. П. Свиридчук, О. В. Ящук, F. Grellet, D. Jolly, Ch. Tribble, J. Trimmer, G. N. Vic, L. Blass, S. Ober, S. M. North и др.). По мнению О. И. Цибиной, сущностью реферата «является поиск и выделение наиболее важной информации, содержащейся в реферируемом произведении и представление этой информации в краткой и удобной для дальнейшего исследования форме» [272, с. 14]. О. Г. Квасова обращает внимание на необходимости «научить студентов аналитико-синтетической переработке полученной информации и корректному «свертыванию» исходного текста до главных обобщающих формулировок» [95, с. 15]. Т. Н. Корж, исследуя проблему обучения студентов высших технических учебных заведений с помощью текстовой матрицы и лексической карты текста, определяет аннотирование как передачу основных мыслей первоисточника в виде связного письменного или устного текста, а аннотацию – как один из основных видов вторичного текста, который в сжатой форме отображает содержание первичного текста и способствует развитию умений зрелого чтения и письма [112, с. 5].

В сущности, реферат и аннотация имеют много общих признаков, а учебная работа над реферированием и аннотированием аутентичных специальных текстов похожа по своему характеру. Например, при написании рефератов и аннотаций можно использовать идентичные языковые клише и обороты, руководствоваться одинаковыми требованиями относительно стиля письма этих работ, а выполнение заданий на реферирование и аннотирование текстов предполагает два однотипных этапа такой деятельности – чтение литературы и письменное изложение воспринятой информации во вторичном тексте. Исходя из этого, преподавателю необходимо сначала научить студентов чтению с полным пониманием текста, а потом с помощью аналитико-синтетической переработки усвоенной информации научить их создавать свой новый текст, который в концентрированном виде будет передавать главную мысль или основное содержание первоисточника. Таким образом, условием правильного письменного изложения прочитанной специальной информации в обобщенном виде является полное понимание содержания первичного текста, наличие умения провести его лексико-синтаксический анализ и в сжатом виде передать главный посыл автора оригинала.

При работе над подготовкой к написанию реферата или аннотации необходимо также изучить значения терминологических единиц, понять научную концепцию автора оригинального текста, чтобы кратко передать содержание прочитанного на письме. Смысловая переработка первоисточника предполагает необходимость проведения анализа сложных синтаксических оборотов и грамматических конструкций, декодирования информации, заложенной в графиках, схемах, таблицах или рисунках, составления плана или лексической карты, которые помогут сориентироваться в потоке информации, выделить главное, сформулировать логические выводы и обобщения. Для этого студентам нужно уметь анализировать, сравнивать, систематизировать данные, полученные в результате чтения специальных текстов, чтобы на следующем этапе быть в состоянии делать обобщающие заметки, формулировать собственные мысли. Продуцируя свой текст, студенты, безусловно, пользуются специальной лексикой, усваивают ее контекстное значение, развивают лексические навыки. В процессе работы над рефератом или аннотацией важно придерживаться таких требований:

- фокусировать свое внимание только на релевантной информации из первоисточника;
- излагать информацию точно и без искажений главной мысли автора;
- выражать мысли в сжатом виде с помощью характерных для таких работ языковых моделей;
- использовать ссылки и документировать первоисточники.

Сам процесс написания реферата или другого письменного сообщения проходит через пять этапов: планирование; составление чернового варианта; коррекция содержания и стиля письма; форматирование частей работы и составление целостного документа; редактирование и правка написанного. Структурно реферат (доклад) состоит из вступления, основной части и выводов в заключительном разделе работы. Во вступлении дается обоснование выбора темы и ее актуальности, сообщается о методах сбора и обработки информации, обозначаются и вкратце объясняются разделы работы, прогнозируются результаты исследования. Основная часть, которая может состоять из двух и более параграфов, раскрывает логический ход исследования, дает анализ первоисточников и интерпретацию результатов собственных изысканий автора (методом наблюдения, опроса, эксперимента). В результате компрессии одного или нескольких аутентичных специальных текстов, их творческой переработки и модификации появляется текст реферата, который отражает обоснованную позицию автора и демонстрирует выводы по теме работы. В этой части используются средства визуализации в форме таблиц, графиков, схем и диаграмм, которые нужно описать, сравнить, объяснить и применить в качестве аргументов для подтверждения гипотезы исследования и собственных выводов автора реферата. В заключительной части подводятся итоги работы, предлагаются рекомендации. Завершает реферат список использованных первоисточников, который должен быть оформлен с соблюдением стандартов.

Важным видом учебной работы по подготовке и написанию рефератов и аннотаций считаем их редактирование, оформление, взаимное с другими студентами обсуждение качества написанного и последующее оценивание. Студенты активно взаимодействуют как между собой, так и со справочной литературой, даже с компьютерными программами, чтобы достичь правильности и логичности представленного в реферате материала, добиться лучшей читабельности работы. Такая совместная учебная деятельность является примером сотрудничества и взаимопомощи, что обеспечивает интерактивность обучения. Как показывает практика, студенты не очень готовы к проведению взаимного обсуждения подготовленного реферата или аннотации, не знают, как оценить работу своего товарища. Поэтому некоторые исследователи предлагают, например, чтобы студенты в процессе совместной работы над усовершенствованием реферата или аннотации ответили на конкретные вопросы: *What are the best parts / sentences of the paper? Is the tone of the paper appropriate? What is the most striking thing in the paper? What is unclear, hard to follow, or not convincing? Do you have any comments on the grammatical accuracy of the paper?* С помощью таких и похожих вопросов студенты развивают умения аргументирования, получают навыки критического мышления, расширяют свой профессиональный кругозор. Рецензировать выполненные работы, вносить свои замечания и получать ответы можно с помощью телекоммуникационных технологий (скайп, электронная почта). Взаимная деятельность по рецензированию и корректированию рефератов или аннотаций позволит развить творческие способности студентов, активизировать их интеллектуальный потенциал, стимулировать к совершенствованию своих умений письма. Резюмируя изложенное выше, можем утверждать, что в процессе обучения реферированию и аннотированию специальных текстов будет формироваться лексическая компетентность студентов и, следовательно, повышаться качество их иноязычной подготовки.

Таким образом, опираясь на результаты современных научно-педагогических исследований в области дидактики, психологии и методики обучения ИЯ, учитывая проведенный выше анализ интерактивных технологий обучения, мы считаем обоснованным и уместным логически варьировать разные организационные формы интерактивного обучения студентов АЭЛ. Разнообразие форм речевого взаимодействия наилучшим образом содействует эффективности усвоения иноязычного лексического материала и его практического использования в устном и письменном общении. Применение интерактивных технологий обучения в продуктивных видах речевой деятельности раскрывает творческий потенциал студентов, пробуждает стремление к самостоятельному пополнению специальных знаний, повышает интерес к изучению профессионально ориентированного ИЯ и позволяет реализовать принцип межпредметной координации в обучении АЭЛ. Далее мы рассмотрим способы применения интерактивных технологий обучения в рецептивных видах речевой деятельности – чтении и аудировании.

1.5. Интерактивное обучение студентов лексике в ходе чтения и аудирования экономических текстов

Чтение специальной литературы является средством получения профессиональной информации и познания действительности в глобализированном мире. В период бурного развития средств коммуникации и распространения информации на английском, в первую очередь, языке студенты должны уметь найти, просмотреть, прочитать, выделить и проработать необходимый им материал, поэтому чтение во всех его видах становится важным приоритетом для того, чтобы им овладеть во время обучения в неязыковом вузе. Чтение специальной литературы требует знаний соответствующей терминологической лексики, понимания ее значений в контексте изучаемой специальности, умений использования терминов для обработки полученной информации и расширения профессионального вокабуляра. С другой стороны, процесс чтения также является интерактивным, следовательно, обучение студентов АЭЛ в ходе чтения специальной литературы рассматриваем интерактивной технологией, которую необходимо применять в курсе ИЯ для специальных целей.

На анализ и разработку путей обучения студентов чтению направлены исследования таких ученых, как С. К. Фоломкина, Н. В. Барышников, Н. И. Шевченко, Л. А. Силкович, В. А. Бухбиндер, З. И. Клычникова, Т. С. Серова, Л. П. Смелякова, Г. А. Гринюк, Г. В. Барабанова, Ю. А. Гапон, А. И. Бородина, Т. А. Вдовина, А. С. Малюга, А. И. Мельник и др. По определению Т. С. Серовой, профессионально ориентированное чтение – это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными информационными возможностями и потребностями, представляющая собой специфическую форму активного вербального письменного общения-диалога, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человеческого опыта в профессиональных областях знаний [238, с. 18]. При обучении чтению важно развить у студентов умения находить и извлекать из текста смысловую информацию и систематизировать ее, оценивать важность и новизну материала, определять главную идею и замысел автора, интерпретировать содержание прочитанного. Также необходимо обучать студентов выделять в тексте смысловые вехи, отделять основную информацию от второстепенной, понимать общий логический план изложения, объединять отдельные факты в смысловое целое и др. Рассматривая чтение как познавательный процесс, протекание которого основано на взаимосвязанном и взаимообусловленном функционировании механизмов восприятия, сопоставления и узнавания, смысловой и структурной догадки, логического понимания и антиципации, В. Г. Бричикова считает, что уровень развития умения читать напрямую зависит от сформированности этих механизмов [34, с. 173].

Из анализа трудов С. К. Фоломкиной, Е. Я. Кусько, Р. П. Мильруда, Г. В. Барабановой, С. В. Радецкой, N. Brieger, M. Lewis, A. Waters, P. Willberg и других исследователей вытекает, что тексты по специальности считаются не

только основным источником терминологической лексики, но и средством получения профессиональной информации, расширения специальных знаний, развития эрудиции и культуры делового общения, а их чтение благоприятствует пополнению вокабуляра АЭЛ, формирует лексическую компетентность студентов. Специальные тексты являются материалом для интерактивной деятельности по их обсуждению и моделированию на их основе коммуникативных ситуаций общения, служат опорой для продуцирования собственных высказываний студентов относительно поднимаемых в текстах экономических вопросов. Как отмечается в *Общеввропейских рекомендациях*, текст является центром любого акта речевого общения, внешним предметным объединяющим звеном, «узлом» между теми, кто продуцирует и теми, кто воспринимает текст, независимо от того, общаются они непосредственно или на расстоянии [80, с. 98]. Текст – это «универсальная дидактическая единица, позволяющая слить воедино <...> познание системы формальных языковых средств ИЯ и познание норм и правил общения, речевого поведения в социокультурном контексте страны изучаемого языка» [134]. Как видим, аутентичные тексты играют весьма весомую роль в изучении ИЯ и его лексического состава, поэтому нужен научно обоснованный подход к их отбору с целью последующего использования в качестве «универсальной дидактической единицы».

Как указывается в Программе по английскому языку для профессионального общения, основными источниками отбора текстов должны быть аутентичные материалы в сфере выбранной студентами специальности [179, с. 23]. Мы поддерживаем мнение Г. В. Барабановой о том, что в неязыковом вузе приоритет при отборе текстов должен отдаваться «истинным аутентичным текстам» [10, с. 101], ибо они дают актуальную информацию и фактологический материал для профессионально ориентированного общения, наполняют коммуникацию реальным содержанием, отображают языковые и речевые формы, присущие специальным текстам. Неадаптированные аутентичные тексты – это тексты, которые (а) написаны носителями языка с коммуникативными целями безотносительно к обучению языку и (б) отобраны, градуированы и/или изданы в соответствии с опытом, интересами и характеристиками учащихся [80, с. 145]. Аутентичные англоязычные тексты являются ценным познавательным материалом, который дополняет полученные студентами во время изучения специальных дисциплин знания, и тем самым обеспечивают действие принципов межпредметной координации и профессиональной направленности обучения АЭЛ (подраздел 1.4). Тексты разных регистров (академические, деловые и др.) являются образцами научной прозы по изложению теоретических понятий средствами ИЯ и могут служить моделями для образования студентами вторичных текстов типа реферата, доклада, письма и т. д. Англоязычные тексты по специальности студентов дают мотивационный толчок для выхода в письменную и устную коммуникацию, а также позволяют студентам увидеть характеризующие такие тексты термины и терминологические словосочетания в контексте, понять их значения, конкретизировать случаи их употребления, ознакомиться с возможностями их

сочетаемости. Как видим, ценность использования аутентичных текстов в обучении ИЯ очень весомая, поэтому их нужно отбирать и применять не только с целью обучения чтению, но и для обучения иноязычной лексике как инструменту для интерактивной коммуникации, как средству освоения речевых формул и клише делового общения.

С другой стороны, *Общеввропейские рекомендации* допускают использование в преподавании ИЯ текстов, созданных наподобие аутентичных (например, записанные актерами материалы для аудирования, тексты, составленные с целью демонстрации контекстуальных примеров для обучения лингвистическому содержанию, изолированные предложения для тренировочных целей) [80, с. 145]. Невзирая на то, что для П. В. Сыроева актуальность использования именно аутентичных материалов не вызывает сомнения, он не утверждает категорично о неэффективности неаутентичных материалов (созданных для учебных целей носителями и часто неносителями языка) и высказывается «за разумное использование неаутентичных материалов в учебном процессе и их сочетание с аутентичными» [249, с. 194]. Е. В. Носонович предлагает понятие «методическая аутентичность», а методически аутентичными, в ее понимании, называются тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам [156]. Переработка оригинального источника в учебный текст, который не утрачивает свойств аутентичности, присущей оригиналу, как считают О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко, может заключаться в следующем: добавление некоторой информации с целью увязки учебного текста с предыдущим и последующим учебным материалом; исключение некоторых частей исходного текста образца; соединение выбранных частей исходного текста по-новому, чтобы <...> избежать нарушений логики изложения и получить в итоге законченный связный текст; перестройка ряда предложений для устранения слишком длинных и небольшие упрощения в изложении; добавление новой информации – прежде всего конкретной, делающей тексты более иллюстративными [251, с. 53]. Использование «синтезированных материалов» [253, с. 28], методическая обработка аутентичных текстов позволяют добиться композиционной завершенности изучаемой темы и корректировать объем такого текста, который, согласно исследованию И. П. Макаренко, должен становить от 2800 до 4300 печатных знаков [136, с. 134]. Методическая интерпретация аутентичных текстов нужна, считает Г. В. Кравчук, для соотнесения уровня специальных знаний студентов с уровнем сложности текста, иначе эффективность использования аутентичного материала чрезвычайно снижается [115, с. 268]. В силу сказанного выше поддерживаем мнение ряда методистов о том, что модифицированные тексты не утрачивают своей аутентичности, поскольку сохраняют авторский стиль изложения материала и оригинальную лексику, передают читателям неискаженную специальную информацию и одновременно служат учебным целям [220, с. 96]. Таким образом, в обучении ИЯ допускается использование адаптированных ресурсных материалов, приспособленных к учебному процессу.

Обосновав необходимость использования как аутентичных, так и модифицированных текстов для обучения студентов АЭЛ в ходе выполнения текстовой деятельности, нужно определиться с выбором жанров текстов, которые целесообразно задействовать в учебном процессе по формированию лексической компетентности. Анализируя научно-педагогическую литературу и руководствуясь программными требованиями, можем считать, что учебный материал должен базироваться на специальных англоязычных текстах из учебников по специальности студентов, монографий, материалов научных конференций, публикаций результатов теоретических и экспериментальных исследований, аналитических статей в периодических изданиях или в сети Интернет [57, с. 31]. Спецификой текстов из таких источников является, как указывалось выше, насыщенность экономическими терминами, которые раскрывают научные понятия, дают им однозначную трактовку и демонстрируют примеры их использования в контексте. Тематика текстов отвечает потребностям студентов-экономистов в расширении своих специальных знаний, в получении свежей актуальной информации, в удовлетворении их профессиональных интересов. Информативность текстов научно-экономического дискурса обеспечивает студентам возможность полноценного понимания и усвоения АЭЛ, предоставляет поле для дискуссий и иных форм интерактивной работы в процессе их чтения и в послетекстовой деятельности.

Кроме указанных выше источников пополнения словарного запаса студентов и усвоения профессионального вокабуляра в результате чтения и обсуждения текстов экономической тематики, для экономистов-международников ценными аутентичными материалами являются оригинальные деловые письма и контракты, рекламные проспекты фирм и прайс-листы компаний, отчеты и протоколы деловых встреч, электронные сообщения и бланки документации. К примеру, студентам интересно ознакомиться с оригинальной анкетой для трудоустройства, изучить бланк интервью или накладной приема-отпуска товара. Такие документы, взятые из реальной деловой практики, побуждают студентов проанализировать их содержание, выделить стандартные фразы или термины, практиковать их заполнение. Это позволяет им лучше познать общепринятые нормы деловой коммуникации, усвоить терминологию делового общения как интеллектуальную базу для их будущей профессиональной деятельности, ознакомиться с экстралингвистической и социокультурной информацией для адекватного восприятия поликультурных особенностей иных сообществ. Оригинальные материалы служат предметной наглядностью для стимулирования интерактивной деятельности и средством повышения интереса студентов к изучению ИЯ.

Исходя из важности специальных текстов для обучения лексики ИЯ, необходимо разработать и принять критерии их отбора для использования в учебном процессе как источника АЭЛ, подлежащей усвоению. Ориентируясь на соответствие текстового материала целям обучения чтению, исследователи (О. С. Можяева, Л. П. Смелякова, О. В. Бирюк, А. С. Балахонов, Н. В. Елухина,

О. Э. Боярчук, Г. В. Барабанова, А. В. Литвинов, Т. М. Панова, В. М. Щадрова, Л. Г. Кожедуб и др.) выделяют такие критерии отбора, как ситуативность, иллюстративность, познавательную ценность, доступность, методическую и лингвистическую ценность. Кроме этого, ученые обосновывают и такие критерии, как аутентичность, тематичность, информативность, новизна, научность, коммуникативность, функциональность. Для обучения профессионально ориентированного чтения Т. С. Серова предлагает отбирать тексты в соответствии с принципами профессионально-информативной значимости, тематической целостности, предметной связности, представленности в системе текстов различных и многих авторов, сохранения авторской оригинальности, функциональной обусловленности, жанровой достаточности и репрезентативности системы текстов, языковой функционально-семантической системности и количественной достаточности [238, с. 222]. Не отрицая важности обозначенных выше критериев и принципов, в контексте нашего исследования, то есть методики обучения АЭЛ, мы считаем уместным воспользоваться работой О. О. Коломиновой и в качестве критериев отбора аутентичных текстов применять языковые критерии, критерии содержания и количественные критерии [106, с. 62]. От качества отбора специальных текстов в соответствии с указанными критериями будет зависеть и состав отобранной из них терминологической лексики.

Языковой критерий позволяет рассматривать специальный текст с точки зрения его наполняемости терминами, функционирования терминологической лексики в разных контекстах, сочетаемости и грамматического оформления ЛЕ, их стилистических и структурных особенностей. Если мы отбираем текст на основе такого критерия, то при чтении студенты могут понять значение терминов с помощью представленных там дефиниций, выделить лексико-семантические поля терминов, сгруппировать их согласно тематике учебных модулей, построить лексическую карту и расширить свой терминологический лексикон за счет анализа парадигматических связей и языковой догадки.

Критерий содержания определяет информационную ценность текста и важен потому, что позволяет обогатить предметные знания студентов, расширить их кругозор и эрудицию. Добытая из текста информация служит материалом для обсуждения и критического анализа, что сопровождается использованием активной терминологической лексики. От содержания текста зависит эффективность интерактивной деятельности по обмену мнениями и аргументированию высказываний студентов, по творческой интерпретации профессиональной информации и приобретению дополнительных знаний. Следовательно, критерий содержания регламентирует отношение студентов к отобранному материалу, влияет на протекание и качество деятельности чтения. Исходя из этого, для реализации критерия содержания необходимо отбирать тексты, которые характеризуются ясностью изложения, точностью информации, доступностью для понимания, объективностью суждений автора. Такие тексты должны быть логичными и аргументированными, отражать современные проблемы и отвечать научному подходу к отбору материала.

Наконец, соблюдение **количественного критерия** отбора специальных текстов требует определения достаточного массива текстов соответствующей тематики и профиля. Исследователи (В. А. Кудряшова, С. В. Подолкова, Н. С. Саенко, А. С. Малюга) доказали, что выборка в количестве 200-250 текстов является достаточной для того, чтобы эти тексты были репрезентативными источниками для отбора подлежащей усвоению терминологической лексики. К примеру, в рамках изучения тематического модуля “The Economic Role of Government” мы отобрали тексты, озаглавленные “The Three Functions of Government” и “Economic Aspect of Taxation” объемом полторы – две страницы каждый. Для изучения темы “Business Organization” предлагаются три текста: “The Three Basic Types of Firms”, “Measuring Market Power”, “Nonprice Competition” объемом полторы страницы каждый. Если первый текст несет основную содержательную нагрузку и тем самым является стержнем, вокруг которого отрабатывается языковой и речевой материал определенной тематики, то второй (третий) текст дополняет тему новой информацией, рассматривает иные аспекты проблемы. Первый текст может служить целям изучающего чтения, а второй и/или третий – ознакомительного. Для поискового чтения с целью нахождения дополнительной информации студенты могут обратиться к ресурсам Интернет и использовать иные средства (например, периодические издания).

Следует отметить, что потребность в чтении иноязычных текстов будет удовлетворена в том случае, если их содержание соответствует познавательным интересам студентов, уровню их языковой подготовки и достаточной мотивации, качеству и глубине знаний специальных дисциплин. Вместе с тем Г. В. Барабанова обращает внимание на факт существования гигантского разрыва между «информативной основой» студента неязыкового вуза и автора аутентичного профессионально ориентированного текста, преодолеть который возможно на предтекстовом этапе чтения [11, с. 168]. Этот этап, по мнению Г. В. Барабановой, обладает большим обучающим потенциалом и поэтому должен включать в себя широкий диапазон видов аудиторной учебной деятельности: составление лексической карты, проведение «мозгового штурма», организация предтекстовой беседы, развитие языковой догадки на материале интернациональной лексики, опережающее введение терминологической лексики в коротком рассказе по рисункам, чертежам, макетам и реалиям, связанным с профилем будущей специальности. Только после овладения студентами базовой лексикой по теме им можно предложить прочесть неадаптированный аутентичный текст.

Интерактивный формат чтения предполагает включение читателей в дотекстовую работу, которая предусматривает постановку предтекстовых вопросов и совместный поиск ответов на них, коллективное создание лексической карты, групповое сотрудничество для декодирования иллюстративного материала, которым сопровождается текст. На предтекстовом этапе чтения необходимо ориентировать студентов на прогнозирование общего содержания текста с помощью рисунков схем, заглавия и других текстовых опор. Преподаватель должен использовать установку на произвольное

запоминание студентами ЛЕ посредством их неоднократного повторения в новых комбинациях, на вирьирование учебного окружения во время организации парно-групповой работы по комментированию и толкованию языковых явлений. Например, взаимодействуя в парах или мини-группах, студенты могут выполнять такие упражнения:

a) Together with your partner find in the text definitions of the words on the given topic and write them down. Suggest Russian (Ukrainian) equivalents of the new terms or translate them using a dictionary if necessary.

d) In turns with your partner match the terms and their definitions. Then explain the meaning of each term giving your own examples.

c) Take turns with your fellow-student to brainstorm relevant terms on the given topic and draw a mind map to be presented to the whole group.

Таким образом, овладение терминологией на предтекстовом этапе чтения специальных текстов обеспечит студентам высокий уровень их понимания, а фактологическая информация будет использована во время дальнейшей работы над текстом, когда студенты будут оперировать как терминами, так и профессиональной информацией в ситуациях, моделирующих реальное общение специалистов.

Процесс чтения иноязычных текстов является творческим процессом, в котором проявляется активная мыслительная деятельность студентов. Сущность этой деятельности состоит в том, что в процессе чтения аутентичных специальных текстов осуществляется оптимальное соотношение деятельности по извлечению и обработке новой информации с целью последующей организации общения на этой основе. Работа с текстом должна быть направлена на понимание глубинного смысла написанного, на формирование умений читать между строк, на выбор и осознание коммуникативных фрагментов текста. Одновременно чтение способствует увеличению рецептивного лексического запаса, расширению знаний грамматических структур, познанию средств когезии текста, следовательно, в процессе чтения формируется лингвистическая компетенция студентов как составная и неотъемлемая часть коммуникативной и профессиональной компетентности. Текстовый этап чтения предполагает формирование умений зрелого чтения и представляет собой когнитивную деятельность читателя по нахождению тем и подтем, основных идей, информации, плана и других смысловых образований разного уровня в совместной работе студентов над текстом. Интерактивность во время чтения, по мнению Г. В. Барабановой, состоит из диалога между автором и читателем по установлению общности словаря и схем автора и читателя [10, с. 84]. Нет сомнения, что без овладения словарем, то есть корпусом специальной лексики каждого аутентичного профессионального текста, не может быть «общности», нельзя достичь взаимопонимания между читателем и автором такого текста. Для достижения согласия, иными словами, для понимания авторского замысла и концепции, необходимо разработать ряд текстовых упражнений. Смысловая обработка текста проходит в ходе выполнения упражнений, направленных на взаимодействие читателя с

письменным текстом: составление плана, поиск дефиниций терминов или фактологической информации, формулирование выводов на основе прочитанного. Для того, чтобы выполнение этих упражнений носило обучающий характер, текстовые упражнения строятся в контексте данного текста и соотносятся с информацией, представленной именно в данном тексте. Только в таком случае студент будет неоднократно перечитывать текст в поисках правильного ответа, погружаясь в содержание читаемого.

На послетекстовом этапе обучения чтению развиваются информационно-коммуникативные и когнитивные умения, связанные с систематизацией, обобщением, интерпретацией и оценкой полученной в специальном тексте информации. Данный этап служит для контроля понимания смысла текста, осуществления коммуникативного намерения и достижения коммуникативной цели [275, с. 216]. Послетекстовая работа нацелена на трансформацию текстовой информации, образование студентами вторичных текстов путем диалогизации, пересказа, аннотирования, составления резюме или рецензии, сравнительного анализа авторов, текстов, идей, проведения интервью и написания реферата, что обогащает концептуальную систему читателя [10, с. 95]. Упражнения послетекстового этапа предусматривают формирование речевых умений от употребления лексического материала по теме текста до ситуативных заданий творческого и профессионально ориентированного характера, которые реализуются в ходе парного и группового обсуждения экономических проблем, ролевых и деловых игр, иных интерактивных форм работы с ориентацией на избранную специальность (подраздел 1.4). При выполнении послетекстовых упражнений реализуется принцип межпредметной координации, потому что через чтение специальной литературы и в ходе смысловой обработки текстов происходит расширение профессиональных знаний, имеет место овладение терминологией посредством коммуникации, обеспечивается готовность студентов к практическому применению ИЯ в будущей деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели вопросы обучения студентов рецептивному восприятию и усвоению АЭЛ в процессе чтения профессиональных текстов, а далее проанализируем возможности обучения иноязычному лексическому материалу с помощью аудирования.

Аудирование иноязычных текстов развивает способность студентов воспринимать и адекватно понимать иноязычную устную речь, а также готовит их к совершению речевых действий с использованием услышанной информации для достижения коммуникативного результата. Обучение аудированию должно проходить на основе аутентичных обучающих материалов, максимально отражающих потребности студентов и позволяющих почувствовать реальное и естественное протекание межкультурного и профессионально ориентированного общения носителей языка. Использование аудио- и видеозаписей на занятиях привносит элемент эмоционального подъема, создает благоприятный психологический климат учебного процесса, что является предпосылкой интерактивного обучения студентов [208, с. 316].

Следовательно, интерактивное обучение студентов АЭЛ в процессе аудирования имеет свои преимущества, поэтому рассмотрим этот вопрос детально.

Методику формирования иноязычной компетентности в аудировании разрабатывали В. Е. Горбачев, Н. В. Елухина, И. Г. Колосовская, Л. Ю. Кулиш, О. Б. Метелкина, А. Э. Михина, Д. Л. Морозов, О. П. Петрашук, В. А. Цыбанева, А. Е. Чикунова, Л. В. Ягенич, Л. В. Шевкопляс, Р. И. Викович, К. М. Синькевич, Н. А. Новоградская-Морская, Н. И. Гупка-Макогин, В. Г. Златников и др. Согласно определению О. Б. Бигич, компетентность в аудировании – это способность человека слушать аутентичные тексты разных жанров и видов из различной степени понимания их содержания в условиях прямого и опосредованного общения [23, с. 19]. Н. И. Гупка-Макогин трактует англоязычную компетентность в аудировании как способность будущих специалистов в области международной экономики понимать профессионально ориентированные аутентичные тексты разных жанров и видов в условиях прямого и опосредованного общения с целью получения информации, эффективного межкультурного общения и реализации профессиональных задач [60, с. 43]. И. А. Гончар утверждает, что аудирование – это специально организованная, сложная, многоуровневая деятельность обучаемого, в основе которой лежат психофизиологические процессы восприятия последовательности речевых сигналов, синтеза их в слова, декодирования и осмысления звучащего текста, обеспечиваемые функционированием речеслуховых анализаторов и механизмов рефлексии [55, с. 118-119].

Задачей обучения аудированию на основе компетентностного подхода является формирование аудитивных умений, которые обеспечивают слушающему восприятие текстов, принадлежащих к различным жанрам и экспрессивно окрашенным стилям, а также понимание подтекста высказывания, осмысление общей идеи звукового сообщения и способность сформировать к нему собственное отношение. Эффективность развития аудитивных умений обуславливается уровнем сформированности у студентов фонетических навыков восприятия отдельных звуков и их сочетаний в потоке речи, лексических навыков различения звуковых образов ЛЕ и их непосредственного понимания, навыков узнавания на слух грамматических форм и прогнозирования синтаксических структур. Значит, именно языковая компетентность обучаемых обеспечивает им понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами ИЯ. В контексте нашей проблемы мы делаем акцент на необходимости обучения студентов АЭЛ в процессе аудирования, поскольку экономисты-международники будут общаться со своими деловыми партнерами по телефону, участвовать в дискуссиях и переговорах, деловых встречах и презентациях, что требует от них высокого уровня владения терминологией как обязательного компонента языка специальности. В такой постановке вопроса мы полностью согласны с Л. П. Павловой, которая считает, что знание лексики как основного строительного материала языка выступает критерием успешности овладения

ИЯ и является составной частью профессионализма выпускников экономического университета [163].

Исследователи отмечают, что студенты неязыковых вузов сталкиваются при аудировании с целым комплексом трудностей: а) несформированность слуховой рецепции из-за недостаточной развитости фонематического слуха; б) малый объем памяти; в) слабая развитость прогностических умений; г) неумение быстро и адекватно производить смысловую обработку воспринимаемой на слух информации. Анализ всех видов трудностей позволяет минимизировать потери в процессе восприятия и понимания профессиональной информации. [151]. Как считает Н. С. Саенко, основными лексическими трудностями при рецепции являются проблемы узнавания слов и формирования образов слов для хранения их в долговременной памяти. Преодоление этих трудностей требует учёта языковых особенностей каждого слова (звуко-буквенного состава, морфологии, семантики, грамматического значения), учета специфических особенностей стилевых пластов лексики и влияния внутриязыковой и межязыковой интерференции [187, с. 40]. Кроме того, по мнению К. М. Синькевича, особые трудности у студентов вызывают задания, направленные на развитие аудитивных умений в процессе формирования социолингвистической компетенции [240], что подразумевает знание ЛЕ с национально-культурной семантикой, знание особенностей межкультурного делового общения, умение преодолевать стереотипы и уважать традиции, правила и социальные нормы поведения представителей другой страны. Умение слышать и правильно интерпретировать речевое поведение партнера с учетом знания его национальных особенностей особенно важно для экономистов-международников, которые будут вступать в деловые контакты с зарубежными партнерами.

Одним из условий успешного обучения студентов лексике в процессе аудирования является отбор аутентичных текстов и иных материалов, которые бы стимулировали студентов к активному слушанию и готовили к дальнейшему обсуждению затронутых в них проблем, развивали когнитивные способности, поощряли участие в интерактивных формах работы. Отбор аутентичных текстов для аудирования, по мнению О. В. Юдиной, должен происходить с соблюдением таких критериев: профессиональная информационная значимость, актуальность, мотивационная ценность, доступность в языковом и содержательном аспектах, посильность восприятия объема информации, проблемность, важность для национальной культуры [289, с. 8]. Для формирования англоязычной компетентности в аудировании студентов 3-го и 4-го курсов языковых специальностей Е. А. Сиваченко выделяет принцип аутентичности текстового материала, принцип доступности (способа изложения, языкового оформления, объема и характеристик звуковых параметров), принцип последовательной организации учебного материала (от восприятия легких текстов до более трудных) [241, с. 7]. Принципы отбора видеоматериалов для обучения аудирования будущих экономистов сформулированы Н. А. Новоградской-Морской: мотивационная ценность, наличие профессионально направленной тематики, учет профессиональной

новизны информации, учет соответствия лексических знаний студентов вокабуляру видеоматериалов, наличие композиционно-речевой формы, учет объема информации и доминирующей роли видеоряда перед аудиорядом [155, с. 8]. В контексте обучения экономистов-международников важно, чтобы материалы для аудирования отвечали профессиональным интересам студентов, были доступными и понятными как в языковом значении, так и в плане наличия у студентов специальных знаний, а также отображали реалии современной деловой и экономической жизни страны изучаемого языка. Социокультурные моменты в аудиотекстах или видеоматериалах, такие как формальные и неформальные формы обращения, деловой этикет, правила корпоративной культуры также должны занять важное место в процессе обучения аудированию. Это поможет студентам расширить свой кругозор и познания в области культуры, применить свой опыт изучения специальных дисциплин для лучшего понимания текста и для предметного обсуждения поднятых в нем проблем, используя в общении АЭЛ.

В обучении студентов восприятию и пониманию иноязычной речи на слух выделяются три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [107, с. 33]. Н. И. Гупка-Макогин определяет этапы обучения аудированию студентов 4-го курса специальности «Международная экономика» как корректирующий, реализационный и завершающий [60, с. 81]. Задачей первого этапа (*pre-listening stage*) является подготовка студентов к слушанию, а именно: введение в проблему и актуализация фоновых знаний, языкового и социокультурного опыта; стимулирование умений прогнозирования содержания подлежащих к прослушиванию или просмотру аудио- и видеоматериалов на основе ключевых слов, изобразительной наглядности, заглавий; составление и анализ лексических карт и т.п. Заполнение содержательных опор, обсуждение заглавия текста или названия фильма, поиск ответа на проблемный вопрос направлены на проговаривание обучающимися тематической лексики и наиболее употребительных речевых образцов, на первичное закрепление значений слов в сознании. Интерактивность студентов на этом этапе проявляется при коллективном прогнозировании содержания аудиотекста или видеофильма на основании их названия, при нахождении ассоциаций на заданную тему с помощью т.н. мозгового штурма, при семантизации незнакомой лексики и идентификации отдельных терминологических единиц путем поиска дефиниций или развития догадки. Для снятия языковых трудностей семантизация новой терминологической лексики может проводиться с помощью анализа словообразовательных элементов (*employment – unemployment; producer – production – productivity*); студенты могут догадываться о значении терминов, которым присуща синонимия (*share – stock, expenditures – costs*) или которые имеют антонимические аналоги (*assets – liabilities, demand – supply*). Также студенты могут понять значения терминологических словосочетаний, один из элементов которых известный или о значении которого можно догадаться на основе интернационализмов (*certificate of stock – сертификат на право собственности на акции; capitalization of interest – капитализация процентов; financial operations –*

финансовые операции). Интересной представляется работа по расшифровке аббревиатур и акронимов: *VAT – value added tax (НДС – налог на добавленную стоимость)*, *CEO – chief executive officer (генеральный директор компании)*, *GDP – gross domestic product (ВВП – валовой внутренний продукт)*, *c/o – care of (сопроводительный адрес)*, *C&F – cost and freight (стоимость и фрахт)*. Важно обратить внимание студентов на правильное произношение слов, учитывать наличие основного и второстепенного ударения, так как от этого зависит значение термина.

Стратегия работы с терминологической лексикой на этапе подготовки к аудированию специального текста может состоять из выделения словообразовательных элементов слов, анализа деривационных моделей терминов и проведения их грамматических трансформаций, сравнения терминов и терминологических словосочетаний с похожими во втором изучаемом ИЯ, расшифровки аббревиатур и поиска аналогов в родном языке студентов. При обучении аудирования иноязычных экономических текстов важно учитывать лингвистические особенности терминологии (например, стилистическую нейтральность терминов и их семантическую нагрузку), указывать на явления метафоризации и многозначности терминосистем, анализировать закономерности образования и структурирования ЛЕ. Как отмечалось выше (подраздел 1.2), сейчас известны факты синонимии и омонимии терминов, что приводит к трудностям понимания и перевода финансово-экономических реалий. Современные тенденции интернационализации иностранных, особенно английских, экономических терминов содействуют развитию языковой догадки, позволяют проводить беспереводную семантизацию специальной лексики. Важно выделить и объяснить случаи использования в специальных текстах жаргонизмов и сленга, а также некоторых реалий, для понимания которых можно использовать описательное толкование их значений. В общем, проводимый лингвистический анализ лексики дает возможность ее сознательного усвоения, развивает языковую и контекстуальную догадку, позволяет узнать и дифференцировать один термин от другого, расширяет объем памяти и содействует прочному формированию лексических навыков. Таким образом, интерактивная работа студентов с лексикой на этапе перед слушанием иноязычного текста (просмотром фильма или сюжета) помогает снять трудности его понимания, служит средством поддержания высокой мотивации и стойкого интереса к содержательной стороне таких материалов, обеспечивает образование аутентичной обстановки и учит адекватной реакции на нее.

Текстовый этап (*while-listening stage*) включает прослушивание всего текста и поочередно – отдельных смысловых блоков [108, с. 132-133]. Студентам предлагаются следующие виды работ: определение темы сообщения, подбор заглавия к аудиотексту, ответы на вопросы, анализ употребления языковых средств, вычленение отдельных фраз по определенному признаку, выделение основных и дополнительных фактов и выстраивание их в логической последовательности. В содержание текстового этапа рекомендуется включать упражнения на поиск соответствующих содержанию текста картинок или

рисунков, ранжирование предложений в правильном порядке, определение в списке правильных/ложных утверждений, заполнение пропусков, коррекция письменного текста или опорной наглядности в соответствии с содержанием аудiotекста, исправление или дополнение информации в таблицах, схемах и диаграммах. О. Б. Петрова отмечает, что некоторые предлагаемые упражнения могут выполняться дважды [170, с.154]. Сначала студенты выполняют упражнения до прослушивания текста, когда активизируется необходимый лексический материал, развиваются умения языковой догадки, снимаются языковые трудности аудiotекста. Затем студенты выполняют упражнения на текстовом этапе, когда в процессе прослушивания они проверяют свои предположения касательно содержания текста, значений новых ЛЕ в конкретной ситуации. Подытоживая, можем утверждать, что с помощью выполнения таких упражнений реализуется задача второго этапа – формирование речевых навыков аудирования и развитие умений аудирования, приобретение студентами опыта восприятия и понимания иноязычной речи на слух, овладение языковым компонентом аудитивной компетенции и создание основы для высказываний на уровне предложения и сверхфразового единства (СФЕ).

Целью третьего – завершающего этапа (post-listening stage) является дальнейшее развитие и совершенствование умений аудирования путем выполнения коммуникативных упражнений и заданий по обсуждению услышанного/увиденного материала на уровне полноценного высказывания студентов, в котором они интерпретируют полученную информацию, анализируют ее, выражают свое отношение к рассматриваемой проблематике аудио- и видеоматериала. Третий этап обучения аудированию нацелен на определение замысла автора текста, на экспликацию полученной и понятой информации в личный опыт слушателей/зрителей, на ее критическое оценивание и комментирование.

На этом же этапе проводится контроль степени восприятия текста и уровня его понимания. Задачей контроля аудирования является определение качества сформированности аудитивных умений при работе с аутентичными аудiotекстами, т.е. проверяются способности студентов понимать на слух оригинальный текст, устанавливается уровень развития умений извлекать необходимую информацию и представлять ее в той форме, которая задается контрольным заданием, а также умений выборочного извлечения лексической информации и ее схематического представления. Задания на контроль степени понимания прослушанного текста предполагают проверку полноты усвоения специальной лексики. По форме эти задания могут быть следующими:

- дать краткий ответ на вопрос (да/нет, написать одно слово);
- выбрать правильное значение слова из двух альтернативных ответов;
- выбрать правильный ответ (необходимое слово) из предложенных вариантов (множественный выбор);
- выбрать из прослушанного текста один из вариантов утверждения относительно значения термина;

- кратко записать прослушанную информацию, включая ключевые термины, которые встречались в тексте;
- заполнить лексическую таблицу в соответствии с прослушанной информацией;
- распределить тематические слова (термины) в порядке их предъявления;
- соотнести прослушанную (лексическую) информацию с картинками или данными в задании дефинициями терминов;
- нарисовать или заполнить схему с недостающей информацией;
- подписать названия к картинкам, иллюстрациям, используя термины;
- заполнить пропуски в тексте, используя новую лексическую информацию.

Такие контрольные задания позволят выявить уровень сформированности лексических речевых навыков и умений при восприятии иноязычного текста на слух, что является объектом проверки в процессе аудирования. Контроль понимания прослушанного текста покажет, насколько студенты готовы к последующей работе по обсуждению поставленных в тексте проблем, по активизации своих речемыслительных усилий с использованием активной терминологической лексики.

Для реализации задач третьего этапа аудирования выполняются разные упражнения. Например, студенты могут разыграть в ролях определенный сюжет или фрагмент аудиотекста, обсудить возможные варианты развития дальнейших событий после просмотра анонса фильма, просмотреть фрагмент фильма без звука и потом самим его озвучить, составить свой сценарий и предствить его группе для критического обсуждения. В процессе такой интерактивной работы происходит овладение лексическим материалом, развивается креативное мышление, формируются профессиональные навыки и личностные качества будущих специалистов. С этой целью выполняются коммуникативные и профессионально значимые упражнения, направленные на формулировку и выражение студентами своих мыслей применительно содержания специального аудиотекста и способам применения новых знаний в реальной практике. На этом этапе аудирования широко применяются интерактивные формы и способы усвоения лексического материала, такие как деловые игры и дискуссии, презентации и проекты, что увеличивает языковую практику студентов, обеспечивает настоящую коммуникативность и профессионализацию учебной деятельности.

При просмотре видеофильма (или фильма на DVD) также проводится работа по максимальному извлечению и осмыслению полученной информации. Исследователи (О. М. Воробей, Е. В. Гаврильчик, Н. А. Новик, И. А. Рябцевич и др.) рекомендуют задания на выделение основных мыслей фильма путем составления плана и записи ключевых слов, на выбор правильных ответов из предложенного списка, на дополнение информации через заполнение пропусков и составление схем, на расположение фактов в нужной последовательности в соответствии с видеосюжетом, на логическое соотнесение и распознавание информации, на исправление несоответствий и

др. Затем студенты в ходе обсуждения обобщают факты из видеофильма, рассуждают и предлагают возможный сценарий развития событий, представляют свое видение проблемы на основе личного опыта, подводят итоги и делают выводы. Тем самым активизируются знания специальной лексики, закрепляются умения ее использования в иноязычной речи. Творческие задания интерактивного характера на завершающем этапе аудирования позволяют мобилизовать скрытые резервы студентов и направить их опыт и индивидуальные качества на достижение реального прогресса в овладении иноязычной лексикой.

Проиллюстрируем изложенные выше теоретические положения конкретными примерами упражнений, разработанных нами на основе учебника *The Business. Upper-Intermediate. Unit 7. Financial Control* [291, с. 140-141] и компакт-диска к нему, которые используются в процессе обучения студентов-экономистов ИЯ.

I. Этап перед прослушиванием текста

Пример 1. Цель: ознакомить студентов с новыми ЛЕ в аудиотексте.

Инструкция: Grasp the meaning of the words and expressions from the text you will listen to about some stereotypes concerning the work of accountant: *Financial services, accountancy, keen on maths, focus on analysis and strategy, balance sheet, profit and loss accounts, a steady job, risk-takers, a survey into job satisfaction, a female-friendly profession, key-decision maker, a boardroom, to make management decisions, a very responsible position, as a consequence, to have a real influence on a business.*

Пример 2. Цель: сформировать слухо-произносительные навыки, развить речевые механизмы аудирования.

Инструкция: Listen to the same words and expressions from the text and repeat after the teacher paying attention to the correct stress.

Пример 3. Цель: развить языковую догадку и раскрыть значения ЛЕ.

Инструкция: Look at the list of English words and expressions in the left column and match them with the corresponding definitions in the right one. Make sure that you pronounce them correctly.

New Terms	Their Definitions
1) accountancy	a) income gained from property, stocks, etc.
2) balance sheet	b)
3)	

Пример 4. Цель: закрепить знания новых ЛЕ путем использования их в высказываниях на уровне предложения и СФЕ.

Инструкция: Listen to the beginning of the sentence and choose the best variant to complete it.

1. *There are several reasons why researchers observe changing attitudes to the a)accountancy b)financial control c)boardroom.*

2. *Mathematics is a subject that a lot of people give up as soon as they can and they are not that a)keen on investors' attention b)keen on maths c)keen on stereotypes.*

Пример 5. Цель: развить умения использовать умения использовать новые ЛЕ на уровне предложения в собственных высказываниях студентов.

Инструкция: Listen to the questions concerning the topic in the text for listening comprehension and suggest your answers.

1. *How has the work of accountants changed recently? – These days much of the accountant's work is done by computers and the accountants can focus on ... (analysis and strategy).*

2. *What tasks do accountants have to do? – The tasks the accountants have to do are often similar – relating to ... (balance sheets, profit and loss accounts, and so on).*

II. Этап прослушивания текста

Пример 1. Цель: прослушать текст и на основании выученной на предыдущем этапе лексики догадаться о его основном содержании.

Инструкция: Listen to the text “Financial Control” about some stereotypes about accountancy and extract the maximum meaning of economic terms in the text.

1. *What is the general idea of the text?*

2. *What economic terms did you notice in the text?*

Пример 2. Цель: прослушать текст и понять специфическую информацию.

Инструкция: Listen to the text and be ready to answer questions about some particular pieces of information.

1. *What is the number of women occupied in accountancy in the US?*

2. *What did a recent survey into job satisfaction show?*

Пример 3. Цель: прослушать текст и составить список ключевых терминов и/или перечислить главные проблемы, освещаемые в тексте.

Инструкция: Listen to the text and make a list of key terms / main problems.

Пример 4. Цель: прослушать текст и расставить данные ниже суждения в логической последовательности.

Инструкция: Listen to the text and put the statements given below in the logical order.

1. *As a consequence, graduates realize that accountancy has a real influence on a business.*

2. *We are going to speak about changing attitudes to the financial services industry.*

III. Этап после прослушивания текста

Пример 1. Цель: проверить понимание содержания прослушанного текста с активизацией в говорении усвоенной терминологической лексики.

Инструкция: Answer the following questions using economic terms.

1. *What is a traditional image of accountants and what is changing now?*
2. *Is the accountancy profession breaking out of the stereotypy? Give reasons.*

Пример 2. Цель: закрепить знания ЛЕ и стимулировать студентов к расширению своего терминологического вокабуляра.

Инструкция: а) Make derivatives and collocations with the following words: *finance; account; job; to satisfy; to decide; to manage; keen on.*

б) Compose sentences with these derivatives and collocations in the proper context. Model: *decision; to make a decision; to make a management decision; Accountants often have to make big management decisions.*

в) Define and explain the following terms: *balance sheet, profit, management, etc.*

Пример 3. Цель: усовершенствовать лексические речевые навыки путем трансформации и использования новых ЛЕ в говорении.

Инструкция: Transform the given below terms and use them in the utterances of your own.

1. to be a risk-taker;
2. a board;

Пример 4. Цель: развить умения использовать новые ЛЕ в определенных ситуациях, которые отражены в тексте для слушания и понимания.

Инструкция: Listen to the following statements from the text “Financial Control” and express your attitude to these ideas concerning accountancy.

1. *The accountancy profession is breaking out of the stereotypy.*
2. *Accountancy is friendly to women.*

Пример 5. Цель: развить у студентов речевые умения в высказываниях с выражением своего отношения к поднятым в аудиотексте проблемам.

Инструкция: What do you think about accountancy as a profession? Have a discussion on this topic expressing your own views on the problem.

Пример 6. Цель: активизировать умения студентов использовать усвоенную лексику в письме на основе материала аудиотекста.

Инструкция: In writing prepare a 50-word summary of the text you have just listened to. Use new economic terms in a proper context.

Как показывает практика опытного обучения [211], выполнение студентами таких и похожих упражнений в процессе аудирования текстов по специальности обеспечивает получение знаний АЭЛ, позволяет овладеть

умениями использования ЛЕ на этапе после прослушивания текста во время совместного и коллективного обсуждения, комментирования, интерпретирования информации.

Таким образом, правильно организованный учебный процесс по аудированию аутентичных текстов или просмотру оригинальных фильмов соответственно профилю подготовки в вузе будет поддерживать высокий мотивационный интерес студентов к изучению терминологической лексики. Обучение студентов АЭЛ в процессе аудирования обеспечивает образование лингвистической основы для профессионально ориентированного общения, формирование иноязычной лексической компетентности и усвоение правил социального поведения с представителями иных культурных сообществ. Следовательно, необходимо постоянно применять на практических занятиях по ИЯ аудирование аутентичных материалов, их обработку, чтобы студенты расширили знания специальной лексики и совершенствовали умения ее применения в иноязычном общении.

Рассмотрев вопросы обучения лексике в рецептивных видах речевой деятельности в этой части монографии, мы переходим к исследованию проблемы обучения студентов-экономистов в аспекте межкультурной коммуникации.

1.6. Обучение студентов-экономистов языковому материалу в контексте подготовки к межкультурной коммуникации

Процессы глобализации ставят новые задачи в теории и практике преподавания ИЯ и обучения будущих экономистов-международников. Каждое занятие по ИЯ – это своего рода практика межкультурной коммуникации, в которой студенты приобретают «орудие производства», т.е. овладевают ИЯ как средством общения между специалистами разных стран, а не обучаются «языку экономических текстов» [182, с. 63]. Учебная дисциплина «Иностранный язык» в образовательной системе неязыкового вуза становится инструментом формирования специалиста новой формации, готового к решению проблем с учетом специфики межкультурных различий представителей страны изучаемого языка. Мы солидарны с С. В. Самарской, которая замечает, что «<...> деловое общение с зарубежными партнерами не может быть продуктивным без определенных качеств личности, таких как толерантность, уважение к местным традициям и правилам поведения, владение культурой делового имиджа, умение корректного общения на иностранном языке, профессиональная компетентность, ответственность, верность слову, надежность в деле, способность к неординарному мышлению в решении профессионально значимых задач» [189, с. 177]. В этом контексте важен посыл, что «личностные отношения и мотивационные установки, включающие в себя осознание культурных различий, уважение других культур, признание их многообразия, открытость и непредвзятость по отношению к представителям других культур и к самому процессу межкультурного обучения, а также

желание узнать новое являются исходным пунктом для успешного межкультурного обучения» [244, с. 85]. Следовательно, ИЯ должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке, поэтому рассмотрим вопросы обучения студентов АЭЛ с установкой на приобретение знаний межкультурных особенностей деловой коммуникации, развития умений ориентироваться в разнообразных условиях иноязычной культуры.

Формирование у студентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности рассматривается сегодня в единстве с овладением нормами и традициями той или иной культурной общности, с изучением коммуникативного вербального и невербального поведения в ситуациях, приближенных к реальным, что подразумевает формирование и развитие социокультурной компетентности как ключа к взаимопониманию и сотрудничеству между народами. Особенно остро ощущается потребность в овладении умениями межкультурного делового общения для студентов, которые специализируются в области международных экономических отношений и которые будут принимать участие в деловых переговорах и встречах, в презентациях и дискуссиях на профессиональные темы с представителями других культур [196; 230]. Готовность студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации Л. Г. Юсупова рассматривает как способность к активизации их потенциальных возможностей, используя накопленный опыт, знания и умения. Однако, как установила исследовательница, 65,8% из 505 опрошенных студентов оценивают свою готовность достаточно низко, а 67% испытывают высокий уровень неуверенности, неопределенности и беспокойства в процессе общения с представителями других культур [290]. Следовательно, учебный процесс должен быть построен с обязательным акцентом на межкультурные особенности иноязычной коммуникации, а образовательные задачи высшей школы должны предполагать формирование умений межкультурной коммуникации в поликультурном социуме. [204]. В свете этих требований, ссылаясь на исследования Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, которые отстаивают принцип поликультурности в иноязычном образовании, мы вслед за С. Л. Суворовой [247, с. 47] обосновываем перспективность «межкультурной парадигмы» высшего иноязычного образования как «системы теоретических и методологических положений», существующей и развивающейся в неразрывной взаимосвязи с коммуникативной методикой. Исходя из такого посыла, возникает необходимость изучения и разработки основных постулатов теории обучения иноязычной лексике в контексте межкультурной образовательной парадигмы, которая вместе с коммуникативной составляющей позволит обеспечить студентов действенным механизмом познания ИЯ. Учет межкультурных особенностей делового общения, усвоение социокультурных знаний, развитие умений использовать информацию культурно-страноведческого характера будет способствовать достижению целей иноязычной подготовки будущих специалистов в сфере международной экономики.

Методологической основой исследования проблемы формирования межкультурной компетентности являются труды Т. Н. Астафуровой, Н. Д. Гальсковой, Р. А. Гришковой, Г. В. Елизаровой, С. С. Кашлева, И. Л. Плужник, А. П. Садохина, В. В. Сафоновой, В. П. Сысоева, С. Г. Тер-Минасовой, О. А. Фроловой, В. П. Фурмановой, И. И. Халеевой, С. Е. Цветковой и других ученых.

Современные исследователи концепции межкультурной коммуникации (Н. Ф. Бориско, А. С. Андриенко, Н. Д. Гальскова, Т. А. Дмитриенко, Г. В. Елизарова, Е. И. Елизова, Т. А. Колосовская, С. Ю. Николаева, Н. В. Мороз, И. Л. Плужник, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, И. В. Султанова, С. Г. Тер-Минасова, Н. Д. Усвят, С. Е. Цветкова, П. В. Сысоев, R. Kriaušišiūnienė и др.) разрабатывают теоретическое обоснование и предлагают практические рекомендации, как обучать студентов ИЯ в рамках компетентностного подхода, указывают на необходимость мобилизации усилий преподавателей и обучаемых для овладения социокультурной информацией в соответствии с мировыми стандартами деловой коммуникации. В работах ученых уделяется большое внимание решению вопросов обучения студентов особенностям межкультурной коммуникации на ИЯ, таким как правила и нормы поведения в иноязычной среде, ценностные ориентации представителей другой культуры, толкование культурной информации, анализ способов выхода из затруднительного положения в случае ошибок и социальных конфликтов. Как правильно отмечает С. К. Гураль, способность к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации не может рассматриваться как простое сложение речевых навыков и знаний о социокультурных нормах [61, с. 24]. Мы наблюдаем, что при обучении студентов профессионально ориентированному ИЯ им важно понять и усвоить разные подходы представителей других культур к таким явлениям, как степень формальности между начальником и подчиненным, восприятие категории времени и пространства, специфические гендерные отношения в коллективе, толкование индивидуального и коллективного, степень материальной заинтересованности в результатах своего труда, чувствительность в вопросах взаимоотношений коллег по работе и пр. [201]. В связи с такими отличиями в родной и иностранной культурах В. В. Сафонова в своих трудах настаивает на том, что при формировании и развитии культуры устной иноязычной речи необходимо изучать социокультурные традиции и правила устного поведения, делать акцент на особенности контекста межкультурного и поликультурного общения, причем с учетом межкультурного потенциала Интернет-общения.

Прочные навыки межкультурной коммуникации можно приобрести только в процессе постоянной работы с современными аудио и видео материалами, печатными и электронными источниками информации, которые имеют социокультурную направленность, отвечают требованиям социокультурного образования. Практическая польза от такой деятельности состоит в том, что студенты научатся выбирать и адекватно оценивать нужные им социокультурные сведения из потока всевозможной информации, использовать и интерпретировать культуроведческую и страноведческую информацию в

свете своих профессиональных интересов, определять причины возможных коммуникативных неудач и принимать правильные с точки зрения межкультурной коммуникации решения. Просмотр аутентичной видеопродукции в рамках коммуникативно-поискового и культуроведчески-ориентированного аудирования представляется, по мнению В. В. Сафоновой, важным звеном обучения, поскольку позволяет студентам ознакомиться с сутью культуроведческих понятий, имеющих приоритетное значение в культурном развитии современного человека, опознать в поведении людей открытую и скрытую социокультурную невежливость, культурный вандализм и даже культурную агрессию с точки зрения представителей разных культурных сообществ, отрабатывать и/или корректировать модели вежливого поликультурного поведения на материале визуальных и аудиовизуальных текстов, развивать бикультурные/трилингвальные умения представлять родную культуру в иноязычной среде и неродную изучаемую культуру в родной культурной среде [190]. Учитывая эти требования к социокультурной составляющей ИЯ, можно предположить, что в процессе учебы удастся сформировать будущего специалиста как поликультурную личность, для которой ИЯ будет служить средством межкультурного делового общения, инструментом приобщения к сокровищам мировой культуры, ключом для установления межличностных контактов с носителями других языков и культур. Установка на такое обучение позволит будущим специалистам осуществлять свои коммуникативные намерения и реализовывать свои коммуникативные задачи в поликультурном пространстве, действуя как «вторичная толерантная языковая профессиональная личность», готовая к межкультурной коммуникации и саморазвитию в условиях глобализующегося информационного общества [265].

Термин «социокультурная компетенция» в научно-педагогической литературе коррелирует с термином «межкультурная компетенция» и некоторые исследователи (например, С. Е. Цветкова) отождествляют его с термином «межкультурная компетентность», используя понятие «компетенция» как синоним понятию «компетентность» [270, с. 148]. В результате такого разночтения понятий мы встречаем разные их трактовки и определения. К примеру, О. А. Фролова исследует межкультурную компетенцию и рассматривает ее как способность и готовность обучаемого к диалогу культур [264]. М. В. Плеханова определяет межкультурную компетенцию как сложную комбинацию знаний, умений, качеств и способностей личности, обеспечивающих выбор адекватных способов и стратегий коммуникативной и некоммуникативной деятельности и поведения студентов в условиях межкультурного взаимодействия [175, с. 64]. В работе Т. А. Беловой также изучается социокультурная компетенция студента экономического вуза, которая, по мнению исследовательницы, представляет собой стержневой и связующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции, в состав которой входят социокультурные знания, модели поведения в иноязычной среде и совокупность отношений и личностных качеств студентов, необходимых для межкультурного профессионального

общения на ИЯ [16, с. 9]. Н. Д. Гальскова разграничивает эти понятия, ибо компетенция служит вербализации лингвокультурных концептов и рассматривается как теоретический конструкт, или теоретическая модель способности человека к иноязычному общению, а коммуникативность, в свою очередь, является интегративным личностным качеством, лингводидактической и методической категорией [48, с. 76]. И. А. Зимняя считает, что компетенция – это внутреннее потенциальное новообразование: знания, представления, алгоритмы действий, которые проявляются в компетентности, определяемой как «интегративное личностное качество, которое включает комплексы знаний, умений и навыков предметного и надпредметного уровней, систему личностно-профессиональных ценностей и отношений, готовность и способность специалиста целесообразно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях с высокой степенью эмоционально-волевой регуляции» (подраздел 1.3). Р. П. Мильруд рассматривает компетентность как комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и который зависит от необходимых для этого компетенций [145, с. 31]. В контексте обучения профессионально ориентированного ИЯ О. Б. Тарнопольский и С. П. Кожушко выделяют «собственно деловой лингвосоциокультурный компонент», состоящий из множества вербальных стереотипов и реалий, усвоение которых необходимо для оформления деловой коммуникации согласно нормам, принятым в данном языковом и культурном социуме исключительно для урегулирования деловых отношений [251, с. 34].

Обобщая сказанное выше, можем убедиться, что в современной методической науке существует множество определений одного и того же понятия. Мы будем пользоваться термином «компетентность», которое шире понятия «компетенция», так как включает в себя набор компетенций, необходимых человеку для решения проблем, демонстрируя при этом свои способности в ИЯ, свою состоятельность как партнера в иноязычной коммуникации. Таким образом, в этой части работы мы будем говорить о социокультурной компетентности, состоящей из нескольких компетенций (социолингвистической, социальной, лингвострановедческой и др.), которые «пронизывают весь процесс общения между представителями разных культур, даже тогда, когда его участники не осознают этого влияния» [80, с. 13].

Обучение студентов особенностям межкультурной коммуникации закладывает основу для формирования у них межкультурной компетентности, которую С. И. Черноморченко и Е. А. Любимова [278, с. 107] рассматривают как «обладание компетенциями, знаниями, позволяющими ориентироваться в быстро изменяющихся социальных условиях», а межкультурная коммуникативная компетенция, по мнению этих исследователей, «создает основу для профессиональной мобильности, повышает возможность профессиональной самореализации на основе межкультурной чувствительности и толерантности». В. Д. Грищенко утверждает, что межкультурная компетентность – это характеристика личности, состоящая из трех компонентов: культурно маркированных знаний, сформированных

коммуникативных умений и, как следствие, способности к межкультурному общению, а межкультурная компетенция – это деятельностная сторона личности обучаемого, которая направлена на реализацию и актуализацию межкультурной компетентности и на адекватное межкультурное общение в условиях диалога культур [59, с. 81]. По определению Я. В. Садчиковой, социокультурная компетентность представляет собой системное качество личности, проявляющееся в знании и понимании своей и иностранной культуры, в устойчивом интересе к поликультурным ценностям, в умении выступать в роли посредника между представителями своей и иностранной культур, в умении определять причины нарушения межкультурной коммуникации и преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие из-за межкультурных различий в разнообразных видах деятельности, в том числе и профессиональной [186]. При отсутствии у студентов социокультурных знаний, при неумении пользоваться нормами и конвенциями межличностного общения затрудняется и нарушается процесс межкультурного профессионального сотрудничества на ИЯ. Поэтому считаем, что составной частью иноязычной подготовки студентов-экономистов должен быть постоянный кросс-культурный тренинг (Ф. С. Бацевич, Н. М. Губина, Г. А. Копыл, А. П. Садохин, Н. Б. Самойленко, С. Г. Тер-Минасова и др.), который обеспечит социокультурный контекст иноязычной деловой коммуникации, позволит студентам стать опытными участниками межкультурного взаимодействия с иностранными партнерами. Задачами тренинга выступают поиск и творческая проработка актуальной информации об особенностях коммуникативного поведения в иной культуре, усвоение норм устной и письменной иноязычной коммуникации, приобретение навыков межличностного взаимодействия в инородной культурной среде, изучение ментальных черт характера представителей различных стран. Вся эта работа позволит совладать с культурным шоком в случае непосредственного контакта с иностранцами и избежать коммуникативных ловушек [218, с. 231]. Таким образом, сформируется межкультурная компетентность личности, которая определена А. П. Садохиним как «совокупность социокультурных и лингвистических знаний, коммуникативных умений и навыков личности, с помощью которых она может успешно общаться и взаимодействовать с носителями других культур на всех уровнях межкультурной коммуникации» [185].

Межкультурную коммуникацию профессионального уровня Н. В. Барышников рассматривает как межкультурное взаимодействие между профессионально подготовленными специалистами, которые коммуникативными средствами достигают консенсуса по обсуждаемым вопросам, взаимоприемлемых решений, взаимовыгодных соглашений, оставаясь при этом полноценными представителями родных языков и культур и соблюдая интересы своей страны [13, с. 72]. Межкультурная коммуникация – это вербальное и невербальное взаимодействие партнеров, принадлежащих к различным языкам и культурам, считает Н. В. Барышников [13, с. 73]. На успешное декодирование информации, полученной посредством устных или письменных сообщений, а иногда и через такие средства, как выражение лица,

жесты, тон голоса и пр., непосредственно влияют межкультурные отличия участников коммуникации. Исходя из этого, следует обратить внимание на необходимости усвоения студентами таких моментов, если они хотят понять своего партнера и быть понятыми. Вербальными барьерами успешной иноязычной коммуникации исследователи считают неадекватное знание коммуникантами лексики и порой различную ее интерпретацию, чрезвычайную абстрактность и/или двусмысленность сообщений, нарушение логики в изложении материала, отдельные языковые трудности (например, неправильное употребление грамматических форм и конструкций). Невербальными барьерами считаются неадекватные или вызывающие конфликты сигналы, различия в восприятии, неуместные эмоции, разного рода дистракторы внимания и т.п. Поэтому следует ознакомить студентов с этическими нормами деловой коммуникации (пунктуальность, порядочность, вежливость, обеспокоенность не собой, а другими людьми, соблюдение дресс-кода, правильное использование подходящего конкретной ситуации стиля устной и письменной речи, неписанные правила корпоративной культуры, формальные и неформальные отношения в компании), показать последствия неправильного вербального и/или невербального общения с представителями других культур. Таким образом, знание правил культуры делового сотрудничества, соблюдение стандартов и норм коммуникации даст положительный результат в учебной деятельности по изучению специальной лексики, повысит интерес студентов к освоению опыта межкультурного взаимодействия.

Главная задача обучения межкультурному общению средствами интерактивного обучения – развить способность студентов решать задачи профессионального характера посредством ИЯ в соответствии с нормами деловой коммуникации и культурными традициями носителей языка, научить их взаимодействовать и вырабатывать приемлемые для всех сторон взаимовыгодные решения проблем, соблюдая атмосферу сотрудничества и взаимопонимания. В этом контексте актуальной проблемой является развитие у студентов умений межкультурного общения, под которым В. В. Сафонова понимает «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [191, с.127]. Критериями сформированности умений общения для межкультурной коммуникации являются: знание деловой культуры страны изучаемого языка, социокультурных аспектов ведения делового общения, особенностей экономического и бизнес-дискурса в разных странах (когнитивный компонент); принятие ценностей культуры, положительное отношение к культуре мира, к культуре и традициям участников делового общения (аксиологический компонент); умение делового общения с представителями другой культуры, умение организовать диалог культур (личностно-операциональный компонент); умение рефлексивного поведения, самооценка (оценочно-рефлексивный компонент) [245].

В этом контексте мы выделяем и подчеркиваем важность овладения лексической компетентностью, необходимой квалифицированному специалисту для достижения взаимопонимания с деловыми партнерами, для чтения текстовой информации в печатном и электронном виде, для написания и перевода англоязычных профессиональных документов. Дидактическими предпосылками формирования лексической компетентности с учетом межкультурных особенностей иноязычного общения в интерактивном формате учебной деятельности выступают внутренняя и внешняя мотивация, установка на толерантное отношение к речевому партнеру и его культуре, благоприятный климат внутригруппового сотрудничества при решении проблемных вопросов, уважение и терпимость к иной точке зрения, готовность к свободному изложению своей позиции. У студентов должна быть уверенность в том, что знание специальной лексики и умение ее использовать согласно нормам и правилам межкультурной коммуникации в деловом контексте деятельности повысит их шансы в плане профессионального становления как будущих специалистов, удовлетворит потребности в познавательной активности, раскроет творческий потенциал как субъектов такой деятельности.

Современный специалист уже не может ограничиваться знаниями и умениями в области выбранной специальности. Он должен освоить социокультурный пласт теории и практики, дающей возможность эффективно осуществлять социальную и профессиональную деятельность в поликультурной среде [176]. Вслед за О. А. Чекун выделяем педагогические условия для организации обучения АЭЛ как важного этапа на пути к овладению умениями иноязычной коммуникации с учетом ее межкультурных особенностей [274]:

— организация образовательного процесса на основе концепции «диалога культур», что обеспечивает саморазвитие личности студента, его интеграцию в системы мировой и национальной культур, познание собственной идентичности и понимание другого человека;

— создание языковой среды, которая формирует в человеке определенную систему поведения, оказывает влияние на языковую компетенцию, способствует погружению обучаемых в сферу иноязычной культуры;

— построение содержания обучения на основе целостности профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки, включающей знание лексики и национально-культурную специфику деловой коммуникации, что позволит будущим специалистам корректно использовать языковые средства, адекватно интерпретировать поведение собеседника;

— применение активных форм и методов обучения (культуроведчески ориентированных ролевых игр, дискуссий, методов кейс-стади и др.), которые стимулируют развитие у студентов корректности речи, восприимчивости иных ценностей, представлений о межкультурной специфике общения;

— организация внеаудиторной активности студентов посредством проведения встреч с носителями языка, участия в конкурсных мероприятиях, что содействует расширению сферы применения навыков и умений,

приобретенных в обязательном курсе, повышает мотивацию к изучению ИЯ, формирует мировоззрение и развивает способности студентов.

Максимальное соблюдение педагогических условий организации межкультурного общения в процессе иноязычного образования студентов будет способствовать выработке корректного поведения в реальных коммуникативных ситуациях, позволит сделать правильный выбор языковых и речевых средств для выражения мысли на ИЯ и удовлетворения коммуникативных потребностей. Усвоение АЭЛ вместе с приобретением навыков понимать ЛЕ страноведческого характера и развитием умений использовать подобную информацию в процессе общения поможет добиться успеха в иноязычной коммуникации.

Исходя из важности и необходимости обладания социокультурной компетентностью, исследователи (Н. В. Барышников, Т. А. Белова, Н. Д. Бориско, С. Ю. Николаева, Г. А. Петрова, М. В. Плеханова, И. В. Сагалаева, П. В. Сысоев и др.) считают актуальной задачей разрабатывать и применять в процессе обучения студентов ИЯ новые методы и учебные материалы, повышающие культурную чувствительность обучаемых, внедрять культурно значимые модели поведения и нормы межкультурного общения в практику проведения аудиторных занятий и внеаудиторной работы. Одним из вариантов активизации учебной деятельности студентов в курсе изучения ИЯ, способом мобилизации их внутренних ресурсов и повышения мотивации к овладению социокультурным материалом выступают интерактивные технологии, предполагающие обучение во взаимодействии, способствующие развитию личностных и профессионально значимых качеств обучаемых (подраздел 1.4). Широкое и творческое их использование в самостоятельной познавательной деятельности студентов (например, в процессе разработки проектов), в парной, групповой, коллективной работе в аудитории (например, во время подготовки и участия в ролевых и деловых играх), позволит повысить интерес студентов к познанию ценностей иных культур, научит их преодолевать межкультурные барьеры коммуникации. Согласно исследованию Е. И. Поляковой, условиями, влияющими на развитие интереса студентов к освоению опыта межкультурного взаимодействия, являются: целевое формирование данного интереса; научно обоснованный отбор содержания, выбор форм и методов организации аудиторных и внеаудиторных занятий, интеграция данных занятий; использование технологий активного обучения (ролевые и деловые игры, имитационные тренинги, игровое моделирование); профессионализм и личностные качества преподавателя; самообразование студентов [176]. Перед преподавателями стоит задача уделять внимание развитию личности обучаемых, учитывать их интересы и стремления к познанию языка через призму познания культуры, раскрывать потенциальные возможности и изучать ценностные ориентации, чтобы в процессе субъектно-субъектного взаимодействия студенты преодолевали нерешительность в общении, развивали готовность к деловой коммуникации с представителями иных культур на основе принципов толерантности, открытости и доверия.

Следовательно, обучение студентов АЭЛ средствами интерактивных технологий должно иметь социокультурную направленность [236].

Ниже мы предлагаем ряд упражнений, выполняя которые студенты усваивают лексику делового общения, терминологию международной экономики и развивают свои умения межкультурного общения в курсе ИЯ для специальных целей.

Exercise 1. Together with your fellow student classify the given communication media into three groups: *face to face meeting, business letter, smile, touch, telephone conversation, eye contact, handout, speech, e-mail, video conference, bulletin board, gesture, memo*. Taking turns with your partner, comment on which of these media are the most/the least effective in different business situations. Justify your point of view.

Verbal		Nonverbal
Oral	Written	

Exercise 2. What are the advantages and disadvantages of different means of communication: face to face, over the phone, and in writing? Together with your fellow student fill in the table given below and explain when one can use each of these means.

E.g.: The advantage of a face to face meeting is that you can obtain the evidence how the person you are dealing with feels about the situation. This information can be provided by the tone of voice, facial expression, body language etc. We meet with our business partners when

	Advantages	Disadvantages
Face to face meeting		
Speaking over the phone		
Communicating in writing		

Exercise 3. Work in pairs. Below you will find a list of different factors which can influence the effectiveness of the cross-cultural business communication. Together with your groupmate rate these factors from the most important for achieving good results to the least important. Explain your choice.

1. Establishing verbal and nonverbal rapport.
2. Exploring mutual objectives for the business meeting.
3. Building a joint agenda.
4. Getting comfortable.
5. Clarity of speech.
6. Assertive behavior.
7. Avoidance of bias and nonnegotiable items.
8. Maintaining flexibility.

9. Questioning skills.
10. Controlling and reading body language.

Exercise 4. A. Read some expressions that may be useful if you are dealing with a potentially controversial question, or if you wish to correct or contradict your business partner.

1. With respect to those who drew up this very comprehensive report, some of the figures are misleading.

2. With respect to you, this is not the position we adopt.

3. I'm obliged to say that we cannot accept your approach.

4. I have too much respect for you to hide my true feelings in this matter.

5. I'm going to be very frank with you.

6. The situation requires that we have to disagree with you.

7. I hope you don't mind my asking you this, but what exactly made you change your mind?

B. In the groups of two or three students take turns to discuss the questions listed below.

— What in your opinion are the best answers to these expressions?

— In which situations can business partners use a very direct and candid approach to business information?

— How should business partners treat each other if they have to talk about their fundamental interests and concerns?

Exercise 5. Do you agree or disagree with the following statements? Take turns commenting on them. Give your reasons and valid arguments to prove your point of view when debating with your groupmates.

1. The art of communicating in business is above all the art of persuasion.

2. To communicate in a foreign language can be a daunting task which requires mastering different communication and language skills.

3. If the business partners from foreign countries are not aware of cultural differences and peculiarities of behavior patterns, there will be a communication breakdown in business talks.

4. The personal needs of the participants in business meetings, such as goodwill, credibility, recognition of status and authority, etc., must be taken into account when they want to come to an agreement and solve business problems.

5. All parties involved in business talks must be prepared to compromise in order to reach an agreement for mutual benefit.

6. During business talks one should lay a good foundation for the future dealings with the other person.

Exercise 6. Browse relevant web-sites on the Internet and find the information to answer the questions listed below. Discuss your ideas with two or three groupmates and elaborate some recommendations to business people how to communicate in a diverse cultural surrounding. Present your findings to the whole class.

1. In what way does business conversation differ from everyday communication?

2. What do many misunderstandings and conflicts in the business world stem from?

3. Why do we need a good measure of tact and diplomacy when we communicate with foreigners in business situations?

4. How can you avoid the risk of annoying or upsetting your counterparts during business meetings?

5. What are the advantages/disadvantages of communicating during business talks in a foreign language?

6. What major cross cultural misunderstandings should we avoid?

Exercise 7. What do you think about the following guidelines of a successful business communication? Are all of them equally important? In small groups of three or four discuss these and suggest other ideas that may be useful for business people.

1. To conduct the conversation in a professional and in a business-like atmosphere.

2. To meet the requirements of each party in the business meeting.

3. To have a sense of commitment to your own company.

4. To be ready to accept any outcome of the discussion.

5. To have the power of persuasion in order to communicate effectively.

6. To be competent in all problems which are under discussion.

7. To possess necessary communication and language skills.

8. To take human factors into account when dealing with business matters.

Exercise 8. Each culture has its specific features that determine the behavior of business people in different situations. For example, Arabs may present their negotiation counterparts with something valuable; most Westerners expect a prompt answer when they make a statement or ask a question. Together with your fellow student brainstorm the following issues and find out how Russian (Ukrainian) culture differs from those of Western or Oriental ones. Then report the results of your discussion to the class.

1. Meetings and greetings.

2. Shaking hands and exchanging business cards.

3. Small talk.

4. Gift giving.

5. Agreeing/disagreeing.

6. Interrupting.

7. Handling questions.

8. Resolving conflicts.

9. Ending the conversation and parting.

Exercise 9. Nonverbal behaviors are all different from culture to culture. When communicating, it is necessary to observe and comprehend nonverbal signs, because sometimes they carry far more information than verbal messages do, or even contradict them. Together with your fellow student take turns to analyze the given below nonverbals and define which of them are used independently. Compare how

these nonverbals are used in Russian (Ukrainian) business practice and deliver a short presentation to the whole class.

1. Facial expressions.
2. Eye contact.
3. Hand gestures.
4. Body movements.
5. Posture.
6. Physical appearance.
7. Space.
8. Touch.
9. Time usage.

Exercise 10. Below you will find some examples of cultural stereotypes which often lead to misunderstandings and miscommunications. What do you think are the ways to get rid of negative cultural stereotypes in business practice? How in your opinion should Russian (Ukrainian) business people behave if they want to resolve a cultural shock? Discuss these and similar problems in small groups of three or four students and then present your major ideas to the whole class.

1. If one does not bargain aggressively with Arabs, one is considered naïve, because the process of bargaining is meant to establish personal relationships.

2. The Arab businessman who insists on giving his Japanese counterpart gifts of greater value than those he receives harms the alliance before it even begins to form.

3. British negotiators are very formal and polite and they place great importance on a proper protocol.

4. The French expect everyone to behave as they do when doing business. They are very much individualists and have a sense of pride that is sometimes interpreted as supremacy.

5. Germans are men of their word; a handshake is as good as a written contract. However, they are very concerned with the precision of the written word.

6. Italians tend to be extremely hospitable but when they make a point, they do so with considerable gesticulation and emotional expression.

7. In certain Middle Eastern countries, such as Egypt or Saudi Arabia, the social relationships developed between the parties are more significant than the technical specifications of the contract and price.

8. The Japanese often want to spend days or even weeks creating a friendly, trusting atmosphere before discussing business.

9. Personal relationships take priority over institutions, laws, and regulations in Latin America.

10. Status is paramount to Russians; every Russian upon meeting another for the first time must first establish a hierarchy and the superior/subordinate position of each party involved in business talks.

Exercise 11. Interview your partner to find out whether the following statements are true or false. Correct the false ones. Support your point of view with examples.

1. Self-confidence in your ability to speak before others is based on careful preparation and recognition of your knowledge, expertise and sincerity.

2. The less practice you get, the easier it is to speak with confidence when negotiating with your foreign business partners.

3. You should tell your business partner an inappropriate, humorous incident or anecdote as it has a natural connection with the subject of the negotiations.

4. Visual aids are planned, prepared and selected to help the speaker in getting the message or talk across.

5. During a business meeting or a presentation address your audience as a single unit and do not single out one person.

6. Cultures in which management decisions are made by the boss simply because he or she is the boss value power distance.

7. In Asian and many Latin American countries looking a partner full in the eyes is considered an irritating sign of ill breeding.

Exercise 12. The most frequent form of business written communication at work is e-mail. Together with your partner discuss some of the rules of etiquette when writing and sending an e-mail message. What other rules could you suggest? Do you always follow these rules? Take turns to interview each other.

Experienced e-mailer	Inexperienced e-mailer
— Enters a precise subject of the message.	— Writes too informally.
— Keeps messages short and clear.	— Writes in capitals.
— Regularly checks the mail box.	— Sends huge attachments.
— Never uses company computer for sending private messages.	— Uses a lot of abbreviations and symbols.
— Does not send offensive materials.	

Exercise 13. Find relevant information and have a discussion with your groupmates on the following problems. As a summary write a paragraph which accumulates the major conclusions from your discussion.

1. What are the causes and effects of cultural misunderstandings in business?

2. What practices and policies contribute to successful communication in a multicultural organization?

3. How can an experienced communicator avoid conflicts in the process of business negotiations with foreign partners?

4. Are there any communication differences between males and females in the cross-cultural environment?

5. What are in your opinion the most effective strategies when writing business documents?

Таким образом, мы представили отдельные примеры упражнений, применяемых в парных и групповых формах речевого взаимодействия на занятиях по ИЯ с акцентом на развитие умений пользоваться лексикой деловой коммуникации с учетом социокультурной составляющей процесса обучения. Как свидетельствует наш опыт, такие упражнения стимулируют

речемыслительную деятельность, активизируют АЭЛ и помогают реализовать коммуникативные намерения при выполнении студентами речевых действий. Правильная с точки зрения лексико-грамматического оформления устная речь должна соответствовать социокультурным стандартам деловой коммуникации будущих экономистов.

Резюмируя сказанное выше, можем прийти к заключению, что формирование и совершенствование социокультурной компетентности студентов в общем контексте обучения ИЯ должно находиться в центре внимания как исследователей, так и преподавателей-практиков, потому что это отвечает современным требованиям и подходам, а главное – запросам студентов, специализирующихся в сфере международных экономических отношений. Процесс обучения АЭЛ проходит параллельно и в тесной связи с изучением межкультурных особенностей делового общения в интерактивных формах учебной работы, так как это способствует основательному усвоению терминологии, расширяет знания социокультурного контекста деловых контактов и учит применять эти знания в ситуациях профессионального общения. Использование технологий интерактивного обучения помогает студентам усваивать межкультурные нормы общения, способствует повышению эффективности учебной деятельности в соответствии с новыми требованиями к качеству иноязычного образования в высшей школе.

1.7. Организация самостоятельной работы студентов по интерактивному изучению английской экономической лексики

Настоящая часть монографии посвящена проблеме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по изучению АЭЛ и приобретению умений ее использования в деловой коммуникации посредством интерактивных технологий обучения. Это обусловлено тем, что принципы Болонского процесса, внедренные в высших учебных заведениях, предполагают расширение самостоятельности студентов в освоении учебного материала и повышение их ответственности за результаты этой деятельности. Следовательно, одной из задач иноязычного образования является развитие у будущих специалистов способностей и навыков самостоятельного получения профессиональных знаний и их творческого применения в своей деятельности. Однако, как отмечают многие исследователи (С. С. Денисова, Е. Ю. Кирейчук, Е. Н. Радион, В. Ф. Сатинова и др.), дефицит учебного времени и недостаточный уровень языковой компетенции обучающихся могут оказаться препятствием на пути к реализации социального заказа общества на подготовку современного специалиста, готового не только к исполнительской деятельности, но и к самостоятельной постановке и решению профессиональных проблем, в том числе к самообразованию в аспекте освоения ИЯ. Поэтому нам представляется, что успешность реализации концепции непрерывного языкового образования зависит от того, насколько

будут решены вопросы организации самостоятельной работы студентов (СРС) как под руководством преподавателя, так и в рамках автономного обучения.

Определение содержания самостоятельного обучения студентов постоянно находится в поле зрения современной методики преподавания ИЯ. Ученые-методисты глубоко и основательно изучают данную проблему, разрабатывают концептуальные основы самообразовательной познавательной работы как части формирования у студентов профессиональной и коммуникативной компетентности. Например, Э. Г. Арванитопуло исследовала проектную методику обучения, в которой проект трактуется как самостоятельная творческая иноязычная деятельность по разрешению определенной задачи. И. П. Задорожная представила концепцию готовности студентов к самостоятельной работе по ИЯ с целью моделирования лично значимого контекста учебной деятельности в процессе создания реального продукта такой работы. Т. Н. Коротенко доказывает необходимость разработки так называемой аутометодики, которая будет лежать в основе самостоятельной учебной деятельности, рассматриваемой как функциональный компонент развития иноязычной познавательной компетенции. О. П. Биконя наметила пути формирования и поддержания позитивной мотивации студентов экономических специальностей к самостоятельной работе: использование технических средств, обеспечение творческого и проблемного характера заданий, учет личностных интересов студентов, разнообразие форм самостоятельной работы. Т. Ю. Терновых разработала методику формирования стратегий автономной учебной деятельности при работе с иноязычным текстом. С. Н. Кустовский определил дидактические условия организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих экономистов. В. В. Бебих обосновала методику организации самостоятельной работы будущих финансистов в процессе обучения англоязычному деловому письменному общению. Кроме этого, разработке вопросов эффективной организации СРС посвящены исследования С. Г. Заскалеты, А. В. Конышевой, Н. Ф. Коряковцевой, В. В. Луценко, Л. В. Онучак, Л. А. Онуфриевой, И. В. Хомюк, Н. В. Ягельской, Т. Ю. Тамбовкиной и др. Невзирая на очевидные успехи в разработке методики самообразования и учебной автономии студентов в обучении ИЯ, актуальным вопросом остается необходимость совершенствования процесса организации СРС в части обучения АЭЛ средствами интерактивных технологий.

Анализ работ ученых-методистов позволяет утверждать, что «усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи информации о нем обучаемому, а в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. В процессе такой деятельности и происходит формирование способностей, умений и навыков учащихся, а единицей деятельности выступает предметное действие» [261, с. 23-24]. Это положение можем экстраполировать на самостоятельное изучение студентами АЭЛ, овладение ими умениями использовать ЛЕ в иноязычном общении на профессиональные темы. Для действенного управления учебной самостоятельной деятельностью студентов необходимы, по мнению А. В. Конышевой, «адекватная формируемым умениям постановка задания, четкая и грамотная ее формулировка, некоторая

модификация, обусловленная индивидуальными способностями обучаемых» [109, с. 48]. Исследователи считают, что формирование иноязычного лексикона происходит по мере овладения языковым материалом и контролируется в устной и письменной форме, особенно при выполнении студентами заданий творческого характера: написании сочинений, подготовке устных сообщений, ведении дискуссии и др. [72, с. 221]. По мнению И. О. Лукьянченко, именно самостоятельная работа вырабатывает у студентов психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке разной информации при решении познавательных и профессионально ориентированных заданий [131, с. 159]. В свете современных требований к иноязычному образованию самостоятельная работа нацелена на расширение учебной автономии студентов, которую Т. Ю. Терновых определяет как «процесс, в котором обучающиеся самостоятельно принимают решения в области выбора способов учебной деятельности, форм работы, установления сроков ее выполнения, способов контроля и оценивания своей работы, переноса ее результатов в новые учебные контексты» [255, с. 8]. Л. П. Гимпель в качестве условий, которые могут стимулировать самостоятельную деятельность студентов, рассматривает такие: обеспечение личностно-деятельностного подхода в обучении, гуманизация педагогического взаимодействия, утверждение субъектного статуса студента, усиление мотивации учения, обучение студентов основам научной организации самостоятельной деятельности, интенсивное использование интерактивных методов и технологий обучения, доминирование способов поощрения обучаемых, обязательность оценивания выполненной работы, развитие рефлексивных умений [51, с. 30].

В этом перечне хочется выделить актуальное для нашего исследования условие – интенсивное использование интерактивных методов и технологий обучения, которые, по мнению Е. И. Ивановой, предполагают «наличие обратной связи, постоянное информирование учащегося о том, насколько он продвинулся в изучении материала, что было сделано неверно, где допущены ошибки, на какие моменты стоит обратить особое внимание» [90, с. 278]. Поддерживая идеи многих исследователей, наиболее целесообразными технологиями, применяемыми в обучении, включая и самостоятельное, считаем игровые (игровое проектирование и моделирование типичных ситуаций профессионального общения, разыгрывание разнообразных ролей, учебные, ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры), проектные (метод проектов, проектная мастерская и др.), коммуникативные (групповые дискуссии, дебаты, «круглые столы» и т.п.) [259, с. 12]. Эти технологии обучения, как говорилось выше, также применимы и в СРС, так как их подготовка требует от студентов немалых интеллектуальных усилий, чтобы найти и прочесть необходимую информацию, систематизировать материал и придумать, в каком виде его представить во время интерактивного взаимодействия. Параллельно с обучением коммуникации, в неязыковом вузе важным видом речевой деятельности выступает самостоятельное чтение специальных текстов, которые не только насыщены терминологической

лексикой, но и обладают определенными грамматическими особенностями, такими как наличие причастных и инфинитивных оборотов, страдательного залога, инверсии, служебных слов. Именно при работе с текстом, как замечает А. Н. Ибрагимова, «анализируется различного рода экстралингвистическая и лингвистическая информация, усваивается лексика, проясняются основные грамматические явления и выделяются характерные черты изучаемого языка, отрабатываются речевые навыки и формируются умения в разных видах речевой деятельности» [89]. Понимание грамматических явлений, правильная трактовка специальных понятий служат залогом полного и правильного извлечения закодированной в тексте профессиональной информации, что очень важно для самообразования квалифицированного специалиста.

Самостоятельная работа с аутентичными специальными текстами также охватывает такие задания, как поиск студентами статистических данных для аргументирования своих суждений во время проводимых на практических занятиях деловых игр, разработка проблемных вопросов и моделирование сценариев своей деятельности во время дискуссий, изучение кейсов и подбор вариантов решения затронутых в них профессиональных вопросов, составление таблиц, схем, диаграмм для визуализации устной и письменной информации. Важным элементом самостоятельного изучения ИЯ в неязыковом вузе является работа с текстовым и графическим материалом профессиональной тематики в сети Интернет. Как свидетельствует наш опыт, творческие задания на самостоятельную тренировку и закрепление новой лексики позволяют мобилизовать скрытые резервы студентов, использовать их индивидуальные личностные качества для достижения желаемого результата и ощутимого прогресса в овладении АЭЛ, без которой невозможно представить и реализовать профессиональное общение.

Методисты подразделяют СРС на виды и подвиды, выделяют и аргументируют разные ее формы и способы выполнения. В контексте нашего исследования мы будем рассматривать СРС как элемент самостоятельного обучения студентов в рамках аудиторного занятия, а также как и часть учебной работы, выполняемой во внеаудиторной деятельности без участия преподавателя. В этой связи мы согласны с Н. В. Аникеенко, которая утверждает, что СРС при изучении ИЯ в университете делится на три этапа [4, с. 131]. Первый этап – обучающий – предусматривает частичное выполнение различных индивидуальных заданий обучающего характера в учебной аудитории под контролем и непосредственным участием преподавателя. Эти задания охватывают лексико-грамматические тренировочные упражнения, составление диалогов и монологов с их дальнейшей презентацией на последующих занятиях, работа с текстом (анализ лексики и грамматических конструкций, анализ всего текста, составление словаря-минимума и др.). Второй этап СРС – репродуктивный, который протекает во внеаудиторное время и является продолжением и углублением учебного процесса в аудитории. Для самостоятельной работы предлагается выполнение разных послетекстовых упражнений и тестов, подготовка к проведению ролевых/деловых игр, поиск информации и выборочный перевод текстов, прослушивание аудиотекстов /

просмотр видеоматериалов. Третий этап, выполняемый вне учебного аудиторного времени – творческий, потому что предполагает написание докладов и рефератов для участия в студенческих научных конференциях, перевод научных статей, поиск и обработку информации, составление каталогов терминов, создание сайтов и компьютерных программ. Помимо перечисленных вариантов заданий можно предложить студентам написать эссе, наметить тезисы бизнес-доклада, подготовить рецензию на книгу или фильм, дать ответ на письмо или мейл, а также описать (сравнить, проанализировать) статистические материалы в форме таблиц, диаграмм и графиков. Выполняя письменные задания, студенты практикуют использование АЭЛ, а также приобретают знания о структуре деловых документов, об особенностях стиля делового письма, о средствах когезии текста.

В русле нашего исследования для организации СРС по изучению АЭЛ необходимо научить студентов подбирать и активно задействовать соответствующие приемы презентации и семантизации терминов, выбирать способы закрепления слов в памяти и последующей их активизации в общении на темы, предусмотренные программой подготовки будущих специалистов [128, с. 174-175]. Важно выделить и научить студентов применять оптимальные стратегии самостоятельного изучения и усвоения АЭЛ (мнемонические, когнитивные, компенсаторные и др.), обеспечить их адекватными приемами самообразовательной учебной деятельности [231, с. 175]. Как известно, исследователи разработали множество способов усвоения специальной лексики, входящей в состав профессионального тезауруса, определили наиболее эффективные стратегии учебной деятельности, учитывающей специализацию студентов (подраздел 1.3). Например, в процессе чтения профессионально ориентированных текстов на ИЯ А. А. Маркович предлагает студентам составить терминологическую вокабулярную карту, под которой понимается «графическое представление изучаемого специального понятия через слова и выражения, описывающие это понятие» [142, с. 150]. Читая специальную литературу с целью извлечения необходимой информации, работая над подготовкой к презентациям и дискуссиям, студенты с помощью такой карты могут расширить свой словарный запас терминами соответствующего семантического поля, дополнить список тематической лексики новыми для них терминами и терминологическими словосочетаниями, составить опорные конспекты для продуцирования своих мыслей во время речемыслительной деятельности в аудитории. При самостоятельном изучении лексики студентам следует рекомендовать задания, которые направлены на поиск в специальных текстах дефиниций терминов и терминологических словосочетаний, составление списков ключевых терминов для их последующего использования в качестве опоры при обсуждении аутентичных текстов профессиональной тематики, восполнение недостающей информации в таблицах и написание пояснительных записок к диаграммам, схемам и т. д. Эти и им подобные задания будут развивать у студентов умения осмысленно воспринять содержащуюся в текстах профессионально значимую информацию, умения анализировать отдельные факты и соотносить их с темой своего

исследования, умения критически оценивать извлекаемые из текстов идеи. Таким образом, интерактивные технологии обучения в СРС используются во всех видах речевой деятельности, ибо «интеракция предполагает единую деятельность по построению связного высказывания» [80, с. 84] и охватывает все рецептивные и продуктивные стратегии (подраздел 1.3).

Важным фактором, способствующим усилению мотивации студентов к самообразованию, является компьютеризация учебного процесса, обеспечивающая доступ и активное использование интерактивных программ, грамматических справочников и словарей, учебно-методических комплексов и обучающих сайтов (З. К. Соломко, Ю. В. Шишковская и др.) С помощью такого ресурса студенты могут выполнить тест на проверку своих знаний любого грамматического правила, организовать самостоятельное изучение недостаточно усвоенной темы, получить консультацию преподавателя, предоставить результаты выполненной работы. Обеспечивая интерактивный характер самостоятельной работы по овладению ИЯ, студенты могут в режиме реального времени общаться не только с преподавателем, но и со своими коллегами, уточняя, например, варианты перевода некоторых сложных грамматических конструкций и терминов, обсуждая способы выражения мысли в деловом письме с помощью использования различных грамматических структур. Применительно к самостоятельной работе интерактивность состоит во взаимодействии студента с компьютером или традиционными печатными средствами, а также с аудио- или видеотехникой. В этом случае усилия студента направлены на прослушивание (просмотр) фрагментов, в которых используется необходимый для усвоения учебный материал, на прочтение правил и выполнение упражнений, на написание творческой работы с употреблением в ней заданных структур. Использование компьютерных программ и технических средств позволяет реализовать принцип наглядности, когда демонстрируемые схемы и таблицы иллюстрируют грамматические конструкции, выделяют графически или цветовой гаммой разные формы слова, служат опорой для формулировки и построения предложений. Компьютерные схемы и таблицы экономят время преподавателя и тем самым интенсифицируют процесс обучения, поскольку студенты быстрее и лучше запоминают лексику и грамматические структуры, осмысленно усваивают речевые образцы и выражают с их помощью собственные мысли. Следовательно, постоянное использование наглядных средств для визуализации учебного материала, таких как схематические изображения, абстрактные рисунки и символы, раздаточные материалы в форме схем, таблиц и диаграмм должно стать правилом для организации СРС по ИЯ [203].

В этих условиях меняется и даже усложняется роль преподавателя ИЯ, который должен хорошо разбираться в современных телекоммуникационных технологиях, следить за появлением новых ресурсов Интернета, чтобы быть в состоянии выполнять функции организатора, модератора, партнера и советчика студентов в вопросах самостоятельного изучения ИЯ. Именно педагог, как утверждают многие исследователи (А. В. Ваяхина, М. В. Кравченко, Н. А. Залесская, Л. Э. Ющук, И. Г. Копытич, И. И. Любанец и др.), является

координатором, осуществляющим взаимодействие аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, консультантом, оказывающим дифференцированную и индивидуальную помощь в языковом образовании, наставником и источником свежих идей при реализации студенческих проектов творческого характера. Задача преподавателя – сформировать у студентов осознанное отношение к самостоятельному выполнению учебных заданий, таких как подготовка и презентация докладов на профессиональные темы, участие в дискуссиях и деловых играх по анализу проблемных ситуаций, разработка проектов и их защита во время аудиторных занятий, на заседаниях научных кружков, круглых столов, тематических семинаров. Преподаватель выступает и в роли психолога, который должен учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и потенциальные возможности, чтобы создать комфортную атмосферу для самостоятельного овладения материалом с целью успешного решения учебных задач, чтобы у студентов возникала потребность участвовать в подготовке и выполнении заданий, моделирующих ситуации межкультурного взаимодействия с зарубежными партнерами. Организация управления и контроля самостоятельной работы со стороны преподавателя должна быть достаточно гибкой и продуманной, чтобы не демотивировать студентов, не допустить навязывания им своей воли и не уменьшить их познавательную активность. Поддерживая мнение дидактов, считаем, что функции преподавателя в организации СРС наполняются новым содержанием, поскольку он призван помочь и поддержать студента в овладении умением работать над изучаемым языком, показать пути овладения эффективными приемами работы и создать условия для соответствующей образовательной среды.

Поскольку самостоятельная работа предполагает максимальную индивидуализацию деятельности каждого студента, она может рассматриваться одновременно и как средство совершенствования «творческой индивидуальности», и как возможность ориентации процесса обучения на личность каждого обучающегося, что очень важно для развития его мышления, логики, умений самоконтроля, самоанализа и самооценки [110, с. 39]. Следовательно, через самостоятельную работу также реализуется принцип индивидуализации обучения (С. Ю. Николаева), то есть учитываются индивидуальные особенности обучающихся, их возрастные возможности, интеллектуальный потенциал, так как каждый студент выполняет задания в силу своих способностей, использует источники информации в зависимости от собственных потребностей и поставленных целей. В этом проявляется индивидуальный характер самостоятельной работы, ее гибкость и универсальность. СРС развивает у студентов такие качества, как организованность, дисциплинированность, инициативность, волю; учит самостоятельному мышлению и вырабатывает мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.); позволяет сформировать собственный стиль работы, наиболее соответствующий личным склонностям и познавательным запросам студента. Задания для СРС могут носить индивидуальный, групповой или комплексный характер, однако контроль

выполнения и отчеты по проделанной студентами работе должны быть сугубо индивидуальными [70, с. 159]. Для такой индивидуальной работы можно предложить задания на выборочный перевод специальных текстов, в процессе которого, согласно Е. Г. Ляховой, «возникают благоприятные условия для установления связей между единицами родного и изучаемого языков на языковом уровне сознания учащегося» [133, с. 108-109], на поиск информации в сети Интернет с последующей ее обработкой и презентацией, на прослушивание аудиозаписей и выполнение лексико-грамматических упражнений, на составление плана к прочитанному тексту и списка ключевых терминов, которые будут служить опорой во время устного комментирования и обобщения прочитанного.

Среди способов проверки знаний студентов по итогам выполнения самостоятельной работы рекомендуются проводить индивидуальные собеседования и коллоквиумы по пройденному материалу, заслушивать отчеты о проделанной работе во время консультаций, практиковать устный опрос на семинарах (практических занятиях), контролировать выполнение тестовых заданий, а также оценивать защиту так называемых «комплексных практических индивидуальных заданий (КПИЗ)» [216]. Целью самостоятельного выполнения студентами КПИЗ является внеаудиторное изучение части программного материала по ИЯ, поиск, систематизация и обработка информации по специальности из оригинальных источников и последующее ее представление в виде реферата. Иными словами, КПИЗ – это целостная и завершенная теоретико-практическая работа в рамках научно-исследовательской деятельности студентов, которая выполняется вне учебного процесса, но представляется и обсуждается с оцениванием качества работы на занятиях по ИЯ. Выполняя перечисленные выше задания без непосредственной помощи преподавателя, студенты учатся планировать свою работу, корректировать и совершенствовать способы ее выполнения, проявляют творческую активность и участвуют в оценке результатов своей работы, осуществляют систематическое усвоение учебного материала и саморазвиваются. Таким образом, личностно-ориентированный подход к обучению ИЯ позволяет переориентировать учебный процесс с получения готовых знаний на самостоятельное решение студентами поставленных задач, на активное включение обучающихся в учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность, на самостоятельное овладение способами учения [202].

Внеаудиторная работа по ИЯ способствует расширению языковой среды и сферы применения навыков и умений, актуализации знаний языкового материала, повышению мотивации к изучению ИЯ, формированию мировоззрения студентов, развитию их способностей [274, с. 14-17]. Но, как показывает наш опыт и анализ научно-педагогической литературы, очень велик удельный вес студентов первого и второго курса, которые практически не готовы к самостоятельной учебной деятельности по языковой подготовке [92, с. 23]. У студентов не хватает умений самостоятельной работы, у них недостаточное владение приемами самостоятельного получения знаний ЛЕ, им

нужно научиться организовывать и оптимизировать свою образовательную деятельность. У студентов наблюдается отсутствие развитых умений самообучения и самоконтроля, им присуще неправильное использование стратегий получения знаний. Такие факторы негативно отражаются на уровне успешности студентов по ИЯ, ослабляют мотивацию к учебе [224, с. 125]. Результаты анкетирования студентов показывают, что только 21% опрошенных умеют самостоятельно добывать знания, обрабатывать и анализировать полученную из аутентичных англоязычных первоисточников информацию, делать сравнения и выводы [117, с. 49]. По результатам наблюдений И. П. Задорожной было установлено, что 58% первокурсников испытывают значительные трудности в учебе, связанные с предоставлением им большей самостоятельности в поиске источников информации, дозировании материала, контролировании терминов сдачи выполненных заданий [82, с. 119]. И. В. Хомюк выяснила, что регулярно и систематически работают с учебной литературой 13,5% студентов, а опыт самостоятельной работы с такой литературой имеют только 11,29% опрошенных [266, с. 9]. Полученные Ю. В. Петровской результаты тестирования свидетельствуют, что 92,2% студентов, принявших участие в опросе, имеют низкий уровень сформированности учебной автономии, а 7,8% опрошенных достигли только среднего уровня [171, с. 2]. В исследовании С. Г. Заскалеты утверждается, что 60-ти процентам студентов не хватает навыков самостоятельной работы, и только 35% первокурсников считают себя подготовленными к ней [83, с. 9].

Приведенные данные свидетельствуют о том, что необходимо искать пути интенсификации СРС по изучению ИЯ, так как самообразование является ключем к решению проблемы в условиях сокращения аудиторной нагрузки в неязыковых вузах. Поэтому мы поддерживаем позицию Л. С. Чикилевой о необходимости целенаправленной подготовки студентов к тому, чтобы их самостоятельная учебная деятельность по овладению ИЯ обеспечивала им «осознанную и систематическую отработку языкового и речевого материала; выработку навыков восприятия и анализа аутентичных иноязычных текстов и отработку формируемых стратегий работы с ними как на уровне рецепции, так и на уровне продукции; формирование навыков критического мышления, аргументации, поиска путей самостоятельного решения поставленной коммуникативной или исследовательской задачи; развитие и совершенствование творческих способностей» [279, с. 3]. Ведь сами студенты, как показывают результаты опроса, имеют желание получать задания для самостоятельной работы (80%), хотят иметь обратную связь со своим преподавателем через Интернет (82,9%), а также уверены, что самостоятельная работа позитивно влияет на эффективность их обучения (92,9%) [9, с. 208]. В связи с этим важно обратить внимание на перспективность и целесообразность расширять возможности студентов в самообразовании, стимулировать их стремление к обучению в режиме самостоятельной учебной деятельности. В русле такого подхода необходимо предоставить студентам право выбора способов овладения подлежащим изучению учебным материалом, установить сроки исполнения поставленных задач, согласовать с ними способы контроля и

оценивания проделанной работы, обеспечивая, таким образом, учебную автономию студентов. Под автономией обучающегося мы следом за Е. А. Свирской понимаем способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею путем проведения рефлексии, коррекции и накопления индивидуального опыта, ответственно принимать квалифицированные решения относительно учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности от преподавателя и принятия на себя его функций [192, с. 91].

Необходимым требованием успешной организации и реализации СРС по ИЯ с целью развития автономии личности обучаемых является контроль выполненных студентами самостоятельных заданий, оценка хода и содержания самостоятельной работы, ее результатов, а также формирование у студентов навыков самоконтроля и самооценки, умений самостоятельного управления процессом своего учения (З. В. Ворошнина, О. В. Шмырова и др.). С этой целью применяются разработанные и адаптированные к потребностям студентов учебно-методические материалы, состоящие из методических рекомендаций по планированию и организации самостоятельной работы, примерных образцов выполненных тестов, шаблонов деловой корреспонденции, словарей-справочников, набора специальных оригинальных текстов и заданий к ним, ссылок на полезные сайты и нужную литературу. С помощью ключей к пробным тестам в разработанных учебно-методических пособиях и/или, например, в электронных учебниках, на образовательных сайтах, студенты могут провести самоконтроль своих учебных достижений, подготовиться к промежуточным и итоговым формам контроля.

Учебно-методический комплекс должен включать также рабочую тетрадь с детальным описанием порядка работы над индивидуальным заданием, таким как, например, написание обзорного реферата по самостоятельно прочитанной литературе, тезисов доклада на студенческую научную конференцию. Но, как показывает практика, студенты недостаточно владеют умениями реферирования и аннотирования специальных текстов, не знают, по каким критериям следует объективно оценить качество как своего труда, так и труда своих товарищей. Для этого с целью само- и взаимопроверки выполненных студентами письменных работ, таких как эссе, доклад-презентация, реферат и тому подобных заданий, студентам необходимо ответить на перечень представленных в т.н. *checklist* вопросов. Например, в процессе написания реферата с последующей его презентацией студенты, отвечая утвердительно на предложенные вопросы, смогут провести анализ целевой аудитории (*Have I clearly identified who my readers are? Do I know their prior knowledge about the topic? Will they understand my vocabulary?*); убедиться в адекватности содержания работы поставленным целям исследования (*Have I used a variety of information sources? Are my sources relevant, credible, current and referenced appropriately? Do I have a clear objective that has been met? Do my conclusions and recommendations flow logically from my findings and discussions?*); проверить правильность употребления языковых форм и выбора стиля письма (*Have I used strong, clear and concrete words? Have I used a variety of sentence types? Do I have*

just one main idea per paragraph? Do I have clear topic sentences for every paragraph? Are paragraphs logically related? Are my conclusions objective?); подготовить выполненную работу к презентации (*Have I been consistent in my use of headings, fonts, bullet points, acronyms, etc.? Does my presentation overall assist the reader in making the report easy to follow? Have I designed my document for readability?*).

Следовательно, работая самостоятельно или в составе мини-группы над подготовкой реферата, студенты смогут научиться извлекать необходимую информацию профессионального характера, критически ее проанализировать, обработать и передать основное содержание, подготовить тезисы выступления и принять участие в презентации результатов своей учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, что является частью СРС в неязыковых вузах. Подготавливая рефераты или доклады, современный специалист удовлетворяют свои самообразовательные потребности путем личного и заочного участия в международных конференциях и вебинарах, выступая на лекциях и презентациях, общаясь на Интернет-форумах и т. д. Также студенты овладеют умениями само- и взаимоконтроля, что является условием правильной организации СРС как обязательного компонента в системе непрерывного обучения будущих специалистов.

Подытоживая сказанное выше, можем сформулировать такие требования к организации и проведению СРС по обучению студентов АЭЛ [232, с. 161-162]:

— Ознакомить студентов с целью и задачами СРС, с образцами заданий и способами их выполнения, порядком и сроками сдачи, а также помочь в выборе стратегии усвоения АЭЛ с учетом возрастных и психологических особенностей студентов, уровня их языковых знаний.

— Обсудить варианты самостоятельных заданий, ознакомить с критериями оценивания выполненной работы, определить способы предъявления конечного продукта самостоятельной учебной деятельности, рационально распределить время и этапы выполнения заданий.

— Организовать консультации по предоставлению студентам методической помощи в выборе аутентичных материалов и подготовке к чтению, прослушиванию текста или извлечению информации из сети Интернет, по планированию написания вторичных текстов, по подготовке средств визуализации информации.

— Проводить беседы по выявлению трудностей самостоятельного освоения учебного материала, предлагать и обсуждать со студентами варианты проблемных вопросов для последующего их разрешения в аудиторной работе, контролировать промежуточные этапы выполнения заданий, корректировать сроки и объем выполненной работы.

— Работать со студентами, пропустившими по разным причинам занятия и не усвоившими программный материал, проверять степень готовности к сдаче самостоятельно выполненных заданий, помогать в составлении тезисов и плана выступления, подбирать ключевые слова и термины для их использования в качестве опоры в устной речи.

— Эффективно контролировать качество выполненных заданий, правильность письменных работ и тестов, поощрять студентов за их усилия в СРС, за инициативу и креативность, за своевременную сдачу работ и усвоение учебного материала.

Таким образом, можем заключить, что правильно организованная и умело контролируемая самостоятельная работа будет стимулировать студентов к изучению и использованию ИЯ, способствовать развитию их индивидуальных познавательных способностей при решении поставленных проблем, формировать навыки творческого мышления и расширять профессиональные возможности, обеспечит реальный межкультурный контекст общения. Самостоятельная работа по интерактивному обучению и усвоению АЭЛ позволит студентам приобрести такие качества, как организованность, дисциплинированность и инициативность, а также сформировать собственный стиль работы по автономному изучению специальной лексики, чтобы компетентно функционировать в профессиональном и академическом контекстах. Перспективным направлением дальнейшего исследования обозначенной проблемы считаем разработку учебно-методического обеспечения образовательного процесса в контексте расширения учебной автономии студентов и активизации их самообразовательной деятельности по изучению ИЯ.

РАЗДЕЛ 2

МЕТОДИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ

2.1. Принципы отбора и методической типологии иноязычного лексического материала для обучения студентов-экономистов

Для эффективного обучения студентов АЭЛ необходимо отобрать учебный лексический материал из различных источников согласно научно обоснованным критериям, провести методическую типологию отобранных ЛЕ, составить терминологический словарь-минимум, что и является целью этого этапа исследования.

Проблема отбора учебного материала и определения содержания обучения исследована в трудах таких ученых-методистов, как Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Б. А. Лapidус, М. В. Ляховицкий, О. Б. Тарнопольский, О. С. Можяева, Л. П. Смелякова, С. К. Фоломкина, А. С. Балахонов, Т. С. Серова, О. В. Бирюк, Т. А. Вдовина, Г. А. Гринюк, Е. А. Алешугина, А. С. Малюга, Ch. Brumfit, D. Nunan, M. West и др. Работы этих и других исследователей составляют методологическую базу и теоретическое основание для решения проблемы отбора учебного лексического материала в контексте нашего задания. Согласно Общеввропейским рекомендациям по языковому образованию, основные стратегии отбора лексики включают подбор устных и письменных иноязычных текстов и отбор ключевых слов в тематических полях с учетом профессиональных потребностей тех, кто изучает ИЯ [80, с. 149]. Исходя из этих положений, мы уже рассмотрели вопросы отбора аутентичных специальных текстов как основных источников АЭЛ (подраздел 1.5), поэтому сейчас перейдем к изучению проблемы отбора собственно АЭЛ, подлежащей усвоению студентами-экономистами.

По определению Н. Ф. Бориско, принципы отбора учебного материала являются общими положениями, на основании которых осуществляется построение модели содержания обучения [29, с. 112]. Отбор лексики можно также проводить при помощи критериев, когда каждое новое слово рассматривается с точки зрения его соответствия указанному свойству и те слова, в которых эти свойства проявляются наиболее полным образом, подлежат включению в лексический минимум [257, с. 48]. Таким образом, исследователи методики обучения иноязычной лексике предлагают различные принципы и критерии отбора лексического материала, выдвигают свои научно обоснованные подходы к решению этой проблемы. Например, С. Ф. Шатилов, Ю. Г. Давыдова, Н. С. Форкун, В. Ф. Мурзова, И. Ф. Динабург адекватными принципами отбора специальной лексики считают принципы системности, нормативности, функциональной значимости, единства языковой системы и

речевой деятельности, частотности, минимизированного представления учебного материала, учебно-методической целесообразности, коммуникативной ценности, соединяемости, словообразовательной ценности, многозначности, тематичности, стилистической неограниченности. Методисты В. А. Бухбиндер, Л. Ф. Манякина, Е. В. Мирошниченко, Л. Ю. Кулиш, Л. И. Морская ведут речь не о принципах, а критериях отбора лексики, среди которых выделяют следующие: семантической ценности, способности к словообразованию, соединяемости, частотности, стилистической дифференцированности, профессиональной направленности, практической необходимости, тематичности, коммуникативной ценности, распространенности в специальных текстах. Из этого длинного перечня принципов и критериев, которые служат требованиями относительно отбора лексики на основе ее типичных показателей и признаков, мы должны выбрать те, которые отвечают нашим задачам исследования и, если необходимо, дополнить новыми, чтобы сделать качественный выбор АЭЛ для обучения студентов специальности «Международная экономика». На основании анализа научно-методической литературы и практики преподавания в экономическом вузе мы следом за Л. Ф. Манякиной [141, с. 58-61] считаем целесообразным предложить следующие критерии отбора лексического материала из аутентичных текстов: профессиональная направленность, адекватность учебного материала целям обучения, частотность, практическая необходимость, тематичность. Нам представляется, что эти критерии лежат в плоскости целей и задач методики обучения лексике ИЯ для студентов-экономистов и, следовательно, могут быть применены для отбора АЭЛ. Проанализируем их.

Критерий профессиональной направленности важен в силу того, что отобранная специальная лексика должна отвечать профилю обучения в неязыковом вузе и служить средством для профессионального общения, а также должна быть понятна при чтении аутентичных текстов, слушании носителей языка, письменной коммуникации в части написания служебных документов. Иными словами, каждая отобранная ЛЕ после ее усвоения призвана обеспечивать студентам правильное понимание специальных текстов, адекватное реагирование на звучащую речь, корректное использование в устном и письменном общении с иностранными специалистами. Отобранная согласно этому критерию лексика формирует профессиональный тезаурус экономистов-международников, необходимый им в будущей деятельности.

Критерий адекватности учебного лексического материала целям обучения предполагает отбор ЛЕ, которые формируют лексическую компетентность у студентов определенного этапа обучения, обеспечивают их инструментом познания и общения. Эти ЛЕ должны употребляться в типовых ситуациях общения и функционирования экономистов-международников и при условии их усвоения они могут содействовать установлению социальных и деловых контактов с зарубежными коллегами. Адекватно отобранные лексические средства – это средства, которые отвечают потребностям студентов в расширении своих знаний по экономическим дисциплинам, которые

стимулируют иноязычное общение и готовят их к дальнейшей профессиональной деятельности.

Критерий частотности предполагает отбор таких ЛЕ, коэффициент повторяемости которых в разных источниках составляет не менее пяти. И. А. Зимняя указывает, что «коммуникативная значимость и частотность слов, их представленность в сфере интересов, образа жизни и деятельности школьников в рамках этих тем [программы] являются критериями отбора слов» [86, с. 4]. Руководствуясь этим критерием, следует также учитывать мнение Е. И. Пассова о том, что отбор лексики должен проходить «не на основе глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации» для «обсуждения проблем межчеловеческого общения» [165, с. 38]. Частота повторяемости ЛЕ играет весомую роль в скорости запоминания слов и содействует правильному их употреблению в устной и письменной коммуникации, следовательно, при отборе ЛЕ нужно придерживаться критерия частотности их употребления.

Критерий практической необходимости обеспечивает удовлетворение прагматических потребностей студентов в усвоении такой лексики, которая позволяет понимать и воспринимать устную и письменную речь сферы профессиональных интересов студентов, общаться и адекватно реагировать на коммуникативное поведение собеседников. Как замечает I. Nation, “... *learning technical words is closely connected with learning the subject*” [305, с. 204]. Если студент не уверен в необходимости усвоить те или иные слова, если он не почувствует потребности в общении, то он и не будет пополнять свой терминологический вокубуляр, не будет активизировать профессиональную лексику в процессе иноязычной коммуникации.

Критерий тематичности в отборе АЭЛ обеспечивает интеграцию основных тем специальных дисциплин и ИЯ, что важно для реализации поставленных целей обучения студентов в неязыковом вузе. Этот критерий нужен для группирования тематической лексики, для построения, по утверждению А. А. Леонтьева, «лексико-семантических микросхем, ассоциативных полей, ситуативно связанных лексических групп» [122, с. 21]. Тематически и логически связанная лексика не только лучше запоминается в силу особенностей формирования ассоциативных лексических связей, но отвечает также основным требованиям организации речевого материала при пользовании речью как естественным средством коммуникации [283, с. 9]. Важность этого критерия состоит и в том, что отобранная специальная лексика проходит сквозь призму тематики экономических дисциплин и отражает основные положения экономической науки, обеспечивая, таким образом, приоритет предметной стороны обучения, а не языковой [227, с. 112-113].

Рассмотрев качественные критерии отбора лексики из специальных текстов, нужно определить количественные параметры отбора, необходимые для составления терминологического словаря-минимума и разработки упражнений, которые бы охватывали всю подлежащую усвоению АЭЛ студентами 4-го курса специальности «Международная экономика». Основываясь на результатах научных исследований в части обучения

иноязычной лексике (И. В. Баценко, Е. П. Петрашук, О. Б. Тарнопольский, В. Д. Борщовецкая, Е. А. Алешугина, Ю. Г. Давыдова, Е. Ю. Долматовская, Л. И. Морская, С. М. Степашенко, Н. С. Форкун, О. В. Чичкова, В. Ф. Мурзова, В. Г. Терещук, И. И. Липская, Н. П. Жовтук, Ю. Н. Кажан, С. В. Козлов и др.), единицами отбора АЭЛ для обучения студентов-экономистов считаем термины-слова и термины-словосочетания (подраздел 1.2). Следовательно, нужно определить количество таких ЛЕ и затем провести их методическую типологию.

Изучая в научно-педагогической литературе вопрос количества необходимых студентам ЛЕ для усвоения с целью полноценной профессиональной коммуникации, мы установили, что современные исследования не дают однозначного ответа, сколько и какие ЛЕ должны быть усвоены в каждом конкретном случае и как их нужно лучше всего отбирать [152, с. 81]. Например, И. М. Берман считает, что лексический минимум должен охватывать 200 единиц специальной терминологии для каждой специальности, тогда как объем рецептивного словаря-минимума – 1800-2000 слов и словосочетаний [19, с. 124-126]. Методисты В. А. Бухбиндер и Г. А. Китайгородская предлагают установить словарь-минимум для аудирования и говорения в количестве 1500 ЛЕ [144, с. 65]. Н. Г. Вишнякова определяет объем учебного терминологического минимума для обучения ИЯ в технических вузах в количестве 720 ЛЕ [44, с. 16]. Г. С. Скуративская на основе действующей программы обучения ИЯ рекомендует для усвоения словарь-минимум экономической лексики из 1400 ЛЕ [242, с. 25]. Н. С. Саенко установила, что лексический минимум для чтения на I этапе неязыкового вуза включает 977 ЛЕ [187, с. 168].

Этот перечень можно продолжить, и в каждом случае количество лексики, подлежащей усвоению, будет отличаться. Мы полагаем, что различие в количестве необходимой студентам лексики объясняется различной сеткой аудиторных часов на обучение ИЯ в неязыковых вузах, несогласованностью программ подготовки студентов по языку и профилирующим дисциплинам, различным уровнем кадрового обеспечения преподавания ИЯ. Как указывается в Программе по английскому языку для профессионального общения, на выбор ЛЕ влияют академические и/или профессиональные сферы и ситуации, в которых эта лексика должна использоваться, поэтому качественный и количественный отбор лексики может в значительной мере отличаться в отдельных рабочих программах [179, с. 7]. Согласно С. Ф. Шатилову, методически обоснованный отбор материала в связи с требованием ограничения его до необходимого минимума базируется на двух основных положениях: языковой материал должен быть достаточным для того, чтобы обеспечить учащимся возможность пользоваться ИЯ как средством общения на ограниченном, но коммуникативно достаточном уровне; он должен быть реальным в заданных условиях [282, с. 51].

Учитывая изложенное выше, при количественном параметре отбора лексики мы также исходили из суждения Ю. А. Жлуктенка о том, что нельзя обучить студентов специальной лексике «вообще», ее можно обучать только в

рамках определенной отобранной тематики, которая будет стоять как можно ближе к профильной дисциплине, изучаемой студентами [143, с. 31]. Мы также учли мнение методистов о том, что «минимизация содержания является одним из залогов успеха обучения, поскольку, чем меньше объем усваиваемого, тем больше шансов добиться эффективного усвоения всего этого объема» [251, с. 46]. Следовательно, мы считаем, что для эффективного обучения необходимо такое количество новой иноязычной лексики, которое бы отвечало потребностям студентов вести общение в рамках определенных программой тем и ситуаций, обеспечивало бы достижение желаемого уровня сформированности лексической компетентности.

Исследователи по-разному подходят к определению процедуры отбора лексики. Например, как считает В. А. Бухбиндер, отбор ЛЕ должен проходить в три этапа: измерение частичной употребительности слов, нахождение суммарной употребительности и составление словаря-минимума [161, с. 160]. Л. И. Морская представляет процедуру отбора ЛЕ в такой последовательности операций: определение номенклатуры ситуаций для разговорных тем согласно программе, подготовка текстового материала, составление списка ЛЕ, которые вошли в подготовленный текстовый материал с соблюдением критериев отбора, сравнение полученного списка ЛЕ с имеющимися словарями наиболее употребительных слов и доработка этого списка с последующим окончательным уточнением словаря-минимума [152, с. 86]. В. Ф. Мурзова предлагает такую процедуру: выписать термины из источников отбора, произвести их статистическую обработку, определить частотность, лексико-семантические и лексико-грамматические возможности, выявить степень употребительности и на основе этих данных составить словарь как целостную систему [153, с. 10]. В. Д. Борщовецкая «путем наложения словарей» выделяет лексический минимум в количестве 294 ЛЕ, которые подлежат усвоению студентами 3-го курса экономических специальностей [32, с. 5]. И. И. Липская на основании опроса преподавателей и студентов выделила важные темы и ситуации для устного общения, а из аутентичных текстов административно-правовой сферы отобрала 226 ЛЕ, которые вошли в составленный словарь-минимум для студентов 2-го курса языковых специальностей [126, с. 10].

Как можно увидеть из проведенного выше анализа, трудно говорить о каком-то едином подходе к процедуре отбора лексики. Отбор языкового материала должен быть частично индивидуализированным, считает П. Б. Гурвич [62, с. 38]. Это обозначает, что каждый методист решает эту проблему в соответствии с его задачами и целями исследования, принимает во внимание ряд факторов, которые и определяют его собственный подход к процедуре отбора языкового (лексического) материала. В этом ключе интересной представляется мысль R. Gains и S. Stuart о том, что собственно преподаватель решает, какую лексику и в каком объеме нужно отбирать для обучения студентов: “... *the teacher will need to select what he feels the most relevant for the students’ productive vocabulary and this, in turn, will affect his treatment of those items in the classroom*” [298, с. 65]. Исходя из изложенного, мы считаем, что каждый разработчик методики обучения лексике может

воспользоваться уже предложенной исследователями процедурой отбора ЛЕ или модифицировать ее, при этом количество отобранной лексики всегда будет разным, что зависит от многих отмеченных выше факторов.

Мы уже указывали ранее, что основными источниками отбора терминологической лексики выступают тексты по специальности студентов (подраздел 1.5), так как они служат в качестве объекта мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности студентов, позволяющей активизировать лексику в процессе обсуждения прочитаного или прослушаного, в ходе разыгрывания различных ситуаций, построенных на материале текстов, а также при использовании лексической информации в письменных работах типа реферата или сообщения. Текст рассматривается как особое звено, соединяющее коммуникативные и языковые компоненты содержания обучения [149, с. 9]. Как указывает Е. Я. Кусько, текст по специальности – это прежде всего средство становления и развития профессионального, или точнее языкового и профессионального мастерства обучающихся [118, с. 13], при помощи которого студенты формируют свою коммуникативную способность. Согласно С. К. Фоломкиной, «текст признан как основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в речевой деятельности», и выступает как объект деятельности, направленной на смысловое восприятие и понимание текста, на более полное понимание семантики и употребления единиц активного минимума, на развитие продуктивной устной речи [262, с. 77]. В единстве процессов говорения и процессов понимания, составляющих единое целое – процесс коммуникации, сказывается, согласно мнению Л. В. Щербы, социальная природа языка [286, с. 69].

Обобщая сказанное выше, главным источником отбора терминологической лексики мы считаем тексты по специальности студентов, которые дают возможность организовать интерактивную работу во всех видах речевой деятельности. В процессе «обработки текста» выявляются и познаются особенности научного стиля речи, усваивается специальная лексика и углубляются профессиональные знания, развиваются умения иноязычного общения в ходе послетекстовой деятельности. Отобранную из таких текстов лексику мы не будем разграничивать на так называемую активную и пассивную, поскольку «невозможно заранее определить какой-то объем лексики, который будет только встречаться в текстах для чтения и не употребляться в устной речи» [77, с. 74]. Более того, грань между активной и пассивной лексикой в условиях интенсивного обучения в известной мере стирается, так как вся лексика активизируется в процессе коммуникации [10, с. 187]. Следовательно, мы поддерживаем вывод С. К. Жбановой о том, что при комплексном обучении различным видам речевой деятельности «слова, усвоенные до рецептивного уровня владения, могут сравнительно легко перейти в активный лексический запас, причем большинство из них – без специальных упражнений» [77, с. 82]. Таким образом, мы сформулировали положения, на основе которых будем отбирать АЭЛ, необходимую для интерактивного обучения студентов.

С целью обучения лексике студентов-экономистов мы предлагаем отбирать АЭЛ из текстов зарубежных учебников по экономике, предназначенных для изучения данной специальности, а также из базовых, «классических» монографий [30, с. 48; 65, с. 12; 129, с. 12], соблюдая проанализированные выше критерии отбора лексики. Кроме этого, источниками отбора целесообразно признать материалы конференций и научные статьи из специальных журналов, изданных в странах изучаемого языка [178, с. 178]. Например, из периодических изданий рекомендуем студентам-экономистам журналы *The World Economy*, *The American Economic Review*, *The Economist*, *Review of World Economics*, *The Economic Journal*, *Oxford Economic Papers*, *Economic Notes*, *Economic Policy*, *Journal of Economics & Management Strategy* и другие, которые можно легко найти как в печатном варианте, так и в электронном. Жанр научной статьи в наибольшей степени соответствует новизне и актуальности информации, что чрезвычайно важно для формирования у обучаемых представления о современном уровне развития экономической науки, для заполнения лакун в специальных знаниях. Исходя из такого подхода, мы проанализировали более 200 текстов из учебников по международной экономике, изданных за рубежом, из статей в научных журналах и сборниках международных конференций, и выписали наиболее репрезентативные термины и терминологические словосочетания, которые являются текстообразующими и которыми студенты должны овладеть для понимания информации и выполнения коммуникативных заданий в интерактивной обучающей деятельности. Следующим шагом было проведение статистической обработки выписанных терминов с целью определения их частотности употребления, а также установления соответствия всем указанным выше критериям отбора. Далее мы сравнивали наш список с иными словарями-минимумами, вносили коррективы и уточнения, чтобы отобранные ЛЕ не повторялись со словами, усвоенными студентами на предыдущих этапах обучения. В результате такой компрессии и минимизации мы получили конечный вариант списка для составления словаря-минимума.

Подытоживая сказанное, можно увидеть, что процедура отбора лексики в нашем исследовании охватывает такую последовательность операций:

— Изучение методической литературы по проблеме определения номенклатуры тем и ситуаций общения, характерных для профессиональной деятельности экономистов-международников, анализ оригинальных учебников по экономике и учет программных требований относительно содержательного наполнения учебного материала, его соответствия потребностям студентов, количеству учебного времени на овладение специальной лексикой.

— Поиск и выбор текстовых аутентичных материалов обозначенных выше жанров, их анализ на соответствие установленным критериям, учет тематической направленности текстов и наполняемости специальной лексикой.

— Выбор ЛЕ в соответствии с определенными ранее критериями, составление предварительного списка отобранных слов, фиксация лексики на электронных носителях, поиск значений терминов в словарях и адекватный их перевод на родной язык.

— Анализ и сравнение списка лексики с аналогичными словарями-минимумами, которые можно найти в материалах научных исследований по данной проблеме, составление окончательного списка отобранной специальной лексики.

Таким образом, в результате проведенной аналитической работы в рамках описанной выше процедуры отбора лексики мы составили словарь-минимум, состоящий из 434 терминов и терминологических словосочетаний для усвоения студентами 4-го курса специальности «Международная экономика» (приложение А). Считаем, что отобранная АЭЛ находится в рамках академической и профессиональной сферы деятельности будущих экономистов-международников, согласуется с целями и задачами обучения студентов и может обеспечить им механизм выполнения коммуникативных задач. Отобранная лексика отвечает потребностям студентов в рецептивной и продуктивной деятельности и может быть усвоена в отведенное для этого рабочей программой время.

Далее можем перейти к проведению методической типологии отобранной лексики, поскольку правильная оценка типологических характеристик слов позволяет минимизировать трудности их усвоения, корректно использовать в процессе иноязычной коммуникации.

Методисты (Н. И. Гез, Б. А. Лapidус, И. Л. Бим, М. В. Ляховицкий, Н. Д. Гальскова, В. А. Бухбиндер, М. А. Бурлаков, О. Б. Тарнопольский, М. А. Педанова, Е. П. Петрашук, Н. А. Сайгушева, Е. Д. Розанов, Р. И. Марьясова, Е. Н. Краснянская, Е. Ю. Долматовская, Г. И. Иткис, С. Т. Семенова, В. Д. Борщовецкая, С. М. Степащенко и др.) отмечают важность проблемы методической классификации подлежащей усвоению иноязычной лексики, поскольку правильная оценка типологических особенностей слов позволяет определить рациональный и эффективный способ работы с ЛЕ, предупредить и облегчить трудности их изучения. В обучении лексике Е. П. Петрашук особое значение придает необходимости учета типологических характеристик изучаемых ЛЕ с точки зрения трудностей их усвоения. По мнению Е. П. Петрашук, разработка методической типологии изучаемых терминов позволяет осуществить корректную дифференциацию лексического материала в упражнениях, предназначенных для студентов [169, с. 5]. В основу методической типологии лексики, проведенной Н. Е. Лаптевой, положены трудности усвоения содержательной стороны иноязычных слов, а критерием для установления трудностей определена степень сходства объема содержания денотативного и коннотативного макроэлементов ЛЕ, их дистрибуции, лексического фона на межъязыковом и/или внутриязыковом уровне [119, с. 9]. Согласно Ю. В. Гнаткевичу, целью методической типологии лексики является установление классов слов по типам или количеству трудностей, а также вытекающая отсюда организация и репрезентация лексики, которая позволила бы максимально уменьшить трудность усвоения слов [52, с. 12]. При решении проблемы типологии пассивной лексики принимаются во внимание те же факторы, что и при проведении типологии активной лексики, а

именно: связанные с формой слова; связанные с соотношением формы и значения слова; связанные со значением слова [52, с. 7-8]. Е. Д. Розанов считает, что в основу методической группировки лексики для чтения литературы по специальности нужно положить два фактора: 1) степень известности данной ЛЕ студенту и 2) степень использования контекста для ее понимания [183, с. 13]. Таким образом, правильная оценка типологических особенностей слов очень важна, потому что позволяет не только учесть трудности их усвоения, но и сделать обоснованный выбор средств и приемов их семантизации, наметить методически правильный путь дальнейшей работы над ними [37, с. 19].

Принимая за основу методической классификации лексики ИЯ особенности семантических соотношений иноязычных слов с соответствующими им словами родного языка, М. А. Бурлаков распределяет лексику по таким типологическим группам: 1) слова, соотносимые с их эквивалентами в русском языке на словарном, лексическом уровне; 2) слова-значения, совпадающие с отдельными значениями многозначных слов родного языка; 3) слова, значения которых соизмеримы со значениями слов родного языка на компонентном уровне; 4) слова-значения, соизмеримые с соответствующими значениями слов родного языка на смысловом уровне [37, с. 23]. При разработке методической типологии в качестве исходного положения Е. П. Петрашук со ссылкой на Л. С. Бархударова приняла сопоставительную типологию лексических межъязыковых соответствий английского и русского языков, отражающую полное, частичное или отсутствие совпадения семантической и морфологической структур, а также сочетаемости и произношения слов сравниваемых языков. В результате были выделены три группы английской медицинской лексики, включая термины, соответственно, первой, второй и третьей степени трудности [169, с. 5]. В. Д. Борщовская распределила отобранную английскую специальную лексику для студентов-экономистов третьего года обучения на четыре типологические группы: 1) термины-интернационализмы; 2) ЛЕ, которые совпадают по объему значений, но не совпадают по форме с их эквивалентами в родном языке, а также ЛЕ, которые совпадают по форме и значению с эквивалентами в родном языке, но отсутствуют в понятийном аппарате студентов вследствие их недостаточной профессиональной компетенции; 3) термины, которые не совпадают ни по форме, ни по объему значений с терминами родного языка; 4) аббревиатуры [32, с. 5]. Проанализировав указанные выше работы, можем прийти к заключению, что задачей методической классификации отобранной лексики является составление словаря-минимума, а учет типологических групп терминов позволяет снять трудности их усвоения, облегчить процесс обучения и усвоения новых слов. А теперь рассмотрим вопрос классификации отобранных нами терминов и терминологических словосочетаний как единиц отбора, чтобы разделить АЭЛ на группы в зависимости от сложности ее усвоения и впоследствии разработать соответствующие упражнения, в которых отобранная лексика будет активизироваться.

Для группирования отобранной лексики мы приняли во внимание степень совпадения или несовпадения значений английских экономических терминов с аналогичными ЛЕ в родном языке студентов (украинском). Сравнивая лексические межъязыковые соответствия отобранных терминов, мы определили, насколько они совпадают по объему значений, по форме, по структуре, по произношению с украинскими эквивалентами, и насколько они различаются. Мы разделяем точку зрения С. Ф. Шатилова в том, что не совпадающие по значению слова более трудны для активного овладения, чем слова с совпадающим объемом значений. Также необходимо учитывать выделенные С. Ф. Шатиловым иные факторы, обуславливающие трудности усвоения слов: степень связности по отношению к другим словам, характер структуры слова, конкретность или абстрактность значения [282, с. 124]. Таким образом, основываясь на анализе научно-педагогической литературы и применяя метод сравнения лексических межъязыковых соответствий, а также учитывая факторы, влияющие на установление и преодоление трудностей усвоения АЭЛ, за основу методической типологии мы берем степень совпадения или несовпадения значений ЛЕ английского и родного языка студентов и соответственно распределили отобранную лексику подъязыка международной экономики на три типологических группы (приложение А):

1. Английские термины и терминологические словосочетания, которые по семантической характеристике полностью совпадают с терминами в родном языке студентов: *exports/imports* (экспорт/импорт); *barter* (бартер); *quota* (квота); *embargo* (эмбарго); *rent* (рента); *command economy* (командная/плановая экономика); *economic regulation* (экономическое регулирование).

2. Английские термины и терминологические словосочетания, которые по семантической характеристике совпадают частично с терминами в родном языке студентов: *absolute advantage* (абсолютное преимущество); *exchange-rate system* (система валютных курсов); *proportional tax* (пропорциональный налог); *budget deficit* (дефицит бюджета); *economic trends* (экономическая конъюнктура); *industry* (область экономики, промышленность).

3. Английские термины и терминологические словосочетания, которые совершенно не совпадают с терминами родного языка студентов: *bond* (облигация); *liabilities* (пассивы); *legal tender* (законное платежное средство); *break-even point* (точка нулевой прибыли); *excise tax* (акциз); *sole proprietorship* (индивидуальная предпринимательская деятельность); *opportunity cost* (альтернативные издержки).

Слова первой типологической группы кажутся очень простыми и понятными, их легко запомнить через похожее звучание с однотипными словами родного языка студентов и они как-бы не должны представлять особых трудностей при изучении. Например, термин *capitalism* – он, как говорится, и в Африке «капитализм». Используя лингвистический опыт, явление позитивного переноса и интерференции, схожесть звучания в родном и втором изучаемом студентами ИЯ, можно легко догадаться о значении этого термина. Некоторые исследователи включают в отдельную типологическую группу

интернационализмы [32, с. 5; 169, с. 5], а иные их исключают [263, с. 51]. Мы включаем интернациональные слова в первую типологическую группу, мотивируя это тем, что даже на первый взгляд знакомые слова интернационального происхождения могут быть так называемыми «ложными друзьями переводчика» и студенты могут их неправильно интерпретировать. Например, слово *speculation* не совсем обозначает понятие «спекуляция» в понимании наших людей как «незаконная торговая деятельность». Согласно деловому словарю, «спекуляция» – это покупка-продажа биржевых ценностей (акций, облигаций, валюты) с целью получения прибыли от разницы между покупной и продажной ценой при перепродаже этих ценностей [159, с. 193]. Образованные с этим словом терминологические словосочетания обозначают такие понятия: *speculative building* – строительство без заказчика (в расчете на последующую реализацию; заказчиком выступает сам строитель); *speculative damages* – предвиденные убытки; *speculative demand* – ажиотажный спрос; *speculative investment* – венчурное инвестирование; рискованное инвестирование [24, с. 546]. Кроме этого, считаем необходимым включить в список вроде всем известные и часто слышимые слова, потому что в экономическом контексте они могут иметь другие значения и студентам подчас трудно объяснить их значение средствами ИЯ. Например, термин *quota* – это, конечно, «квота», но уметь только перевести этот термин, используя языковую догадку, явно недостаточно, потому что, во-первых, нужно объяснить его значение по-английски, а во-вторых, продемонстрировать его употребление в разных контекстах, а это не так просто. Это же касается и иных экономических терминов первой типологической группы, активно мигрировавших в родной язык студентов из английского, но чтобы понять их значение, раскрыть суть экономического понятия, объяснить и употребить в речи на английском языке от студентов требуется практика, значительные умственные усилия. Следовательно, считаем необходимым включать такие термины-интернационализмы в словарь-минимум и обстоятельно их активизировать в упражнениях, пока студенты не запомнят их значения (и даже оттенки значений) в разных контекстах и не научатся правильно их употреблять.

Терминологическая лексика второй типологической группы может вызвать некоторые трудности при понимании и употреблении этих слов в речи. Вместе с тем частичное совпадение семантических значений отдельных элементов терминов и терминологических словосочетаний может помочь студентам догадаться об их значении и преодолеть трудности усвоения терминов второй группы. Ассоциативное мышление студентов, умения строить парадигматические и синтагматические связи слов, понимание процессов деривации терминов, изучение правил сочетаемости слов – все эти явления считаем благоприятным фактором для успешного овладения ЛЕ этой типологической группы.

Лексика третьей типологической группы представляет особую трудность для овладения студентами. На ее рецептивное и (ре)продуктивное усвоение понадобится значительно больше времени по сравнению со словами первых двух групп.

Таким образом, мы завершили эту часть исследования, посвященную отбору лексического материала, его делению на типологические группы и составлению словаря-минимума АЭЛ для обучения экономистов-международников. Далее рассмотрим этапы формирования иноязычной лексической компетентности у студентов экономических специальностей.

2.2. Этапы формирования иноязычной лексической компетентности у студентов-экономистов

Целью этой части монографии является определение этапов формирования иноязычной лексической компетентности как составной части коммуникативной компетентности, чтобы обеспечить студентов лексическим материалом и умениями его использования для полноценной коммуникации.

Рассматривая обозначенную проблему, мы руководствуемся концептуальным положением методистов о том, что процесс обучения иноязычной лексике проходит путь от получения знаний по лексике и выработки первичных (лексических) умений до развития вторичных (речевых) умений употребления освоенной лексики в речевой деятельности [161, с. 150]. Под лексическими знаниями, согласно А. Н. Шамову, понимается не только совокупность языковых сведений об иноязычном слове, но и знание программ действия со словом, т.е. определенных стратегий обращения с иноязычным словом [281, с. 19]. Кроме знаний слов, получаемых на основе специальных приемов в процессе когнитивной деятельности студентов, необходимо проводить практические действия по использованию слов в разнообразных ситуациях с помощью интерактивных технологий обучения, чтобы студенты развили свои речевые лексические умения. Обладание обозначенными компонентами – знаниями ЛЕ и умениями использования словарного запаса – является ключевым условием для формирования лексической компетентности.

Исследователи методики обучения иноязычной лексике выделяют и описывают разные этапы по овладению лексикой, аргументируют свой выбор количества и последовательности этих этапов. Например, С. Н. Амелина считает целесообразным придерживаться следующей поэтапности формирования лексической компетентности: 1) семантизация (ознакомление с новым лексическим материалом); 2) автоматизация (формирование и первичное закрепление навыков использования ЛЕ); 3) репродукция (совершенствование навыков и развитие умения использования усвоенных ЛЕ в разных видах речевой деятельности) [2, с. 134]. В. Д. Борщовецкая вслед за М. А. Бурлаковым и Е. П. Петрашук выделяет такие три этапа обучения иноязычной лексике: этап семантизации и первичного закрепления лексики, этап формирования навыка и этап совершенствования навыка. Каждый из этапов содержит подэтап повторения, который предусматривает использование мнемонических приемов запоминания иноязычной лексики [32, с. 5]. Н. П. Жовтюк в разработанной методике формирования лексической компетентности в процессе обучения студентов английскому языку как

второму ИЯ после немецкого выделяет четыре этапа: 1) этап ознакомления с новыми ЛЕ (семантизация ЛЕ, демонстрация особенностей их использования, сравнение с ЛЕ в первом изучаемом ИЯ, устранение возможных трудностей и избежание ошибок); 2) этап автоматизации действий студентов с новыми ЛЕ на уровне словоформы, произвольного словосочетания, фразы/предложения; 3) этап автоматизации действий студентов с новыми ЛЕ на уровне минимонолога и минидиалога; 4) этап автоматизации действий студентов с новыми ЛЕ на уровне текста [78, с. 8-9]. Л. Я. Василенко считает, что основными этапами формирования лексических навыков являются такие: 1) этап ознакомления с ЛЕ; 2) этап овладения операциями с лексикой и их закрепление; 3) этап усовершенствования лексических навыков; 4) этап использования сформированных навыков в речевой деятельности [41, с. 14]. Согласно Л. А. Цветковой, процесс овладения лексикой состоит из нескольких этапов: 1) ознакомление, включающее введение и объяснение формы, значения и употребления ЛЕ; 2) тренировка в употреблении ЛЕ (первичное закрепление) и 3) употребление ЛЕ (включение их в речевую деятельность) [269, с. 43].

Приведенные выше примеры показывают, что исследователи рассматривают три или четыре этапа учебной деятельности по обучению иноязычной лексике, предлагая различные вариации названий этих этапов и их содержания. Иногда встречаются и противоречия в подходах к процессу обучения лексике, к определению рациональных этапов работы с лексическим материалом по его усвоению. Например, некоторые ученые выделяют процесс семантизации лексики в отдельный этап, а Е. И. Пассов считает, что «в стратегии усвоения ЛЕ нет места для собственно семантизации как некоей предварительной стадии» [164, с. 124; 165, с. 162].

Проанализировав научно-педагогическую литературу, можем предложить следующую последовательность действий с лексикой для формирования лексической компетентности в процессе интерактивного обучения студентов-экономистов [58, с. 22-23; 197; 233, с. 130-131; 214; 217]:

1) этап подачи, семантизации и первичного закрепления ЛЕ на уровне слова и словосочетания для образования ориентировочной основы как необходимого условия формирования навыков работы с лексическим материалом;

2) этап тренировки и автоматизации действий студентов с лексическим материалом на уровне предложения и сверхфразового единства (СФЕ) с целью дальнейшего формирования и постепенного совершенствования лексического навыка;

3) этап оперирования лексикой и автоматизации действий студентов с ЛЕ в речевой деятельности на текстовом уровне и контроля ее усвоения.

Первый этап – это этап рецептивного усвоения лексического материала, а интерактивная деятельность проявляется во взаимодействии с иноязычной лексикой и/или словарем в предтекстовой деятельности, во время которой снимаются трудности понимания АЭЛ, идет подготовка к чтению текста по специальности. Второй и третий этапы – это этапы репродуктивного и

продуктивного усвоения лексики в процессе выполнения текстовой и послетекстовой деятельности, когда студенты взаимодействуют как с текстом, так и друг с другом или целой группой во главе с преподавателем. Предложенная поэтапность по формированию лексической компетентности согласуется с теорией речевой деятельности, которая определяется, согласно И. А. Зимней, трехфазностью или трехуровневостью своей структуры, состоящей из побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) и исполнительной фаз [85]. Эта трехуровневость отражает мыслительные процедуры получения знаний и проявляется в восприятии учебного материала, в осознании и запоминании в ходе переработки и репродуктивного воспроизведения ЛЕ и в самостоятельном использовании усвоенной лексики в иноязычной коммуникации. При такой организации обучения лексике задействованы все механизмы познания: восприятие лексики, ее осознание и запоминание, воспроизведение и усвоение, творческое применение.

Задача **первого этапа** формирования лексической компетентности посредством технологий интерактивного обучения – обеспечить процесс восприятия звукового образа и графической формы слова при его чтении или слушании, провести его семантизацию и выполнение операций с лексикой по выбору, замене, сочетаемости с другими словами, членении и трансформации. Этап ознакомления со словами предполагает их первичное закрепление в ходе отработки разных аспектов слова: его формы, значения и употребления для развития лексических навыков, считает Л. А. Цветкова [269, с. 45]. Одновременно с процессами различения, дифференциации, идентификации ЛЕ проходит и осознание их семантических значений, усвоение формы выражения и определение возможности сочетания с иными словами. Указанные процессы мыслительной деятельности студентов содействуют проведению различных трансформаций со словами и обеспечивают их понимание. От уровня восприятия новой ЛЕ зависит прочность и долговременность удержания слов в памяти, а также быстрота и правильность их дальнейшего воспроизведения. Следовательно, студентов необходимо мотивировать к восприятию новых ЛЕ, использовать адекватные поставленной задаче зрительно-слуховые анализаторы для мобилизации волевых усилий студентов, концентрации их внимания и активизации мышления. Этой цели служит зрительная и предметная наглядность, а также стимулирующие стратегии [313, с. 137], о чем говорилось выше. Во-вторых, для лучшего восприятия слов необходимо задействовать так называемые социальные стратегии, целью которых является образование позитивного микроклимата и благоприятной атмосферы учебной деятельности (подраздел 1.3). Если в таких условиях каждый студент имеет возможность проявить свои индивидуальные качества личности – эмоциональные, волевые, интеллектуальные, то повышается уровень усвоения учебного материала.

На первом этапе формирования лексической компетентности предполагается семантизация лексики, следовательно, нужно выделить наиболее приемлемые способы раскрытия значений АЭЛ в интерактивном

формате обучения студентов-экономистов. Анализ литературы свидетельствует о том, что исследователи уже рассмотрели вопрос семантизации иноязычной лексики, определили рациональные пути ее проведения [128]. Например, Б. В. Беляев проанализировал двенадцать разных способов семантизации слов ИЯ и установил, что лишь толкование выражаемых иноязычными словами понятий с самого начала создает условия, необходимые как для развития мышления на ИЯ, так и для правильного практического употребления иноязычных слов в речи человека [18, с. 83]. Наименее оправданным с научной точки зрения способом семантизации иноязычных слов является, согласно Б. В. Беляеву, перевод [18, с. 63]. С другой стороны, считает Б. В. Беляев, если иноязычное слово выражает точно такое же понятие, какое выражается и словом родного языка, когда действительно имеется полное совпадение соответствующих понятий, то только тогда «в весьма редких случаях» допускается раскрытие его смысловой стороны при помощи однословного перевода [18, с. 120].

Что касается прямого и обратного перевода терминов и терминологических словосочетаний как объектов усвоения студентами, то мы не можем исключать этот вид деятельности из учебного процесса, потому что так или иначе студентам необходимо уметь переводить эту лексику (в курсе учебной дисциплины по экономическому переводу, при написании аннотаций, и вообще для формирования терминосистемы экономики в родном языке студентов). Если мы хотим быть уверены в правильном понимании студентами семантики слова и его коннотации, то, как считает L. Taylor, *“it is preferable to use the L1 and make a discussion point of difficulties, especially where there are ‘false friends’ or where there is no direct equivalent”* [314, с. 3]. По мнению методистов, перевод может быть очень эффективным способом передачи значений слов и его нельзя не использовать [298, с. 75-76]. Согласно исследованию С. К. Жбановой, «перевод с родного языка для усвоения иноязычной лексики <...> создает основу для употребления этой лексики в говорении» [77, с. 83]. Следовательно, практика перевода терминов должна иметь место в учебном процессе по формированию иноязычной лексической компетентности. В этой связи целесообразно, как указывают методисты, «одномоментно раскрыв значение слова при помощи перевода, сразу же перейти к обогащению этого значения дополнительными характеристиками, извлекаемыми из варьируемых контекстов» [162, с. 126]. Такой подход к семантизации лексики отвечает идее коммуникативности, поскольку предполагает интенсивную аудитивную деятельность студентов по восприятию звуковых образов новых слов, аналитико-синтетическую деятельность во время чтения, что в комплексе обеспечивает осознанное усвоение формы и значения новой лексики. Практика активной речевой тренировки с новыми словами отвечает задачам коммуникативно ориентированной учебной деятельности и обеспечивает семантизацию ЛЕ в процессе профессиональной коммуникации.

Анализируя иные способы семантизации иноязычной лексики, считаем целесообразным отметить выделенный И. М. Берманом прием контекстуального раскрытия «созначений» терминов «в опоре на знание

основного значения». Работа над словом в контексте, безусловно, остается ведущим приемом закрепления, который должен проводиться «на достаточном количестве примеров, различных по грамматической и лексической сочетаемости слов и характеру контекста» [19, с. 133-136]. Кроме использования примеров сочетаемости слов, контекстуальный способ семантизации предполагает также необходимость установления морфолого-синтаксических связей с иными терминами в рассматриваемом экономическом дискурсе, привлечение опыта родного языка и/или второго изучаемого ИЯ для определения значения слова на основе его сходства со словом в этих языках. Снятие терминологической многозначности, достижение семантической определенности термина в тексте происходит через контекст [139, с. 120]. Термин приобретает конкретное значение в контексте, поэтому «для материализации лексического правила» [37, с. 45] важно, чтобы контекст отражал все основные семантические признаки слова и особенно те, которые отличают его от соответствующего опорного слова в родном языке или изучаемом ИЯ2. Контекст выступает инструментом развития и обогащения потенциального словаря студентов, помогает догадаться о значении термина, не прибегая к его переводу. Можно сделать вывод: чтобы правильно семантизировать термин определенной области науки, необходимо ориентироваться на контекст, в котором этот термин используется.

Кроме контекстного способа семантизации, значение неизвестного слова можно определить, опираясь на его словообразовательные элементы [262, с. 135] и привлекая языковую догадку. С. К. Фоломкина рекомендует использовать догадку на основе контекста в качестве основного способа семантизации лексики, ибо овладение семантикой слова вне контекста невозможно [262, с. 60-69]. При введении и первичном закреплении терминов особенно важна и эффективна работа с использованием разнообразных графических материалов, иллюстрирующих структурно-семантический принцип построения словообразовательных гнезд и рядов [91, с. 167], составление семантических карт, “*because using semantic mapping in teaching vocabulary is an effective technique to increase students’ word knowledge achievement and this provides them with enhanced vocabulary knowledge*” [303, с. 18]. Анализируя в таких изобразительных средствах наглядности парадигматические формы или дериваты термина, студенты могут догадаться о его значении, а также строить словесные семьи с этим термином, расширять свой терминологический словарь за счет образования терминологических словосочетаний. Известно, что базисный термин (например, *production* – производство) является основой для формирования определенной тематической группы терминов (*product* – продукт, товар; *producer* – производитель; *productive* – продуктивный, прибыльный; *productivity* – продуктивность, производительность), отражающую тематику специального текста или ситуации. Использование анализа словообразования позволяет аккумулировать словарный ресурс студентов по тематическому принципу, развить умения мыслить категориями словесных семей, а не отдельных слов, минимизировать лексические пробелы в знаниях. Языковая догадка с опорой на

словообразование позволяет студентам понять явления омонимии, паронимии, синонимии и антонимии в терминологии [93, с. 104; 150, с. 35-54], вызванные морфологическими элементами или синтаксическими конструкциями [130, с. 31]. Следовательно, используя подстановочные таблицы и схемы, необходимо проводить анализ словообразовательных элементов терминов и использовать эти средства в качестве опоры при продуцировании высказываний студентов в процессе интерактивного взаимодействия на основе прочитанного / послушанного текста или смоделированной ситуации.

Рассмотренные выше способы семантизации иноязычной терминологической лексики реализуются в упражнениях на подстановку, трансформацию и группирование ЛЕ по определенным признакам, на выбор нужного слова из нескольких вариантов (например, эквиваленты однозначных по семантике терминов в родном языке студентов, дефиниции терминов). В так называемой фазе *pre-task* преподаватели могут использовать (1) *predicting, i.e. asking learners to brainstorm a list of words related to the task title or topic*; (2) *cooperative dictionary search, i.e. allocating different learners words to look up in their dictionary*; and (3) *words and definitions, i.e. learners match a list of words to their definitions* [297, с. 247]. Это также могут быть упражнения на заполнение пропусков и создание словесных семей, на построение словосочетаний с новыми терминами и поиск вариантов их перевода на родной язык студентов, на нахождение ассоциаций и сопоставление эквивалентных терминов в изучаемом студентами ИЯ2.

Примерами упражнений первого этапа могут быть следующие:

Exercise 1. Work in pairs. Fill in the missing letters in the following terms. Make up your own word collocations or sentences with these words.

Model: *propri_torship – proprietorship: The majority of businesses in America are tiny units owned by a single person – an individual proprietorship.*

- 1) li_bility
- 2) entreprene_r
- 3) sto_kholder
- 4) monopil_
- 5) conglomer_te

Exercise 2. Work in pairs. Fill in the blanks with noun, verb, or adjective forms. Use a dictionary if necessary. The first has been done for you.

NOUN	VERB	ADJECTIVE
product _____	<i>to produce</i> to limit	<i>productive</i> _____
power _____	_____	_____
liability _____	_____	monopolistic _____
leader _____	to enter _____	_____
_____	_____	corporate

Exercise 3. Work in pairs. Using all possible prefixes and suffices write as many derivatives as possible with the words given below. Translate them into Russian (Ukrainian).

Model: *price: priced; pricing; priceless; pricelessness; pricey; overprice; underprice; underpricing* – *ціна: оцінений; калькуляція цін; безцінний; безцінність; дорогий; завищувати ціну; занижувати ціну; заниження цін.*

PREFIX	STEM	SUFFIX
pre-	market	-ed
un-	limit	-ing
over-	board	-able
mis-	power	-eer
dis-	share	-er
re-	lead	-tion
	fix	-less
	direct	-ful

Exercise 4. Work in pairs. Match the following verbs with the correct nouns to form common partnerships. Then choose these phrases and make your own sentences with them.

Model: *to fix a price: The officers of three largest supermarket operators in Cleveland (USA) had secretly met to fix meat and grocery prices.*

VERBS	NOUNS
1) to fix	a) a business
2) to differentiate	b) the risk
3) to organize	c) a price
4) to own	d) goods and services
5) to restrict	e) the Board of Directors
6) to take	f) a corporation
7) to elect	g) a product
8) to trade	h) patents
9) to supply	i) the liability
	j) stocks

Exercise 5. Complete the following sentences with suitable terms given in the box below. Then exchange the exercise with your partner to check the answers. The first has been done for you.

shareholders; Board of Directors; loans; dividends; profit; limited liability; unlimited liability; investments; sole proprietor; partners; public companies.

1. The shareholders of a company do not always agree with the management on how the business should be run.

2. The firm finds it hard to fund the _____ it needs to modernize the plant.

В результате выполнения упражнений первого этапа формирования лексической компетентности студенты приобретают навыки идентификации и дифференциации ЛЕ, трансформации слов при помощи словообразовательных элементов, построения ассоциативных связей со словами родного языка студентов и/или изучаемого ИЯ2. На первом этапе проходит восприятие ЛЕ, осознание ее значения, т.е. усвоение семантического содержания слова. В процессе многократного выполнения операций восприятия и семантизации новых ЛЕ формируется обобщенное лексическое значение [135, с. 203-205]. Чем больше операций с лексикой выполняют студенты, тем лучше она усваивается. Как установил Ю. В. Гнаткевич, первичное закрепление слова дает лучшие результаты в том случае, когда высокая повторяемость падает на первые 30 минут после введения лексики [52, с. 165]. Такая работа служит целям правильной семантизации и запоминания лексики, адекватного языковым нормам звукового и графического воспроизведения, готовит студентов к следующему этапу овладения лексической компетентностью.

Вторым этапом формирования иноязычной лексической компетентности средствами интерактивного обучения является этап автоматизации действий студентов с лексическим материалом на уровне предложения и СФЕ с целью дальнейшего формирования и постепенного совершенствования лексического навыка. Согласно лингвистическому словарю, СФЕ – это отрезок речи в форме последовательности двух и более самостоятельных предложений, объединенных общностью темы в смысловые блоки [125]. На этом этапе проходит дальнейшее формирование лексического навыка, который, согласно определению Е. И. Пассова, «есть синтезированное действие по выбору ЛЕ адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной ЛЕ и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [166, с. 136]. Работая с лексикой, студенты закрепляют в памяти усвоенные значения слов, их звуковую и графическую формы, учатся оперативно выбирать ЛЕ и грамматически правильно их соединять, тренируются в построении словосочетаний и в употреблении подлежащей усвоению лексики в процессе оформления собственных предложений и СФЕ.

Второй этап – это репродуктивный и репродуктивно-продуктивный этап овладения лексикой ИЯ, в ходе которого задействованы механизмы памяти и мышления для решения речемыслительных задач. В обучении ИЯ репродуктивность характеризуется, по заключению И. А. Зимней, доминированием «отработанных, известных, шаблонных решений» для формирования и формулирования мысли при помощи языковых средств и достигается «в результате целенаправленных систематических упражнений» [87, с. 17-19]. Продуктивность обучения обеспечивается включением в этот процесс учебно-коммуникативных ситуаций, требующих от субъекта новых программ, способов новых логико-смысловых решений, вариативности, мотивированности самого общения, указывает И. А. Зимняя [87, с. 19].

Основываясь на умениях репродукции, можно создать предпосылки для продуктивного использования лексики ИЯ в творческих видах работы, требующих оригинальных решений, нестандартного мышления, смекалки и изобретательности. Именно такие качества присущи интерактивным формам обучения, о чем говорилось выше. Следовательно, можем утверждать, что на втором этапе помимо репродукции терминов студенты начинают продуцировать свои высказывания с АЭЛ и эти операции происходят в так называемых текстовых упражнениях, которые «должны обязательно подчиняться требованиям вариативности, полиморфизма, личностной значимости, многообразному включению тренируемого явления в новые смысловые связи» [87, с. 19].

Упражнения второго этапа строятся на текстовой деятельности и предполагают нахождение в тексте терминов и фактологической информации для обоснования мыслей студентов, подготовку тезисов выступлений и составление плана последующего обсуждения, использование антиципации для раскрытия темы текста на основе заглавия, графической наглядности, рисунка. Под текстовым упражнением понимается синтетическое упражнение поискового характера, задания которого коррелируются с информацией текста и коммуникативная задача которого направлена на смысловое содержание читаемого [12, с. 84-85]. Позитивным результатом работы второго этапа помимо автоматизации действий студентов с АЭЛ во время интерактивной текстовой деятельности является интеграция лексического материала в сферу предметных знаний студентов, что способствует реализации принципа профессиональной направленности обучения лексике (подраздел 1.4). Основным типом упражнений второго этапа являются условно-коммуникативные упражнения на подстановку, завершение и расширение, выбор дефиниций, ответы на вопросы по прочитанному тексту, построение простых ситуационно обусловленных высказываний и тренировку правильного грамматического оформления АЭЛ. Упражнения должны иметь коммуникативно-мотивированные задания и отвечать профессиональным интересам студентов, что будет стимулировать студентов к самостоятельному употреблению лексики в высказываниях на уровне целых законченных фраз. Это позволит обеспечить подготовку студентов к последующей интеракции по обмену информацией и обсуждению актуальных проблем, поднимаемых как в специальных текстах, так и в иных источниках (например, в Интернете). Итак, второй этап обучения лексике закладывает основу для завершающего этапа формирования лексической компетентности средствами интерактивных технологий обучения.

Примерами упражнений второго этапа могут послужить такие:

Exercise 1. What different forms of doing business do you know? List all the advantages and disadvantages of each type of business unit. Together with your partner check whether you were right or wrong after reading the text.

TYPES OF BUSINESS UNITS	ADVANTAGES	DISADVANTAGES

Exercise 2. Work in pairs. While you read the text try to fill in the following vocabulary map with as many related words and expressions as possible.

Types of business units	
People	
Activity	
Documents	
Finances	
Management	

Exercise 3. How well have you understood the text? In turns with your partner ask and answer the following questions to the text.

Exercise 4. Which of the following statements can be used to make up a plan for the text you have just read? Discuss your decision with the partner and then arrange the chosen statements in a logical order.

Третий этап формирования лексической компетентности у студентов-экономистов предусматривает автоматизацию операций с лексикой на текстовом уровне и контроль ее усвоения. Иными словами, на этом этапе проходит совершенствование умений студентов в использовании лексического материала с целью проведения послетекстовой деятельности, проверяется степень усвоения и овладения АЭЛ. Основными задачами этого этапа являются формирование и развитие автоматизированных речевых действий студентов с усвоенными ранее ЛЕ в условиях, приближенных к реальной коммуникации будущих специалистов. Говоря о контроле качества усвоения лексики, актуальной остается рекомендация А. В. Хуторского о том, что «необходимо обеспечить контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал» [268, с. 11]. Иначе говоря, нужно учитывать не только знание слов в результате выполнения студентами лексического теста, но и умение оперировать АЭЛ в речи, а также принимать во внимание и оценивать участие студентов в процессе интерактивной работы по усвоению лексики.

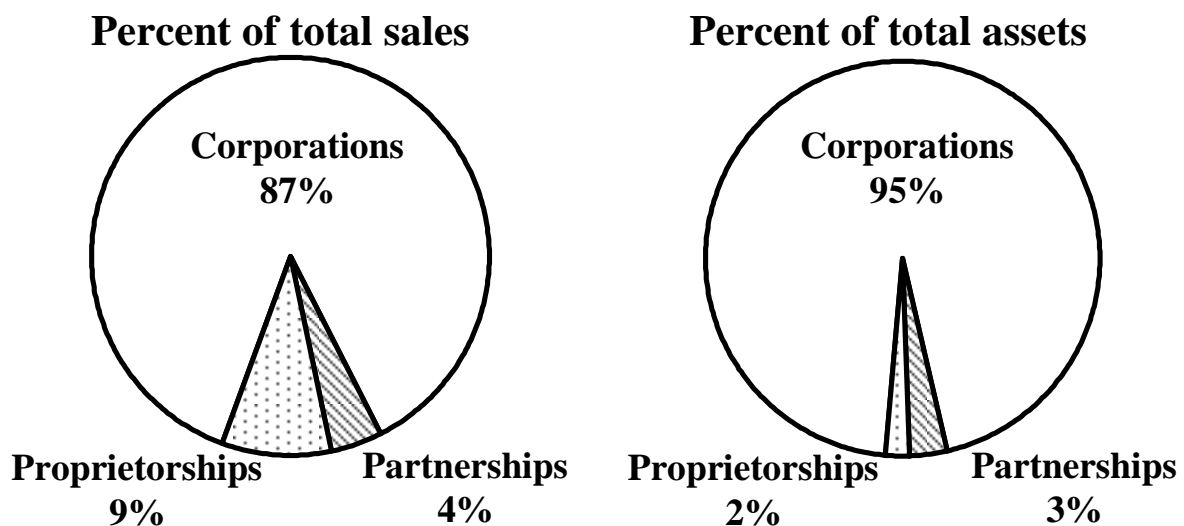
Итак, на третьем этапе происходит практическое использование изученного лексического материала в интерактивной речевой деятельности и

сопровождается систематическим контролем и самоконтролем правильности выполнения речемыслительных операций с лексикой, оценкой уровня достигнутых результатов. С этой целью выполняются коммуникативные упражнения по выражению студентами своих суждений в послетекстовой деятельности, такой как обсуждение профессиональных вопросов, аргументирование собственных взглядов на ту или иную управленческую проблему, анализ ситуаций и т.д. с использованием и комментированием статистических данных, теоретических положений экономической науки. Предлагаемые задания являются проблемно-поисковыми, поэтому учебный процесс по обучению ЛЕ и формированию с их помощью лексической компетентности можно считать интересным и полезным, профессионально ориентированным и лично мотивированным. Таким образом, парные и групповые формы речевого взаимодействия всех участников учебного процесса позволяют увеличить языковую практику студентов, расширить их знания, обеспечить коммуникативность и профессионализацию учебной деятельности. Как показывает практика и опытное обучение [215], использование активной терминологической лексики в деловых играх и дискуссиях, презентациях и проектах приводит к эффективному овладению словарным запасом изучаемого языка посредством интерактивного общения и сотрудничества, что составляет альтернативу традиционным подходам к обучению лексике. Ниже приводим примеры упражнений третьего этапа формирования иноязычной лексической компетентности средствами интерактивных технологий обучения.

Exercise 1. In small groups discuss the situation from the text and work out possible ways of handling this problem.

Exercise 2. Work in pairs. Look at the following pie charts depicting the percentage of total sales and total assets of US business firms and comment on the given figures. Compare this information with that of your country. Is it the same or different?

U.S. BUSINESS FIRMS: TOTAL SALES AND ASSETS



Exercise 3. Work in small groups. At the annual meeting of the company's shareholders, the Board of Directors of the corporation put forward a decision to retain annual earnings and plough it back into the development of the company.

Group 1. You are the owners of small stock and disagree with this decision. You claim dividends on the invested capital. Be angry and impatient in your demands. Threaten to take actions if your claims remain unsatisfied.

Group 2. You are the owners of enormous amounts of shares. You agree with the decision suggested by the Board of Directors. Give reasons why it is preferable not to take any dividends this year.

Group 3. You are members of the Board of Directors of the corporation. Give additional arguments to sound convincing. Submit exact figures and facts; try to avoid showing emotions.

Выполняя предложенные упражнения в парной и групповой формах речевого взаимодействия всех участников учебного процесса, студенты увеличивают время речевой практики для продуктивного использования АЭЛ, совершенствуют не только умения оперирования терминами, но и повышают свои профессиональные знания, обогащаются современной и релевантной информацией по специальности. Как подтверждается дидактами, лучше всего активизировать новую лексику в парах и мини-группах [7, с. 6], а также обобщать усвоенный языковой материал в общегрупповых дискуссиях по обсуждению актуальных экономических проблем, в деловых играх на основе смоделированных ситуаций, во время презентаций выполненных проектов. Сформированные на предыдущих этапах лексические навыки трансформируются в умения практического использования АЭЛ в иноязычном общении профессионального характера. Этому способствует организация интерактивных форм речевого взаимодействия, отвечающая идее коммуникативного метода обучения.

Таким образом, мы рассмотрели вопрос определения этапов формирования иноязычной лексической компетентности средствами интерактивных технологий обучения. Мы установили, что формирование лексической компетентности происходит на протяжении трех этапов, обусловленных протеканием психических процессов и мыслительных действий, направленных на восприятие ЛЕ, осознание и запоминание, формирование лексических навыков и постепенное развитие речевых лексических умений по использованию АЭЛ в речи. На каждом этапе целесообразно задействовать технологии интерактивного обучения для качественного овладения лексикой и активизации процессов профессиональной подготовки студентов. Далее перейдем к теоретическому обоснованию и практической разработке упражнений, используемых в интерактивном обучении АЭЛ студентов-экономистов.

2.3. Упражнения для обучения студентов английской экономической лексике в курсе иностранного языка

Как мы указывали выше, формирование иноязычной лексической компетентности проходит в три этапа и происходит в интерактивных формах деятельности [223]. Интерактивное обучение АЭЛ имеет место при чтении специальной литературы и аудировании текстов по профилю подготовки в вузе, а также во время дискуссий по обмену усвоенной информацией, в ходе разыгрывания ситуаций и ролей, создания проектов и их презентаций, при написании текстов типа реферата с последующим выступлением на конференции в рамках научно-исследовательской работы студентов. В этой части монографии мы рассмотрим вопрос разработки упражнений для усвоения АЭЛ во время работы с аутентичными специальными текстами, начиная от предтекстового этапа чтения и заканчивая послетекстовым этапом, что должно обеспечить студентов знаниями ЛЕ и умениями их использовать в собственных актах коммуникации. Упражнения будут содействовать полному пониманию текста и осознанному усвоению специальной лексики в контексте, а также позволят актуализировать экономическую терминологию в профессионально ориентированном общении на основе прочитанного материала [212; 219].

Для разработки комплекса упражнений, состоящего из группы предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий, мы отобрали экономические тексты согласно ранее выделенным критериям (подраздел 1.5) и провели отбор АЭЛ, подлежащей усвоению студентами 4-го курса специальности «Международная экономика» (подраздел 2.1). Аутентичные тексты коррелируют с тематикой программы по ИЯ, являются актуальным и интересным источником информации для студентов, отражают современные подходы к экономическим проблемам и отвечают профессиональным потребностям студентов. Предлагаемые тексты для студентов являются не только материалом для упражнений, а также и источником информации, побуждающим к мысли, что способствует развитию умений и механизмов чтения [164, с. 168]. Содержание отобранных текстов и количество терминов, подлежащих усвоению, влияет на эффективность учебной деятельности по поиску и критическому анализу профессиональной информации в этих текстах, по организации речевых ситуаций общения на основе текста и с использованием изучаемой лексики. Определение объема текстов, а также состава и количества подлежащей усвоению лексики зависит от многих факторов и должно решаться преподавателем исходя из реального бюджета времени на отработку этого материала и учитывая уровень языковой и профессиональной подготовки студентов. Как указывалось выше, объем лексики должен быть достаточным для обеспечения коммуникативной деятельности студентов на основе текстовой информации.

Рассмотрим требования к упражнениям для интерактивного обучения АЭЛ. Упражнения считаются основным методическим средством овладения, совершенствования и управления учебной деятельностью, а правильно построенные серии упражнений делают процесс обучения рациональным, целеустремленным, коммуникативным и результативным (И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, М. В. Ляховицкий, С. Ю. Николаева, Г. В. Рогова,

В. Л. Скалкин и др.). Согласно В. А. Бухбиндеру, в структуре упражнений должны быть предусмотрены три части: инструктивная, в которой формулируется задание и даются указания по его выполнению; исполнительная, обеспечивающая выполнение операций или действий учащихся с материалом, и контрольная, предназначенная, в случае необходимости, для проведения (само)контроля и (само)коррекции [39, с. 97]. Система таких упражнений, по мнению И. Л. Бим, обеспечит «реализацию иерархии управления усвоением языка в речи и речи в речевой деятельности в целях овладения основными формами иноязычного общения» [20, с. 210]. В контексте нашего исследования это означает, что разрабатываемые упражнения должны, во-первых, помочь студентам овладеть знаниями лексики и приобрести способность понимания ЛЕ при чтении аутентичных текстов по специальности, при восприятии информации из текстов для аудирования. Во-вторых, упражнения должны быть направлены на развитие умений использования АЭЛ при смысловой переработке полученной информации в процессе устного и письменного общения. При таком подходе будет реализован принцип «взаимосвязанного обучения рецептивному и продуктивному словарю на основе комплексного обучения всем видам речевой деятельности» [14, с. 49]. В целом разрабатываемые упражнения должны быть, как указывает Е. И. Пассов, полифункциональными [164, с. 106], что будет способствовать эффективному процессу формирования у студентов иноязычной лексической компетентности посредством «задействования» разных форм интерактивного обучения во всех видах речевой деятельности.

Основываясь на анализе научно-педагогической литературы, выдвигаем следующие требования к предлагаемым упражнениям:

— Упражнения должны соответствовать целям и задачам поэтапного формирования и совершенствования лексической компетентности с учетом лингвистических особенностей лексики и типологических групп, к которым она относится (В. Д. Борщовецкая, А. А. Ворначев).

— Упражнения должны ориентировать студентов на применение интерактивных форм речевого взаимодействия при проведении операций по усвоению АЭЛ, обеспечивать коммуникативность и профессиональную направленность речевых действий студентов.

— Доминирующими типами упражнений являются условно-коммуникативные и коммуникативные, которые предполагают мотивированный характер заданий, обращенность к адресату в ситуативных условиях общения, личностный смысл в работе по их выполнению (В. А. Бухбиндер, Е. И. Пассов, Н. К. Скляренко, М. В. Якушев).

— Упражнения должны отвечать основным методическим приемам их выполнения: анализ, сопоставление, трансформация, комбинирование, выбор, перевод и др. (И. Л. Бим, Б. А. Лапидус).

— В упражнениях необходимо соблюдать принцип комплексного и взаимосвязанного формирования иноязычных навыков и умений в различных видах речевой деятельности (С. Ф. Шатилов).

— В целях реализации принципа учета родного языка студентов допускается наличие двуязычных упражнений и использование заданий на

прямой и обратный перевод как средства формирования «нового самостоятельного языкового стереотипа» (В. М. Плахотник, С. К. Жбанова, Б. А. Лapidус).

Сформулированные выше требования послужили теоретическим обоснованием для разработки комплекса упражнений на усвоение студентами АЭЛ средствами интерактивного обучения и формирования иноязычной лексической компетентности как условия овладения профессионально ориентированным ИЯ. Усвоение АЭЛ в упражнениях проходит путь от выполнения некоммунитивных (языковых) упражнений для приобретения лексических навыков до выполнения коммуникативных заданий интерактивного характера с целью развития речевых умений оперирования ЛЕ в ходе общения. Упражнения охватывают широкий спектр заданий, начиная от идентификации и номинации терминов и заканчивая продуцированием собственных текстов с использованием этих терминов при обсуждении прочитанного текста, составлении плана и написании реферата, во время дискуссий и других форм интерактивной деятельности. В упражнениях даются задания, обеспечивающие мотивацию к чтению и стимулирование действий по интерпретации полученной информации, что побуждает студентов использовать АЭЛ в общении и совершенствовать свою лексическую компетентность.

В коммуникативной технологии, разработанной Е. И. Пассовым, все используемые упражнения должны быть по характеру речевыми, точнее, упражнениями в общении. Поэтому, считает Е. И. Пассов, условно-речевые упражнения – это не традиционные подготовительные упражнения (типа языковых, где нет речевой задачи, ситуативности и т. п.), а те же речевые, но специально организованные так, чтобы создать условия, необходимые для формирования навыков (однотипную повторяемость речевых единиц, их неразрывность во времени). Таким образом, полагает ученый, их условность следует понимать как условность специальной организации во имя усвоения, при которой сохраняются необходимые качества общения – функциональность, ситуативность, личностная направленность и т. п. [164, с. 112-113]. Вместе с тем исследования других ученых доказывают, что эксплицитное обучение вокабуляру в сравнении с имплицитным обучением лексике может углубить знания значений слов и содействовать продуктивному использованию ЛЕ. В частности, S. Webb считает, что “*explicit vocabulary learning might lead to deeper knowledge of meaning and greater gains in productive knowledge than might typically occur with incidental vocabulary learning*” [315, с. 89]. В. А. Бухбиндер не поддерживает мнение методистов, отрицающих роль языковых знаний и соответствующих упражнений, «приносимых ими в жертву тренировке и практике» [39, с. 95]. А. А. Мясников отмечает, что обучение терминологической лексике предполагает использование комплекса упражнений, включающего языковые, условно речевые и речевые / коммуникативные упражнения, с преобладанием речевых / коммуникативных упражнений [154, с. 5]. О. Ю. Дигтяр рекомендует усилить роль двуязычных и некоммунитивных упражнений, призывает не бояться неэффективности

неконтекстных упражнений, не избегать переводных действий, не опасаться сближения контекстных коммуникативных и некоммуникативных лексических упражнений, в чем и сказывается, по мнению исследовательницы, «единство произвольно-сознательного и коммуникативного начал при усвоении словарного запаса» [68, с. 20].

Некоторые исследователи считают, что дотекстовая деятельность в ходе выполнения некоммуникативных упражнений не должна затрагивать содержания текста, иначе в нем не останется ничего неизвестного и он утратит коммуникативную ценность. Однако мы полагаем, что отработка лексики на предтекстовом этапе не влияет на коммуникативную и информативную ценность текста, а снимает трудности его понимания, готовит студентов к вдумчивому восприятию информации. Предтекстовая деятельность с терминологической лексикой, которая составляет основу специального текста, обеспечивает многократное повторение терминов, их непровольное запоминание и, следовательно, осознанное усвоение. Задания к таким упражнениям носят некоммуникативный характер, но без их выполнения невозможно понять содержание текста, нельзя приступить к общению на основе прочитанной информации. Некоммуникативные упражнения по воспроизведению АЭЛ, по их трансформации и грамматическому оформлению в предложениях на начальном этапе формирования лексической компетентности закладывают основу для их употребления в ситуациях экономической направленности.

Опираясь на выводы методистов, а также учитывая практический опыт работы, полагаем, что в современной методике обучения лексике ИЯ нельзя пренебрегать языковыми упражнениями, нельзя отказаться от осмысленного оперирования в учебной деятельности языковым материалом. Как замечает А. А. Леонтьев, «идея коммуникативности важна для формирования коммуникативно-речевых умений. Но условием их формирования является отработка речевых навыков, которая обязательно предполагает на определенном этапе обращение к сознательному оперированию языковым материалом» [121, с. 31]. Собственно лексические упражнения на узнавание и дифференциацию ЛЕ, на выбор, подстановку и трансформацию, на сужение и расширение, на соотнесение и сравнение с аналогичной лексикой в родном и другом изучаемом студентами ИЯ должны иметь место в учебном процессе. Как считает Е. Г. Ляхова, в условиях доминирования родного языка необходимо «дополнить коммуникативные упражнения двуязычными упражнениями, <...> так как эти упражнения направлены на перевод иноязычных смыслов в смыслы родной культуры и языка обучающегося» [133, с. 111]. По данным некоторых источников, доля некоммуникативных упражнений не должна превышать 10 процентов, но они должны быть составной частью комплекса или системы упражнений, поскольку оказывают позитивное влияние на формирование лексических навыков и являются предпосылкой для развития у студентов речевых умений. Следовательно, можем констатировать, что осознанный подход к усвоению АЭЛ при выполнении языковых упражнений не противоречит идее коммуникативности в учебном процессе.

В комплекс разработанных упражнений (табл. 2.3.1) для обучения АЭЛ входят три группы упражнений: предтекстовые, в которых происходит презентация терминов, их семантизация и первичное закрепление; текстовые, имеющие целью автоматизировать необходимую лексику в ходе чтения текста; и послетекстовые, с помощью которых усвоенная лексика актуализируется в общении и является составной частью интерактивных форм учебной работы с лексическим материалом.

Таблица 2.3.1

**Комплекс упражнений для усвоения АЭЛ
при чтении специальных текстов**

Этапы обучения лексике	Группы упражнений	Типы упражнений	Основные задачи упражнений
1-й этап – рецептивный, рецептивно-репродуктивный (презентация и семантизация лексики, первичное закрепление на уровне слова и словосочетания)	Предтекстовые – на номинацию терминов, на понимание их значений, на умение находить их дефиниции и соответствующие эквиваленты в родном языке	Рецептивные, рецептивно-репродуктивные, некоммуникативные	Идентифицировать и понять значения терминов. Увеличить запас терминологической лексики и подготовиться к чтению текста. Углубить фоновые знания, актуализировать речемыслительную деятельность.
2-й этап – репродуктивный, репродуктивно-продуктивный (тренировка употребления лексики на уровне предложения и СФЕ, дальнейшее формирование лексического навыка)	Текстовые – на нахождение терминов в тексте, на построение ассоциативных связей, на антиципацию содержания текста	Репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, условно-коммуникативные	Управлять процессом поиска и восприятия терминов. Формировать познавательный интерес к тексту. Мотивировать к чтению текста и учить прогнозировать его содержание. Автоматизировать навыки употребления АЭЛ.
3-й этап – репродуктивно-продуктивный, продуктивный (автоматизация действий с лексикой на уровне текста, контроль ее усвоения)	Послетекстовые – на умения осмысленного оперирования терминами в устном и письменном общении	Репродуктивно-продуктивные, продуктивные, условно-коммуникативные, коммуникативные	Контролировать глубину понимания как терминов, так и текста. Мотивировать к дальнейшему чтению или поиску дополнительной информации. Стимулировать общение по проблематике текста. Учить обобщать факты и давать критический анализ прочитанного, используя термины. Активизировать АЭЛ в высказываниях текстового уровня.

Как следует из таблицы, усвоение АЭЛ при чтении специальных текстов происходит через этапы ее рецепции, воспроизведения и порождения

собственного текста, что обеспечивает восприятие и адекватное понимание информации, ее трансформацию и продуцирование новых текстов, новых отрезков речи с использованием усвоенной лексики. Выполнение упражнений в соответствии с такой схемой будет стимулировать студентов не просто к дешифровке текста, а к зрелому, вдумчивому и критическому чтению, к анализу и оценке полученной информации, к творческому применению новых знаний в общении.

Мы уже приводили многочисленные примеры упражнений, выполняемых студентами в различных видах речевой деятельности и в интерактивном формате учебного сотрудничества по овладению АЭЛ. Сейчас предлагаем разработанный комплекс упражнений по обучению АЭЛ в ходе работы с текстом на тему «Инфляция» [207, с. 24-41].

I. Группа предтекстовых упражнений

Exercise 1. Read the terms and their definitions given below. In turns with your partner practice until you can explain them in English. Then consult the dictionary and find Russian/Ukrainian equivalents to these terms.

English terms	Definitions	Translation
Inflation	Persistent rise in the level of prices and wages through the economy.	
Inflation rate	The annual rate of increase in the annual price level.	
Deflation		

Exercise 2. Fill in the gaps using the terms from exercise 1. Take turns with your partner to translate these sentences into Russian/Ukrainian.

Model: ... *destroys confidence in money.* – *INFLATION / HYPERINFLATION destroys confidence in money* – *Инфляция / гиперинфляция разрушает уверенность в деньгах.*

1. As ... rise, profit margins are squeezed.
2. Price rises decreased the ... of consumers.
3. ...

Exercise 3. Open the parentheses in the following sentences, using the given terms in the correct form. Take turns with your partner to correct the task.

Model: *When prices _____ (TO RISE) the real income of consumers _____ (TO DECREASE).* – *When prices RISE the real income of consumers DECREASES.*

1. The Retail Price Index is calculated by means of selecting representative sample of goods normally _____ (TO PURCHASE) by households.
2. ...

Exercise 4. Give synonyms or antonyms if any to the given terms. Use new words in the phrases or sentences of your own. Exchange the task with your partner to see who has done the work better.

Model: *to lay off – to make redundand, to dismiss; widespread lay-offs; Inflation may cause widespread lay-offs of workers.*

- 1) creeping inflation
- 2) real wage
- 3) ...

Exercise 5. Work in pairs. Match the words on the left with the words on the right to make collocations. Translate these collocations into Russian or Ukrainian. There is one extra word in the right column which you do not need.

1. purchasing	a) stability
2. price	b) wage
3. money	c) margins
4. economic	d) adjustment
5. profit	e) supply
6. cost of living	f) power
7. minimum	g) growth
	h) inflation

KEY: 1f; 2a; 3e; 4g; 5c; 6d; 7b.

Exercise 6. Work in pairs. Write as many collocations as possible with the terms *inflation, income, profit, wage, price*. Translate them into Russian/Ukrainian.

Model: *inflation – inflation accounting; учет влияния инфляции*

Exercise 7. Work in pairs. Using all possible prefixes and suffixes write derivatives with the stem of the words given below. Translate these derivatives into Russian/Ukrainian.

Model: *inflation: deflation – дефляция; inflationary – инфляционный;*

PREFIX	STEM	SUFFIX
Un-	Demand	-ing
De-	Produce	-able / -ible
Dis-	Profit	-er / -or
Under-	Price	-ed
Mis-	Consume	-tion
Re-	Save	-tive
Over-	Borrow	-ness
In- / on-	Distribute	-less
	Supply	

Exercise 8. For each of the following definitions find the term or expression which it explains and write it down. The first has been done for you. Check the terms with the key. Consult the dictionary if necessary.

Model: *an ammount of money you pay the bank if you borrow money – INTEREST*

1) income expressed in terms of the amount of goods and services that it will buy

2) the volume of goods and services a person's money will buy –

3) ...

Exercise 9. Work in pairs. Take turns to agree with the following statements or correct them.

Model: *Interest rates usually rise during periods of inflation – Interest rates usually DROP during periods of inflation.*

1. The firms usually raise prices to maintain their profit margins.

2. ...

Exercise 10. Work in small groups. Find information to answer the given questions using active vocabulary.

1) inflation rate: What is inflation rate in Ukraine now?

2) level of output: How is it possible to increase the level of output in the firm?

3) ...

Exercise 11. Take turns with your partner to complete the following sentences using economic terms.

Model: *Hyperinflation leads to ... – Hyperinflation leads to THE COLLAPSE OF NORMAL TRADING.*

1. Hyperinflation in some countries is caused by ...

2. ... is calculated by selecting a representative sample of goods normally purchased by households.

3. ...

II. Группа текстовых упражнений

Exercise 12. Work in pairs. How do you understand the term “Inflation?” What associations does this word evoke in you? What consequences can inflation have on the economy of the country? Give answers to these questions and then check if you were right after reading the text.

Exercise 13. Work in pairs. While reading the text find information about the effects of inflation and put it down in the table below. The first has been done for you.

Value of savings	may be destroyed
Demand for products	
Confidence in money	
Costs of input	
Interest rates	
Wages	
Goods on export	

THE EFFECTS OF INFLATION

Many economists see inflation as being the most damaging economic phenomenon which can affect an advanced nation. It may also have alarming political consequences. Some economists however take the view that some inflation is an acceptable 'price' for economic growth. There is no clear agreement as to when inflation becomes unacceptable, but rates in excess of perhaps 5% are generally thought to be threatening, whilst rates in excess of perhaps 15% (hyperinflation) may cause social and political breakdown.

There are a number of reasons for arguing that inflation is damaging:

— People who rely on incomes derived from past savings or who are in occupations where pay rises are slow to respond to changes in inflation, will be severely hit by inflation. In extreme cases the value of savings may be destroyed.

— Businesses are also affected adversely. The costs of input ...

— ...

Exercise 14. In turns with your partner ask and answer the following questions to check how well you understand the text. Have your partner answer any other questions on the topic under consideration you would like to ask him/her.

1. What are the major causes of inflation?
2. Why is inflation damaging for the economy?
3. ...

Exercise 15. Work in pairs. Give your comments on the following statements from the text. Your partner either supports or refutes them. Prove your point of view with arguments or information from the text.

— 'Demand pull influences' are factors which cause an increase in aggregate demand to levels beyond the ability of the economy to deliver the appropriate level of output.

— 'Cost push influences' are factors on the supply side of the economy which lead to increases in the costs of production which are then passed on in higher prices.

Exercise 16. Complete the following sentences using the economic terms from the list given in the box below. Then explain to your partner why you chose these terms in your answers. The first has been done for you.

<i>Goods and services; production; labour unions; money supply; raise prices; inflation; rate of inflation; interest rate; purchasing power</i>

1. 'Demand pull influences' include increases in credit creation and *MONEY SUPPLY* by the banking system.

2. The demand for _____ is related to the amount of money in the economy.

3. If the supply of money ...

Exercise 17. Group work. You are an interpreter at the conference on the problems of inflation. Translate the following statements to the participants of the conference.

1. Согласно отчетам государственных органов статистики, уровень инфляции в прошлом году снизился на 2 процента и составил 7,4 процента. Однако в прессе сообщается, что уровень инфляции по сравнению с прошлым годом значительно вырос и может достигать 10 процентов.

2. Увеличение потребительских цен на 8,2 процента явилось результатом ...

3. ...

Exercise 18. Your fellow-student was ill and missed the lecture on the topic “Inflation.” Using the following key terms, tell him/her what was said about inflation at the lecture.

- The most damaging economic phenomenon;
- Acceptable/unacceptable rate of inflation;
- Real income...
- ...

III. Группа послетекстовых упражнений

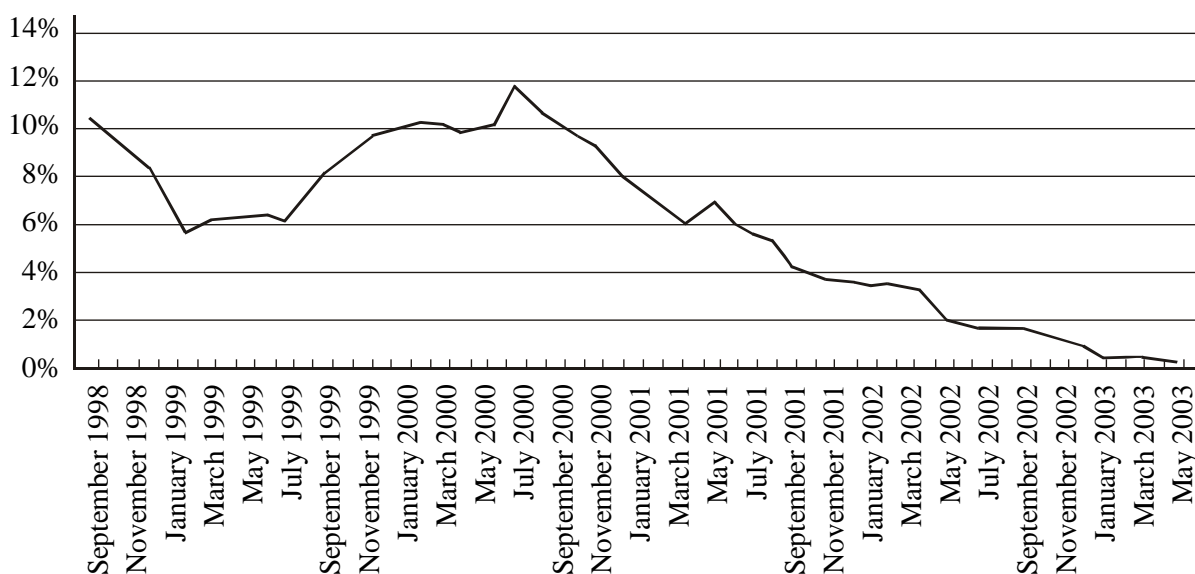
Exercise 19. Look at the table given below and compare the rate of inflation in Ukraine in different years. When was the lowest / the highest rate of inflation? What rate of inflation do you predict for the next year? Do you have any grounds to be more optimistic or more pessimistic in your predictions for the future? Discuss these problems in small groups.

CONSUMER PRICE INDEX IN UKRAINE, %

1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
390.0	2100.0	10256.0	501.0	281.7	139.7	110.1	120.0	119.2	125.8	106.1	99.4	108.2

Exercise 20. Group work. Look at the graph below which shows the inflation rate in Poland in 1998-2003. Comment on this information and say what you think about the causes of inflation and its consequences. Be ready to answer the questions of your fellow students after your report.

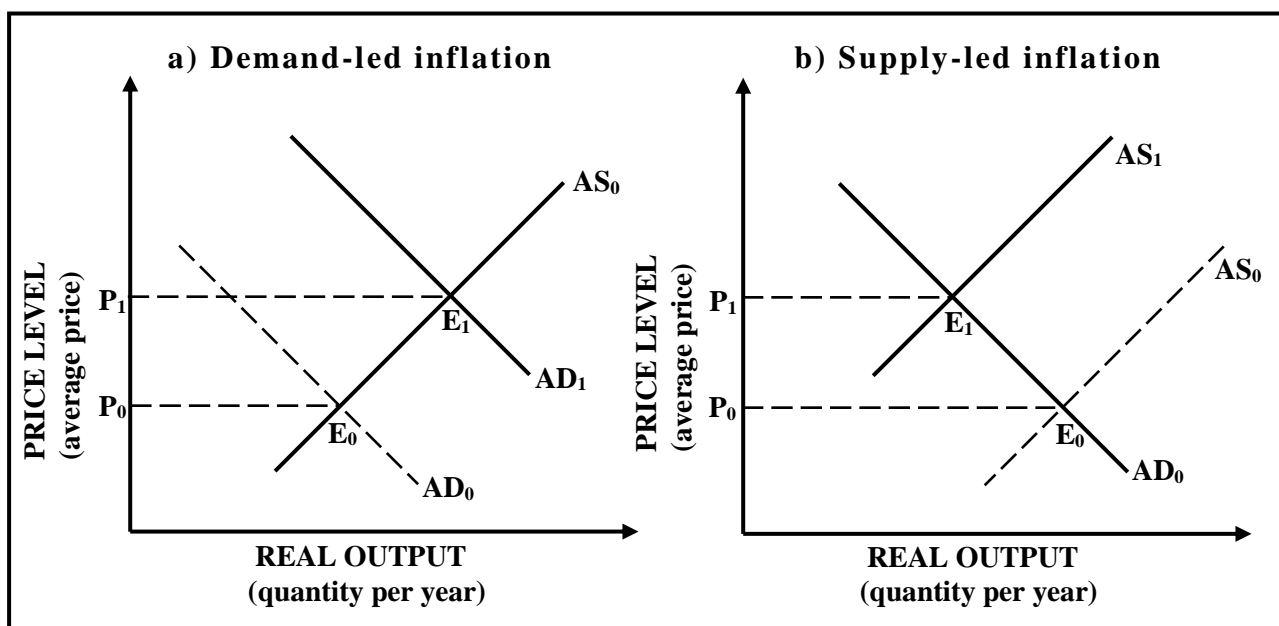
INFLATION RATE IN POLAND IN 1998-2003



Exercise 21. Find information about the rate of inflation in some other countries. Compare it with the rate of inflation in your country. In which country does the inflation rate experience a sharp (gradual, slight) rise or fall? Draw a chart and describe it in writing. Present your findings to the whole class.

Exercise 22. As a participant of a scientific conference you have to present a report on the problems of inflation in your country. Using the graphs given below explain the major causes of inflation and say what effect inflation has on population.

CAUSES OF INFLATION



An increase in average prices may be caused by changes in supply or demand. In part a, the price rise from P_0 to P_1 is caused by the rightward shift of the aggregate demand curve (from AD_0 to AD_1). In part b, the same price increase (P_0 to P_1) is caused by a leftward shift of the aggregate supply curve (AS_0 to AS_1). The task of economic analysis is to identify the true cause of inflation. Macro policy tries to contain it.

Exercise 23. There are different approaches to the consequences of inflation. You are going to discuss each approach in small groups. You may use key facts from the text you had read or any other sources. Consider the point of view of each member of the group. Find arguments and be ready to persuade your counterparts from another group. Then have a discussion in the class to work out your recommendations to the government.

GROUP 1. Some economists say that inflation may have alarming political and social consequences. Support this statement. Give cogent arguments and vivid examples. Disagree with your opposing party.

GROUP 2. Members of this group believe that inflation is an acceptable price for economic growth and it is impossible and even dangerous to get rid of it or make the

level on inflation very low. Find all positive sides of inflation. Disagree with the opposing group.

Exercise 24. The government is going to introduce a number of measures to keep inflation within an acceptable rate of 2 per cent next year. Such measures will result in reducing public spendings, curbing social programs, which in turn might lead to negative economic and political consequences. The “Business Review” magazine has organized a round-table discussion and invited two members of parliament, representatives from the government and trade unions, businessmen and economists to work out some recommendations concerning the problem under discussion. The business analyst starts the discussion.

Role 1. *You are an analyst from the “Business Review” magazine. Give your independent viewpoint on the problem. Prove it with facts, not opinions. Ask everybody what they think and what they suggest.*

Role 2. *You are a representative of the government. You want to explain to other participants what measures your government is going to take to keep inflation within 2 per cent next year and why this is important for the economy of the country.*

Role 3. *You are a prominent economist from the National University. You consider the problem from the scientific point of view. In the long run you support the government’s suggestions.*

Role 4. *You are a representative of the trade unions. Express your critical view on the problem. Warn about political consequences in case of accepting government’s ideas. Give reasons for your disapproval of the suggested measures.*

Role 5. *You are a member of the parliament. You belong to the majority and in general you support the measures put forward by the government. Give additional information to persuade everybody to accept your viewpoint.*

Role 6. *You are a member of the parliament. You belong to the opposition. You strictly criticize the proposals of the government. Stress on negative effects of such proposals on the economy of the country. Show your emotions.*

Role 7. *You are a representative of a big company producing goods for export. You agree or disagree with the suggestions of the participants. Say how the suggested rate of inflation might influence your business. Express your opinions and give relevant facts.*

Role 8. *You are a representative of the National Bank. You pay too much attention to the problem. Explain to the participants how the suggested rate of inflation might influence the availability of credits and development of business in the country. Answer all relevant questions.*

Exercise 25. You have learnt a lot on the topic “Inflation”. Try to sum up your information, basic data and facts and prepare a short report in writing on one of the topics given below.

- The causes of inflation.
- Government responses to inflation.
- Inflation and its influence on the national economy.
- Ways of dealing with negative effects of inflation.

Таким образом, мы представили разработанный комплекс упражнений, состоящий из предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений, направленных на обучение студентов АЭЛ и формирование лексической компетентности средствами интерактивных технологий. Выполнение упражнений обеспечивает формирование лексических навыков и развитие речевых умений, и этот процесс считается, согласно Е. И. Пассову, процессом «формирования целостного речевого механизма» [164, с. 66], что всецело отвечает задачам нашего исследования. Экспериментальное обучение студентов АЭЛ с использованием этого комплекса упражнений подтвердило его эффективность и результативность, что нашло выражение в увеличении уровня обученности студентов [225]. Предусмотренное в упражнениях интерактивное общение в парных и групповых формах речевого взаимодействия развивает умения использования усвоенной иноязычной лексики в ситуациях, а творческая атмосфера учебного процесса содействует установлению межличностных контактов, помогает преодолеть коммуникативные барьеры в процессе изучения лексики ИЯ. Разработанные упражнения позволяют нам перейти к следующему этапу исследования – составлению модели обучения.

2.4. Модель интерактивного обучения студентов английской экономической лексике

Интерактивное обучение предполагает организацию парно-группового и коллективного речевого взаимодействия всех субъектов учебного процесса по выполнению коммуникативных заданий с целью получения студентами знаний ЛЕ и приобретения способности их использования в устной и письменной коммуникации сферы деятельности экономистов. Для реализации интерактивного обучения лексике необходимо создать модель обучения, под которой понимается «схема или план действия педагога при осуществлении учебного процесса; основу этой схемы составляет преобладающая деятельность студентов, которую организует, выстраивает преподаватель» [100, с. 10]. Модель обучения служит системному, концептуальному, нормативному, объективированному, инвариантному описанию деятельности преподавателя и студента и направлена на достижение образовательных целей [168, с. 14]. Поскольку соотношение аудиторных и внеаудиторных занятий по ИЯ может составлять от 50% до 50%, то в основу модели обучения студентов 4-го курса был положен девятичасовой цикл аудиторных занятий и такое же количество часов для индивидуальной и СРС (3 и 6 часов соответственно), что охватывает материал одного модуля. Таким образом, мы предлагаем циклично-тематическую модель обучения АЭЛ, которая находится в рамках кредитно-модульной системы организации учебного процесса, охватывает лексический материал одного модуля, рассчитана на девять часов аудиторных занятий, три часа индивидуальной работы под руководством преподавателя и шесть часов

СРС (0,5 кредита). Формой контроля определена модульная контрольная работа. Обучение студентов лексике по такой модели, как показал эксперимент [206], способствует возникновению у них социально-психологических стимулов для усвоения знаний лексики и совершенствования умений ее использования в иноязычном общении сферы деятельности экономистов.

Проанализируем составные части этой модели (табл. 2.4.1). Учебная интерактивная деятельность по формированию англоязычной лексической компетентности должна проходить на каждом аудиторном занятии путем выполнения упражнений, направленных на овладение студентами знаниями специальной лексики, на развитие и совершенствование автоматизмов ее использования в различных ситуациях. Эффективными интерактивными упражнениями считаются такие, которые стимулируют речемыслительную деятельность, помогают реализовать коммуникативные намерения при выполнении речевых действий. Это групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, проведение презентаций и участие в совместных проектах (например, подготовка доклада на студенческую научную конференцию, выступление на заседании кружка по изучению ИЯ). Количество таких заданий, их объем и продолжительность выполнения, как и состав участников, принимающих участие в проектах, может варьироваться в зависимости от реальных условий обучения, уровня иноязычной подготовки студентов, наличия фоновых знаний по экономическим дисциплинам и влияний других факторов. На первом аудиторном занятии цикла, которое готовит основу для работы с текстовыми упражнениями, выполняются упражнения на презентацию и на семантизацию АЭЛ, на ее активизацию во время парно-групповой учебной деятельности, на актуализацию фоновых знаний студентов, чтобы подготовить их к восприятию и пониманию терминов в специальных текстах. Во время второго двухчасового аудиторного занятия выполняются упражнения с целью тренировки использования АЭЛ в собственных высказываниях студентов на уровне предложения и сверхфразового единства. Студенты могут пробовать свои силы в написании лексических диктантов или выполнении тестов, активизировать лексику путем подготовки плана к тексту или составления списка ключевых терминов по теме занятия. Активизация АЭЛ происходит в учебных коммуникативных ситуациях, построенных на основе текстового материала или реальной практики.

Циклично-тематическая модель интерактивного обучения студентов АЭЛ

Номер занятия каждой темы	Содержание аудиторного практического занятия	Содержание индивидуальной работы (под руководством преподавателя во внеаудиторное время)	Содержание СРС (без участия преподавателя)
1	2	3	4
<p>Первое (2 часа) – выполняются упражнения предтекстового этапа, которые направлены на реализацию первого этапа формирования лексической компетентности.</p>	<p>а) организация группы для проведения интерактивной работы по усвоению лексики; б) введение и семантизация лексики; в) первичное усвоение формы и значения ЛЕ, их сочетаемости; г) активизация лексики, необходимой для снятия трудностей понимания текста, актуализация фоновых знаний; д) выбор лексических средств для описания рисунков к тексту, составление ключевых слов по теме текста или ситуации.</p>	<p>а) консультация по вопросам организации интерактивных форм работы по усвоению лексики; б) работа со студентами, которые пропустили занятия; в) анализ и коррекция ошибок, допущенных студентами в словарных диктантах, тестах; г) обсуждение и выбор темы индивидуального задания, подбор литературы.</p>	<p>а) выполнение упражнений/тестов и самопроверка по ключам; б) работа в библиотеке и сети Интернет с целью поиска дополнительной литературы и информации; в) самостоятельное углубление знаний лексики путем поиска эквивалентов на родном языке, построения таблиц и схем, работы с электронными словарями и справочниками.</p>

1	2	3	4
<p>Второе (2 часа) – завершает выполнение заданий первого этапа и готовит студентов ко второму этапу формирования лексической компетентности в ходе выполнения группы текстовых упражнений.</p>	<p>а) повторение лексики, дальнейшая тренировка ее использования; б) конструирование высказываний студентов на уровне фразы и предложения с изучаемой лексикой; в) написание словарных диктантов или тестов; г) комментирование графических и изобразительных средств наглядности, используя новую лексику; д) антиципация содержания текста, подготовка к обсуждению текста путем поиска ключевых слов, самостоятельно найденной информации; е) активизация лексики в процессе выполнения интерактивных форм работы.</p>	<p>а) консультация по вопросам поиска и систематизации информации для подготовки реферата/проекта; б) коррекция и редактирование чернового варианта работы; в) отработка учебного материала со студентами, пропустившими занятие; г) тренинг со студентами, которые испытывают языковые и психологические трудности усвоения лексического материала в интерактивной деятельности.</p>	<p>а) работа в библиотеке и сети Интернет по чтению специальной литературы, переводу отдельных частей текста или ЛЕ; б) самостоятельное чтение литературе по тематике модуля; в) подготовка материалов для их дальнейшего использования в интерактивных формах работы с лексикой (таблицы, диаграммы); г) самоконтроль знаний лексики путем выполнения упражнений/тестов.</p>

1	2	3	4
<p>Третье (2 часа) – выполнение заданий текстовых и частично послетекстовых упражнений для обеспечения второго этапа формирования лексической компетентности и перехода к третьему этапу.</p>	<p>а) повторение и дальнейшая тренировка лексики путем выполнения упражнений (расширение и сворачивание информации, поиск дефиниций и их комментирование, приведение примеров употребления терминов); б) активизация лексики во время обсуждения найденной студентами дополнительной информации по теме текста; в) активизация лексики путем комментирования графиков, диаграмм, таблиц с фактологической информацией; г) подготовка и проведение ролевых и/или деловых игр, в которых должна использоваться специальная лексика для обеспечения предметного содержания высказываний студентов; д) продуцирование собственных высказываний студентов с использованием необходимой лексики, их совместное обсуждение и оценка.</p>	<p>а) консультация по вопросам написания рефератов (проектов), оформления использованной литературы; б) проверка содержания написанной работы; в) инструктаж по вопросам проведения презентации реферата, подготовки средств визуализации и раздаточных материалов; г) тренинг со студентами, которые испытывают психологические трудности и чувствуют дискомфорт при публичных выступлениях; д) отработка учебного материала со студентами, пропустившими занятия.</p>	<p>а) повторение лексики во время самостоятельного чтения специальной литературы; б) подготовка и оформление индивидуального задания; в) подготовка к презентации выполненной работы; г) анализ и самокоррекция выполненных тестов (контрольных работ); д) повторение лексики и подготовка к рубежному контролю.</p>

1	2	3	4
<p>Четвертое (2 часа) – обеспечивает третий этап формирования лексической компетентности путем выполнения группы послетекстовых упражнений.</p>	<p>а) актуализация лексики в памяти студентов путем проведения разного рода речевых зарядок, блиц-опросов; б) психологическая подготовка группы к восприятию презентации индивидуальных рефератов или представления групповых проектов, к адекватному реагированию и оцениванию; в) проведение студентами презентации рефератов (проектов), их анализ и оценивание; г) подведение итогов изучения темы и результатов интерактивного изучения лексики, анализ проблемных вопросов, оценивание степени активности студентов.</p>	<p>а) консультация по вопросам подготовки к рубежному контролю; б) изучение мнений студентов относительно совершенствования интерактивных форм работы на занятиях; в) отработка учебного материала со студентами, пропустившими занятие.</p>	<p>а) повторение лексики путем самостоятельного выполнения упражнений, чтения текстов, просмотра видеоматериалов; б) подготовка к рубежному контролю; в) проведение самоанализа своих учебных достижений.</p>
<p>Пятое (1 час) – проведение контроля уровня сформированности лексической компетентности.</p>	<p>Контроль уровня овладения студентами АЭЛ в форме теста или модульной контрольной работы.</p>	<p>Анализ выполненных студентами тестов (работ), коррекция ошибок.</p>	<p>Дополнительное выполнение студентами упражнений в случае неудовлетворительной оценки по тесту или контрольной работе.</p>

Третье и четвертое аудиторные занятия (четыре часа) посвящаются выполнению условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений на свертывание или расширение лексики, на поиск дефиниций терминов или комментирование их употребления в тексте. Активизация АЭЛ происходит во время дискуссий по обсуждению поставленных в текстах проблем, в ролевых и деловых играх на материале смоделированных ситуаций, во время проведения презентаций выполненных студентами работ. Для контроля уровня усвоения студентами АЭЛ (написание модульной контрольной работы в форме теста) выделяется один академический час. Таким образом, мы рассмотрели типы и виды упражнений, которые выполняют студенты на аудиторных занятиях.

Как было сказано выше, модель обучения студентов предполагает индивидуальную работу под руководством преподавателя (три часа) и самостоятельную работу (шесть часов), что соответствует требованиям кредитно-модульной системы организации учебного процесса и согласуется с нормативными документами [45, с. 325]. Во время индивидуальной работы проводятся консультации с целью оказания помощи студентам в организации их учебной деятельности по овладению иноязычной лексикой. Например, студентам даются рекомендации, как лучше подготовить и презентовать комплексное практическое индивидуальное задание, как составить список ключевых терминов или как оформить библиографию к реферату. Во время таких консультаций преподаватель проявляет индивидуальный подход к каждому студенту, помогает ему сориентироваться в потоке информации, анализирует допущенные студентами ошибки в тестах или самостоятельно выполненных лексических упражнениях, работает с теми студентами, которые пропустили аудиторное занятие по причине болезни или зарубежной командировки. Также преподаватель проводит беседы со студентами, которые испытывают психологический дискомфорт во время интерактивных видов работ на занятиях и которые нуждаются в индивидуальном подходе при отработке учебного материала.

Содержание самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в выполнении студентами упражнений и проверке правильности их выполнения с помощью ключей, в подготовке к занятиям во время работы со специальной литературой в библиотеке или в сети Интернет с целью поиска релевантной фактологической и статистической информации. Студенты также работают в малых группах и самостоятельно готовят сценарии будущих ролевых и деловых игр, разрабатывают проблемные вопросы, готовятся к презентации докладов, ищут необходимые данные для аргументирования своих суждений, приведения примеров и т.д. Во время СРС студенты составляют терминологические словари-гlossарии, готовятся к тестам, рисуют схемы, таблицы, диаграммы для визуализации своих письменных проектов. Во время СРС важно проведение студентами самоанализа своих учебных достижений, выполнение дополнительных заданий по усвоению АЭЛ в рамках расширения их учебной автономии.

При создании модели были учтены такие факторы, как определенный нормативными документами реальный бюджет времени, отводимый на

изучение ИЯ, количественные и качественные параметры лексики всех типологических групп, конкретные условия организации и реализации интерактивных форм работы в группах с различным уровнем языковой подготовки, психолого-педагогические особенности преподавания ИЯ и обучения студентов старших курсов. В рамках данной модели и происходит формирование лексической компетентности как неотъемлемого компонента изучения ИЯ. Таким образом, модель обучения, которая предполагает аудиторную, индивидуальную и самостоятельную работу по формированию лексической компетентности, рассматривается в нашем исследовании как детальная схема управления интерактивной деятельностью, позволяющая организовать эффективное обучение АЭЛ в курсе профессионально ориентированного ИЯ.

2.5. Методические рекомендации по обучению студентов английской экономической лексике средствами интерактивных технологий

Задачей этого подраздела монографии является разработка методических рекомендаций по организации интерактивного обучения студентов АЭЛ. Для плодотворного учебного сотрудничества по изучению ИЯ и формированию лексической компетентности необходимо создать благоприятную психологическую атмосферу в студенческом коллективе, подготовить условия для реализации творческого потенциала и раскрытия инициативы студентов. Положительные эмоции и дружеская среда деятельности располагают к общению, обмену мнениями и идеями, мотивируют студентов высказаться по обсуждаемым проблемам, что в свою очередь обеспечивает употребление изучаемой лексики, развивает речевые умения и таким образом способствует овладению лексическим материалом. Коммуникативный контакт преподавателя с группой и деловые отношения с каждым студентом, а также наличие поддержки и доброжелательности между студентами являются едва ли не главными предпосылками для организации интерактивного обучения, которое предполагает свободное дискутирование экономических проблем, рассмотрение альтернативных точек зрения и решение спорных вопросов деловой жизни специалистов. Только достижение взаимопонимания и формирование творческого климата в аудитории способны побудить студентов принимать участие в деловых играх и проектах, готовить презентации и выступать с докладами. В такой деятельности формируется не только иноязычная лексическая компетентность у студентов, но и приобретается опыт общения, расширяются их профессиональные знания и происходит становление личности будущих специалистов.

Обучение иноязычной лексике – трудоемкий и длительный процесс учебной деятельности, требующий постоянного внимания, напряжения умственных сил, высокого уровня мотивации. Обучая студентов АЭЛ, нужно придерживаться поэтапности формирования иноязычной лексической компетентности. Важно помнить, что процесс обучения лексике должен

охватывать все этапы, начиная от введения и семантизации ЛЕ и заканчивая развитием умений употреблять лексический материал в устном и письменном общении. Усвоение лексики проходит во время интерактивного взаимодействия студентов с учебным материалом, со словарями, с таблицами и справочниками, с преподавателем и между собой. Выполнение упражнений должно протекать в дружественной и творческой атмосфере, даже если они носят некоммуникативный характер. Для этого предусмотрены парные и мини-групповые формы работы, технические средства, аутентичные источники информации. Также стимулирующим фактором является организация интерактивного обучения, предполагающая активизацию специальной лексики в профессиональном контексте иноязычной коммуникации.

Одним из видов интерактивных технологий обучения является дискуссия. Предмет дискуссии для студентов-экономистов должен отображать затронутые в специальных текстах экономические проблемы или вытекать из условий смоделированных ситуаций. Принимая во внимание структурные элементы учебной дискуссии, предлагаем вначале ее проведения создать мотивационную базу для обсуждения проблем, то есть вызвать у студентов внутреннюю необходимость выразиться на английском языке, задействовать весь арсенал своих предметных знаний и усвоенной АЭЛ. Далее при помощи подборки источников информации необходимо образовать познавательный компонент дискуссии, который позволяет направить разговор в предметное русло. Важно также обеспечить операционно-коммуникативный компонент и эмоционально-оценочный элемент для поддержания конструктивной атмосферы дискуссии, привлечения к обсуждению проблем всех студентов, предоставления адекватной оценки каждому выступающему как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. На этапе подготовки дискуссии преподавателю необходимо решить комплекс организационных вопросов: определение правил поведения, согласование темы разговора, усвоение фраз для участия в дискутировании, подготовка наглядности и др. Во время самой дискуссии необходимо добиться активизации ЛЕ в общении, употребляя усвоенные термины и терминологические словосочетания. Этому будет способствовать постановка проблемных вопросов, привлечение технических средств, использование примеров из реальной практики. В результате организованной дискуссии происходит многократное повторение специальной лексики и закрепление ее в памяти студентов, имеет место расширение словарного запаса и формирование речевых умений оперировать АЭЛ в коммуникации.

Следующим рекомендованным видом работы с лексикой в интерактивном формате учебной деятельности является ролевая/деловая игра, или симуляция деловой активности. Важность деловой игры состоит в ее функциональном предназначении – воссоздать или имитировать элементы будущей профессиональной деятельности, что непременно требует использования специальной лексики. На начальном этапе организации деловой игры формируется информационно-мотивационная основа последующего общения, определяются параметры совершения речевых и процессуальных действий, согласовываются формы отношений между коммуникантами, задаются условия

проведения игры. На этапе собственно игры решаются профессиональные проблемы, возникшие в результате смоделированных ситуаций. Комментируя свои действия, студенты используют специальную лексику, а также строят модель взаимоотношений между участниками игры, развивают свою креативность, проявляют инициативу. Важно правильно подобрать речевых партнеров, у которых должен быть разный уровень информированности и различный коммуникативный статус относительно своего собеседника, например, менеджер – подчиненный, менеджер – деловой партнер и т.д. Роль преподавателя состоит в объективном оценивании каждого участника игры, в анализе широты диапазона применяемой коммуникантами специальной лексики, в определении уровня усвоения ЛЕ и в выявлении трудностей ее усвоения. Таким образом, изучая АЭЛ, студенты в процессе деловой игры анализируют проблемы и принимают решения, устраняют спорные моменты и предлагают пути выхода из кризисных ситуаций. Значит, в процессе деловой игры проходит профессионализация обучения, приобретаются навыки, которые будут необходимы будущим специалистам.

Важной технологией интерактивного обучения лексике является презентация проекта или доклада. Этот вид учебной деятельности может быть результатом выполнения группового задания с функциональным распределением ролей каждого участника презентации. Для эффективной презентации своего продукта деятельности студенты должны проанализировать состав аудитории, знать материал своего исследования и уметь его представить, корректно оперировать фактами и статистическим материалом, уместно использовать технические средства и наглядность. Докладчик отвечает за грамотность речи и эффективность своего выступления, за умение владеть аудиторией и манеру поведения. Презентация проекта (доклада) экономической тематики предполагает широкое использование специальной лексики, следовательно, можем считать это форму речевого взаимодействия эффективным средством обучения лексическому материалу.

Выше мы рассмотрели интерактивные технологии обучения в аудиторной работе, а дальше предложим рекомендации по организации индивидуальной работы, в процессе которой также проходит усвоение АЭЛ. Целью управляемой преподавателем индивидуальной работы со студентами является подготовка к овладению лексикой в интерактивных формах работы на занятии, консультирование по вопросам выполнения упражнений и творческих заданий. Как свидетельствует наша практика, студенты остро нуждаются в помощи по созданию своих индивидуальных практических работ научно-исследовательского характера или докладов на студенческую научную конференцию. Создание письменных текстов на основе аналитико-синтетической переработки информации из аутентичных источников позитивно влияет на расширение запаса экономической терминологии, компенсирует дефицит предметных знаний, воспитывает у студентов культуру письменного общения. В процессе такой индивидуальной консультации по вопросам написания реферата (доклада) студентам следует объяснить структуру письменной работы, содержание каждой части, правила оформления

литературы. Студенты должны уяснить, что процесс написания реферата проходит в несколько этапов: планирование, создание чернового варианта, редактирование и уточнение текста, правка и оформление конечного продукта. Для визуализации текста целесообразно использовать графики, таблицы и схемы, которые нужно описать, прокомментировать, сделать выводы. При проверке правильности написанного реферата недостаточно использовать текстовый редактор, а следует тщательно вычитать текст и внести правки. Индивидуальные консультации могут проводиться не только при личных встречах, но и в режиме реального времени с помощью телекоммуникационных средств. Обращение к современным средствам коммуникации экономит время, позволяет немедленно получить консультацию или совет, идти в ногу с техническим прогрессом как студентам, так и преподавателям. Таким образом, индивидуальная работа выполняет весомую роль в обеспечении систематической учебной деятельности по освоению лексического материала, а также реализует принцип индивидуализации обучения, содействует самостоятельному овладению специальными знаниями, помогает поддерживать контакты и общение преподавателей со студентами вне рамок учебной аудитории.

Перейдем к рекомендациям по организации самостоятельного (без участия преподавателя, но под его контролем) овладения АЭЛ студентами-экономистами. Преподаватели ИЯ должны отбирать аутентичные материалы и ставить посильные и доступные задания для выполнения студентами в режиме самостоятельного обучения, предлагать студентам целесообразные способы контроля их деятельности по овладению АЭЛ. Важной сферой самостоятельной деятельности студентов неязыковых вузов считается чтение специальной литературы, включая источники Интернет. Зрелое чтение с полным пониманием информации как интерактивный процесс взаимодействия читателя с автором и текстом содействует контекстному усвоению специальной лексики, расширяет сферу профессиональных интересов студентов, опосредованно приобщает их к культуре делового общения. Заданиями для студентов могут быть составление терминологических глоссариев, подготовка опор в виде списков ключевых слов для стимулирования говорения в аудиторной работе, заполнение граф и лакун, комментирование (устно и письменно) таблиц, схем и диаграмм со статистическими данными. Эти подготовленные самостоятельно материалы студенты должны использовать во время дискуссий и других форм интерактивного взаимодействия для аргументирования своих мыслей, для отстаивания своих взглядов и профессионализации своего общения.

Важным аспектом самостоятельной работы является осознание студентами ответственности за результаты своей учебы, понимание необходимости критической оценки своей учебной деятельности, формирование способности сконцентрировать свои психические и волевые усилия на достижении успеха в овладении лексикой. В этой связи преподаватель должен находить средства убеждения и стимулирования студентов, чтобы они рационально распределяли время на выполнение дополнительных заданий, практиковали способы само- и взаимоконтроля своих учебных достижений. Студенты должны быть уверены в

необходимости постоянной работы над усвоением лексики ИЯ, поэтому им следует рекомендовать выполнять тесты в онлайн-режиме и проверять свой уровень ее усвоения, составлять лексические карты и изучать способы деривации слов, восполнять недостающую информацию и искать варианты перевода слов на родной язык. Усвоение лексики должно проходить не только на уровне слова, а также и словообразования, предложения, СФЕ и текста, поэтому считаем полезным практиковать создание студентами собственных отрезков речи с новыми словами. В контексте развития учебной автономии студентов необходимо проводить взаимное рецензирование письменных работ, взаимопроверку выполненных тестов, что несомненно способствует закреплению лексики, повышает самооценку студентов.

Таким образом, мы представили рекомендации, направленные на организацию интерактивного обучения АЭЛ в аудиторной, индивидуальной и самостоятельной работе студентов. Предложенные рекомендации отвечают концепции методики обучения лексике средствами интерактивных технологий, согласуются с современными требованиями по модернизации содержания образования и расширения прав студентов в учебном процессе. Применение интерактивных технологий содействует не только обучению лексике, но и формированию коммуникативной и профессиональной компетентностей у студентов, помогает выработать правила социального поведения будущих специалистов в ситуациях, приближенным к реальным. У студентов возникает полимотивация к постоянному пополнению и обновлению своих знаний, к прагматическому применению усвоенного материала в процессе трудовой деятельности. Интерактивное обучение обеспечивает активную речевую практику, стимулирует когнитивные процессы, формирует комфортную образовательную среду, что в комплексе позволяет повысить эффективность формирования лексической компетентности и иноязычной подготовки будущих экономистов-международников.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

В условиях модернизации системы иноязычного образования становится очевидной актуальность формирования коммуникативной компетентности как важной составляющей профессионально ориентированного обучения. Одним из условий успешного овладения ИЯ как средством коммуникации с зарубежными деловыми партнерами, как инструментом получения специальной информации из аутентичных источников и как основой для повышения конкурентоспособности на современном рынке труда является усвоение терминосистемы определенной отрасли деятельности. Собственно изучение студентами иноязычного лексического материала, а особенно терминологической лексики подъязыка конкретной специальности, которой в нашем исследовании является АЭЛ, требует постоянного внимания, чтобы сформировать лексическую компетентность как один из главных компонентов иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов сферы международной экономики. Повысить эффективность изучения студентами лексического материала предлагается на основе и с помощью использования в учебной деятельности интерактивных технологий обучения, которые позволяют задействовать в учебной практике элементы новизны и проблемности, творческого поиска и профессиональной эрудиции, коллективного взаимодействия и самовыражения индивидуальности каждого студента.

Для организации и проведения интерактивной учебной деятельности по обучению студентов АЭЛ необходимо создать определенные психолого-педагогические предпосылки, что позволит обеспечить освоение ЛЕ в ходе выполнения речемыслительных операций и коммуникативных заданий, повысить мотивацию к получению знаний специальной лексики и развитию умений ее использования в общении. На основании проведенного исследования можем сделать такие выводы относительно психолого-педагогических условий организации парно-группового и коллективного речевого взаимодействия коммуникантов с использованием АЭЛ для формирования лексической компетентности:

— интерактивная учебная деятельность по работе с АЭЛ может проходить в группе, где создан благоприятный эмоционально-психологический микроклимат и деловая обстановка, что способствует созданию атмосферы сотрудничества и взаимопомощи при решении проблемных вопросов, активизирует психические процессы мышления, памяти, внимания и раскрывает потенциальные возможности всех студентов для реализации своих коммуникативных намерений;

— приобретение опыта оперирования АЭЛ в интерактивном общении должно проходить с использованием игровых моментов в учебной деятельности, поскольку дух игры и здорового соперничества придает процессу обучения динамизм и экспрессивность, благоприятствует диалогическим и полилогическим формам общения как доминирующим в интерактивном формате речевого взаимодействия;

— существенным стимулом к интерактивной деятельности с лексическим материалом является наличие у студентов внутренней потребности в его усвоении, убежденности в том, что изучаемая лексика будет применяться в реальной коммуникации, поэтому подлежащие усвоению ЛЕ должны соответствовать и коррелировать с содержанием обучения по специальным дисциплинам;

— учебный процесс по интерактивному обучению АЭЛ будет успешным и продуктивным, если будут актуализированы все мотивационные факторы, такие как учет психологических особенностей организации речевого сотрудничества в студенческой группе, выбор методов активизации интерактивной деятельности и форм интеракции для стимулирования интереса к познанию нового материала, повышение уровня готовности студентов к решению проблемных вопросов профессионального характера и преподавателей к изменению своей функции с информатора и контролера на организатора и модератора учебно-познавательной деятельности, использование элементов проблемного обучения и творческого подхода к его реализации, наличие коммуникативных ситуаций и креативных заданий для выполнения с целью усвоения программного материала.

В настоящем исследовании установлено, что критерием успешности обучения студентов-экономистов и залогом достижения высокого уровня коммуникативной компетентности является знание специальной терминологии и умение ее использования в коммуникации с представителями иных языковых и культурных сообществ. В общем контексте методики обучения профессионально ориентированному ИЯ нами были проанализированы лингвометодические особенности АЭЛ, уяснены закономерности функционирования специальных ЛЕ в экономическом дискурсе, описаны трудности их усвоения, что позволило провести методическую типологию и разработать упражнения.

Лингвистический анализ терминологической лексики состоит в исследовании ее семантико-морфологической структуры, изучении способов образования определенных ЛЕ, что, соответственно, помогает понять значение и смысл каждого термина, и в свою очередь создает благоприятные предпосылки для формирования устойчивых лексических навыков рецептивного и продуктивного характера. Терминам как элементам общей языковой системы присущи парадигматические и синтагматические связи, сопоставимые с лексикой общеупотребительного языка. Термины подязыка экономики обладают такими качествами, как однозначность в составе своей терминосистемы, стилистическая нейтральность, отсутствие синонимов и экспрессивности, хотя у некоторых лингвистов имеется иная точка зрения на эти постулаты. В терминосистему экономики входят термины-слова и терминологические словосочетания, а продуктивными способами их образования выступают префиксальный, суффиксальный и словообразовательный при помощи соединения отдельных слов или трансформации их основ. Также к терминам принадлежат интернационализмы

и аббревиатуры, которые могут быть выделены в отдельные группы. Понимание структуры терминов, учет их типологии и закономерностей образования, проведение морфолого-синтаксического анализа и изучение деривационных возможностей позволяет студентам приобрести навыки правильного структурирования семантических образцов ЛЕ. Современные тенденции интернационализации АЭЛ содействуют развитию языковой догадки у студентов, расширяют возможности беспереводной семантизации специальной лексики. Таким образом, можем резюмировать, что изучение лингвистических особенностей АЭЛ должно стать неотъемлемым компонентом процесса обучения и формирования иноязычной лексической компетентности у студентов.

Модернизация системы высшего иноязычного образования находит свою реализацию в компетентностной модели подготовки специалистов, основанной на творческой инициативе и самостоятельности обучаемых, проектировании результатов своего профессионального роста и повышении конкурентоспособности. Компетентностный подход в образовании направлен на развитие у студентов способностей решать профессиональные задачи, на овладение приемами преодоления возникающих проблем. Коммуникативная компетентность выступает залогом успешной профессиональной деятельности экономистов-международников, поскольку обеспечивает эффективность иноязычной коммуникации и достижение успеха в процессе межкультурного делового сотрудничества. Для развития языковой способности студентов предлагаются обучающие стратегии работы с иноязычным лексическим материалом на основе использования интерактивных технологий обучения. Адекватными стратегиями для формирования у студентов-экономистов англоязычной лексической компетентности признаны стимулирующие, социальные, мнемонические, когнитивные, метакогнитивные и компенсаторные. Корректное их применение способствует обогащению языкового опыта студентов и формированию собственного стиля обучения, обеспечивает понимание студентами АЭЛ и правильное их использование в иноязычном профессиональном общении.

Процессы гуманизации образования требуют поиска инновационных методик и технологий обучения. В этом плане необходимо использовать интерактивное обучение как такое, которое развивает у студентов нестандартное мышление, предоставляет им возможность адекватно реагировать на быстро меняющиеся условия образовательной среды. Интерактивное обучение как образовательная технология выполняет функцию непосредственного личного взаимодействия, в котором обучающиеся могут ориентироваться в ситуациях общения и выступать в различных ролях, понимать своих собеседников и принимать иную точку зрения, обосновывать свои решения и аргументировать свое поведение. Педагог и студенты являются полноправными субъектами образовательного процесса, которые вместе решают конкретные проблемы, анализируют жизненные ситуации, моделируют условия своей будущей деятельности. Интерактивное взаимодействие – коллективное, парное и групповое – содействует формированию внутренней

мотивации, предоставляет возможности для раскрытия интеллектуального потенциала студента как личности и специалиста новой формации, поэтому такое обучение должно стать неотъемлемой частью иноязычной подготовки в вузе. Эти факторы позволяют достичь целей интенсификации обучения и активизации учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечить осмысленное усвоение ими учебного материала, сформировать требуемые умения.

Мы выделили и обосновали использование принципов интерактивного обучения студентов АЭЛ: наглядности, сознательности, активности, межпредметной координации, коммуникативности, взаимосвязанного обучения, профессиональной направленности. Считаем, что указанные принципы являются дидактической основой методики интерактивного обучения студентов АЭЛ. Рекомендованные к применению в учебном процессе интерактивные технологии обучения, такие как ролевые/деловые игры, презентации, дискуссии и подготовка рефератов, создают предпосылки для формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций и играют важную роль в овладении АЭЛ. Для моделирования всевозможных ситуаций необходимо проводить деловые игры. Максимальное приближение обучения к реальным деловым ситуациям в процессе игры будет способствовать выработке у студентов адекватного ситуации коммуникативного поведения и правильного выбора языковых и речевых средств для выражения мысли на ИЯ. Поэтому деловые игры должны быть неотъемлемым компонентом процесса обучения лексике в курсе профессионально ориентированного ИЯ. Учебные дискуссии также являются эффективной интерактивной технологией, поскольку в ходе их проведения студенты активизируют лексику в общении, вырабатывают умения аргументирования своих взглядов на решение проблемы, учатся интерпретировать факты и делать выводы, оценивают ситуацию и прогнозируют ее дальнейшее развитие. Устные презентации результатов проектной деятельности в рамках научно-исследовательской работы также рассматриваем как составную часть системы интерактивных технологий обучения, поскольку они позволяют развивать творческую личность каждого студента, формировать профессиональные качества будущих специалистов. Написание рефератов (докладов) является примером интерактивной обучающей деятельности по овладению АЭЛ, так как в процессе их подготовки студенты используют активную специальную лексику.

Интенсивное чтение специальной литературы предполагает овладение умениями чтения текстов разных стилей и жанров, которые изобилуют терминологической лексикой. В обучении АЭЛ посредством чтения иноязычного текста формируются умения догадываться о значениях слов на основе сходства с родным или вторым изучаемым языком, умения игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания, умения прогнозировать содержание, опираясь на заголовки, изобразительную наглядность. Процесс чтения носит интерактивный характер, поэтому выполнение заданий на освоение АЭЛ при чтении специальных

текстов должно проходить в интерактивных формах учебного сотрудничества. Аудирование текстов и просмотр видеофильмов (сюжетов, фрагментов фильмов), которые отображают деловую практику экономистов-международников, имеют своей целью мотивировать студентов к иноязычному общению с использованием специальной лексики, содействовать активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Слушание текстов, важных для студентов в профессиональном плане, просмотр видеороликов служит мотивационной базой для организации ролевых и деловых игр, учебных дискуссий, тренингов, проводимых в интерактивном обучении АЭЛ.

Главным направлением реформирования современной системы образования в области обучения и преподавания ИЯ является связь коммуникативного подхода с компетентным, что предполагает формирование у студентов целого ряда компетенций и компетентностей. Особое место в этом процессе занимает формирование социокультурной компетентности будущего специалиста для успешной межкультурной коммуникации. Данная компетентность охватывает совокупность знаний о национально-культурной специфике страны изучаемого языка и умений строить речевое и неречевое поведение коммуникантов в соответствии с этой спецификой. Кроме этого, социокультурная компетентность подразумевает овладение студентами фоновыми знаниями иноязычной культуры, познание культурных особенностей страны изучаемого языка, ознакомление с ментальными различиями, социальными устоями и обычаями носителей языка, усвоение особенностей вербальной и невербальной интеракции или схемы поведения. Социокультурная компетентность формируется путем анализа языковых закономерностей и норм коммуникативного поведения, моделирования ситуаций межкультурного общения на основе разрешения проблем через ролевые и деловые игры, дискуссии и дебаты, иные формы интерактивной работы по изучению иноязычной культуры. Преподавателям ИЯ нужно стремиться так организовать учебный процесс, чтобы создать условия для межкультурного общения студентов, обеспечить социокультурный контекст деловой коммуникации будущих специалистов сферы международной экономики, содействовать реализации критериев уровня сформированности социокультурной компетентности. Таким образом, наряду с усилением прагматических аспектов обучения ИЯ, в неязыковых вузах особое внимание должно уделяться вопросу формирования «вторичной профессиональной языковой личности», способной вступать в межкультурное общение с представителями других народов и успешно функционировать в современных поликультурных сообществах.

В настоящее время перед современным высшим образованием стоит задача формирования готовности студентов к самообразованию средствами ИЯ, а самообразовательная деятельность должна стать базовой составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста. Навыки самостоятельной работы по приобретению знаний средствами ИЯ нужны для самосовершенствования и саморазвития личности, для расширения профессиональной компетентности и кругозора. Специалист, владеющий

навыками самообразования, обладает широкими возможностями познания и осуществления профессиональной коммуникации. Он может удовлетворить потребности в получении необходимой информации из различных источников и легко ориентироваться в последних научных достижениях в сфере своей деятельности. Самостоятельная работа по ИЯ открывает перспективы межкультурных контактов с деловыми партнерами и способствует профессиональной реализации личности, позволяет расширять свою компетентность при принятии управленческих решений. Самостоятельное овладение студентами специальной лексикой считается необходимым условием получения новых знаний в области своей специализации, так как информация постоянно обновляется, появляются новые технологии, и студенты должны быть готовы учиться на протяжении всей своей трудовой деятельности, чтобы совершенствовать свое профессиональное мастерство. Следовательно, необходимо целенаправленно готовить студентов к самообразовательной познавательной деятельности, которая должна стать средством развития творческой активности и повышения квалификации специалиста в русле теории непрерывного языкового и профессионально ориентированного образования.

В результате анализа научно-педагогической литературы и обобщения собственного опыта преподавания ИЯ в экономическом вузе мы рассмотрели вопросы отбора лексического материала для обучения лексике. Критериями отбора АЭЛ из различных аутентичных источников мы определили критерии профессиональной направленности, адекватности целям обучения, частотности, практической необходимости и тематичности. Мы описали процедуру отбора и провели методическую типологию лексики, разделив ее на три типологические группы согласно степени схожести или несхожести терминов с соответствующими терминами в родном (украинском) языке студентов, что позволяет минимизировать трудности ее усвоения. Также из отобранной лексики мы составили словарь-минимум АЭЛ для экономистов-международников 4-го курса в количестве 434 ЛЕ, что позволило перейти к выделению этапов формирования лексической компетентности у студентов экономических специальностей средствами интерактивных технологий обучения.

Исходя из теоретических положений концепции интерактивного обучения и основываясь на методологических принципах методики обучения ИЯ, учитывая основные предпосылки внедрения инновационного образования в практику высшей школы, мы определили три этапа формирования иноязычной лексической компетентности у студентов-экономистов. Эти этапы охватывают все стадии усвоения лексики – от получения знаний и формирования лексического навыка до выработки речевых лексических умений использования ЛЕ в интерактивных формах учебной деятельности.

На первом этапе ставится задача по введению, семантизации и первичному закреплению новой АЭЛ на уровне слова и словосочетания с целью формирования навыков работы с лексическим материалом в предтекстовой деятельности. Во время отработки лексики студенты воспримая звуковой образ и графическую форму слов, семантизируют их значение и закрепляют в

сознании путем выполнения операций выбора, трансформации, сочетаемости и др. Интерактивный характер учебных действий на этапе рецептивного усвоения лексического материала проявляется во взаимодействии студентов с иноязычной лексикой и/или со словарем и происходит в предтекстовой деятельности, во время которой снимаются трудности понимания терминов подъязыка специальности, идет подготовка к чтению аутентичного текста. У студентов образуется ориентировочная основа для последующего формирования и совершенствования лексического навыка.

На втором (репродуктивно-продуктивном) этапе процесс обучения направлен на совершенствование лексических навыков в текстовой деятельности, когда студенты автоматизируют свои действия с лексическим материалом на уровне предложения и сверхфразового единства. На этом этапе происходит синтез действий по выбору и правильному сочетанию ЛЕ в параметрах, которые обеспечивают их, по утверждению Е. И. Пассова, ситуативное использование и служат одним из условий выполнения речевой деятельности. Студенты приобретают умения догадываться о значении неизвестных слов, находить ассоциативные связи и строить лексико-семантические гнезда, оперативно подбирать адекватные ЛЕ соответственно замыслу и условиям коммуникации, грамматически и стилистически грамотно комбинировать слова и словосочетания в своих высказываниях. В ходе интерактивной работы по смысловой переработке и воспроизведению лексики студенты осознанно запоминают слова и усваивают их, что готовит их к выполнению упражнений на основании прочитанного текста.

Третий этап предполагает продуктивные виды работы с лексикой по ее использованию в послетекстовой деятельности, носящей интерактивный характер. На этом этапе происходит совершенствование речевых лексических навыков и оперирование ЛЕ в самостоятельных высказываниях студентов на уровне текста, а также предполагается контроль степени усвоения лексического материала. Студенты выполняют операции с лексикой в условиях, приближенных к реальной коммуникации будущих специалистов. Таким образом, процесс формирования иноязычной лексической компетентности средствами интерактивных технологий обучения сводится к трем этапам.

Для формирования лексической компетентности, дающей возможность студентам приобрести лексические речевые навыки и развить умения использовать усвоенную лексику в устном и письменном иноязычном общении, а также при овладении рецептивными видами речевой деятельности, мы разработали комплекс упражнений, состоящий из трех групп: предтекстовые, текстовые и послетекстовые. Каждая группа упражнений нацелена на то, чтобы помочь студентам накопить определенный лексический запас, развить иноязычную компетентность, активизировать творческий потенциал будущих специалистов. Активное оперирование лексическим материалом в ходе выполнения упражнений обеспечивает восприятие и понимание значений ЛЕ, учит студентов развивать языковую и контекстуальную догадку, готовит к работе над чтением текста, способствует смысловой переработке текстовой информации в последующих интерактивных видах деятельности. Упражнения

всех типов – некоммуникативные, условно-коммуникативные и коммуникативные – нацелены на достижение лексико-грамматической правильности оформления мыслей студентов с использованием АЭЛ, подлежащей овладению, и позволяют разнообразить «лингвистический репертуар» обучающихся для полноценного общения на профессиональные темы. Таким образом, упражнения, разработанные на основе лексики из текстового материала, формируют лексическую компетентность, необходимую для применения в иноязычной коммуникации, что подтверждается опытным обучением и практикой преподавания в экономическом вузе.

Для реализации методики интерактивного обучения студентов АЭЛ была разработана циклично-тематическая модель учебного процесса, которая соответствует требованиям кредитно-модульной системы обучения в контексте Болонской декларации и отвечает целям формирования иноязычной лексической компетентности. Модель называется циклической, поскольку охватывает материал одного модуля, и тематической, так как включает лексику определенной темы. В модели предусмотрено выполнение трех групп упражнений, направленных на обеспечение трех этапов формирования лексической компетентности средствами интерактивных технологий обучения. Также модель охватывает такие формы проведения учебного процесса, как аудиторная работа, индивидуальная под контролем преподавателя и самостоятельная без его участия. Таким образом, предложенная модель, как показало экспериментальное обучение, служит методическим средством организации интерактивного обучения студентов АЭЛ.

В исследовании предлагаются методические рекомендации по организации и проведению обучения АЭЛ средствами интерактивных технологий.

Таким образом, мы представили работу, в которой раскрываются психолого-педагогические аспекты интерактивного обучения, анализируются лингвистические особенности экономической терминологии, обобщаются стратегии и средства интерактивных технологий обучения лексике. Монография описывает методику интерактивного обучения иноязычной лексике, которая охватывает вопросы отбора и методической типологии лексического материала, определяет этапы формирования лексической компетентности, рекомендует разработанные упражнения и модель организации учебного процесса.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение всех аспектов проблемы обучения студентов иноязычной лексике. Перспективой дальнейшего исследования могут быть вопросы обучения лексико-грамматическому материалу студентов иных специальностей с применением широкого спектра интерактивных технологий и современных телекоммуникационных средств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаева М. А. Овладение коммуникативной компетенцией через призму межкультурной коммуникации / М. А. Абдуллаева // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Том 21. № 3. – С. 135 – 138.
2. Амеліна С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів / С. М. Амеліна // Вісник Дніпропетровс. ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 131 – 135.
3. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
4. Аникеевко Н. В. Самостоятельная работа студентов при кредитно-модульных технологиях обучения иностранным языкам / Н. В. Аникеевко // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей / За ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 130 – 132.
5. Антонова Ю. А. Коммуникативные стратегии и тактики в современном газетном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 – русский язык / Ю. А. Антонова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
6. Антонюк Л. А. Белорусская терминология (становление, развитие, структура) : автореф. дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.02 – русский язык / Л. А. Антонюк. – Минск, 1992. – 46 с.
7. Артюшина М. В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / М. В. Артюшина. – К., 2000. – 20 с.
8. Ахманова Г. И. Информативность комплексных лексических и синтаксических единиц / Г. И. Ахманова, Е. А. Маренкова, С. А. Тер-Мкртичан // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Вып. 4. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – С. 3 – 14.
9. Базар О. М. Підсистема вправ для навчання студентів-заочників педагогічного спілкування англійською мовою з використанням комп'ютерних технологій / О. М. Базар // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 8. – С. 207 – 216.
10. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г. В. Барабанова. – К.: Фірма «ІНКООС», 2005. – 315 с.
11. Барабанова Г. В. Проблемы актуализации информативной основы студентов технического вуза при смысловом восприятии аутентичного профессионально ориентированного текста / Г. В. Барабанова // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам : к новой парадигме : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2007 г. : в 2 ч. Ч. 1 – Минск: МГЛУ, 2009. – С. 166– 169.

12. Барабанова Г. В. Роль текстовых упражнений в когнитивной обработке читаемого / Г. В. Барабанова // Мови у відкритому суспільстві : Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., Чернігів, 13-14 жовтня 2006 р. – Чернігів: ВіТ-сервіс, 2006. – С. 82 – 85.
13. Барышников Н. В. Критерии качества межкультурной коммуникации / Н. В. Барышников // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. : в 2 ч. Ч 1. – Минск, МГЛУ, 2011. – С. 72 – 76.
14. Баценко И. В. Методические принципы формирования лексикона специалиста на иностранном языке / И. В. Баценко // Вестник МГЛУ. Серия: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2001. – № 3. – С. 44 – 51.
15. Бедрицкая Л. В. Могут ли презентации быть обучающими? / Л. В. Бедрицкая, Л. И. Василевская // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов : матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф., Тернопіль, 18-19 травня 2016 р. – Тернопіль: Астон, 2016. – С. 122 – 125.
16. Белова Т. А. Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза в процессе преподавания иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Т. А. Белова. – Йошкар-Ола, 2011. – 25 с.
17. Беляев Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б. В. Беляев // Психология в обучении иностранному языку. Сб. статей. – М.: Просвещение, 1967. – С. 5 – 17.
18. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
19. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
20. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
21. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1291
22. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту : [монографія] / А. В. Бичок. – Тернопіль: Медобори, 2016. – 236 с.
23. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2 (70). – С. 19 – 30.
24. Бізнес словник англо-укр. / Уклад. С. Я. Єрмоленко, В. І. Єрмоленко. – К.: Школа, 2002. – 720 с.
25. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов / Н. Є. Білоножко // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2004. – Випуск 7. – С. 27 – 35.

26. Бондаренко О. Р. Концепция интерактивности и обучение иностранному языку в вузе туристского профиля / О. Р. Бондаренко // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2012. – № 1. – С. 9 – 14.

27. Бондаренко Н. Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н. Ю. Бондаренко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 23 с.

28. Бондарчук Л. Й. Англо-український переклад економічного терміна як компонента багатозначного слова / Л. Й. Бондарчук // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2003. – Випуск 11. – С. 94 – 102.

29. Бориско Н. Д. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Н. Д. Бориско. – К., 2000. – 508 с.

30. Бородина А. И. Приемы проблемного обучения в профессионально-ориентированном учебнике для интенсивного обучения чтению на иностранном языке / А. И. Бородина // Новые технологии коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе : Сб. науч. трудов Моск. гос. лингв. ун-та. – 2000. – Выпуск 449. – С. 43 – 51.

31. Борщовецька В. Д. Використання навчальних стратегій для оволодіння іншомовною лексикою / В. Д. Борщовецька, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 19 – 23.

32. Борщовецкая В. Д. Обучение студентов-экономистов английской профессиональной лексике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / В. Д. Борщовецкая. – К., 2004. – 20 с.

33. Боярчук О. Э. Стратегии чтения иноязычной литературы по специальности как условие формирования автономии студента / О. Э. Боярчук // Замежняя мова ў Республіцы Беларусь. – 2003. – № 3. – С. 10 – 16.

34. Бричикова В. Г. Комплекс упражнений для развития умения читать специальную литературу на иностранном языке в неязыковом вузе / И. Г. Бричикова // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам : к новой парадигме : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2007 г. : в 2 ч. Ч. 1 – Минск: МГЛУ, 2009. – С. 172 – 177.

35. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

36. Будько А. Ф. Принцип когнитивности в обучении второму иностранному языку в школе / А. Ф. Будько // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам : к новой парадигме : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19-20 дек. 2006 г. : в 2 ч. Ч. 1 – Минск: МГЛУ, 2007. – С. 10 – 12.

37. Бурлаков М. А. Обучение активному владению иноязычной лексикой в вузе / М. А. Бурлаков // Львов: Изд-во при Львовском гос. ун-те издательского объединения «Выща школа», 1988. – 132 с.

38. Бурляй С. А. Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики в современном французском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.05 – романские языки / С. А. Бурляй. – М., 1974. – 35 с.

39. Бухбиндер В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранным языкам; сост. А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С. 92 – 98.

40. Ваколюк Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Т. В. Ваколюк. – Хмельницький, 2003. – 215 с.

41. Василенко Л. Я. Формування лексичних навичок на початковому етапі навчання англійської мови в середній загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Л. Я. Василенко. – К., 1996. – 24 с.

42. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход: Метод. пос. / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

43. Веревкина-Рахальская Ю. Н. Методика использования Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции студентов специализированных вузов на материале общественно-политической тематики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Ю. Н. Веревкина-Рахальская. – М., 2007. – 26 с.

44. Вишнякова Н. Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.731 – теория и методика обучения: германские языки / Н. Г. Вишнякова. – М., 1966. – 20 с.

45. Вища освіта України і Болонський процес: навч. пос. / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

46. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

47. Власова Т. А. Развивающий потенциал интерактивного обучения в активизации познавательной деятельности обучающихся современного вуза / Т. А. Власова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 47. – С. 64 – 70.

48. Гальскова Н. Д. Смысловые приоритеты современного образования и цель обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Вестник МГЛУ. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2013. – № 2 (24). – С. 70 – 79.

49. Гассиева И. И. Учебные двуязычные словари в обучении иностранных учащихся русскому языку / И. И. Гассиева, Н. В. Молочко // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1-2 февраля 2008 г. – Минск: БГЭУ, 2008. – С. 5 – 6.

50. Герасимчук І. В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. В. Герасимчук. – Хмельницький, 2004. – 18 с.

51. Гимпель Л. П. Самостоятельная работа как средство творческой самореализации студентов / Л. П. Гимпель // Вестник МГЛУ. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2008. – № 1 (13). – С. 22 – 31.

52. Гнаткевич Ю. В. Методическая типология пассивной лексики (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.731 – теория и методика обучения: германские языки / Ю. В. Гнаткевич. – К., 1971. – 239 с.

53. Головцова И. Г. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентного подхода / И. Г. Головцова, Л. В. Рудакова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2015. – Выпуск 2 (159). – С. 99 – 106.

54. Гомыранова О. Н. Развитие психологических механизмов регуляции межличностных конфликтов студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 – психология развития акмеология / О. Н. Гомыранова. – Астрахань, 2007. – 23 с.

55. Гончар И. А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики / И. А. Гончар // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2011. – № 4. – С. 117 – 121.

56. Горская И. А. Актуализация познавательных стратегий в процессе самостоятельной работы по иностранному языку / И. А. Горская // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. : в 2 ч. Ч. 2. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 18 – 22.

57. Гринюк Г. А. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 30 – 34.

58. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22 – 27.

59. Грищенко В. Д. Аспекты содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе / В. Д. Грищенко // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 79 – 84.

60. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови) / Н. І. Гупка-Макогін. – Тернопіль, 2016. – 286 с.

61. Гураль С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки) / С. К. Гураль. – Томск, 2009. – 47 с.

62. Гурвич П. Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам / П. Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 34 – 40.

63. Гуревич П. С. Психология и педагогика : Учебник / П. С. Гуревич. – М.: Проект, 2004. – 352 с.

64. Гусак І. П. Структура та прагматика фрагментованих лексичних одиниць у сучасній англійській мові (на матеріалі мови мас-медіа) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови / І. П. Гусак. – Львів, 2005. – 21 с.

65. Давыдова Ю. Г. Совершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового вуза на основе семантических полей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Ю. Г. Давыдова. – СПб., 2003. – 24 с.

66. Данилина Е. А. Интерактивные технологии обучения студентов иностранному языку на основе компетентностно-модульной организации обучения / Е. А. Данилина // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1 (20). – С. 61 – 64.

67. Дигтяр О. Ю. Использование лексико-тематических карт при формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов / О. Ю. Дигтяр, Т. А. Танцура // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 141 – 148.

68. Дигтяр О. Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, соопределяющий эффективность обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / О. Ю. Дигтяр. – Владимир, 2009. – 23 с.

69. Дигтяр О. Ю. Усиление произвольно-сознательного элемента в усвоении иноязычного словарного запаса в школе / О. Ю. Дигтяр, П. Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 22 – 26.

70. Дмитриев И. А. Самостоятельная работа студентов в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу / И. А. Дмитриев, О. А. Солодовник // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матеріали міжнарод. наук.-метод. конф., Харків, 27-28 жовтня 2005 р. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 158 – 159.

71. Дмитриенко Т. А. Межкультурные аспекты обучения иностранному языку студентов в системе высшего языкового и неязыкового образования / Т. А. Дмитриенко // Образование. Язык. Наука. Культура: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Электросталь, 22 мар. 2013 г. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2013. – С. 73 – 76.

72. Добровольская Л. В. Обучение иностранному языку в свете Болонского процесса / Л. В. Добровольская // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: Зб. наукових праць / За ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. Ч. 2. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 219 – 222.

73. Доброжанская В. В. Деструктивность в педагогическом общении / В. В. Доброжанская // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах

подальшого розвитку вищої освіти України : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., Харків, 27-28 жовтня 2005 р. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 264 – 266.

74. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Н. Л. Драб. – К., 2005. – 21 с.

75. Дуда О. І. Процеси термінологізації в сучасній англійській мові (на матеріалі літератури з кредитно-банківської справи) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови / О. І. Дуда. – Львів, 2001. – 258 с.

76. Д'яков А. С. Основи термінотворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.

77. Жбанова С. К. Методическая эффективность упражнений в переводе с родного языка на иностранный при обучении пассивной лексики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / С. К. Жбанова. – Владимир, 1981. – 279 с.

78. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Н. П. Жовтюк. – Тернопіль, 2015. – 20 с.

79. Жорнова О. І. Формування понятійного мислення студента в контексті його становлення суб'єктом культури / О. І. Жорнова // Нові технології навчання. – 2004. – Випуск 39. – С. 77 – 82.

80. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

81. Загрекова Л. В. Теория и технология обучения: Уч. пос. / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.

82. Задорожна І. П. Теоретичні передумови формування готовності студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи з англійської мови / І. П. Задорожна // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2006. – Випуск 11. – С. 119 – 125.

83. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / С. Г. Заскалета. – К., 2000. – 19 с.

84. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

85. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

86. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4. – С. 3 – 7.

87. Зимняя И. А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С. 16 – 20.

88. Зозуля О. Л. Современные компьютерные технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / О. Л. Зозуля, Т. В. Шишко, О. В. Прокопюк // Вестник Брестского госуд. технич. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 6. – С. 115 – 117.

89. Ибрагимова А. Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иноязычного художественного текста [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / А. Н. Ибрагимова. – Казань, 2008. – 202 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protssesse-interpretatsii-ino-yazychnogo-k#ixzz2hbfEIMVW>

90. Иванова Е. О. Организация самостоятельной работы учащихся в информационно-образовательной среде: возможности и проблемы / Е. О. Иванова // Вестник Владимирского госуд. гуманитар. ун-та. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 30. – С. 276 – 281.

91. Изергина И. А. Лингвистические основы обучения терминологической лексике / И. А. Изергина // Лексические аспекты в системе профессионально ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности: Сб. науч. тр. – Пермь: Пермский политех. ин-т, 1988. – С. 163 – 170.

92. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н. М. Изория. – М., 2008. – 26 с.

93. Іщенко В. Л. Англійський багатоконпонентний економічний термін (парадигматичний та синтагматичний аспекти): дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – германські мови / В. Л. Іщенко. – Полтава, 2002. – 181 с.

94. Кашлев С. С. Понятие и признаки интерактивных методов обучения / С. С. Кашлев // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г.: в 2 ч. Ч 1. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 176 – 180.

95. Квасова О. Г. Обучение реферированию англоязычного текста в языковом вузе / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 15 – 23.

96. Кириенко О. П. Актуальные проблемы интерактивного обучения и стимулирования речевой активности студентов в процессе обучения иностранному языку / О. П. Кириенко // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия: Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 80 – 84.

97. Кириллова Н. Н. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий / Н. Н. Кириллова // Вестник НГТУ имени Р. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2012. – № 1. – С. 26 – 33.

98. Киченко А. А. Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / А. А. Киченко. – М., 2010. – 25 с.

99. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения: Уч. пособие / Т. Р. Кияк. – К.: УМК ВО, 1989. – 104 с.
100. Кларин М. В. Инновации в обучении: методы и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
101. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта [Электронный ресурс] / М. В. Кларин. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191928437&archive=&start_from=&ucat=&
102. Ковалева Т. Г. Использование учебных стратегий в работе с профессионально значимым материалом / Т. Г. Ковалева // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. : в 2 ч. Ч 2. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 29 – 32.
103. Коваль І. А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / І. А. Коваль. – К., 2003. – 217 с.
104. Колесникова И. Л. Английские и русские методические термины и проблемы создания терминологического справочника / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 39 – 45.
105. Колобкова Н. Н. Применение метода «Кейс-стади» в обучении профессиональному английскому языку / Н. Н. Колобкова // Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 1. – С. 224 – 227.
106. Коломінова О. О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англomовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / О. О. Коломінова. – К., 1998. – 181 с.
107. Колосовская И. Г. Формирование аудитивной коммуникативной компетенции в контексте современного языкового образования / И. Г. Колосовская // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. : в 2 ч. Ч 1. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 30 – 34.
108. Колосовская И. Г. Экспериментально-опытная проверка эффективности методики обучения восприятию и пониманию речи на слух / И. Г. Колосовская // Вестник МГЛУ. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2008. – № 1 (13). – С. 127 – 135.
109. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб: КАРО, Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
110. Копытич И. Г. Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / И. Г. Копытич // Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы: сбор. матер. Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19-20 дек. 2013 г. / БрГТУ; редкол.: В. И. Рахуба [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2014. – С. 38 – 41.

111. Коренева М. Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения / М. Р. Коренева // Вестник Бурятского госуд. ун-та. – 2012. – № 15. – С. 125–130.
112. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Т. М. Корж. – К., 2008. – 24 с.
113. Коростылев В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростылев. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 158 с.
114. Костюк А. В. Терминологическая и профессиональная лексика театрального искусства в современном украинском литературном языке : автореф. ... дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.02 – русский язык / А. В. Костюк. – К.: 1990. – 21 с.
115. Кравчук Г. В. Психолінгвістичні передумови взаємопов'язаного навчання читання та говоріння старшокурсників ВТНЗ на основі науково-технічної реклами / Г. В. Кравчук // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2003. – Випуск 6. – С. 267 – 274.
116. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Г. Ф. Кривчикова. – Харків, 2005. – 338 с.
117. Кустовський С. М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С. М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 48 – 53.
118. Кусько К. Я. Лінгвістика тексту за фахом / К. Я. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колект. монографія. – Львів: Світ, 1996. – С. 5 – 29.
119. Лаптева Н. Е. Формирование речевого лексического навыка на основе дифференцированного использования знаний : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Н. Е. Лаптева. – Минск: МГЛУ, 2004. – 20 с.
120. Лейчик В. М. Профессиональная и непрофессиональная лексика в профессиональных и непрофессиональных LSP / В. М. Лейчик // Вестник Челябинского госуд. ун-та. Серія: Филология. Искусствоведение. Вып. 57. – 2011. – № 24 (239). – С. 29 – 32.
121. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 27 – 32.
122. Леонтьев А. А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 19 – 23.
123. Лещук Т. Й. Конотативно-психологічна роль німецькомовного терміна у визначенні його когнітивно-семантичного статусу / Т. Й. Лещук // Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови. – 2003. – Випуск 11. – С. 103 – 112.

124. Лещук Т. Й. Сигніфікативні риси німецьких термінів в оптимізаційному прогнозуванні / Т. Й. Лещук // Іноземна філологія. – 2001. – № 112. – С. 78 – 83.

125. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/sverkhfrazovoe%20edinstvo/543>

126. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: романські мови / І. І. Липська. – К., 2010. – 24 с.

127. Лиса Н. С. Вплив комп'ютерних технологій на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів / Н. С. Лиса, Ю. О. Семенчук // Людина. Комп'ютер. Комунікація: Зб. наук. праць / За ред. Ф. С. Бацевича. – Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. – С. 152–153.

128. Лиса Н. С. Способи семантизації англійської економічної лексики / Н. С. Лиса, Ю. О. Семенчук // Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2008. – Випуск 10. – С. 170 – 176.

129. Литвинов А. В. Теория и практика обучения деловому общению в сфере бизнеса и внешней торговли на старших курсах языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / А. В. Литвинов. – М., 2004. – 19 с.

130. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 150 с.

131. Лук'янченко І. О. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх учителів іноземних мов / І. О. Лук'янченко // Вісник ЧДПУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Випуск 48. – С. 157 – 160.

132. Львов М. Р. Вопросы теории речевой деятельности / М. Р. Львов // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 83 – 88.

133. Ляхова Е. Г. Роль двуязычных упражнений при обучении английскому языку взрослых учащихся / Е. Г. Ляхова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. – 2014. – № 1. – С. 106 – 112.

134. Мазунова Л. К. Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку и культуре [Электронный ресурс] / Л. К. Мазунова. Режим доступа: http://www.nic.bashedu.ru/str_n_col/vestnic/magaz1_4/mazun.htm

135. Макаренко И. П. О стадиях формирования лексических навыков чтения / И. П. Макаренко // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2007 г. : в 2 ч. Ч. 1 – Минск: МГЛУ, 2009. – С. 202 – 206.

136. Макаренко И. П. Принципы отбора текстов для чтения на иностранном языке в аграрном вузе / И. П. Макаренко // Вестник Минского гос-го лингв.

ун-та. Серия: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2006. – № 2 (10). – С. 127 – 136.

137. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2001. – 256 с.

138. Малетова М. И. Бизнес-презентация как вид интерактивной деятельности в обучении студентов-экономистов / М. И. Малетова, Е. Л. Пантюхина // Вестник Удмуртского ун-та. Серия: Экономика и право. – 2012. – Вып. 1. – С. 41 – 45.

139. Малиновская И. В. Экономическая терминология в английском языке: процессы формирования и функционирования: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – германские языки / И. В. Малиновская. – К., 1984. – 218 с.

140. Малюга О. С. Зміст навчання професійно орієнтованого читання студентів-магістрів аграрних спеціальностей / О. С. Малюга // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2003. – Випуск 6. – С. 179 – 186.

141. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Л. Ф. Манякина. – К., 1998. – 305 с.

142. Маркович А. А. Терминологические семантические карты как средство развития компенсаторной компетенции А. А. Маркович // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 1–2 февраля 2013 г. – Минск: БГЭУ, 2013. – С. 150 – 151.

143. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. проф. Ю. О. Жлуктенка. – К.: Вища школа, 1971. – 224 с.

144. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К.: Выща школа, 1988. – 344 с.

145. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30 – 36.

146. Минеева О. А. Методическое обеспечение дополнительного учебного курса коммуникативной направленности / О. А. Минеева // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф., Электросталь, 24 марта 2011 г. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 215 – 218.

147. Мирошниченко Э. В. Обучение профессиональной лексике студентов-экономистов при устноречевом общении в непрофессиональных сферах коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Э. В. Мирошниченко. – К.: 1996. – 318 с.

148. Михайличенко Ю. В. Межкультурная коммуникация как приоритет в обучении иностранному языку / Ю. В. Михайличенко // Науковий вісник Міжнародного гуманітар. ун-ту. Серія: Філологія. – 2015. – № 17. Том 1. – С. 179 – 181.

149. Михалкина И. В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических

связей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / И. В. Михалкина. – М., 1994. – 21 с.

150. Місник Н. В. Формування української медичної клінічної термінології : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова / Н. В. Місник. – К., 2002. – 173 с.

151. Морозов Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Д. Л. Морозов. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

152. Морська Л. І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Л. І. Морська. – К., 2001. – 184 с.

153. Мурзова В. Ф. Лингводидактические основы семантизации термина в учебном терминологическом словаре : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / В. Ф. Мурзова. – М., 1992. – 16 с.

154. Мясников А. А. Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов-нефилологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / А. А. Мясников. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.

155. Новоградська-Морська Н. А. Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англомовних відеофономатеріалів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Н. А. Новоградська-Морська. – К., 2014. – 23 с.

156. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Е. В. Носонович. – Тамбов, 1999. – 175 с. – Режим доступа: www.dissercat.com/search?keys=Носонович

157. Овчаренко В. М. Структура і семантика науково-технічного терміна / В. М. Овчаренко. – Харків: Вид-во Харківського ун-ту, 1968. – 72 с.

158. Олійник Т. О. Відбір навчальних стратегій для формування стратегічної компетенції учнів основної школи / Т. О. Олійник // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : Тези доповідей / За ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 63 – 64.

159. Осадчук М. Л. Ринкова економіка. Словник-довідник / М. Л. Осадчук. – Вінниця: «Універсум-Вінниця», 1997. – 320 с.

160. Осипов Е. Д. Компетентностно ориентированное обучение иностранному языку в вузе / Е. Д. Осипов // Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы: сбор. матер. Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19-20 дек. 2013 г. / БрГТУ; редкол.: В. И. Рахуба [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2014. – С. 58 – 60.

161. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К.: Вища школа, 1980. – 248 с.

162. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках / Под ред. проф. И. М. Бермана и проф. В. А. Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1977. – 175 с.

163. Павлова Л. П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза [Электронный ресурс] / Л. П. Павлова // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 2 (26). – С. 44 – 50. – Режим доступа: <http://library.miu.by/journals/~item.iot /issue.26/section.125/article.7.html>

164. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пос. для учителей / Е. И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

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

166. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

167. Перепелица Т. И. Современная немецкая терминология экономики торговли, источники и пути ее формирования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 – германские языки / Т. И. Перепелица. – К., 1975. – 22 с.

168. Пескова Л. А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в Интернет-обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Л. А. Пескова. – Улан-Удэ, 2006. – 23 с.

169. Петрашук Е. П. Обучение английской медицинской лексике устного профессионального общения с учётом индивидуально-психологических особенностей студентов (2-й этап обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Е. П. Петрашук. – К., 1991. – 16 с.

170. Петрова Е. Б. Использование художественных фильмов на занятиях английского языка для совершенствования лексических навыков студентов языкового факультета / Е. Б. Петрова // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 1 (32). – Часть 2. – С. 153 – 155.

171. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Ю. В. Петровська. – К., 2010. – 24 с.

172. Пехота О. М. Освітні технології: Навч.-метод. пос. / О. М. Пехота, А. З. Кіхтенко, О. М. Любарська та ін. За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

173. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 – теорія навчання / О. Г. Пиндик. – К., 2003. – 21 с.

174. Пілецький В. С. Комунікативний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів :

дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – теорія і методика виховання / В. С. Пілецький. – Івано-Франківськ, 2003. – 222 с.

175. Плеханова М. В. Межкультурний компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза / М. В. Плеханова // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 62 – 67.

176. Полякова Е. И. Формирование у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. И. Полякова. – М., 2009. – 223 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-u-studentov-interesa-k-osvoeniyu-opyta-mezhkulturnogo-vzaimodeistviya#ixzz2hsUxtR5m>

177. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. пос. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Вид-во АСК, 2003. – 192 с.

178. Пониматко В. П. Отбор текстовых материалов для обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке / В. П. Пониматко, Е. В. Дыро // Бизнес-коммуникация и языки для специальных целей: опыт, стратегии, проблемы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14-15 мая 2009 г. – Минск: БГЭУ, 2009. – С. 177 – 178.

179. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

180. Рахуба В. И. К вопросу о перекатегоризации лексических единиц / В. И. Рахуба // Профессиональная иноязычная подготовка специалистов в вузе: опыт, проблемы, перспективы: сбор. матер. Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19-20 дек. 2013 г. / БрГТУ; редкол.: В. И. Рахуба [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2014. – С. 157 – 160.

181. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

182. Родион С. К. К вопросу обучения иностранному языку как средству межкультурного общения / С. К. Родион // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : материалы IV Респ. науч.-практ. конф., Минск, 2-3 февр. 2012 г. – Минск: БГЭУ, 2012. – С. 62 – 63.

183. Розанов Е. Д. Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковых вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.731 – теория и методика обучения: германские языки / Е. Д. Розанов. – М., 1970. – 16 с.

184. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. Т. II. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

185. Садохин А. П. Межкультурная компетентность : сущность и механизмы формирования [Электронный ресурс] : дис. ... д-ра культурологии : спец. 24.00.01 – теория и история культуры (культурология) / А. П. Садохин. – М., 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/mezhkulturnaya-kompetentnost-sushchnost-i-mekhanizmy-formirovaniya#ixzz3fhHuqjT>

186. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Я. В. Садчикова. – Пенза, 2009. – 23 с.
187. Саенко Н. С. Тестовый контроль уровня сформированности лексического навыка чтения у студентов I этапа неязыкового вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Н. С. Саенко. – К., 1998. – 313 с.
188. Салахова Э. З. Полисемия английских юридических терминов: специфика их перевода [Электронный ресурс] / Э. З. Салахова // Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений: Материалы VI Междунар. науч.-метод. конф., Одесса, 8-9 окт. 2015 г. – Одесса: ОНАС им. А. С. Попова, 2015. – С. 134 – 136. – Режим доступа: <http://falinar.tuke.sk/moodlestatic/data/zbornik2015.pdf>
189. Самарская С. В. Межкультурный контекст обучения деловому иностранному языку в экономическом вузе / С. В. Самарская // Вестник Ставропольского госуд. ун-та. – 2007. – № 53. – С. 172 – 179.
190. Сафонова В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2 – 9.
191. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123 – 141.
192. Свирская Е. А. Автономность в обучении как образовательная и педагогическая цель / Е. А. Свирская // Материалы ежегодной науч.-практ. конф., 24-25 апреля 2007 г. : в 5 ч. Ч. 1. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск: МГЛУ, 2007. – С. 88 – 91.
193. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
194. Семенчук Ю. А. Анализ коммуникативных стратегий для обучения студентов английской экономической лексики / Ю. А. Семенчук // Вестник МГЛУ. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2008. – № 1 (13). – С. 172 – 180.
195. Семенчук Ю. А. Деловые игры как средство профессионализации обучения студентов-экономистов [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф., Электросталь, 24 марта 2011 г. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 87 – 89. – Режим доступа: <http://www.noungi.ru/NID/Teachers/Collection%202011.pdf>
196. Семенчук Ю. А. Курс деловой коммуникации как составляющая часть иноязычной подготовки студентов-экономистов [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Virtus. – 2014. – Issue 1. – P. 106 – 108. – Режим доступа: <http://conference-ukraine.com.ua/data/uploads/Journal1.pdf>

197. Семенчук Ю. А. Основные этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей / Ю. А. Семенчук // Теория и практика подготовки к межкультурной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам : Матлы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2005 г.: в 3 ч. Ч. 3 / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск: МГЛУ, 2006. – С. 107 – 109.

198. Семенчук Ю. А. Повышение мотивации студентов к формированию межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Вестник науки Сибири. – 2016. – № 1 (20). – С. 38 – 45. – Режим доступа: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/1433>

199. Семенчук Ю. А. Принцип наглядности в процессе интерактивного обучения студентов-экономистов терминологической лексике / Ю. А. Семенчук // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г.: в 2 ч. Ч. 2. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 208 – 210.

200. Семенчук Ю. А. Принципы интерактивного обучения студентов-экономистов терминологической лексике [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Актуальные проблемы современной науки: тезисы докладов IX Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург - Астана - Киев - Вена, 29 июня 2016 г.). – Режим доступа: <http://www.inter-nauka.com/issues/conf-2016/june/1285>

201. Семенчук Ю. А. Профессионально ориентированные аспекты обучения студентов-экономистов особенностям межкультурной коммуникации / Ю. А. Семенчук // Диалог языков, культур и литератур: Сборник науч. статей / Отв. ред. М. Н. Николаева. – Москва: МГПУ, 2015. – С. 231 – 235.

202. Семенчук Ю. А. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку как фактор повышения качества языкового образования [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Вестник науки Сибири. Серия: Филология. Педагогика. – 2013. – № 2 (8). – С. 180 – 185. – Режим доступа: <http://sjs.tpu.ru/journal/article/view/714/526>

203. Семенчук Ю. А. Формирование лингвистической компетентности у студентов-экономистов в курсе английского языка для профессионального общения [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Вестник Брестского госуд. техн. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6. – С. 97 – 99. – Режим доступа: <http://www.bstu.by/uploads/vestnik/14-6.pdf>

204. Семенчук Ю. А. Формирование межкультурной компетентности у студентов-экономистов в процессе преподавания деловой коммуникации [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Verbum. – 2015. – Томас 6. – Р. 260 – 270. – Режим доступа: <http://www.zurnalai.vu.lt/verbum/article/viewFile/8823/6564>

205. Семенчук Ю. А. Teaching students writing employment documents in English [Электронный ресурс] / Ю. А. Семенчук // Вестник Карагандинского ун-та имени акад. Е. А. Букетова. Серия: Педагогика. – 2015. – № 3 (79). – С. 50 – 55. – Режим доступа: http://www.vestnik.ksu.kz/files_vestnik/Pedagogika/Pedagogics_3_79_2015.pdf

206. Семенчук Ю. О. Аналіз та інтерпретація результатів методичного експерименту / Ю. О. Семенчук // Іноземномовна комунікація: здобутки та перспективи: Тези доповідей міжнарод. наук. конф., Тернопіль, 25-26 травня 2006 р. / ТДЕУ. – Тернопіль: „Еліком” ЛТД, 2006. – С. 269 – 271.

207. Семенчук Ю. О. Англійська мова для студентів-економістів: Навч. посібник / Ю. О. Семенчук. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 192 с.

208. Семенчук Ю. О. Аудіювання та відіювання англійськомовних професійно спрямованих матеріалів із студентами-економістами [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук. – Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2013. – Випуск 33. – С. 316 – 318. – Режим доступу: http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2013/n33/NZ_Vyp_33.pdf

209. Семенчук Ю. О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29 – 32.

210. Семенчук Ю. О. Використання технологій інтерактивного навчання студентів-економістів термінологічної лексики [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2010. – № 1. – С. 31 – 35. – Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/im/2010_1/Semenchuk.pdf

211. Семенчук Ю. О. Вправи для навчання студентів-економістів термінологічної лексики в процесі аудіювання фахових текстів [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук. – Вісник Чернігівського нац-го пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Випуск 111. – С. 279 – 282. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1147

212. Семенчук Ю. О. Вправи для формування англійськомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2005. – Випуск 9. – С. 179 – 191.

213. Семенчук Ю. О. Врахування лінгвістичних особливостей англійської економічної лексики при навчанні студентів [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук, О. Я. Ничко // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 80 – 84. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuiv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuiv/cgiirbis_64.exe?

214. Семенчук Ю. О. Дидактичні передумови інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов : Зб. наук. праць / За ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. Ч. 2. – Львів: ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 147 – 148.

215. Семенчук Ю. О. Експериментальна перевірка ефективності методики формування іншомовної комунікативної компетенції засобами інтерактивного навчання / Ю. О. Семенчук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць КНЛУ. – 2006. – Випуск 31. – С. 150 – 156.

216. Семенчук Ю. О. Індивідуальні практичні завдання як засіб інтенсифікації іншомовної підготовки студентів-економістів [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Мова. Наука. Культура : Зб. наук. праць / Харківський нац. техн. ун-т сільсь. госп-ва імені Петра Василенка. – Харків: «Міськдрук», 2015. – С. 514 – 522. – Режим доступу: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Work/hinzburh_2015_mova_nauka_kul'tura.pdf

217. Семенчук Ю. О. Інтерактивні технології навчання англійської економічної лексики / Ю. О. Семенчук // Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу: Зб. наук. праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 153 – 154.

218. Семенчук Ю. О. Інтерактивні технології у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2014. – Випуск 42. – С. 230 – 232. – Режим доступу: http://lingvj.oa.edu.ua/assets/files/full/2014/NZ_Vyp_42.pdf

219. Семенчук Ю. О. Комплекс вправ для навчання студентів економічних спеціальностей термінологічної лексики / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 24 – 32.

220. Семенчук Ю. О. Критерії відбору фахових текстів для навчання студентів-економістів професійно спрямованої англійської мови [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Вісник Житомирського держ. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Випуск 55. – С. 94 – 97. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/5194/1/vip55_19.pdf

221. Семенчук Ю. О. Лінгвометодичні аспекти формування англомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Вісник Львівського ун-ту. Серія: Іноземні мови. – 2006. – Випуск 13. – С. 279 – 287.

222. Семенчук Ю. О. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземномовного ділового спілкування / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2 (8). – С. 143 – 152.

223. Семенчук Ю. О. Організація інтерактивної мовленнєвої діяльності з вивчення англійської економічної лексики / Ю. О. Семенчук // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 62. – С. 168 – 171.

224. Семенчук Ю. О. Організація самостійної роботи студентів економічних спеціальностей з вивчення англійської фахової лексики / Ю. О. Семенчук // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2007. – Випуск 13. – С. 125 – 130.

225. Семенчук Ю. О. Перевірка ефективності комплексу вправ для навчання студентів економічних спеціальностей термінологічної лексики / Ю. О. Семенчук // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2006. – Випуск 10. – С. 137 – 147.

226. Семенчук Ю. О. Підготовка студентів-економістів до написання та презентації доповіді на наукову конференцію / Ю. О. Семенчук // Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Філологічна. – 2012. – Випуск 23. – С. 292 – 293.

227. Семенчук Ю. О. Принципи відбору іншомовного навчального матеріалу для формування комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Випуск 43. – С. 111 – 117.

228. Семенчук Ю. О. Психологічні аспекти організації інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 7. – С. 105 – 111.

229. Семенчук Ю. О. Психолого-педагогічні передумови формування лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4 (26). – С. 121 – 126.

230. Семенчук Ю. О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2011. – № 3 (67). – С. 32 – 37.

231. Семенчук Ю. О. Самостійна навчальна діяльність студентів з оволодіння іншомовною економічною лексикою [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 173 – 176. – Режим доступу: http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/NZTNPU_ped/2009_2/4-010.pdf

232. Семенчук Ю. О. Самостійна робота студентів з оволодіння вміннями міжкультурного спілкування іноземною мовою [Електронний ресурс] / Ю. О. Семенчук // Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: Філологічні науки. – 2013. – № 14 (273). – Ч. II. – С. 159 – 164. – Режим доступу: <http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/1633/1/V14.2.pdf>

233. Семенчук Ю. О. Способи формування лексичних навичок іншомовного мовлення студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Семенчук // Наукові записки Тернопільського нац.-го пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 130 – 135.

234. Семенчук Ю. О. Теоретичні засади інтерактивного навчання студентів економічної лексики / Ю. О. Семенчук // Вісник Чернігівського держ. пед-го ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Випуск 48. – С. 281 – 284.

235. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / Ю. О. Семенчук. – К., 2007. – 280 с.

236. Семенчук Ю. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників у процесі інтерактивного навчання іноземної мови / Ю. О. Семенчук // Сучасні дослідження у галузі лінгвістики, методики викладання іноземних мов та перекладознавства: колективна монографія. – Тернопіль: ВПЦ ТНЕУ «Економічна думка», 2016. – С. 118 – 143.

237. Семко Н. М. Семантическая двуплановость термина (на материале английских терминов механизации процессов сельскохозяйственного производства): автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – германские языки / Н. М. Семко. – К., 1988. – 17 с.

238. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск: Изд-во Уральск. ун-та, 1988. – 232 с.

239. Сидакова Н. В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения / Н. В. Сидакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 143 – 145.

240. Синькевич К. М. Методика развития умений аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции (на примере иноязычного образования студентов менеджеров) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / К. М. Синькевич. – М., 2012. – 20 с. – Режим доступа: <http://www.dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii1/a903.php>
241. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англomовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / О. О. Сіваченко. – К., 2009. – 20 с.
242. Скуратівська Г. С. Методичні рекомендації для навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей / Г. С. Скуратівська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 25 – 26.
243. Славова Л. Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – германські мови / Л. Л. Славова. – К., 2000. – 18 с.
244. Смирнова Н. С. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции в системе бакалаврата и магистратуры / Н. С. Смирнова // Вестник Северного (Арктического) фед-го ун-та. – 2014. – № 1. – С. 81 – 87.
245. стояновская Е. А. Формирование умений делового общения у студентов-экономистов на основе проблемно-модульной технологии [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Стояновская. – Воронеж, 2011. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-umenii-delovogo-obshcheniya-u-studentov-ekonomistov-na-osnove-problemno-modulno#ixzz2nREfPnCE>
246. Стрельников В. Ю. Інтерактивні технології навчання у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» / В. Ю. Стрельников // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., Рівне, 5 груд. 2013 р. – Рівне: О. Зень, 2013. – С. 217 – 219.
247. Суворова С. Л. Специфика современной межкультурной парадигмы высшего иноязычного образования / С. Л. Суворова // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Тернопіль, 15-16 трав. 2014 р. – Тернопіль: Крок, 2014. – С. 46 – 48.
248. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, А. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
249. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189 – 201.
250. Тарева Е. Г. Компетентностный подход и качество языкового/лингвистического образования / Е. Г. Тарева // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г.: В 2 ч. Ч. 1. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 61 – 65.

251. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

252. Тарнопольський О. Б. Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов: Конспект лекцій / О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП, 2003. – 28 с.

253. Тарнопольський О. Б. Принципи побудови професійно орієнтованого підручника англійської мови для факультетів психології / О. Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 27 – 31.

254. Терещук В. Г. Закономірності формування англійської лексичної компетенції в умовах віртуального навчального середовища / В. Г. Терещук // Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2015. – № 2. – С. 72 – 77.

255. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Т. Ю. Терновых. – М., 2007. – 20 с.

256. Токарева П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 – русский язык / П. В. Токарева. – Омск, 2005. – 22 с.

257. Томилов В. А. Общие проблемы отбора лексических минимумов по иностранным языкам / В. А. Томилов // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 5. – С. 45 – 50.

258. Туйгунова И. Р. Межличностное взаимодействие как условие успешного обучения взрослых иностранному языку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 – психология развития акмеология / И. Р. Туйгунова. – Астрахань, 2007. – 22 с.

259. Ускова Е. О. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономико-правовой сферы средствами иностранного языка в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Е. О. Ускова. – Ульяновск, 2008. – 28 с.

260. Фадейкина О. А. Тренинг профессионального развития студентов-экономистов / О. А. Фадейкина // Сибирская финансовая школа. Серия: Образование. – 2006. – № 4 (37). – С. 167 – 169.

261. Федорова О. Н. Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе / О. Н. Федорова // Языковое образование в вузе: Метод. пос-е / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 21 – 36.

262. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

263. Форкун Н. С. Обучение активной лексики немецкого языка как второго иностранного с учетом ее методической типологии (начальный этап языкового педвуза) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения: германские языки / Н. С. Форкун. – К., 1991. – 262 с.

264. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / О. А. Фролова. – Воронеж, 2002. – 297 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vysshikh-uchebnykh-zavedenii-ekonomicheskoi-spezializatsii>

265. Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах [Электронный ресурс] / А. В. Хоменко. – Режим доступа: http://knutd.com.ua/publications/pdf/International_editions/paper_khomenko_tambov.pdf

266. Хом'юк І. В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. В. Хом'юк. – К., 2003. – 20 с.

267. Хотько Н. А. Психологические основы интерактивного обучения иностранному языку / Н. А. Хотько // Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам: к новой парадигме: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20-21 дек. 2007 г.: в 2 ч. Ч. 1 – Минск: МГЛУ, 2009. – С. 150 – 154.

268. Хуторской А. В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3 – 12.

269. Цветкова Л. А. Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе / Л. А. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 43 – 47.

270. Цветкова С. Е. Концепция иноязычной подготовки экономистов-менеджеров в контексте межкультурной коммуникации / С. Е. Цветкова // Вестник Воронежского госуд. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 146 – 151.

271. Цветкова Н. И. Система качества как основа формирования коммуникативных стратегий при обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Н. И. Цветкова. – М., 2007. – 23 с.

272. Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / О. И. Цибина. – М., 2000. – 20 с.

273. Цыбулева Т. Э. Учебные стратегии в процессе обучения диалогическому общению на испанском языке как втором иностранном: материалы науч. конф., Минск, 24-25 апр. 2007 г.: в 5 ч. Ч. 1. – Минск: МГЛУ, 2007. – С. 279 – 282.

274. Чекун О. А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза) [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая

педагогика, история педагогики и образования / О. А. Чекун. – М., 2007. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-studentov-k-mezhkulturnoi-kommunikatsii-na-primere-neyaz#ixzz3fh5QEzk2>

275. Чепик И. В. Использование компьютерных технологий в обучении чтению иноязычных текстов / И. В. Чепик // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 дек. 2010 г. : В 2 ч. Ч. 1. – Минск: МГЛУ, 2011. – С. 214 – 217.

276. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / В. П. Черевко. – К., 2001. – 244 с.

277. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Уч. пос. / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

278. Черноморченко С. И. Формирование межкультурной компетентности: проблемы использования инновационных методов обучения / С. И. Черноморченко, Е. А. Любимова // Verbum. – 2013. – №. 4. – С. 106 – 112.

279. Чикилева Л. С. Особенности современного заочного языкового образования в системе: бакалаврат-магистратура-аспирантура [Электронный ресурс] / Л. С. Чикилева. – Режим доступа: <http://www.macmillan.ru/upload/Forteacher/Methodika/articles/MGU-ChikilevaLS.pdf>

280. Шамис В. А. Активные методы обучения в вузе / В. А. Шамис // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – С. 136 – 144.

281. Шамо́в А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19 – 25.

282. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

283. Шатилов С. Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке / С. Ф. Шатилов // Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе: Сб. науч. трудов. – Ленинград: Ленинградский госуд. пед. ин-т имени А. И. Герцена, 1972. – С. 1 – 11.

284. Шмелева М. В. Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузах / М. В. Шмелева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 25 – 29.

285. Шульга О. К. Установление ассоциативных связей между словами в процессе освоения иностранного языка / О. К. Шульга // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1-2 февр. 2008 г. – Минск: БГЭУ, 2008. – С. 221 – 222.

286. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

287. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Уч. пос. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

288. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
289. Юдіна О. В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / О. В. Юдіна. – К., 2012. – 23 с.
290. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. Г. Юсупова. – Челябинск, 2008. – 20 с.
291. Allison J. The Business. Upper-Intermediate / John Allison & Jeremy Townend with Paul Emmerson. – Oxford: Macmillan, 2008. – 150 p.
292. Arends R. I. Learning to Teach / R. I. Arends. 5th Ed. – Boston: McGraw-Hill, 2000. – 506 p.
293. Baigal B. Investigation into Motivation Types and Factors on Motivation: the case of Mongolian non-English majors [Электронный ресурс] / Badarch Baigal // Linguistic Training of Students of Universities of Non-Philological Specialities: Proceedings of the VI International Scientific and Methodical Conference, Odessa, Ukraine, October 8-9, 2015. – Odessa: O. S. Popov ONAT, 2015. – Pp. 53 – 58. – Режим доступа: <http://falinar.tuke.sk/moodlestatic/data/zbornik2015.pdf>
294. Bellés-Fortuño B. Motivation: A key to success in the foreign language classroom? A case study on vocational training and higher education English courses [Электронный ресурс] / B. Bellés-Fortuño and N. O. Ramírez. – Режим доступа: https://www.academia.edu/13246084/Motivation_A_key_to_success_in_the_foreign_language_classroom_A_case_on_vocational_training_and_higher_education_English_courses
295. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 4th Ed. / H. D. Brown. – N.Y.: Longman, 2000. – 352 p.
296. Ellis R. Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford: OUP, 2000. – 147 p.
297. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford: OUP, 2003. – 387 p.
298. Gairns R. Working with Words: a guide to teaching and learning vocabulary / Ruth Gairns & Stuart Redman. – Cambridge: CUP, 1989. – 200 p.
299. Gurak L. J. Oral Presentations for Technical Communication / L. J. Gurak. – Boston: Allyn and Bacon, 2000. – 263 p.
300. Jacobs G. M. Advancing Learner Autonomy in EFL Via Collaborative Learning [Электронный ресурс] / G. M. Jacobs & H. S. Tan. – Режим доступа: https://www.academia.edu/13098949/Advancing_Learner_Autonomy_in_TEFEL_Via_Collaborative_Learning
301. Jacobs G. Cooperative Learning Principles Enhance Online Interaction / G. Jacobs & P. Seow // Journal of International and Comparative Education. – 2015. – Volume 4. Issue 1. – P. 28 – 38.

302. Kendall Sh. et al. An Overview of Communication Strategy [Электронный ресурс] / Sh. Kendall et al. – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514938.pdf>
303. Leul A. The Role of Semantic Mapping Strategy Training on Students' EFL Vocabulary Development [Электронный ресурс] / A. Leul & T. Yohannes // Ethiopian Journal of Education and Sciences. – 2015. – Vol. 11. No. 1. – P. 13 – 19. – Режим доступа: <http://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/view/136456/125947>
304. Marion W. Psychology for Language Teachers : a Social Constructivist Approach / W. Marion and R. L. Burden. – Cambridge: CUP, 1997. – 240 p.
305. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge: CUP, 2002. – 477 p.
306. Oxford R. Language Learning Styles and Strategies : An Overview [Электронный ресурс] / R. Oxford. – Режим доступа: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
307. Renandya A. W. L2 Motivation: Whose responsibility is it? [Электронный ресурс] / A. W. Renandya. – Режим доступа: https://www.academia.edu/20135020/L2_Motivation_Whose_responsibility_is_it
308. Richards C. J. Approaches and Methods in Language Teaching / C. J. Richards and T. S. Rodgers. – Cambridge: CUP, 1994. – 171 p.
309. Rivers W. M. Interaction as the key to teaching language for communication / W. M. Rivers. In: Interactive Language Teaching / Ed. by Wilga M. Rivers. – Cambridge: CUP, 1987. – P. 3 – 16.
310. Rivers W. M. Principles of Interactive Language Teaching [Электронный ресурс] / W. M. Rivers. – Режим доступа: http://edevaluator.org/rivers/10principles_0.html
311. Semenchuk Yu. Interactive techniques in the process of teaching students economic terminology [Электронный ресурс] / Ю.А. Семенчук // Вестник Карагандинского ун-та имени акад. Е. А. Букетова. Серия: Педагогика. – 2016. – № 1 (81). – С. 100 – 105. – Режим доступа: http://vestnik.ksu.kz/files_vestnik/Pedagogika/Pedagogics_1_81_2016.pdf
312. Semenchuk Yu. Pedagogical implications on interactive techniques of teaching non-linguistic students economic terminology [Электронный ресурс] / Yu. Semenchuk / Rwandan Journal of Education. – 2015. – Vol. 3. No. 1. – P. 18 – 36. – Режим доступа: <http://www.ajol.info/index.php/rje/article/view/128009/117559>
313. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge: CUP, 2000. – 224 p.
314. Taylor L. Teaching and Learning Vocabulary / L. Taylor. – N.Y.: Prentice Hall, 1990. – 93 p.
315. Webb S. Receptive and Productive Vocabulary Sizes of L2 Learners / Stuart Webb // Studies in Second Language Acquisition. – 2008. – Vol. 30. No. 1. – P. 79 – 95.

Приложение А

Терминологический словарь-минимум английской экономической лексики по типологическим группам¹

Типологическая группа I

1. Antitrust – антимонопольный (антимонопольний)
2. Arbitrage – арбитраж; арбитражная сделка (арбітражна угода)
3. Balanced budget – сбалансированный бюджет (збалансований бюджет)
4. Bank reserves – банковские резервы (банківські резерви)
5. Barter – бартер (бартер)
6. Brand – фирменный знак, марка (товарный знак)
7. Budget – бюджет; смета (бюджет; кошторис)
8. Capital – капитал; фонды (капітал компанії)
9. Capitalism – капитализм (капіталізм)
10. Capital deficit – дефицит капитала (дефіцит капіталу)
11. Cartel – картель (картель)
12. Central bank – центральный (эмиссионный) банк (центральный (емісійний) банк)
13. Commercial bank – коммерческий банк (комерційний банк)
14. Communism – коммунизм (комунізм)
15. Conglomerate – многопрофильная корпорация; конгломерат (конгломерат)
16. Controlling – контролирование, регулирование (контролювання)
17. Corporation – корпорация, объединение (корпорація)
18. Credit control – кредитный контроль, регулирование (кредитне регулювання)
19. Debit – дебет, списание (дебет)
20. Deflation – дефляция (дефляція)
21. Demography – демография (демографія)
22. Depression – спад; экономический кризис (депресія; економічна криза)
23. Devaluation – обесценивание; девальвация (девальвація; знецінення)
24. Discrimination – разграничение, дискриминация (дискримінація)
25. Distribution – распределение (дохода) (розподіл (прибутку))
26. Diversification – диверсификация (диверсифікація)
27. Dumping – демпинг (демпінг)
28. Duopoly – дуополия (дуополія)
29. Econometrics – экономертрика (економетрика)
30. Economic discrimination – экономическая дискриминация (економічна дискримінація)
31. Economic model – модель экономического роста (економічна модель)
32. Economic regulation – экономическое регулирование (регулювання економіки)

¹ В переводе на русский (и украинский) языки.

33. Economics – економіка; економіческая теорія (економіка)
34. Economic system – економіческая система (економічна система)
35. Elasticity – еластичність (еластичність (гнучкість))
36. Embargo – ембарго; наложеніе запрета (ембарго)
37. Equilibrium – рівносіе (рівновага)
38. Exports – експорт (експорт)
39. Federal Reserve System (FRS) – Федеральна резервна система (Федеральна резервна система (ФРС))
40. Firm – фірма, компанія (фірма (підприємство))
41. Galloping inflation – галопируюча інфляція (нестримна інфляція)
42. Hedging – хеджінг (страхова сделка) (хеджування)
43. Hyperinflation – безудержна інфляція (гіперінфляція)
44. Imports – импорт (імпорт)
45. Indexing – індексіровать (індексування; індексація)
46. Industry – індустрія, отрасль производства (галузь промисловості; промисловість)
47. Inflation – інфляція (інфляція)
48. Innovation – нововведеніе (інновація; нововведення)
49. Integration – інтеграція; слияніе (інтеграція; злиття)
50. Intervention – інтервенція; вмішательство (інтервенція; вторгнення)
51. Investment – капіталовложеніе (інвестиція)
52. Keynesian economics – Кейнсіанская економіческая теорія (Кейнсіанство (економічна теорія))
53. Liquidity – ліквідність (ліквідність)
54. Macroeconomic policy – макроекономіческая політика (макроекономічна політика)
55. Macroeconomics – макроекономіка (макроекономіка)
56. Management – руководство, управленіе, менеджмент (управління; керівництво)
57. Management function – управленческая функція (управлінські функції)
58. Marxism – марксизм (марксизм)
59. Microeconomics – мікроекономіка (мікроекономіка)
60. Model – модель (модель; зразок)
61. Monetarism – монетаризм (монетаризм)
62. Monetary base – деніжная база (база грошової маси; грошова база)
63. Monetary policy – монетарна політика (грошово-кредитна політика)
64. Monopoly – монополія (монополія)
65. Monopsony – монопсонія; рынок одного покупателя (монопсонія)
66. Motivation – заінтересованность (мотивація; стимул)
67. National economic planning – планирование национальной экономики (державне планування економіки)
68. Natural monopoly – естественная монополія (природна монополія)
69. Nominal GNP – номінальний ВВП (номінальний ВВП)
70. Oligopoly – олигополія (олігополія)
71. Organizing – органайзінг (функція організації)
72. Patent – патент (патент)
73. Planned investment – плановые инвестиции (планована інвестиція)

74. Planning – планирование (планування)
75. Positive economics – позитивная экономическая теория (сприятливі умови для економіки; привабливість)
76. Potential GNP – потенциальный ВВП (потенційний ВВП)
77. Private sector – частный сектор (приватний сектор)
78. Product differentiation – дифференциация продукта (диференціація продукту)
79. Production process – производственный процесс (процес виробництва; виробничий процес)
80. Productivity – производительность (продуктивність)
81. Productivity barriers – барьеры производительности (бар'єри, які стримують продуктивність)
82. Protectionism – протекционизм (протекціонізм)
83. Public sector – государственный сектор (державний сектор; бюджетна сфера)
84. Quota – квота (квота)
85. Recession – спад (в экономическом росте) (спад (економічний))
86. Regulation – регулирование (регулювання; регламентація)
87. Rent – аренда (орендна плата)
88. Reserves – запасы; фонды (запаси; резерви)
89. Resources – ресурсы; средства (ресурси)
90. Revaluation – ревальвирование (переоцінка; ревальвація)
91. Socialism – социализм (соціалізм)
92. Social regulation – регулирование социальной сферы (регулювання соціальної сфери)
93. Specialization – специализация (спеціалізація)
94. Speculation – биржевая игра (спекуляція; перепродаж)
95. Stagflation – стагфляция (стагфляція)
96. Strategic interaction – стратегическое взаимодействие (стратегічна взаємодія)
97. Structural budget – структурный бюджет (структурний бюджет)
98. Structural inflation – структурная инфляция (структурна інфляція)
99. Subsidy – субсидия; дотация (дотація, субсидія)
100. Tariff – тариф (тарифы; митні збори; податок на імпорт)
101. Technological progress – технический прогресс (технічний прогрес)
102. Total factor productivity – совокупная производительность факторов производства (сукупна продуктивність факторів виробництва)
103. Total product – совокупный продукт (валовий продукт; сукупний продукт)
104. Vertical integration – вертикальное комбинирование (вертикальна інтеграція)
105. Welfare – пособие по соцобеспечению (система соціальної допомоги)

Типологическая группа II

106. Absolute advantage – абсолютное преимущество (абсолютна перевага)
107. Anticipated inflation – ожидаемая инфляция (очікувана інфляція)

108. Balance of payments – платежный баланс (платіжний баланс)
109. Balance sheet – отчетная ведомость (балансовий звіт)
110. Barriers to entry – барьеры для доступа товаров на рынок (бар'єри на вв'їз)
111. Board of Directors – совет директоров (рада директорів; правління)
112. Budget deficit – дефицит бюджета (дефіцит бюджету)
113. Business cycle – цикл деловой активности (цикл ділової активності)
114. Capital gains – прирост капитала (приріст капіталу)
115. Capital goods – товары промышленного назначения (товари виробничого призначення)
116. Capital imbalances – балансовое расхождение (незбалансованість капіталу)
117. Capital inflows – приток капитала (приплив капіталу)
118. Capital surplus – излишек капитала (надлишок капіталу)
119. Closed economy – замкнутая экономика (закрита економіка)
120. Concentration ratio – показатель концентрации (показники концентрації)
121. Consumer price index (CPI) – индекс потребительских цен (індекс споживчих цін (ІСЦ))
122. Consumer surplus – избыточное предложение (перевищення пропозиції над попитом)
123. Consumption function – функция потребления (функція споживання)
124. Cost inefficiency – неэффективность затрат (неефективність витрат)
125. Cost-push inflation – инфляция издержек (інфляція, стимульована зростанням витрат)
126. Crowding out effect – эффект вытеснения (ефект витіснення)
127. Cyclical unemployment – циклическая безработица (циклічне безробіття)
128. Deficit spending – затратный бюджет (дефіцитне витрачання)
129. Demand deposit – бессрочный депозит (депозит до запитання)
130. Demand-pull inflation – инфляция, вызванная избыточным спросом на товары и услуги (інфляція в результаті надлишку попиту)
131. Deposit creation – создание депозитов (відкривати депозит)
132. Direct taxes – прямые налоги (прямі податки)
133. Discount rate – учетная ставка (облікова ставка)
134. Discretionary effect – дискреционный эффект (дискреційний ефект)
135. Dominant strategy – преобладающая стратегия (панівна стратегія)
136. Downturn in the economy – ухудшение общеэкономической ситуации (спад в економіці)
137. Economic cost – экономические издержки (економічні витрати)
138. Economic growth – экономический рост (економічне зростання)
139. Economic rent – дифференциальная рента (економічна рента)
140. Economic surplus – экономический излишек (економічний надлишок)
141. Economic welfare – экономическое благосостояние (економічна система соціальної допомоги)
142. Economies of scale – экономия, обусловленная ростом масштабов производства (економія в результаті зростання масштабів виробництва)

143. Economies of slope – економія в результаті диверсифікації виробництва (економія в результаті диверсифікації виробництва)
144. Effective tax rate – действующая налоговая ставка (фактична податкова ставка)
145. Efficient – економічно вигідний (ефективний; високодохідний)
146. Equilibrium price – урівноважена ціна (рівноважна ціна)
147. Excess reserves – излишние резервы (надлишкові резерви)
148. Factor market – рынок факторов производства (ринок факторів виробництва)
149. Factors of production – движущая сила производства (фактори виробництва)
150. Final goods – готовые изделия (готові вироби)
151. Financial intermediary – финансовый посредник (фінансовий посередник)
152. Fiscal policy – налогово-бюджетная политика (бюджетно-податкова (фіскальна) політика)
153. Fiscal year – налоговый отчетный год (фінансовий рік)
154. Fisher effect – эффект Фишера (ефект Фішера)
155. Fixed exchange rate – фиксированный валютный курс (фіксований обмінний курс)
156. Free-rider problem – проблема «безбилетника», т.е. лица, получающего экономические выгоды бесплатно (проблема, пов'язана з особою, яка одержує економічні вигоди безоплатно)
157. Frictional unemployment – фрикционная безработица (фрикційне безробіття)
158. Gold standard – эталон поведения для работников компании (звірець поведінки для працівників компанії)
159. Government regulation – государственное регулирование (державне регулювання)
160. Gross Domestic Product (GDP) – валовый внутренний продукт (валовий внутрішній продукт (ВВП))
161. Gross National Product (GNP) – валовый национальный продукт (валовий національний продукт (ВНП))
162. GNP gap – разрыв между потенциальным и фактическим ВНП (розрив між потенційним і фактичним ВНП)
163. Guaranteed income level – гарантированный уровень дохода (гарантований рівень доходу)
164. Horizontal equity – горизонтальное равенство (акціонерний капітал однорідних виробників)
165. Horizontal merger – объединение однотипных компаний (злиття однорідних компаній)
166. Human capital – человеческий капитал (людський ресурс)
167. Human resource management – управление трудовыми ресурсами (кадрова політика)
168. Income effect – эффект изменения дохода (ефект зміни доходу)
169. Incomes policy – политика регулирования доходов (політика регулювання доходів)

170. Inefficiency – неэффективность (неефективність)
171. Inflation accounting – учет последствий инфляции (облік впливу інфляції)
172. Inflation rate – темп инфляции (темпи інфляції)
173. Interest – банковский процент (відсотки)
174. Interest rate – процентная ставка (відсоткова ставка)
175. International trade – международная торговля (міжнародна торгівля)
176. Labor productivity – производительность труда (продуктивність праці)
177. Limited liability – ограниченная ответственность (обмежена відповідальність)
178. Marginal product – добавочный продукт (граничний продукт)
179. Market economy – рыночная экономика (ринкова економіка)
180. Minimum cost – минимальная стоимость (мінімальна вартість)
181. Minimum wage – уровень минимальной заработной платы (мінімальна заробітна плата)
182. Mixed economy – экономика смешанного типа (змішана економіка)
183. Moderate inflation – умеренная инфляция (помірна інфляція)
184. Money funds – денежные фонды (грошові фонди)
185. Monopolistic competition – монополистическая конкуренция (монополістична конкуренція)
186. National debt – национальный долг (державний борг)
187. National income – национальный доход (національний дохід)
188. National income accounting – исчисление национального дохода (національна система обліку доходу)
189. Natural rate of unemployment – естественный уровень безработицы (природний рівень безробіття)
190. Negative income tax – негативный подоходный налог (негативний прибутковий податок)
191. Net exports – чистый экспорт (чистий экспорт)
192. Net investment – чистые инвестиции (чисті інвестиції)
193. Nominal interest rate – номинальная процентная ставка (номінальна відсоткова ставка)
194. Nominal tax rate – номинальная ставка налога (номінальна ставка податку)
195. Open economy – экономика свободного предпринимательства (відкрита економіка)
196. Open-market operations – операции на открытом рынке (операції (Федеральної резервної системи) на відкритому ринку)
197. Paradox of value – парадокс стоимости (парадокс вартості)
198. Partnership – товарищество (партнерство; простое товариство)
199. Personal income – личный доход (особистий прибуток)
200. Potential output – потенциально возможный объем производства (потенційний (можливий) обсяг виробництва)
201. Price discrimination – ценовая дискриминация (режим гірших умов у зовнішній торгівлі)
202. Price elasticity of demand – ценовая эластичность спроса (еластичність попиту за ціною)

203. Price fixing – установление обязательных цен (встановлення фіксованої ціни; встановлення такси)
204. Price index – индекс стоимости жизни (індекс цін)
205. Price stability – устойчивость цен (стабільність цін)
206. Private good – товар индивидуального потребления (товар індивідуального споживання)
207. Product market – рынок реализации продукции (товарный рынок)
208. Production function – производственная функция (виробнича функція)
209. Production possibilities – производственные возможности (виробничі можливості)
210. Productivity growth – рост производительности (зростання продуктивності)
211. Production costs – себестоимость производства (собівартість; витрати виробництва)
212. Profit maximization – максимизация прибыли (максималізація прибутку)
213. Progressive tax – прогрессивный налог (прогресивний податок)
214. Public choice – теория общественного выбора (теорія державного вибору)
215. Public debt – государственный долг (державний борг)
216. Public good – общественный товар (суспільний товар; суспільне благо)
217. Pure economic rent – чистая экономическая прибыль с имущества (чиста економічна рента (прибуток з майна))
218. Pure monopoly – чистая монополия (чиста монополія)
219. Random-walk theory – теория движения фьючерсных цен на акции и товары (теорія руху ф'ючерсних цін на акції і товари)
220. Rate of return on capital (ROC) – норма прибыли от капитала (ставка доходу на капіталовкладення)
221. Rational expections – рациональные ожидания (обґрунтовані сподівання)
222. Real gross national product (GNP) – реальный валовой национальный продукт (ВНП у реальному вираженні)
223. Real income – доход в неизменных ценах; реальный доход (фактичний дохід)
224. Real interest rate – реальная ставка процента (реальна відсоткова ставка)
225. Real wages – реальная заработная плата (реальна заробітна плата)
226. Recessionary gap – рецессионный пробел, обусловленный спадом производства (кризова прогалина, спричинена спадом виробництва)
227. Regressive tax – регрессивный налог (регресивний податок)
228. Required reserves – нормативный запас (обов'язковий рівень резервів)
229. Reserve ratio – процент резервного покрытия (норма резервного покрытия)
230. Resource allocation – распределение ресурсов (розподіл ресурсів; асигнування коштів)
231. Risk spreading – рассредоточение риска (розосередження ризику)
232. Savings function – функция сбережения (функція заощадження)

233. Scientific management – научные методы управления (теорія наукового менеджменту)
234. Seasonal unemployment – сезонная безработица (сезонне безробіття)
235. Social costs – расходы на общественные нужды (соціальні витрати)
236. Social overhead capital – капитал, вложенный в социальную инфраструктуру (фонды соціальної сфери)
237. Social security tax – налог на нужды социального обеспечения (податок на соціальне забезпечення)
238. Social welfare – социальное обеспечение (допомога за системою надання соціальної підтримки)
239. Structural unemployment – структурная безработица (структурне безробіття)
240. Substitution effect – эффект замещения (ефект заміщення)
241. Supply-side policy – политика стимулирования экономического роста в области предложения (політика регулювання пропозиції)
242. Tax base – база налогового обложения (база оподаткування)
243. Technical inefficiency – техническая неэффективность (технічна (формальна) неефективність)
244. Time deposit – срочный депозит (строковий депозит)
245. Total costs – валовые издержки (валові витрати)
246. Total reserves – общие резервы (сукупні резерви)
247. Trade barrier – торговое ограничение (торговый бар'єр)
248. Trade deficit – дефицит торгового баланса (торговый дефіцит)
249. Transactions account – расчетный счет (операционный (розрахунковый) рахунок)
250. Transfer payments – переводные платежи (переказний (трансфертный) платіж)
251. Underground economy – серая экономика (тіньова економіка)
252. Unit-elastic demand – единичная эластичность спроса (эластичный (гнучкий) попит на единицу продукції)
253. Vertical equity – вертикальная сегментация финансового рынка (акционерный капитал вертикально керованого підприємства, у якому етапи виробництва і розподілу об'єднані в рамках одного власника)
254. Vertical merger – вертикальное слияние (злиття з метою тримання підприємства повного циклу)
255. Welfare benefits – социальные выплаты (вигоди, отримувані за системою соціальної допомоги)

Типологическая группа III

256. Acquisition – поглощение (придбання)
257. Advertising – рекламная деятельность (розміщення реклами)
258. Aggregate demand – совокупный спрос (сукупний попит)
259. Aggregate supply – совокупное предложение (сукупна пропозиція)
260. Appreciation – повышение рыночной стоимости (підвищення ринкової вартості (активів))
261. Assets – активы (активи)

262. Average cost – середня стоимость (середні витрати)
263. Bond – облигация; долговое обязательство (облігація; боргове зобов'язання)
264. Borrowing – заимствования (запозичення; залучені кредити)
265. Break-even point – точка нулевой прибыли (точка беззбитковості; точка нульового прибутку)
266. Ceteris paribus – при прочих равных условиях (за інших рівних умов)
267. Checking account – банковский текущий счет (поточний рахунок (у США))
268. Circular flow – круговой поток (циркулярний потік (капіталів))
269. Commodity money – товарные деньги (товарні гроші)
270. Common stock – обыкновенная акция (звичайна акція)
271. Comparative advantage – сравнительное преимущество (порівняльна перевага)
272. Competition – конкуренция (конкуренція)
273. Consumption – потребительская активность (споживання)
274. Consumption possibilities (pattern) – потребительские возможности (структура споживання)
275. Corporate income tax – налог на прибыль корпораций (податок на доходи компанії)
276. Cost-of-living adjustment (COLA) – компенсация роста стоимости жизни (індексування (перерахунок) витрат на зростання вартості життя)
277. Currency – денежные знаки (валюта)
278. Current account – текущий счет (рахунок поточних операцій)
279. Debt – долг (борг; кредит)
280. Decision-making – принятие решения (ухвалення рішення)
281. Deficiency – дефицит (дефіцит, недостаток; продаж майна за борги)
282. Demand – спрос (попит)
283. Demand curve – кривая спроса (крива попиту)
284. Demand for labor – требование на рабочую силу (попит на робочу силу)
285. Depreciation of currency – обесценивание валюты (зниження вартості (знецінення) валютних коштів)
286. Depreciation tax – налог на амортизацию (податок на амортизацію)
287. Defer borrowing – задерживать выплату по кредиту (відтермінувати виплату за кредитами)
288. Directing – контролирование (управління, керування)
289. Discouraged worker – человек, переставший искать работу (робітник, у якого відбили охоту шукати роботу)
290. Diseconomy of scale – потери от масштаба (негативный эффект зростання масштабів виробництва)
291. Disposable income – доход после вычета налогов (наявний дохід після сплати податків)
292. Division of labor – распределение труда (розподіл праці)
293. Domestic consumption – потребление внутри страны (внутрішній попит; попит на вітчизняні товари)
294. Durable goods – товары длительного пользования (товари тривалого користування)

295. Employment – занятость (зайнятість; працевлаштованість)
296. Entrepreneur – частный предприниматель (підприємець)
297. Exchange rate – обменный (валютный) курс (обмінний курс (валюти))
298. Excise tax – акцизные сборы (акциз; акцизный збір)
299. Expenditure – расходование (стаття витрат; витрачання)
300. Externalities – внешние последствия экономической деятельности (зовнішні фактори; впливи, здійснювані реалізацією проекту)
301. Fiat money – безэквивалентные деньги (безеквівалентні гроші; незабезпечені гроші)
302. Floating exchange rates – плавающий валютный курс (плаваючий валютний курс)
303. Foreign exchange market – рынок иностранной валюты (валютний ринок)
304. Free trade – свободная торговля (вільна торгівля)
305. Frills multiplier – модель мультипликатора (модель мультиплікатора)
306. Fringe benefits – дополнительные выплаты (додаткові вигоди; пільги)
307. Full employment – полная занятость (повна зайнятість)
308. Government debt – государственный долг (державний борг)
309. Government failure – неэффективная деятельность государства (неспроможність уряду)
310. Government revenues – правительственные доходы (державні доходи (з продаж))
311. Growth accounting – анализ источников экономического роста (оцінка економічного зростання)
312. Hierarchy of needs – иерархия потребностей (ієрархія потреб)
313. Implicit cost – неявные затраты (внутрішні витрати; приховані витрати)
314. Income – доход (дохід)
315. Indirect taxes – косвенные налоги (непрямі податки)
316. Inferior good – товар низкого качества (товар нижчої категорії)
317. Injection – вложение денег в экономику (вливання; введення (в циркулярний потік витрат і доходів (інвестиції, державні закупки товарів, експорт))
318. Inputs – капиталовложение (виробничі фактори; залучені в дію ресурси)
319. Insurance – страхование (страхування)
320. Intermediate goods – промежуточные товары высокой степени переработки (напівфабрикати; проміжні товари)
321. Invention – открытие (винахід; винахідливість)
322. Labor force – трудовые ресурсы (робоча сила; кадри)
323. Labor market – рынок труда (ринок робочої сили)
324. Labor supply – трудовые ресурсы (пропозиція на ринку праці; наявність спеціалістів)
325. Laffer curve – кривая Лэффера – зависимость экономического роста от уровня налогов (крива Лафара (крива, яка співвідносить податок з продаж до ставки оподаткування))
326. Laissez faire – свободная конкуренция (доктрина невтручання уряду в ринковий механізм)

327. Land – земельные угодья (земля; землеволодіння)
328. Law of demand and supply – закон спроса и предложение (закон попиту і пропозиції)
329. Law of diminishing returns – закон убывающей доходности (закон спадної доходності)
330. Lay-off – увольнять с работы (звільнення; скорочення працівника з роботи)
331. Leakage – изъятие (витік (з циркулярного обігу доходів – заощадження, податки, купівля імпортованих товарів))
332. Legal tender – законные средства платежа (законний платіжний засіб)
333. Level of output – уровень производства (рівень випуску (реалізації) продукції)
334. Liability – пассив баланса (зобов'язання; пасиви)
335. Loan – заем (кредит; позика)
336. Long run – длительный период времени (тривалий часовий проміжок)
337. Long run aggregate supply curve – кривая долгосрочного совокупного предложения (крива довготермінової сукупної пропозиції)
338. Lorenz curve – кривая Лоренца – кривая неравномерности распределения доходов (Лоренц-крива (крива на графіку, який показує ступінь рівності у розподілі серед населення, особливо доходу))
339. Losses – потери, убытки (збитки; втрати)
340. Marginal cost – предельно высокая себестоимость (граничні витрати; додаткова собівартість)
341. Marginal propensity to consume – потребляемая доля прироста дохода (гранична схильність до споживання)
342. Marginal revenue – добавочный доход; предельная выручка (граничний дохід; додатковий дохід)
343. Marginal tax rate – приростная налоговая ставка (гранична ставка оподаткування)
344. Marginal utility – предельная полезность (гранична корисність)
345. Market – рынок (ринкове господарство; кон'юнктура)
346. Market demand – рыночный спрос (ринковий попит)
347. Market failure – нарушение рыночного механизма (збій ринкового механізму; неспроможність ринку)
348. Market power – позиция на рынке (рушійна сила ринку)
349. Market share – часть рынка сбыта (питома вага на ринку даного товару)
350. Market shortage – нехватка, дефицит (недостача, дефіцит на ринку)
351. Market surplus – избыток (надлишок на ринку)
352. Merger – слияние (злиття; поглинання)
353. Money market – рынок ссудного капитала; рынок краткосрочных кредитов (грошовий ринок; ринок короткотермінового капіталу)
354. Money supply – предложение денег; сумма денег в обращении (грошова маса в обігу)
355. Multiplier – множитель (множник; коефіцієнт)
356. Near money – ценные бумаги, легко обращающиеся в наличность (цінні папери, які легко перетворюються на готівку; високоліквідні фінансові активи)

357. Net worth – собственный капитал (власний капітал; різниця між активами і пасивами)
358. Nonprice competition – неценовая конкуренция (нецінова конкуренція)
359. Okun's law – закон Оукена – о влиянии безработицы на объем национального продукта (закон, згідно якого при зростанні реального безробіття більше на 1%, ніж природна норма, відбувається 2,5% зростання різниці між потенційним ВВП і фактичним ВВП)
360. Opportunity cost – альтернативные издержки; издержки неиспользованных возможностей (альтернативні витрати; вартість альтернативи)
361. Output – готовая продукция (обсяг виробництва; виробництво; готова продукція)
362. Payroll – платежная ведомость (платіжна відомість)
363. Philips curve – кривая Филипса (крива Філіпса (яка зображає рівень безробіття на горизонтальній осі і рівень інфляції на вертикальній осі координат))
364. Poverty – обнищание (бідність; недостача (коштів))
365. Predatory price cutting – снижение цен с целью разорения конкурентов (грабіжницьке зменшення цін)
366. Preferred stock – привилегированные акции с фиксированным дивидендом (привілейована акція)
367. Price leadership – ценовое лидерство (лідерство могутніх фірм-монополістів у ціновій політиці)
368. Price level – уровень цен (рівень цін)
369. Profit – прибыль (прибуток)
370. Profit-and-loss statement – отчет о прибылях и убытках (звіт про результати фінансової діяльності)
371. Property rights – права собственности (майнові права)
372. Property tax – налог на недвижимость (податок на нерухоме майно)
373. Proprietorship – право собственности; индивидуальное предпринимательство (власність)
374. Purchasing power – покупательная способность (купівельна спроможність)
375. Quantity demanded – величина спроса; требуемое количество (необхідна кількість (товару, якого споживачі хочуть купити у певний проміжок часу))
376. Quantity equation of exchange – количественное уравнение обмена (кількісна рівновага обміну)
377. Quantity supplied – объем предложения (запропонована кількість (товару))
378. Quantity theory of prices – теория, согласно которой уровень цен пропорциональный количеству денег в экономике страны (теорія, згідно якої рівень цін є пропорційний кількості грошей в економіці країни)
379. Redundant – избыточный, чрезмерный (скорочений (звільнений у зв'язку із скороченням штату зайвих працівників))
380. Relative price – относительная цена (відносна ціна)
381. Revenues – поступления (надходження з продаж)

382. Sales – об'єм сбыта; товарооборот (збут і реалізація продукції)
383. Savings – сума сэкономленних средств (заощадження)
384. Saving account – сберегательный счет (ощадний рахунок)
385. Say's Law of markets – закон Сэя, согласно которому предложение само создает спрос (закон, згідно якого пропозиція створює свій власний попит)
386. Scarcity – дефицин, недостача (дефіцит (ресурсів))
387. Securities – ценные бумаги (цінні папери)
388. Shortage – недочет (недостаток)
389. Short run – короткий период времени (короткотерміновий часовий проміжок)
390. Shutdown price – цена, которая ниже себестоимости продукции (ціна, яка нижча собівартості виробленої продукції (при такій ціні підприємство повинне закритися))
391. Slope – наклон линии (нахил кривої лінії (на графіку))
392. Slump – спад деловой активности (спад (в економіці))
393. Sole proprietorship – единоличное право собственности; индивидуальное предпринимательство (індивідуальна підприємницька діяльність)
394. Spending – расходование (витрачання коштів)
395. Squeeze profit margins – уменьшать маржу прибыли (скоротити прибутковість; зменшити маржу)
396. Stock – акция (акція)
397. Stockholder – акционер (власник акції)
398. Stock market – фондовая биржа; рынок ценных бумаг (фондовый рынок)
399. Store of value – средство сбережения (функція грошей (яка полягає у здатності зберегти свою вартість, щоб люди могли придбати товари пізніше))
400. Substitutes – заменители (замінники)
401. Supple curve – кривая предложения (крива пропозиції)
402. Supply side economics – экономика стимулирования предложения (теорія стимулювання зростання виробництва за рахунок зниження податкового тягаря)
403. Surge – волна (инфляции) (хвиля (інфляції))
404. Surplus – резервный капитал; сальдо (активне сальдо; профіцит)
405. Take over – купить компанию, выкупив большую часть акций (поглинення (однієї компанії іншою))
406. Taxation – налогообложение (оподаткування)
407. Tax deduction – налоговая льгота (податкова пільга; відрахування від суми, яка підлягає оподаткуванню)
408. Tax exempt – освобожденный от налогов (неоподатковуваний; який не підлягає оподаткуванню)
409. Tax incidence – распределение налогов по группам населения (розподіл податкового тягарю; розподіл видів податків по групах населення)
410. Tax loophole – налоговая лазейка (лазівка (прогалина у законодавстві) для уникнення від сплати податків)
411. Tax rebate – возврат налоговых платежей (повернення переплачених податків)

412. Terms of trade – условия торговли (умови торгівлі)
413. Token money – символическая сумма денег; разменные деньги (символічні гроші (наприклад, сувенірні))
414. Trade-adjustment assistance – помощь в повышении конкурентоспособности на рынке (торгова угода між країнами, яка передбачає компенсацію втрат від заборони торгівлі певними товарами)
415. Trade surplus – активный торговый баланс (активне сальдо зовнішньої торгівлі)
416. Trade unions – профсоюзы (професійні спілки)
417. Treasury bills – казначейские векселя (казначейський вексель)
418. Underemployment – неполная занятость (неповна зайнятість; виконання роботи, яка не відповідає кваліфікації працівника)
419. Unemployment – безработица (безробіття)
420. Unemployment benefits – пособие по безработице (допомога у зв'язку з безробіттям)
421. Unemployment insurance – страховка на случай безработицы (страхування на випадок безробіття)
422. Unemployment rate – процент безработных (рівень безробіття)
423. Unlimited liability – неограниченная ответственность (необмежена відповідальність)
424. Usury laws – закон о процентных прибылях на заемные средства (закон, який допускає позичання грошей під проценти, особливо за надзвичайно високою ставкою; кредити за ставкою, яка вища від допустимої за цим законом, є незаконні)
425. Utility – коммунальное предприятие (корисність; комунальне підприємство)
426. Value added tax (VAT) – налог на добавленную стоимость (податок на додану вартість (ПДВ))
427. Variable cost – переменные затраты (змінні затрати виробництва (наприклад, заробітна плата, вартість ресурсів))
428. Velocity of money – скорость обращения денег (швидкість обігу грошей)
429. Voluntary resistant agreement – добровольное ограничение объемов экспорта (добровільне обмеження обсягів експорту)
430. Voluntary unemployment – добровольная безработица – нежелание работать при данном уровне зарплаты (добровільне безробіття)
431. Wage rate – ставка зарплаты (рівень / норма заробітної плати)
432. Wealth – состояние (багатство; особисте майно)
433. Workforce – рабочая сила (робоча сила)
434. Yield – доходность ценной бумаги (дохід у вигляді процентів на цінні папери або капітал).

Приложение Б

Аудиофонограмма дискуссии по теме “UNEMPLOYMENT”, проведенной в экспериментальной группе

Teacher: We're going to discuss the problem of unemployment that is very important for everybody here. What do you think about the following question: How can **high unemployment** influence the economy of the country? Will you Lida start?

Lida M-k: I agree that high **unemployment** influences everybody and in a bad way because we can't have our **economy** grow with a great number of **unemployed people**. We can't be a rich country with **unemployed people**.

Teacher: Taras, what do you think about it?

Taras Nag-k: I think that **unemployment** influences badly the **economy**. There are many **economic consequences of unemployment**. First of all **frictional unemployment** is bad for most people. And **underemployment** ...

Teacher: Oleg, what do you think about negative influence of unemployment?

Oleg K-k: Yes, of course, **unemployment** has negative influence on the economy and also on the people who are **unemployed**. This influence can be harmful and can cause big problems for the economy. It is connected with **inflation, recession** and other bad processes in the country.

Teacher: How can you define the **causes of unemployment**? What are the causes of high unemployment in some countries?

Tetyana Dom-k: There are four **types of unemployment: frictional, seasonal, structural** and **cyclical** and each type of unemployment has its cause. First of all ... low **economic development** of the country. For example, some people who work in the farms can **be unemployed** in winter because of weather conditions. Political situation can **cause unemployment** too. Then the situation on the **labor market**, when insufficient information about vacancies leads to unemployment.

Teacher: What is the main cause of each type of unemployment, Maryna?

Maryna Fes-k: I agree with Tetyana who named some causes of such disaster for the economy as **unemployment**. I think there are many causes of this disaster. The main one is **downturn in the economy** that leads to **high rates of unemployment**. And I also think that political problems cause unemployment. The policy of our government may **reduce the number of jobless** or **increase the number of vacancies** using some **fiscal or monetary instruments**. Also among the causes of unemployment I can define new technologies that may **increase unemployment**.

Teacher: Is it possible for the economy to have **full employment**? Oxana, what do you think?

Oxana Yar-uk: To have **full employment** is impossible for any country. There are different reasons for **unemployment**, such as new technologies which can change our life, but technological progress influences **the rate of unemployment**. I think it is impossible **to employ** all people.

Taras Nag-k: I think it is impossible **to reach full employment**. It can have a negative effect like we had in the former Soviet Union.

Teacher: Well, what about the role of trade unions in **curbing unemployment**?

Vitaly Shch-k: To my mind, **trade unions** play some role in **curbing unemployment**. They can influence the government **to create new jobs** and also ...

Teacher: What about **unemployment benefits**? Can trade unions raise unemployment benefits?

Vitaly Shch-k: Of course.

Teacher: Alisa, what do you think about the role of **trade unions**?

Alisa Step-a: Trade unions can influence the government but ...

Oxana Yar-uk: May I come in here? I'd like to say that in the USA **trade unions** are well-developed and in Ukraine trade unions don't play great role in our economy and in social life. Besides, trade unions try **to increase wages** of the workers and while doing that they are **increasing unemployment** because some people ... On the other hand they are not ready to act in order **to curb unemployment**.

Teacher: How can governments respond to **high rates of unemployment**? What policy can governments suggest, Alisa?

Alisa Step-a: Government ... can increase ... Also government might organize ...

Teacher: Well, Tetyana, what can you add?

Tetyana Dom-k: The role of government is very high. But responsibility should be taken also by people. Government can influence **the level of unemployment**, but a lot depends on people who are **unemployed**. Then ... consider relationships with **employers and employees**. If more people are employed **the rate of unemployment** in the country is **reduced** and it has a positive effect on the economy.

Teacher: What government bodies do you know which deal with unemployment? Do many people address the **state employment offices** in order to find a job?

Lida M-k: I think many people address **state employment offices**. Half of those are **employed**.

Teacher: What about **unemployment benefits** in Ukraine? Can you compare with those in other countries? Maybe Oleg knows.

Oleg K-k: As far as I know in the US there are state **unemployment benefits** which are much higher than those in Ukraine. I think the reason for this is that their economy is more developed and unfortunately in Ukraine the **unemployment benefits** are very low, about 20 hryvnias per month. Maybe with the development of our economy we'll have higher **unemployment benefits**.

Oxana Yar-uk: I'd like to add that one person who emigrated to Israel wrote to us that it is better for him to sit at home, **to be jobless** and have **unemployment benefits** instead of going to work. In this case his **wage** would be lower than benefit because he is not a **qualified worker**, he doesn't know the language. So it's better for him to stay at home.

Maryna Fes-k: May I say something? As I know in our country all **unemployed people** can be registered in **state unemployment offices** and have some money benefits. Also these offices provide people with **retraining possibilities**. You may receive new knowledge, new profession, experience and then go to some firm and

propose your skills, your knowledge, experience. In such a way we can **reduce high rate of unemployment** in our country.

Teacher: How do you see your future prospects on the **labor market**?

Vitaly Shch-k: To be realistic I'm not sure that I'll **find a job** according to my profession. I will have to ask my parents ... to help me find a job ...

Teacher: Do you rely on the **state employment office** which registers unemployed people and ...?

Vitaly Shch-k: The activity of such bodies is not perfect. So I'll rely on my parents who graduated from this academy this institute and ... they will help me in future.

Teacher: What about you, Taras? Will there be any problems for you to find a job in the nearest future?

Taras Nag-k: I think it will be a problem. I will have ...

Teacher: The last problem we're going to discuss is mental burden on the unemployed people. What can you say about being jobless? Lida, please ...

Lida M-k: It has a bad influence on people who are **unemployed**. Sometimes it happens when people are unemployed for some time because they were **made redundant** or they decided to go abroad. But I think when we have a good economy, very soon they will find another job. If the economy is developed people can find a job but **unemployment** is in every country, not only in Ukraine. ... **unemployed people** can get nervous, be upset ... commit suicide.

Teacher: What about psychological effect **joblessness** has on people? What social burden does it have?

Alisa Step-a: Erm ... In our country we have people who want to work and other people don't want to work because ...

Teacher: But we're speaking about those who want to work but they can't find a job. How do such people feel?

Alisa Step-a: Bad, because they want **to find a job** but can't ... because of some causes mentioned before.

Teacher: And what do they do?

Alisa Step-a: Some people are **discouraged**, some go abroad, some become criminals ...

Teacher: So, unemployment has very bad social consequences and the government should take some actions, measures to create new jobs, **to reduce unemployment** in this country. Thank you very much. It was very useful to discuss this problem.

ABSTRACT

Semenchuk, Yu. (2017). *Interactive Teaching of English Economic Vocabulary to Tertiary Students*. (Prof. O. Tarnopolsky, Sc. Ed.). Ternopil, Ukraine: Vector. – Monograph (In Russian).

The processes of transformation and democratization in the system of higher education in Ukraine require new, more effective approaches to teaching students English for Specific Purposes (ESP), including economic terminology as an integral part of professionally oriented oral and written communication. One of the ways of improving vocabulary teaching is using interactive methods in the process of education. In this context the monograph aims at providing the teachers and researchers with theoretical grounds necessary for ensuring the process of developing lexical competence. Another objective of the research is demonstrating practical implications as to the implementation of the elaborated method in teaching practice.

Foreign language is one of the major subjects in the Economic University curriculum for training future specialists in the field of International Economics. Developing communicative competence requires teaching students economic vocabulary so that they can acquire new words and learn how to apply lexical units in speaking. It has been substantiated in this research that interactive forms of class work, such as discussions in small groups, elaborating and presenting projects, role plays and simulations in different situations which are close to real life of economists, are the best means for teaching vocabulary. Participating in different kinds of interactive work, students enrich their vocabulary, acquire practical skills and also broaden their professional competence as they read authentic texts, listen to recordings and get to know how to solve economic and business problems while participating in role plays, simulations, and writing business reports.

The book consists of two chapters, references (more than 300) and two appendices, namely, selected economic vocabulary to be acquired by the 4th year students in the course of ESP and an example of a discussion held with students-economists.

The first chapter “Interactive Methods of Teaching Students Foreign Language Vocabulary in the Conditions of Competence Approach to Teaching ESP” deals with the psychological and pedagogical aspects of organizing interactive teaching, provides a thorough linguistic analysis of economic terms, studies the issues of teaching students in the context of cross-cultural communication, and also reveals the peculiarities of students’ independent learning activities, which goes in line with modern requirements to broaden their learning autonomy.

The second chapter “Methods of Interactively Teaching Students’ English Economic Vocabulary” substantiates the principles of selecting and classifying economic vocabulary, suggests exercises and presents the model of the studying process. It also gives some recommendations as to teaching students interactively.

The reliability of the method described in the monograph and the credibility of the results have been proven in the course of experimental teaching, and also in the prolonged practical work of the author. The results of the research have been widely

discussed at different scientific conferences and published in numerous journals both in Ukraine and abroad.

The research has been done under the scientific supervision of Professor O. Tarnopolsky (Dnipro, Ukraine). The monograph has been reviewed and recommended for publishing by Professor S. Suvorova (Shadrinsk, Russia), Professor T. Pakhomova (Zaporizhzhya, Ukraine) and Professor I. Zadorozhna (Ternopil, Ukraine).

The monograph has been written in the framework of research done by the Department of Foreign Languages and Professional Communication at Ternopil National Economic University, Ukraine. This research can serve as a practical guide for teachers of ESP who want to apply new approaches into their teaching process and increase the efficiency of their educational activities.

Present work might be useful for researchers, who are elaborating methods of teaching vocabulary, studying interactive methods, working on the issues of teaching students ESP. The research does not embrace all the aspects of the issue under study and further investigation concerning using interactive methods in teaching vocabulary of other professional sub-languages can be undertaken in future.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Семенчук Юлиан Алексеевич

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
АНГЛИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ**

Монография

*Под научной редакцией доктора педагогических наук,
профессора О. Б. Тарнопольского*

Компьютерный набор – Ю.А. Семенчук

Підписано до друку 10.01.2017.
Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 80 г/м². Друк на дублікаторі.
Умов.-друк. арк. 12,32. Обл.-вид. арк. 14,4
Тираж 300 примірників. Замовлення № 01/17/2-96.

Видавець:

Прінт, копії, центр “Вектор”
м. Тернопіль, вул. Винниченка, 9/7
тел. +38 (0352) 40-08-12 +38 (0352) 40-00-63, +38 (097) 988-53-23

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.
ФО Осаджа Ю.В*



Віддруковано
у видавничому центрі “Вектор”
46009 м. Тернопіль, вул. Львівська, 12
тел. +38 (0352) 40-08-12