

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра иностранных языков и перевода

На правах рукописи

Лузганова Анастасия Алексеевна

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕСТВЕННО-
ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ НА ОСНОВЕ МЕТОДА CASE-STUDY**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего и
профессионального образования)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Корнеева Лариса Ивановна

Екатеринбург – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ	16
1.1. Функционально-содержательная характеристика и требования к обучению студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере	16
1.2. Методологические аспекты обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно- политической сфере	34
1.2.1. Педагогические подходы к обучению лингвистов-переводчиков профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно- политической сфере	35
1.2.2. Принципы обучения студентов-лингвистов профессионально- ориентированному языку в общественно-политической сфере	45
1.2.3. Педагогические условия, необходимые для обучения профессионально- ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере	49
1.2.4. Методы обучения студентов-лингвистов профессионально- ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере	52
1.3. Метод Case-study в обучении лингвистов-переводчиков профессионально- ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере ..	67
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	81
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ И ВНЕДРЕНИЮ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ	

ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА CASE-STUDY	83
2.1. Характеристика опытно-поисковой работы по реализации метода Case-study в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-лингвистов	85
2.2. Апробация разработанных кейсов в процессе обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку	103
2.3. Сравнение результатов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере контрольной и экспериментальной групп	120
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	130
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	134
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Примеры заданий входного тестирования частей Listening (Аудирование), Reading (Чтение) и Speaking (Говорение).	158
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Пример учебного кейса	164
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Шкала оценивания уровня сформированности компетенций ИПКК.	166

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях изменяющейся геополитической ситуации и нового функционирования международных отношений в России возрастает спрос на специалистов, имеющих навыки профессиональной коммуникативной коммуникации в общественно-политической сфере на иностранном языке.

В Федеральном законе №237-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ВО подчеркивается важность развития профессиональных компетенций, связанных с деятельностью в многокультурном обществе, в частности, владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять эффективную межкультурную профессиональную коммуникацию. Это предполагает формирование способности иноязычного профессионального общения в устной и письменной форме.

Актуальность исследования. В связи с современными требованиями к профессиональной подготовке лингвистов происходит изменение процесса обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку. Возникает необходимость разработки новых методик обучения профессионально-ориентированному иностранному языку на основе интерактивных методов, позволяющих формировать и развивать необходимые для профессиональной деятельности лингвистов компетенции. Несмотря на широкий научный интерес к этой проблематике, некоторые теоретико-практические вопросы остаются неразработанными, в частности, теоретические положения методики обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, основанной на методе Case-study, и большие возможности применения метода Case-study в процессе подготовки лингвистов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения методики, направленной на развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере.

Профессиональная деятельность лингвиста-переводчика непосредственно связана с общественно-политической сферой. В круг профессиональных обязанностей лингвиста-переводчика входят проведение международных мероприятий и их лингвистическое сопровождение, составление официальных документов политической сферы в соответствии с государственными и международными нормами, следование регламенту проведения политических и международных мероприятий, соблюдение норм этикета. Несмотря на значимость предметной компетенции в общественно-политической сфере, в образовательной программе направления «Лингвистика» не учтены дисциплины, направленные на развитие предметной компетенции в данной области. В связи с этим, актуальной является разработка методики обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере.

Анализ научной литературы по вопросам обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере (И. С. Грищенко [32], Ежова Л. М. [42], Н.С. Измайлова [56], С.В. Трофимова [129], А.А. Успенская [130] и др.) показывает, что данная тема научного исследования представлена фрагментарно в методологии профессионального лингвистического образования и требует дальнейшего рассмотрения.

Практика обучения студентов-лингвистов языку специальности показывает, что наиболее эффективными методами для формирования профессионально-ориентированных иноязычных навыков являются интерактивные. В качестве ключевого метода для разработки методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере нами выбран интегративный метод Case-study, включающий в себя элементы основных интерактивных методов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, таких, как проблемный метод, ролевая игра, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) и др.

«Кейсовая» методика обучения традиционно с большим успехом применяется при обучении дисциплинам в сфере бизнес-коммуникации и межкультурной деловой коммуникации (Р. П. Гепхарт [165], А. Джил [166], О. В. Десятова [36], О. К. Ильина [57], Л. И. Корнеева [64], Д. А. Эрскин, М.Р. Линдерс [161], Л. Е. Лин [164], Л. А. Мауффлетт – Линдерс [181], К. Маркес [179], В. Флинн [162] и др.).

Применение же метода Case-study в процессе обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере является предметом для дополнительного исследования как в теоретическом, так и в практическом плане.

На теоретическом уровне актуальность исследования связана с недостаточной разработанностью понятийно-терминологического аппарата обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической области на основе метода Case-study.

На методическом уровне актуальность исследования связана с поиском новых возможностей метода Case-study применительно к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе, а также недостаточной разработанностью методики, основанной на применении кейсов, для обучения лингвистов-переводчиков.

Обзор научной литературы по теме исследования, а также анализ практики обучения иностранному языку студентов-лингвистов в общественно-политической сфере позволили выявить ряд **противоречий**:

1) между возросшей потребностью общества в лингвистах-профессионалах, способных эффективно участвовать в профессиональной коммуникации в общественно-политической сфере, мобилизующих свои языковые знания, умения и навыки в конкретной речевой ситуации, и недостаточностью сформированностью иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК), выражающейся у студентов в речевых ошибках,

незнании непонимании общественно-политических тем, предлагаемых преподавателем для обсуждения;

2) между потенциальными возможностями метода Case-study при обучении профессионально-ориентированному языку и недостаточной разработанностью данного метода в практике обучения лингвистов-переводчиков профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере.

Необходимость разрешения данных противоречий позволяет сформулировать **проблему** исследования. В теоретическом плане – это проблема разработки методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере на основе метода Case-study, в практическом плане – проблема определения содержания, методов и педагогических условий формирования искомой компетентности у студентов-лингвистов.

Исходя из актуальности исследования, нами была сформулирована **тема исследования**: «Обучение студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе метода Case-study».

Объектом исследования является процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере.

Предмет исследования – методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов–лингвистов на основе метода Case-study.

Степень разработанности темы исследования. Теоретико-методологические основы исследования составили: положения о необходимости лингвистических знаний и основ профессиональной деятельности в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (В. П.

Барбашова [75], К. Э. Безукладников [11], И.Л. Бим [14], В.Н. Зыкова [50], И.Л. Плужник [98], Т.С. Серова [113]) современные концепции развития языкового образования в вузах (Н. Д. Гальскова [25], Н. И. Гез [26], М. Г. Евдокимова [40], Л. И. Корнеева [63], К. М. Левитан [74], Е. И. Пассов [93], В. В. Сафонова [110], П. В. Сысоев [121], С. Г. Тер-Минасова [124] и др.); концепции преподавания профессионально-ориентированного языка (Д.Браун [150], А.А. Вербицкий [22], Н.И. Гез [26], К. Гейтхаус [163], М.Г. Евдокимова [40], И.А. Зимняя [47], Ф. М. Зиннурова [49], О.А. Зяблова [51], З. И. Коннова [61], А.Ф. Кононова [62], В. Литтлевуд [175], А.А. Миролубов [83], П. Робинсон [188], Т. С. Серова [113], Т. Хатчинсон [173] А.Н. Щукин [140], и др.), положения компетентностного подхода в контексте модернизации профессионального образования (В. И. Байденко [9], А. А. Вербицкий [22], Э. Ф. Зеер [47], И.А. Зимняя [48], Р. П. Мильруд [81], Э.Э. Сыманюк [120] и др.); теоретические положения личностно-ориентированного и деятельностно-ориентированного подходов (Л. С. Выготский [24], Л. И. Корнеева [63], В. В. Сериков [111], А. Шельтен [88], О. В. Щербакова [139] И. С. Якиманская [143] и др.), теоретические положения интерактивных методов обучения иностранному языку (Д. Бритон [152], Г. Д. Браун [150], Д. Койл [160], Г. Ладус [177], Д. Марш [180], В. Павон [164], И. Робинсон [189], А. М. Смолкин [116], Т. С. Серова [113], М. А. Сноу [151] и др.), положения теоретических и практико-ориентированных исследований по проблемам применения метода Case-study при обучении иностранным языкам (М. К Алам [146], М. Е. Валера [195], О. В. Десятова [36], Е.В. Егорова [41], О.В. Игумнова [53], Ж.Р. Идигова [54], О. К. Ильина [57], Л. И. Корнеева [63], Л. И. Линн [178], М. Р. Линдерс [181], Л.А. Мауфлет-Линдерс [181], Н. Павельева [92], Д. Сволес [192] В. Я. Ступаков [119], Д. Томас [194], К. Уолкер [197], Е. А. Шатурная [126], Х. Харисон [171], В.Эллет [149], Д.А. Эрскин [161] и др.).

Цель диссертационного исследования – разработка, теоретическое обоснование и апробация методики формирования иноязычной профессиональной

коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов-лингвистов на основе метода Case-study.

Цель исследования определила необходимость решения ряда взаимосвязанных *задач*:

1) провести анализ научно-методической литературы, посвященной вопросам использования метода Case-study при обучении иностранным языкам в высшей школе, раскрыть содержание понятий «интегративность метода Case-study», «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК)»;

2) провести анализ содержания учебных материалов в области теоретических и практических аспектов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере на уровне высшего образования;

3) предложить и обосновать подходы, принципы, методы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-лингвистов в общественно-политической сфере на основе метода Case-study. Обосновать эффективность их использования;

4) разработать и внедрить в учебный процесс методику формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере;

5) проанализировать результаты опытно-поисковой работы с целью доказательства эффективности предложенного курса «Практикум перевода текстов общественно-политической сферы», разработанного на основе метода Case-study.

Гипотеза исследования. Мы считаем, что процесс формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов-лингвистов будет эффективным, если:

1) процесс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в данной сфере основан на актуальных для нашего исследования

педагогических подходах: деятельностно-ориентированном, личностно-ориентированном, компетентностном, междисциплинарном, коммуникативном подходах; в основу обучения заложены актуальные общедидактические принципы коммуникативной направленности, активности, системности и последовательности в изложении учебного материала и выделенные нами частнометодические принципы (принцип самостоятельного изучения предметной области, принцип учета специфики профессиональной деятельности в общественно-политической сфере, деятельностный характер обучения);

2) обучение профессионально-ориентированному иностранному языку основано на интегративном методе Case-study, включающем комплекс интерактивных методов и приемов обучения, позволяющих одновременно формировать коммуникативные, профессиональные и переводческие навыки;

3) на основе разработанной методики с применением метода Case-study создано учебно-методическое обеспечение для обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, включающее разработанные кейсы на иностранном языке, аутентичные тексты по проблеме кейсов, задания на основе аудио и видео фрагментов по теме кейсов, упражнения, направленные на работу с профессиональной лексикой.

Научная новизна исследования:

1) определены основные положения концепции профессионально-ориентированного обучения английскому языку в общественно-политической сфере, разработанные на основе метода Case-study, включающие цели, содержательные аспекты, способы организации обучения на уровне высшего профессионального образования в условиях виртуальной и реальной языковой среды;

2) разработана методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере на основе применения метода Case-study, направленная на формирование ключевых компетенций лингвистов-переводчиков в данной области: иноязычная, коммуникативная,

предметная, переводческая компетенции. Методика базируется на положениях деятельностно-ориентированного, коммуникативного, межкультурного, междисциплинарного и компетентностного подходов; реализует общедидактические, методические, а также выделенные нами частнометодические принципы (принцип самостоятельного изучения предметной области, деятельностный характер обучения); состоит из 3 этапов обучения (проведение входного и выходного тестирования, разработка учебных кейсов, апробация кейсов).

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в решение актуальной методической проблемы – формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов-лингвистов при обучении английскому языку. 1) Уточнены определения следующих понятий:

«Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) студентов-лингвистов в общественно-политической сфере» - интегративная характеристика специалиста, включающая комплекс ключевых компетенций: иноязычную, профессиональную (предметную и переводческую) и коммуникативную компетенции, необходимые для выполнения профессиональных задач на иностранном языке;

«Интегративный характер метода Case-study» - возможность включения в метод Case-study элементов других интерактивных методов обучения, среди которых наиболее важными для нас являются проблемный метод, метод ролевой игры, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL);

3) выделены актуальные частнометодические принципы обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере: принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения предметной области, принципа междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов.

Практическая значимость исследования:

1) создано учебно-методическое обеспечение курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов» на основе применения метода Case-study, состоящее из комплекса разработанных кейсов и упражнений к ним, аудио – и видеоматериалов, что обеспечивает формирование у студентов-лингвистов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере при обучении английскому языку;

2) разработана и апробирована методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов–лингвистов на основе метода Case-study. Описаны достоинства использования данного метода в практике обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Дан анализ результатов обучения английскому языку по завершении курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов»;

3) материалы диссертационного исследования могут найти применение в лекционном курсе по методике обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере в вузе;

4) результаты исследования представлены в 15 публикациях, в том числе 5 – в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были применены следующие ***методы научно-педагогического исследования:***

- теоретические: анализ педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования, анализ нормативных документов, методы классификации и обобщения, качественный и количественный анализ результатов;

- эмпирические: анкетирование и тестирование студентов, опытно-поисковая работа по реализации учебного курса, наблюдение за ходом учебного процесса, анализ результатов обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Опытно-поисковая работа проводилась со студентами 4 курса, обучавшимися на кафедре иностранных

языков и перевода УрФУ по направлению «Перевод и межкультурная коммуникация» в рамках дисциплины «Практикум по переводу общественно-политических текстов».

Исследование проводилось с 2020 по 2023 гг. и включало в себя 3 этапа.

Первый этап (2020-2021гг.) - поисково-теоретический. Были проанализирована научная литература и нормативные документы по проблеме исследования (научные труды, Государственный образовательный стандарт высшего образования, учебный планы направления «Перевод и межкультурная коммуникация»), исследования по вопросам обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, по проблеме формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов, по возможности применения метода Case-study в процессе обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку.

Второй этап (2022 г.) - опытно-поисковый. Включал апробацию методики, направленной на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) в общественно-политической сфере у студентов-лингвистов на основе метода Case-study в процессе опытно-поисковой работы, корректировку концепции исследования и отдельных положений методики, анализ полученных в ходе опытного обучения результатов.

Третий этап (2023 г.) - аналитико-обобщающий – включал обобщение теоретических и практических результатов исследования; систематизацию и интерпретацию результатов исследования в целом, выявление эффективности методики, написание диссертационной работы. Определены возможности применения метода Case-study при обучении профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере.

На защиту выносятся следующие положения:

1) иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность студентов-лингвистов формируется в процессе профессионально-

ориентированного обучения английскому языку в общественно-политической сфере в рамках педагогических условий, включающих: соответствующую лингвистическую и предметную подготовку преподавателя, развитие у студентов профессионально значимой положительной мотивации, межпредметную интеграцию на основе используемых интерактивных методов деятельностно-ориентированного, коммуникативного, междисциплинарного подходов;

2) обучение профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере студентов-лингвистов по направлению подготовки «Перевод и межкультурная коммуникация» реализуется на основе интегративного метода Case-study, включающего в себя элементы других интегративных методов, таких как, метод CLL, игровые, проблемные и др., подразумевающего использование виртуальной и реальной языковой среды;

3) методика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов-лингвистов базируется на положениях деятельностно-и личностно-ориентированного, коммуникативного, междисциплинарного и компетентностного подходов; реализует следующие принципы обучения: общедидактические (направленность на решение конкретной образовательной цели; связь теории с практикой; мотивированность), общеметодические (принцип устного опережения, принцип аппроксимации, принцип учета особенностей родного языка, принцип коммуникативной направленности) и частнометодические (принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения предметной области, принципа междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов). Методика основана на использовании метода Case-study, включающего в себя другие интерактивные методы и приемы, прежде всего, элементы проблемного обучения, направленные на интенсификацию когнитивных способностей обучающихся;

4) из перечисленных педагогических подходов наиболее актуальным для нашего исследования является деятельностно-ориентированный подход, направленный на обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в деятельностной атмосфере на основе применения метода Case-study. Для деятельностного обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере разработаны тематические «кейсы», способствующие решению конкретных профессиональных проблем, задач и ситуаций, что позволяет формировать иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность у студентов-лингвистов.

Достоверность результатов исследования. Разработанная методика была апробирована в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов 4 курса в рамках курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов» на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н.Ельцина. Основные положения исследования обсуждались на регулярных научно-исследовательских семинарах аспирантов, а также на заседаниях кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н.Ельцина. Результаты исследования были представлены на международных научно-практических конференциях (Екатеринбург 2020, 2021,2022, 2023, Самара 2023, Северодвинск 2023), научные доклады по теме исследования занимали призовые места на конференциях (диплом за лучшее теоретическое исследование –УрФУ, Екатеринбург 2022; диплом за лучший доклад – УрФУ, Екатеринбург 2023).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

1.1. Функционально-содержательная характеристика и требования к обучению студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

Глобальные изменения в политической, экономической, культурной и других сферах жизни общества оказывают существенное влияние на профессиональную подготовку будущих специалистов. Современное высшее образование опирается на требования работодателей к выпускникам, главное из которых – способность и готовность выпускника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению бакалавриата «Лингвистика» отмечается необходимость учета предметной сферы при изучении иностранного языка, нацеленность на решение конкретных задач будущей профессиональной деятельности. «Совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной сфере профессиональной деятельности, и решать задачи профессиональной деятельности, не менее чем одного типа» (п. 3.5) [131].

Образовательный стандарт УрФУ для разработки и реализации программ бакалавриата в области гуманитарных наук (СУОС) определяет результаты освоения программы следующим образом: «в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции,

определяющие его готовность к профессиональной деятельности в различных областях гуманитарного знания» (п. 3.3).

Профессиональные компетенции, согласно СУОС, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам (п. 3.5) [103].

Таким образом, особую актуальность приобретает профессиональная направленность в изучении иностранного языка, предусматривающая формирование у студентов способности к иноязычному взаимодействию в ситуациях профессионального, делового и научного общения.

Отечественные исследователи в своих работах учитывают особенности профессиональной сферы при разработке современных методик обучения. Так, Л. Е. Алексеева считает, что ориентация обучения на профессиональное общение «потребовала пересмотра соответствующего содержания обучения иностранному языку, в которое, помимо лингвистических составляющих, стали включать и экстралингвистические компоненты: сфера общения, представляющая собой экстралингвистический фон, влияющий на речевое поведение и выбор языковых средств, а также ситуации общения, которые указывают на конкретные стереотипные условия взаимодействия партнеров» [3, с. 7].

Н. К. Дмитриева, опираясь на современные требования к подготовке специалистов в вузе, утверждает, что высшее образование должно быть ориентировано на «формирование динамично развивающейся личности, обладающей целостным комплексом взаимосвязанных компетенций, содействующих ее эффективной интеграции в профессиональное пространство» [38, с.168].

Готовность выпускника к иноязычной коммуникации в профессиональных ситуациях заключается, по мнению И.К. Плужник, в

«единстве информационного, социально-поведенческого, этического и мировоззренческого компонентов личности» [98, с. 32].

Иностранный язык при таком обучении становится средством коммуникации в профессионально-ориентированной ситуации, а обучение, в свою очередь, направлено на развитие профессиональных навыков посредством иностранного языка.

Вслед за И.Л. Бим мы придерживаемся мнения, что «умения устной и письменной речи невозможно рассматривать все определенной сферы, темы или ситуации общения, которые детерминируют поведение партнеров» [14, с.21].

Как отмечает Т. А. Глебова, «основная задача преподавателя – научить студентов умению обращаться с изучаемым языком как с инструментом профессиональной деятельности, читать литературу специальности, ориентироваться в речевых ситуациях, сопровождающих рабочие моменты и т. д. Этот навык позволит им эффективно интегрироваться как в национальную, так и в мировую культуру» [28, с. 119]. Аналогичное понимание цели обучения профессионально-ориентированному языку демонстрируют С. В. Догнак [39] и М. М. Лаврененко [71]. Так, С. В. Догнак утверждает, что «в процессе обучения иностранному языку должны быть определены и раскрыты основные потребности студентов, которые определяются спецификой будущей профессии, а по окончании обучения выпускники должны быть готовы к применению языка в профессиональной сфере» [39, с. 223].

Содержание обучения профессионально-ориентированному языку отличается от содержания курса базовой языковой подготовки и включает в себя работу с иноязычным материалом предметной сферы. В содержание обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, по мнению Н. Д. Гальсковой, необходимо включить:

– сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые материалы, учитывающие профессиональную направленность студентов;

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования;
- комплекс специальных умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе, в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [26].

Важность практической направленности обучения профессионально-ориентированному языку подчеркивают в своих исследованиях А. В. Гурвич [35], М. Г. Евдокимова [40], З. И. Коннова [61], Т. С. Серова [113], С.Г. Тер-Минасова [124], Е. А. Шатурная [138]. Практическая направленность обусловлена применением заданий и материалов, способствующих активному вовлечению студентов в процесс работы над предметным учебным материалом, использованием коммуникативных методик обучения, групповых форм работы студентов.

Профессиональный контекст при обучении иностранному языку, как отмечает А. А. Вербицкий, «включает в себя не только содержательный компонент, но и социальный контекст профессиональной деятельности, а обучение происходит путем постепенного вовлечения студентов в контекст профессиональной деятельности» [21, с. 24].

Кроме того, по мнению, Ю. С. Беленковой, «при профессионально-ориентированном языковом обучении особую значимость приобретает интеграция материала специальных дисциплин, используемого в языковом обучении. Для осуществления такой задачи применяются различные педагогические методы, главным образом метод CLIL» [10, с. 7]. Ключевыми методами обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке, по мнению С.Брамфита и У. Литтлвуда, являются интерактивные методы обучения, направленные на развитие коммуникативных навыков студентов в профессиональном контексте [154], [175].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что современное обучение иностранному языку в высшей школе имеет выраженный профессионально-ориентированный характер и направлено, главным образом, на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций специалиста. К отличительным чертам такого обучения мы относим: учет специфики профессиональной деятельности при изучении иностранного языка; использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых умений и навыков будущего специалиста; использование иностранного языка инструмента для получения предметных знаний и развития профессиональных навыков; анализ ситуаций из профессиональной практики; использование аутентичных профессиональных текстов.

Ключевым понятием для профессионально-ориентированного обучения является «профессиональный иностранный язык». В зарубежной литературе профессиональный язык соотносится с понятием «язык для специальных целей» – «*language for specific purposes*» (LSP). Данный феномен выступает в качестве объекта лингвистических и методологических исследований, одним из которых стала диссертационная работа О. А. Зябловой. В ней автор под LSP понимает «когнитивное образование, предназначенное для хранения объективированных в языке структур человеческого знания и опыта и служащее обеспечению описания особой области знания и общения в ней, а также ее развитию» [51, с.21]. По мнению ученого, язык для специальных целей сформирован на основе системы общенационального языка и отражает совокупность знаний, соответствующих определенной предметной области. При этом главной лингвистической составляющей такой подсистемы языка является терминологическая лексика.

Схожую трактовку термина LSP дает А. Ф. Кононова: «совокупность всех языковых средств, применяемых с целью обеспечить взаимопонимание в профессионально замкнутой сфере общения» [62, с. 16]. Особенностью изучения LSP, по мнению автора, является устойчивая мотивация студентов к

изучению профессионального иностранного языка, так как изучаемый материал представляет непосредственный интерес в будущей профессиональной деятельности.

Эффективное обучение LSP в вузах базируется на объединении языковых и предметных знаний обучающегося, одновременном развитии всех видов речевой деятельности на иностранном языке в области профессионального общения. Мы согласны с Т. А. Поскребышевой, что при таком обучении «формируется умение применять иностранный язык с целью включения предметных знаний в различные темы и области профессионального общения» [101, с. 205].

В нашем исследовании под «профессионально-ориентированным иностранным языком» мы понимаем совокупность языковых средств (вербальных и невербальных), используемых для осуществления профессиональной коммуникации в конкретной предметной области. Для профессионально-ориентированного языка характерны следующие черты: использование специальных лексических единиц, имеющих определенное значение в конкретной предметной области; отличие значения используемых слова в профессиональном контексте от общеупотребимого значения. Характерными особенностями обучения LSP является необходимость практического применения языка, учет потребностей обучающихся в иностранном языке при профессиональной коммуникации, тесной связи предметной и языковой областей.

Профессиональная подготовка студентов-лингвистов подразумевает изучение ряда предметных областей, одной из ключевых, по нашему мнению, является общественно-политическая сфера. Подтверждением этому служит общая характеристика образовательной программы (ОХОП) «Перевод и межкультурная коммуникация» Уральского федерального университета им. первого Президента Б.Н. Ельцина [91]. Обучение по данной образовательной программе бакалавриата направлено на подготовку специалистов, способных выполнять следующие профессиональные задачи:

– переводческая деятельность (обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах, выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации);

– консультативно-коммуникативная деятельность (составление словариков, методических рекомендаций в профессионально ориентированных областях межкультурной коммуникации);

– информационно-лингвистическая деятельность (обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях; участие в формализации лингвистического материала в соответствии с поставленными задачами) [91].

Более того, в профессиональные обязанности специалиста в области лингвистики входят лингвистическое сопровождение и организация мероприятий на международном уровне, перевод официальных встреч и переговоров. Следовательно, общественно-политическая сфера является одной из основных предметных областей профессиональной деятельности лингвиста-переводчика. В таких условиях представляется особенно важным изучение профессионально-ориентированного языка в общественно-политической сфере и анализ особенностей обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в этой сфере.

Понимая под профессионально-ориентированным языком совокупность всех языковых средств, необходимых для выполнения профессиональных задач в определенной предметной области, мы пришли к необходимости уточнить это определение указанием конкретных профессиональных задач. Так, профессионально-ориентированный иностранный язык в общественно-политической сфере представляет собой совокупность всех языковых средств (вербальных и невербальных), необходимых для выполнения профессиональной деятельности в общественно-политической сфере, включающих также переводческую деятельность (устный и письменный перевод текстов предметной области, лингвистическое сопровождение мероприятий политической и общественной сферы), консультативно-

коммуникативную деятельность (составление глоссариев и терминологических словарей предметной области), информационно-лингвистическая деятельность (корректирование иноязычных и русскоязычных текстов предметной области).

Обучению иностранному языку в общественно-политической сфере посвящены работы российских и зарубежных авторов (И.С. Грищенко [33], Ежова Л. М. [42], Н.С. Измайлова [56], Ю. В. Тишина [128], С. В. Трофимова [129], А.А. Успенская [130], Н. С. Харламова [134]). Кроме того, нельзя не отметить тенденцию к разработке методик обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере студентов профильных специальностей: социологов, политологов, специалистов в сфере международных отношений [56], [58], [80], [84], [96], [106], [108], [118], а также включение профессионально-ориентированных текстов в курс общей языковой подготовки [5], [27], [37], [62], [98], [132], [148], [157]. Ряд исследователей [6], [23], [45] предлагает обучение профессионально-ориентированному языку, основанное на чтении предметных текстов, что представляется нам недостаточным для обучения студентов-лингвистов: разработанная на базе профессионально-ориентированного чтения методика не направлена на развитие важных для профессиональной деятельности коммуникативных навыков и требует разработки дополнительных заданий.

В этой связи мы считаем, что обучение профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере представлено фрагментарно и требует проведения дополнительных научных изысканий. Во-первых, необходима методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-лингвистов, для которых предметная область не отражена в профильных дисциплинах. Такие студенты испытывают трудности с пониманием реалий предметной области, поэтому применение разработанных методик для студентов неязыковых специальностей при обучении студентов-лингвистов невозможно или требует

серьезной доработки учебного материала. Во-вторых, необходимо разработать методику обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, направленную на развитие всех профессиональных компетенций лингвиста в общественно-политической сфере. Подобная методика не может включать задания лишь на развитие одной из профессиональных компетенций или навыков, например, только навыка профессионально-ориентированного чтения или письма. Методика должна быть направлена на развитие профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков, состоящей из необходимых компетенций для осуществления квалифицированной деятельности в общественно-политической сфере.

Отечественные авторы по-разному определяют данную компетентность. Так, Ф. М. Зиннурова определяет конечный результат обучения профессионально-ориентированному иностранному языку как профессионально-языковую компетенцию. Под профессионально-языковой компетенцией исследователь понимает «интегративное качество личности, адекватно регулирующее ее профессиональное и социальное становление. Оно позволяет специалисту мобилизовать в ходе общекультурной, коммуникативной и профессиональной деятельности приобретенные языковые знания и умения, а также использовать обобщенные способы коммуникативной деятельности в условиях реализации профессиональных функций» [49, с.6]. К компонентам данной компетенции автор относит «все коммуникативные умения по видам речевой деятельности на основе общей и профессиональной лексики» [там же, с.9].

Другое определение дают В. П. Барбашова, И. И. Климовой, М. В. Мельничук. Исследователи утверждают, что современное обучение иностранному языку направлено на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) будущих специалистов. Исследователи приводят следующие определения ИПКК:

– «интегративная особенность личности, характеризующаяся объемом и характером усвоенных знаний, умений, навыков иностранного языка и этики

профессионального общения, а также привычек, качеств и свойств, реализуемых в будущей профессиональной деятельности» [75, с.16];

– «совокупность знаний, навыков, умений, определяющих уровень сформированности профессионального мастерства в ситуациях интерсоциального поведения, адекватного целям, сферам и условиям коммуникативного процесса» [там же, с.34].

Подобные компоненты итоговой компетентности выделяют К.Э. Безукладников и А.В. Матиенко. Однако, стоит отметить, что авторы приводят понятие «иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции», считая ее компонентом общей профессиональной компетентности.

Так, «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция», по мнению К.Э. Безукладникова, представляет собой «личностное психологическое новообразование, представленное совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного профессионального компонентов включает в себя наряду с когнитивными и поведенческими аспектами долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке»[11, с.28].

А. В. Матиенко под «иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией» понимает «демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме» [77, с.5].

На основании рассмотренных определений мы считаем, что обучение профессионально-ориентированному языку направлено на формирование у студентов-лингвистов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК), которую мы определяем как интегративную характеристику специалиста, включающую комплекс ключевых компетенций: иноязычную, профессиональную (предметную и переводческую) и

коммуникативную компетенции, необходимые для выполнения профессиональных задач на иностранном языке.

Данное определение наиболее полно отражает требуемые профессиональные навыки и умения лингвистов в процессе иноязычной профессиональной коммуникации. Более того, на наш взгляд, справедливо утверждать о формировании именно профессиональной компетентности – более широком педагогическом понятии, которое подразумевает владение рядом компетенций. Для подтверждения выдвинутого положения приведем трактовку терминов «компетентность» и «компетенция» А.В. Хуторского и И. А. Зимней: «компетентность» - «совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и лично значимой сфере» [136, с.3]; «компетентность» - «основывающийся на знаниях, интеллектуально и лично обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [48,с.12]. «Компетентность» - «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [136, с.34].

Необходимым представляется также уточнение компонентов ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере. Исходя из требований учебной программы бакалавриата по направлению «Перевод и межкультурная коммуникация», нами были определены ключевые компетенции, которые необходимы будущему лингвисту-переводчику для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке в общественно-политической сфере. Компетенции, входящие в состав ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере, отражены на рисунке 1.

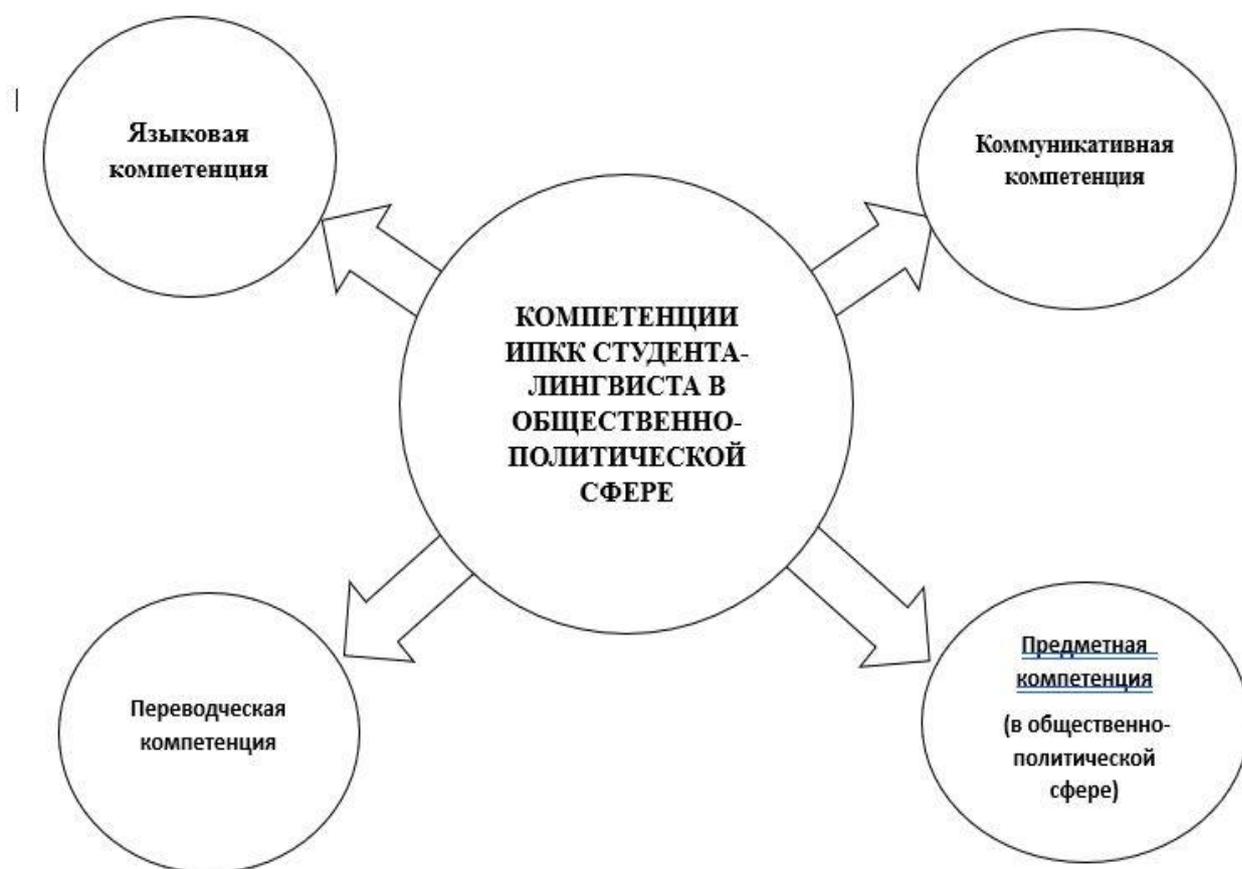


Рис. 1. Компетенции, входящие в состав ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере

На наш взгляд, в состав ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере входят следующие компетенции:

- языковая (лингвистическая) компетенция;
- переводческая компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- предметная компетенция (в общественно-политической сфере).

Далее детально рассмотрим каждую из предложенных нами компетенций ИПКК.

1) Языковая(лингвистическая) компетенция

Изучение иностранного языка предполагает формирование языковой компетенции. Н. Хомский под термином «языковая компетенция» понимал

«способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения; способность, необходимая для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке» [65, с.91].

Данная концепция подвергалась критике за интерпретацию языковой компетенции как «идеализированного грамматического знания, всегда соотносимого со знанием языковой системы (обозначает состояние, а не процесс)». Так, с середины 60-х годов под языковой компетенцией понимают «потенциальное знание языка и знание о языке его реального носителя, и языковую активность, т. е. реальную речь в реальных условиях» [там же с.92].

В отечественной литературе понятие «лингвистическая компетенция» определяется следующим образом. А. Л. Бердичевский под основными компонентами для овладения коммуникативной компетенцией понимает лингвистическую и лингвострановедческую компетенцию. Автор предложил следующее определение «лингвистической компетенции»: «знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации, т. е. лингвистическая компетенция включает наличие языковых средств с определенным коммуникативным потенциалом, знание средств и их функций, владение фоновым механизмом речевой деятельности» [13, с. 17].

В. Н. Комиссаров также подчеркивает коммуникативный компонент языковой компетенции. Языковая компетенция, по мнению автора, включает «все аспекты владения языком, характерные для любого носителя языка...также, как любой участник языковой коммуникации, переводчик хранит в своей памяти знания о системе, норме и узусе языка, о его словарном составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний, о преимуществе использования определенных наборов языковых единиц в различных сферах общения» [60, с. 332].

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» отмечается необходимость понимать организацию и функционирование иностранных языков для преобразования результатов обучения в упорядоченную структуру. Под лингвистической компетентностью, таким образом, понимается «знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний» [85, с. 110].

Учитывая рассмотренные выше определения, стоит отметить, что под языковой компетенцией авторы понимают знание системы языка и правил ее функционирования, а также знание способов построения высказываний в реальных коммуникативных условиях.

Рассмотрим языковую компетенцию лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере, основываясь на ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация». К компонентам языковой компетенции мы можем отнести следующие составляющие профессиональной компетентности лингвиста-переводчика:

- владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;

- способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста;

- владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преимущества между частями

высказывания – композиционными элементами текста, сверхфразовыми единствами, предположениями;

– способность работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач [91].

Данную компетенцию мы оцениваем как одну из ключевых компетенций ИПКК лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере. Профессиональная деятельность лингвиста-переводчика заключается в передаче информации с иностранного языка на русский язык и с русского языка на иностранный язык. Поэтому специалисту в данной области необходимо знать систему языков, владеть грамматическими и стилистическими нормами, уметь использовать различные средства родного и иностранного языков.

2) Переводческая компетенция

Переводческая компетенция и ее компоненты в зарубежной и отечественной литературе определяются по-разному. Так, М. В. Вербицкая и М. Ю. Соловова в состав переводческой компетенции включают: «коммуникативную субкомпетенцию на двух языках (набор таких компетенций как языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция, а также социальные навыки, знания и умения), трансферциальную субкомпетенцию (совокупность теоретических знаний переводчика о сути перевода), предметно-специальную субкомпетенцию (общий информационный запас), техническую субкомпетенцию (знания о существующем ресурсном обеспечении), исследовательскую/поисковую субкомпетенцию (способность быстро найти и систематизировать необходимую информацию), психофизиологическую субкомпетенцию (сформированность психофизиологических механизмов, необходимых для эффективного выполнения переводческих задач), самосовершенствование (готовность к постоянному самообразованию)» [21].

В. Н. Комиссаров в качестве компонентов переводческой компетентности выделяет следующие: языковая, коммуникативная, текстообразующая, личностная и техническая [60].

В нашем исследовании переводческая компетенция выступает в качестве компонента ИПКК. Исходя из определения термина «перевод» Л. С. Бархударова – «процесс замены речевого произведения (текста) на одном языке речевым произведением (текстом) на другом языке при сохранении неизменного плана содержания» [10, с.7] – мы считаем, что переводческая компетенция заключается в умении трансформировать единицы плана выражения одного языка на другой язык при сохранении передаваемой информации (плана содержания). В содержание компетенции мы включаем навыки, знаний и умения, позволяющие переводчику осуществлять переводческую деятельность.

В состав переводческой компетенции лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере входят следующие общепрофессиональные компетенции (согласно ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация»):

- владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;

- способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм;

- способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста;

- владение этикой устного перевода;

- владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода;

- умение правильно и грамотно оформить переводы юридических документов, включая переводы для нотариального заверения [91].

Профессиональная деятельность лингвистов-переводчиков в общественно-политической сфере заключается, главным образом, в письменном переводе международных документов, юридических актов, соглашений и официальных писем, переводческом сопровождении переговоров и встреч. Выполнение подобных профессиональных задач требует от специалиста сформированных навыков переводческой деятельности, владения основными приемами перевода. Поэтому переводческая компетенция является составной частью ИПКК студента-лингвиста в общественно-политической сфере.

3) Предметная компетенция (в общественно-политической сфере)

Под предметной компетенцией мы понимаем знание переводчиком определенной сферы деятельности, необходимое для осуществления профессиональной коммуникации. В предметную компетенцию лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере входят следующие компоненты (согласно ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация»):

- способность вести переписку и документацию на иностранном языке в соответствии с международными требованиями к аналогичной документации;

- способность составлять документы (письма, отчеты, заявки на проекты, информационные бюллетени и др.) в соответствии с международными требованиями;

- способность эффективно сотрудничать со специалистами в конкретных областях деятельности, связанных с тематикой перевода, в ходе работы над переводом;

- способность использовать понятийный аппарат и теоретические основы терминоведения в общественно-политической сфере [91].

Профессиональная деятельность лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере требует не только высокого уровня знаний иностранного и родного языков, но также и знаний предметной области —

общественно-политической сферы. Данные знания необходимы для точной передачи информации в процессе перевода.

4) Коммуникативная компетенция

А. В. Гурвич выделяет профессионально-коммуникативную компетенцию в качестве основополагающей компетенции переводчика, так как данная компетенция необходима для успешного делового общения на иностранном языке. Исследователь подчеркивает, что профессиональная деятельность на иностранном языке предполагает не только формирование языковых знаний и умений, но и навыков общения, «умения вырабатывать стратегию и тактику взаимодействия с людьми другой культуры» [35, с.11].

Л. В. Кушнина и С. Г. Улитина трактуют «коммуникативную компетенцию» как «категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказываний, умение порождать дискурс любой протяженности в соответствии с культурно-речевой ситуацией» [70, с.17].

Согласно ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация», в процессе обучения у лингвистов-переводчиков формируются компоненты коммуникативной компетенции в общественно-политической сфере:

- владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;
- готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
- способность выполнять требования протокола и профессионально вести сопровождение переговоров;
- владение международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода (обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) [91].

Коммуникация на иностранном языке является неотъемлемой частью профессиональной деятельности лингвиста-переводчика в этой области. В число профессиональных задач переводчика входят организация и

переводческое сопровождение официальных мероприятий, встреч, переговоров. Для выполнения этих задач лингвисту-переводчику необходимо владеть особенностями официального общения, моделировать возможные коммуникативные ситуации, в том числе и на иностранном языке.

Таким образом, современное обучение профессионально-ориентированному иностранному языку предполагает формирование у студентов навыков иноязычного общения в конкретных профессиональных ситуациях. Результатом обучения профессионально-ориентированному языку является сформированная иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) - интегративная характеристика специалиста, включающая комплекс ключевых компетенций: иноязычную, профессиональную (предметную и переводческую) и коммуникативную компетенции, необходимые для выполнения профессиональных задач на иностранном языке.

Опираясь на требования к подготовке студентов-лингвистов (ФГОС 3++, СУОС УрФУ), а также, исходя из содержания ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация», нами были выделены и описаны следующие компетенции, входящие в состав ИПКК лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере: языковая компетенция, переводческая компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция и предметная компетенция. Данные компетенции учитывают как требования к языковой подготовке лингвиста-переводчика, так и требования к подготовке специалиста в конкретной области – общественно-политической сфере.

1.2 Методологические аспекты обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

Разработка методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности у студентов-лингвистов в общественно-

политической сфере предполагает анализ основных подходов, принципов и методов обучения лингвистов-переводчиков иностранному языку.

1.2.1. Педагогические подходы к обучению лингвистов-переводчиков профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

Под педагогическим подходом мы, вслед за И. А. Зимней, понимаем «определенную позицию, точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае – образования)» [48, с.9].

Для обучения лингвистов-переводчиков профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере ключевым, на наш взгляд, является *деятельностно-ориентированный подход*, при котором обучающиеся представляются как субъекты активной деятельности, которые решают определенные профессиональные задачи [72, с.62].

Данный подход позволяет учесть все характеристики студента как субъекта будущей профессиональной деятельности. В процессе такого обучения используются задания, направленные на решение конкретных профессиональных проблем, задач и ситуаций, что позволяет сформировать конкретные практические навыки и умения.

Деятельностно-ориентированный подход берет свое начало из немецкой профессиональной педагогики, где он противопоставляется конструктивистскому подходу в обучении, направленному исключительно на получение готовых знаний. Деятельностно-ориентированный подход ориентирован на понимание, запоминание и активное применение полученных знаний, умений и навыков. Л.И.Корнеева, А.Шельтен противопоставляют алгоритм действий в процессе деятельностного обучения («обучение – непосредственное действие») замедленному алгоритму действий при обучении на основе конструктивистского подхода («обучение - приобретение знаний – дальнейшее изменение»), что определяет актуальность

использования деятельностно-ориентированного подхода в процессе профессионального обучения – возможность адаптации под изменения требований рынка труда [88].

Авторы выделяют следующие характерные черты данного подхода:

- обучение направлено на решение задач, непосредственно связанных с практическим применением знаний, умений навыков;
- кооперативное и коммуникативное обучение;
- роль преподавателя сводится к созданию соответствующей учебной среды, консультированию обучающихся, а не к роли «центрального транслятора знаний»;
- большая степень самостоятельности студентов [88, с. 135].

Важными характеристиками деятельностно-ориентированного подхода, по мнению А. В. Хуторского, являются: репродуктивный способ усвоения учебного материала, знания, добытые самостоятельно и знания, побудившие к созданию собственного продукта [135].

О.В. Щербакова, рассматривая особенности обучения студентов в рамках деятельностно-ориентированного подхода, отмечает, что «актуальность проблемы деятельностно-ориентированного обучения обусловлена существующими тенденциями в современной социально-экономической и образовательной ситуации, которые предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной мобильности будущих специалистов, сформированности у них способности и готовности преобразования себя и окружающей их профессиональной и жизненной среды» [139, с. 92].

Характеристиками подхода, по мнению автора, являются:

- целостность (процесс обучения происходит на когнитивном, эмоциональном и практическом уровнях. Мысль и действие неразрывно связаны друг с другом);
- ориентация на обучающихся (процесс обучения строится согласно опыту и интересам обучающегося, при их активном участии в процессе

планирования, разработки и подведения итогов занятия. Студенты не получают знания в готовом виде, а добывают их самостоятельно, учатся без помощи преподавателя принимать решения и проверять их на практике);

- ориентация на создание продукта (цель - создание реального продукта совместно с преподавателем и другими студентами. Данный продукт обладает определенной ценностью для студентов, студенты представляют результаты работы, анализируют, оценивают и проводят рефлексию);

- ориентация на процесс (ориентация на организацию совместной деятельности обучающихся. Студенты работают в команде: составляют план действий, обсуждают его, принимают определенные решения и воплощают их на практике. Обучение иностранному языку происходит в ходе практической деятельности, формируются предметные, социальные и коммуникативные компетенции) [139, с.94]

Использование данного подхода при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку позволяет сформировать необходимые профессиональные компетенции ИПКК лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере путем включения студентов в активную деятельность: подготовку профессионально-ориентированных проектов, чтение и обсуждение профессиональных материалов, решение профессиональных кейсов, поиск и анализ необходимой предметной информации. Обучение студентов, таким образом, происходит через деятельность, что является немаловажным при формировании таких навыков и умений, как навык принятия решения, навык работы в группе, умение представить результаты своей деятельности. В рассмотренных исследованиях также подчеркивается особая роль коммуникации при работе над собственным продуктом. В процессе обучения иностранному языку, основанном на деятельностно-ориентированном подходе, иностранный язык, выступает средством получения и обмена информацией, что необходимо для развития языковых и коммуникативных навыков на иностранном языке.

Для разработки методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности у студентов-лингвистов в общественно-политической сфере важным является *компетентностный подход*.

Как отмечает Н. В. Левандровская, «современная образовательная парадигма рассматривает обучение в высшей школе в контексте компетентностного подхода, обеспечивающего будущего специалиста профессиональными и личностно значимыми компетенциями для решения профессионально-коммуникативных задач в конкретной сфере деятельности» [73, с. 298].

Необходимость применения компетентностного подхода, как считает И. А. Зимняя, обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» [48, с.6].

Цель компетентностного подхода Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк определяют следующим образом: «обеспечение качественного образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям, а также представлениям о его будущем» [47, с.4]

Центральной категорией данного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». «Компетентность» трактуется как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [48, с.13], а «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [там же, с.15], то есть к способности успешно действовать на основе предыдущего опыта.

Компетентностный подход является междисциплинарным, он характеризуется и личностными, и деятельностными аспектами. И. А. Зимняя отмечает, что «компетентностный подход усиливает собственно практико-

ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект» [там же, с. 23].

В рамках компетентного подхода важным аспектом становится применение образовательных программ, направленных на формирование способности специалиста использовать знания, приобретенные в процессе обучения, для решения профессиональных задач [63].

При таком обучении важными являются не только сформированные навыки и умения, но также определенные личностные качества обучающегося, что позволит ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность [120].

Основными преимуществами организации учебного процесса на основе компетентного подхода являются: «повышение качества подготовки специалистов; гибкость и открытость форм организации процесса обучения; обеспечение высокой мотивации к процессу обучения; учет индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся; индивидуальный темп продвижения в обучении, построение индивидуальных образовательных траекторий» [там же, с.16].

Компетентный подход к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку является одним из важных подходов к такому типу обучения, так как цель обучения – сформировать определенные компетенции, позволяющие лингвисту-переводчику выполнять профессиональные задачи определенной сферы на иностранном языке. Разработка методики с учетом требуемых к выпускнику компетенций является главной задачей компетентного подхода при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.

Деятельность лингвиста в общественно-политической сфере заключается в осуществлении посредничества между представителями различных культур, в связи с чем при обучении лингвистов-переводчиков важным является применение *межкультурного подхода*.

«Межкультурный подход стимулирует развитие внутренней культуры языковой личности переводчика, способной к межкультурному диалогу, способствуя развитию способности воспринимать, понимать, находить различия и общность с родной культурой» [123, с. 21].

Межкультурный подход отвечает на вызовы времени, которые обуславливают необходимость изменения системы высшего образования, внедрение и реализации в ее контексте поликультурной многоязычной обучающей стратегии. Данный подход предполагает формирование важнейших личностных качеств будущих специалистов, обеспечивающих результативность применения подхода [63].

Одной из ключевых профессиональных задач лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере является осуществление устной и письменной коммуникации на иностранном языке. Исходя из этого факта, важным для формирования профессиональных навыков и умений в процессе обучения профессионально-ориентированному языку является применение *коммуникативного подхода*.

По мнению Е. И. Пассова, указанный подход способствует формированию у обучающихся «смыслового восприятия на иностранном языке, и овладение языковым материалом для построения речевых высказываний» [93, с. 68]. Цель подхода – заинтересовать студентов изучением иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта.

Е. И. Пассовым сформулированы основные принципы обучения иностранному языку студентов, которые дают наиболее полное представление о коммуникативном подходе:

1. Принцип речемыслительной активности предполагает организацию обучения, при которой студент постоянно вовлечен в процесс общения. Речевая направленность предполагает использование условно-речевых, а не языковых упражнений. Основой коммуникативного обучения является проблема, которая требует обсуждения.

2. Принцип индивидуализации обучения, что предполагает учет всех индивидуальных особенностей студента: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность и, главным образом, его личностных свойств. Общение всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека.

3. Принцип функциональности, предполагающий, что любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации определенные речевые функции.

4. Принцип ситуативности, предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым побудить студентов к говорению. Ситуация обеспечивает презентацию речевого материала, формирование речевых навыков и является основой организации речевых единиц [93, с. 70].

При коммуникативном подходе в обучении иностранному языку студенты часто вовлекаются в дискуссии: получают повод к высказыванию собственного мнения, выражению чувств, представлений, обмену мнениями или информацией. В такой ситуации искусственная речевая обстановка перерастает в ситуацию реального общения.

Данный подход представляется важным в контексте профессионально-ориентированного обучения лингвистов-переводчиков английскому языку в общественно-политической сфере, так как направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции специалиста – одной из компетенций ИПКК лингвиста-переводчика в данной предметной области.

Коммуникативная компетенция студентов, изучающих иностранный язык, сводится к разграничению и адекватному использованию различных функций языка (функция заявления, доверительная, экспрессивная, утвердительная, директивная функции), именно поэтому в коммуникативной методике за изучаемые единицы берутся не отдельные слова, а короткие предложения [78, с. 46].

Личностно-ориентированный подход. Один из основоположников данного подхода В. В. Сериков выделяет три главных направления в разнообразии трактовок личностно-ориентированного подхода:

- 1) Личностно-ориентированный подход – общегуманистический феномен, основанный на уважении прав и достоинств при выборе образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения.
- 2) Личностно-ориентированный подход – специальный вид образования; создание определенной образовательной системы, которая бы «запускала» механизмы функционирования и развития личности [111, с. 16].

Концепция личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской несколько отлична от концепции В. В. Серикова. В ее основу положен принцип культуросообразности, предполагающий определение отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность. Суть данной концепции заключается в трактовке образования как части культуры, а основной целью образования становится воспитание человека культуры [16].

Личностно-ориентированный подход в учебной деятельности включает в себя учебно-исследовательскую, поисково-конструкторскую, творческую и ряд других направлений работы. Такой подход базируется на механизмах познания, поведенческих и мыслительных процессах обучающихся с целью стать фундаментом, мотивацией для дальнейшего профессионального развития личности в процессе внеучебной деятельности и самообразования.

Согласно И. С. Якиманской, основным требованием к процессу преподавания при личностно-ориентированном подходе является особый процесс разработки дидактического и методического материала: учебные материалы должны быть направлены на выявление субъективного опыта обучаемых; обязательное присутствие структурированного, интегрированного и дифференцированного подходов при выборе учебных пособий; наличие принципа научного, доказательного подхода; возможность

повышения самооценки, саморазвития, самовыражения и самообразования в дальнейшей учебной деятельности; возможность самостоятельного выбора формы и содержания самообразования в учебной деятельности [143, с. 224].

Использование данного подхода в контексте профессионально-ориентированного обучения иностранному языку лингвистов-переводчиков существенным образом сказывается на развитии личности студента, формировании необходимых индивидуальных качеств. В таком случае обучение профессионально-ориентированному языку отталкивается от потребностей самого студента: углубленное изучение предметной области, развитие межкультурной компетенции, развитие навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку предполагает параллельное овладение материалом предметной сферы и изучение иностранного языка, исходя из этого, принципиальным становится также применение *междисциплинарного подхода* к обучению. Современные исследователи акцентируют внимание на практической реализации междисциплинарного подхода в образовании и обучении через разработку междисциплинарных образовательных программ, внедрение междисциплинарных научных исследований и т.д., что позволяет преодолеть узко дисциплинарный подход к процессу обучения и рассмотрение проблемного вопроса с позиции разных дисциплин [46].

Возникновение междисциплинарных исследований, как утверждает Позднева С. П., возникло из-за «напряженного «перекрестка» человеческих знаний и, прежде всего, проблемы систематизации категориального аппарата философии в различных аспектах, как одной из центральных проблем гносеологии, с ней неразрывно связана проблема взаимосвязи философских и конкретно-научных понятий» [95, с. 114]

Необходимость формирования междисциплинарных знаний также подтверждается современными требованиями рынка труда. Так, в «Атласе новых профессий», представленном Агентством стратегических инициатив,

подчеркивается важность обладания кросс-отраслевыми навыками и умениями – «набором знаний, навыков и умений, дающих возможность найти работу в различных отраслях или на стыке профессий» [7, с.6]. Особую значимость приобретают навыки межатраслевой и межкультурной профессиональной коммуникации, предполагающие понимание особенностей культурного контекста и специфики работы в отраслях других стран [там же].

Содержание обучения, основанного на междисциплинарном подходе, как утверждает Н. К. Дмитриева, становится «метапредметным, то есть не относящимся к одному конкретному предмету, а наоборот требующим рассмотрения совокупности факторов различных академических дисциплин [38, с.160].

При таком обучении у студентов формируется особый тип мышления, при котором «осуществляется целостный подход к изучаемому предмету как к системе, состоящей из множества связанных элементов, являющихся, в свою очередь, элементом более крупной метасистемы знаний о мире и отдельных явлениях». [15, с.53].

Обучение, основанное на междисциплинарном подходе, позволяет решить ряд педагогических задач:

- методологическая (формирование объекта исследования в различных предметных областях)
- организационная (создание сети коммуникаций представителей разных научных дисциплин)
- информационная (передача прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения, а также передача собственно научных результатов для экспертизы в системе междисциплинарного знания). [117, с.113]

Применение междисциплинарного подхода к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку, таким образом, обусловлено необходимостью рассмотрения предметов исследования

профессиональной области в комплексе, требует использования не только лингвистических, но и предметных знаний.

Рассмотренные подходы направлены на формирование и развитие компетенций лингвиста-переводчика, которые необходимы для выполнения эффективной профессиональной деятельности. Так, компетентностный подход направлен на развитие компетенций ИПКК; деятельностно-ориентированный подход позволяет студенту применять полученные теоретические навыки профессиональной коммуникации в общественно-политической сфере для решения практических задач; коммуникативный подход позволяет развивать ценные для лингвиста-переводчика навыки профессиональной коммуникации на иностранном языке; личностно-ориентированный подход направлен на развитие личности лингвиста-переводчика, его межкультурной, коммуникативной и предметной компетенций в общественно-политической сфере; междисциплинарный подход позволяет рассмотреть изучаемый предмет общественно-политической сферы с точки зрения разных академических дисциплин.

1.2.2. Принципы обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере

В педагогике существует несколько определений понятия «принципы обучения». Согласно А. Н. Щукину, принципы обучения – это «исходное положение, которое реализуясь в содержании, организации, методах и приемах обучения, определяет стратегию и тактику обучения» [140, с. 76]. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку на основе метода Case-study основан на общедидактических, общеметодических и частнометодических принципах.

Среди *общедидактических принципов* обучения профессионально-ориентированному языку лингвистов-переводчиков мы выделяем следующие:

– *принцип связи теории и практики*, который предполагает изучение иностранного языка для дальнейшего его применения в практической деятельности;

– *принцип профессиональной направленности*, предполагающий учет содержания профессиональной деятельности, ориентацию целей и задач, содержания, форм и методов обучения на получение и совершенствование профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков;

– *принцип формирования и поддержания высокой мотивации к обучению* является одним из наиболее важных общедидактических принципов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Высокий уровень мотивации к обучению необходим для наиболее эффективного изучения языковых и предметных дисциплин;

– *принцип новизны*, предполагающий такую организацию учебного процесса, при которой каждое последующее задание строится на основе нового учебного материала;

– *принцип активности*, направленный на активное вовлечение студента в процесс обучения, что делает обучение более эффективным и повышает мотивацию к изучению новой информации.

Общеметодические принципы. Поскольку деятельность лингвистов-переводчиков основана на применении языка в качестве инструмента для решения профессиональных задач, общеметодические принципы обучения профессионально-ориентированному языку связаны со спецификой изучения иностранного языка. Среди них:

– *принцип учета особенностей родного языка при овладении иностранным языком*, предполагающий использование упражнений, основанных на сопоставлении иностранного и родного языков;

– *принцип аппроксимации учебной деятельности*, заключающийся в игнорировании тех ошибок, которые не нарушают коммуникативный акт, т. е. не препятствуют пониманию речевого сообщения. Использование данного принципа создает атмосферу, которая повышает активность студентов,

устраняет боязнь перед совершением ошибок, создает условия для подлинного общения на иностранном языке;

– *принцип коммуникативной направленности обучения* исходит из того факта, что обучение иностранному языку вне коммуникативного контекста невозможно. На занятии по иностранному языку должны использоваться коммуникативные упражнения, направленные на отработку речевых навыков. Использование данного принципа необходимо при формировании коммуникативной компетенции ИПКК.

В процессе исследования нами выявлены *частнометодические принципы* обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-лингвистов, направленные на развитие компетенций ИПКК, важных для эффективной профессиональной деятельности в общественно-политической области. К таким принципам мы относим:

– *принцип самостоятельного изучения предметной области*. Усвоение профессионально-ориентированного иностранного языка подразумевает не только знание грамматических правил и лексики, но также погружение непосредственно в предметную область. Без знания основ предметной области невозможно понять смысл лексических единиц, выполнить адекватный перевод специализированного текста. В ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация» из-за специфики подготовки не отводится достаточного количества часов на изучение таких дисциплин как, например, «Политология» и «Теоретические основы международных отношений», поэтому студенты могут столкнуться с трудностями при усвоении материала предметной области. Для развития предметной компетенции студентам на самостоятельное изучение предлагается профессиональная учебная литература;

– *принцип учета профессиональной тематики при подготовке учебных материалов* играет важную роль в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. В рамках курса используются аутентичные тексты общественно-политической сферы, что способствует

более эффективному усвоению специальной лексики и анализу политического контекста.

- *принцип междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем* заключается в рассмотрении проблемной ситуации, представленной в кейсе, с позиции разных предметных областей. Любая профессиональная деятельность требует межпредметных знаний из разных сфер. Исходя из этого, включение в обучение профессионально-ориентированному иностранному языку основ таких наук как политология, международные отношения, социология, экономика и др. приближает содержание обучения к реальным профессиональным условиям и позволяет сформировать необходимые навыки и умения.

- *принцип информативности и достаточности учебных материалов* предполагает использование необходимого количества учебных материалов для эффективного формирования компетенций. Следует отдать предпочтение именно тем учебным материалам, которые в полной мере раскрывают существенные характеристики рассматриваемых на аудиторных занятиях проблем профессиональной сферы.

- *принцип использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для организации работы студентов* обусловлен информатизацией современного процесса обучения, а также направлен на эффективную организацию самостоятельной работы студентов с учебными материалами и коммуникации между студентами при групповой работе. В качестве актуальных ИКТ выступают Интернет-приложения и мессенджеры, электронные словари и учебные платформы.

- *принцип организации групповой работы студентов* предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс иноязычной коммуникации на профессиональные темы, что считается необходимым для развития коммуникативной компетенции студентов, а также навыков работы в группах.

Обобщив вышеизложенное, мы делаем следующие выводы. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-

политической сфере эффективно, если оно основано на выделенных в контексте нашего исследования принципах: *общедидактических* (принцип связи теории и практики, принцип активности, принцип формирования и поддержания высокой мотивации), *общеметодических* (принцип устного опережения, принцип аппроксимации, принцип учета особенностей родного языка, принцип коммуникативной направленности) и *частнометодических* принципах (принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения предметной области, принцип междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов).

1.2.3. Педагогические условия, необходимые для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

В научно-педагогической литературе существует много дефиниций понятия «педагогические условия». Вслед за В. И. Андреевым, в целом, под педагогическими условиями мы понимаем «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [84, с.102].

Важным педагогическим условием при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку, на наш взгляд, является создание целостной системы аудиторной и внеаудиторной работы студентов. На самостоятельную работу, согласно учебным планам, отводится достаточно большое количество времени, что обуславливает необходимость подбора оптимальных форм работы студентов и выбора актуальных методов обучения

и образовательных технологий. Организацию обучения профессионально-ориентированному иностранному языку мы считаем эффективной, если в ее основу положена технология реверсивного обучения, предполагающая самостоятельную работу студентов с учебными материалами и представление результатов анализа в аудитории. Такая организация работы позволяет развить навыки поиска и работы с информацией, критического анализа, а также является оптимальной для распределения часов на аудиторную и самостоятельную работу.

При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку важным условием является наличие предметных знаний и умений преподавателя. Обучение иностранному языку в определенной сфере требует от преподавателя тщательной проработки учебного материала, знание терминологии и понимание профессионального контекста. Наличие профильного предметного образования у преподавателя является несомненным преимуществом при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку.

Необходимым условием при обучении профессиональной коммуникации становится моделирование коммуникативных ситуаций профессиональной деятельности, что направлено на формирование необходимых навыков студентов для выполнения коммуникативных задач на иностранном языке. Применение интерактивных заданий является важной частью обучения иностранному языку, а применение игровых методов позволяет студенту «погрузиться» в контекст профессиональной деятельности. Более того, применение метода ролевой игры в процессе обучения профессиональному иностранному языку способствует поддержанию высокого уровня мотивации студентов, так как полученные теоретические знания студенты могут применить на практике - в моделируемой профессиональной ситуации.

Немаловажным педагогическим условием мы считаем применение ИКТ в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Такое условие соответствует современной тенденции цифровизации образовательного процесса и отвечает требованиям информационного общества. На сегодняшний день большее количество информации студенты получают из Интернета и привычными ресурсами для них являются электронные и Интернет-источники. Применение современных ИКТ при обучении иностранному языку, таким образом, отвечает потребностям студентов. Применение ИКТ при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку возможно посредством использования образовательных платформ, интернет-источников, приложений для отработки профессиональной лексики, создания групповых чатов для организации групповой работы. Кроме того, современные технологии позволяют создавать различные типы творческих и мультимедийных заданий с помощью электронных средств. Активное применение ИКТ позволяет, на наш взгляд, повысить мотивацию современных студентов к изучению иностранного языка профессиональной сферы и облегчить усвоение большого количества материала предметной области.

Значимым педагогическим условием при реализации методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в общественно-политической сфере у студентов–лингвистов является создание соответствующей педагогической среды. При обучении профессионально-ориентированному языку необходимо применение активных и интерактивных методов обучения, при которых главным действующим лицом становится студент, а не преподаватель. В процессе обучения студентам создаются условия, при которых каждый из них мог бы свободно выражать свои мысли, делиться идеями с другими студентами, обсуждать проблемные вопросы по темам предметной области.

1.2.4. Методы обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку предполагает применение интерактивных и активных методов обучения. Коммуникация является основой профессиональной деятельности на иностранном языке, поэтому методы обучения профессиональному языку в конкретной области знания должны иметь интерактивный характер, что позволит наиболее эффективным образом развивать навыки коммуникации на иностранном языке.

Г. Д. Браун в своей работе отмечает, что «коммуникативная цель заставляет нас создавать возможности производства взаимодействия во время обучения» [150, с. 48].

В практике обучения профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере применяют следующие интерактивные методы: метод обучения, основанный на анализе содержания, проблемный метод, ролевая игра, предметно-языковое интегрированное обучение, метод Case-study.

Метод обучения, основанный на анализе содержания («Content-based instruction», CBI).

Под «обучением, основанным на анализе содержания» Д. Бритон, А. Шоу и М. Виш понимают «параллельное изучение языка и предметного содержания, в форме и последовательности представления языковых единиц, обусловленных определенным контекстным содержанием» [151, с. 11]. Иностраный язык при таком обучении становится средством изучения тематического материала. Поскольку преподаваемый материал близок и значим для студентов, у них появляется дополнительная мотивация к изучению материала на иностранном языке.

Для занятий, основанных на данном методе, также характерно увеличение внутренней мотивации и самоорганизации, что обусловлено интересом студентов к теме. Занятия выходят за рамки тестов, а полученные навыки позволяют использовать язык для достижения цели.

Таким образом, применение данного метода при обучении профессионально-ориентированному языку повышает мотивацию студентов к активному использованию иностранного языка и способствует эффективному развитию навыков работы с иноязычным материалом. Кроме того, организация групповой формы работы студентов на занятиях направлена на обсуждение предложенных иноязычных материалов, что улучшает навыки общения на иностранном языке. Метод эффективно используется как для формирования навыков работы с иноязычным материалом, так и для развития навыков общения на иностранном языке на профессиональные темы.

Тем не менее, лингвисты Д. Бритон и А. Шоу выделяют ряд трудностей в реализации метода: необходимость создания абсолютно нового вида учебников и других учебных материалов; переквалификация преподавателей, чья роль в учебном процессе меняется. Преподаватель должен обладать определенными знаниями в предметной области для подборки и объяснения материала. Кроме того, преподаватель становится посредником и помощником, а не лидером коммуникации [151].

Данный метод при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка в общественно-политической сфере используется для работы над аутентичными специализированными текстами на иностранном языке.

Метод обучения, основанный на решении задач («Task-Based instruction», TBI).

Обучение, основанное на решении задач – метод обучения, в основу которого положено решение задач. П. Скехан описывает «задачу» следующим образом: «некоторая коммуникативная проблема, требующая решения; характерно существование некоторой связи с реальной деятельностью,

решение задачи имеет приоритетное значение» [150, с. 50]. При применении данного метода сохраняется высокая мотивация студентов, так как предлагаемый материал по своей сути близок к реальной профессиональной коммуникации.

Для реализации метода, как утверждает Г. Д. Браун, «исключительную важность играет правильный выбор материала и организация процесса коммуникации. Обучающиеся должны иметь достаточный уровень владения иностранным языком для включения в процесс обсуждения проблемы, проблема должна быть действительно актуальной и интересной учащимся» [150, с. 56].

Поскольку задача имеет отсылку к реальному профессиональному контексту, то применение данного метода для обучения профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере позволяет сформировать навык решения профессиональных задач у будущих специалистов: составление официальных документов, встреча официальных делегаций, проведение и организация международных мероприятий на иностранном языке. В рамках аудиторных занятий обсуждаются конкретные трудности, с которыми сталкиваются студенты в будущей профессиональной деятельности, на практике рассматриваются способы решения задач в общественно-политическом дискурсе. Подобные упражнения способствуют развитию навыков принятия решений, а также развитию предметной и языковой компетенций.

Метод ролевой игры («Role play»). Один из основоположников метода ролевой игры А. М. Смолкин отмечает, что ролевые игры «применяются в учебном процессе для имитационного моделирования реальных механизмов и процессов». С помощью данного метода развиваются не только языковые навыки, но и навыки принятия решений «в условиях взаимодействия, соперничества (конкуренции) между различными решающими сторонами или расхождения их частных целей» [116, с. 98]. В деловой игре обучающиеся

выполняют роль участников ситуации, при этом развитие ситуации происходит в рамках учебного процесса.

Метод ролевой игры является одним из наиболее распространенных интерактивных методов обучения иностранному языку. Г. Ладус отмечает, что для метода характерно применение имеющихся знаний о реальном мире и развитие навыков взаимодействия с другими людьми на иностранном языке. Кроме того, автор утверждает, что «не существует рисков для коммуникации, деятельность студентов наполнена позитивными эмоциями. Данная "игра" позволяет сформировать уверенность при общении на иностранном языке» [177, с. 4].

Автор в своем исследовании также выделяет функциональные возможности использования данного метода:

- могут быть «проиграны» всевозможные ситуации, что позволит сформировать навыки общения на иностранном языке;
- ролевая игра способствует использованию студентами лишь тех языковых средств, которые будут необходимы в реальной профессиональной коммуникации;
- ролевая игра позволит студентам «попробовать» использование языка в различных ситуациях и стать увереннее при использовании в реальной коммуникации;
- ролевая игра позволит побороть страх общения на иностранном языке;
- положительные эмоции во время игры помогут сделать процесс изучения более увлекательным и интересным, привлечь внимание студентов [там же].

Сутью любой игры в образовательном процессе является перенос реальных общественно-производственных ситуаций в учебную среду. Деловая игра – это учебная имитация, максимально приближенная к условиям реальной профессиональной деятельности. В условиях проведения деловой игры студентам предоставляется возможность оценить свои

общефессиональные и профессиональные компетенции, «сыграть» роль в будущей профессиональной деятельности [137, с. 251].

Применение различных видов деловых игр способствует формированию следующих умений: принимать и исполнять определенную роль; выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией общения; предусматривать конфликт и находить пути для его разрешения; менять тактику своего поведения; владеть стратегией общения (знать формулы обращений, уметь выражать благодарность, просьбу, согласие, возражение) [141].

Деловая игра для студентов характеризуется: моделированием реальных ситуаций и типового взаимодействия профессиональной сферы, наличием «сценария» игры и ролевых заданий, проблемным характером описываемой ситуации и многоальтернативностью решений представленной ситуации [137, с. 252].

Таким образом, применение метода ролевой игры для обучения профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере позволяет студенту «попасть» в реальный профессиональный контекст, получить ценный опыт поведения в определенных профессиональных ситуациях, а также развить навыки оценки профессиональной ситуации. В качестве примера ролевой игры в сфере международных отношений может выступать моделирование процедуры международных переговоров, официальных встреч, организации устного сопровождения делегаций и т. д.

Метод интегрированного предметно-языкового обучения («Content and Language Integrated Learning, CLIL») на сегодняшний день является одним из наиболее активно развивающихся методов обучения в европейских странах.

Основная идея CLIL состоит в том, чтобы иностранный язык преподавался одновременно с предметными дисциплинами, а преподаватель предметной области и преподаватель иностранного языка находились в тесном взаимодействии друг с другом [153]. Следовательно, использование языка в профессиональном контексте должно осуществляться параллельно, преподаватель предметной области вырабатывает стратегию развития

предметной компетенции и консультирует преподавателя иностранного языка в подборе материала. Так достигается лучшее понимание профессиональной области с одновременным развитием межкультурной компетенции [159].

Среди социальных преимуществ В. Павон выделяет следующие: студенты, обучающиеся с применением метода CLIL, отличаются более позитивным отношением к изучению иностранного языка, они лучше замотивированы, а говорение на иностранном языке не вызывает у них трудностей [184].

Д. Марш, один из основоположников интегрированного предметно-языкового обучения, определил данный метод как «двойственно-направленное обучение, сосредоточенное как на предмете изучения, так и на языке, как средстве обучения. Изучение иностранного языка направлено обучение и изучение предмета более, чем на изучение языка самого по себе» [180, с. 233]. Данный метод направлен на «погружение» в языковую среду, использование аутентичного материала для развития и выражения профессиональных идей средствами иностранного языка. Автор также выделяет когнитивные преимущества использования метода CLIL. Помимо развития грамматических и лексических умений развиваются и навыки разрешения проблемных ситуаций, эффективного использования ресурсов и материала [там же].

Исследователи Д. Койл и П. Худ отмечают, что при применении метода возникает взаимосвязь между 4 компонентами: содержание (content), коммуникация (communication), осознание (cognition) и культура (culture). В свою очередь, иностранный язык становится не только предметом изучения (language of learning), а выступает инструментом получения нового знания, анализа информации (language for learning) и повышения лингвистической компетенции через изучение предметной области (language through learning) [160, с. 72].

Данный метод обучения характеризуется рядом аспектов:

1. Культурный аспект (изучение и понимание культуры других стран, развитие навыков межкультурного общения, изучение особенностей соседних стран и регионов, расширенное понимание культурных взаимоотношений);

2. Социальный аспект (подготовка к интернационализации, возможность сдать экзамен на получение сертификата международного образца);

3. Языковой аспект (повышение общего уровня языковой компетенции, развитие коммуникативных навыков, углубленное понимание родного и иностранного языка, развитие заинтересованного отношения к родному и иностранному языку, использование иностранного языка для прикладных целей);

4. Предметный аспект (возможность разностороннего изучения предмета, доступ к специальной предметной терминологии посредством иностранного языка, подготовка к дальнейшему обучению или к работе, возможность применения разных обучающих стратегий, разных методов и форм аудиторной работы, повышение мотивации обучающихся) [159, с. 560].

И. Робинсон также отмечает инновационность такого подхода в обучении, которая заключается в интегрировании ресурсов посредством совместного изучения предмета и языка, а также возможности изучения предмета на языке (*learning in language*) и через язык (*learning through language*). Так, основной идеей обучения является одновременное освоение иностранного языка и усвоение профессионально значимой информации. Однако подход, согласно И. Робинсону, наиболее эффективен в группах студентов, говорящих на разных языках. В таких условиях коммуникация будет возможна только с использованием языка обучения (*language of instruction*), что повысит мотивацию студентов к изучению и применению языка для выражения мыслей [189].

Т. А. Танцура, рассматривая обучение ESP в системе высшего образования, отмечает ряд преимуществ использования метода CLIL:

- подача значимого для будущей профессиональной деятельности материала при помощи иностранного языка, что способствует поддержанию высокой мотивации студентов к усвоению новой предметной информации;
- учебно-методическое взаимодействие преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин, что направлено на целостное восприятие материала междисциплинарных курсов;
- обсуждение проблемных ситуаций профессиональной сферы, направленное на развитие навыков критического мышления и формирование иноязычной профессиональной компетенции;
- углубленное изучение профессионального контекста на основе иноязычного дискурса [122].

Как утверждает Т. С. Серова, применение CLIL связано с такими проблемами, как обучение «вне аутентичной речевой среды»: преподаватели-предметники не знают иностранный язык на достаточном уровне, а преподаватели иностранного языка не владеют категориально-понятийным аппаратом и предметным содержанием дисциплины. Интегрированный метод обучения позволяет решить данную проблему, поскольку становится возможным сформировать знания и речевые навыки и умения, позволяющие читать аутентичные источники на иностранном языке, понимать и извлекать информацию по специальности, а также принимать участие в устном речевом общении на иностранном языке по профессиональным темам [113].

На практике реализация данного метода происходит через организацию совместной работы коллектива кафедры иностранных языков и коллектива профильной кафедры, которая направлена на «создание у студентов потребности использовать иностранный язык как средство добывания новой необходимой информации по проблемам будущей профессиональной деятельности и использования ее в устной и письменной формах речевого

общения как взаимодействия с другими с целью обмена на информационно-когнитивном уровне» [там же, с. 75].

Данный метод является необходимым при обучении студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере, так как его использование позволяет развивать не только языковую, но и предметную компетенции, накапливать знания в сфере международных отношений, политологии, международной политики, этикета. Все эти навыки потребуются лингвисту-переводчику для выполнения профессиональных задач в общественно-политической сфере.

Method case-study – интерактивный метод изучения иностранного языка, используемый в различных сферах науки. «Case-study» в широком смысле определяется как «методология углубленного анализа отдельных ситуаций и составляющих ситуаций, при этом внимание акцентируется на факторах их развития в отношении к контексту» [64, с. 26]. «Кейс» (от англ. «case» – случай) – реальная ситуация, которая имела место в прошлом, обнаруживает комплексную социальную проблему и необходимость ее выявления и решения [115, с. 7].

«Учебный кейс – описание некоторой ситуации с целью проведения анализа в учебной группе в соответствии с учебными целями. Ситуация – это совокупность событий, объединенных единой проблемой» [59, с. 9].

Главная цель кейсового метода заключается в том, чтобы «соединить знания и применение; получить возможность действовать, основываясь на новом опыте» [115, с. 9]. «Кейс» в данном случае понимается как «происходящий естественно, институционализированный случай» [там же, с.10].

Детальное определение «кейса» представлено в исследовании Л. А. Мауфетт-Линдерс, Д. Эрскин и М. Р. Линдерс: «кейс – это описание реальной ситуации, обычно требующей решения, дающей вызов, возможность, проблему или вопрос, с которым сталкиваются сотрудники организации» [181, с.2]. Также кейс является «продуктом тщательно продуманного

процесса...опираясь на определенные учебные цели, обучающийся рассматривает варианты решения с точки зрения участника события» [там же, с. 3].

Изучение кейсов, как утверждают авторы, позволяет обучаться через деятельность (learn by doing), а повторяющаяся возможность погружения в кейс, его анализ и решение множества задач в различных контекстах позволяет студентам быть по-настоящему подготовленными к реальным рабочим условиям.

Л. И. Корнеева и Ю. В. Корнеева дают следующее определение метода Case-study: «техника обучения, использующая описание какого-либо реального конкретного случая в фирме. Метод анализа ситуаций. Реальная жизненная ситуация, которую обучающимся предлагается переосмыслить, одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы» [64, с. 37].

Данный метод позволяет развить важные для профессиональной деятельности навыки. Так, Л. А. Мауфетт-Линдерс, Д. Эрскин и М. Р. Линдерс выделяют следующие навыки, которые формируются при использовании case-study в процессе обучения:

1. Аналитические навыки (кейсовый метод позволяет развивать качественные и количественные методы анализа бизнес-ситуаций);
2. Навык принятия решений (студент, основываясь на результатах собственной аналитической работы, может оценить возможные действия и принять взвешенное решение);
3. Навык применения знаний (кейсы дают возможность использовать ранее изученные инструменты, техники и методики);
4. Навык устной речи (кейсовый метод позволяет не только слушать своих коллег, но и грамотно выражать свое мнение и приводить аргументы);
5. Навык планирования времени (метод позволяет тщательно распределить учебную нагрузку);

6. Навык межличностного общения (метод направлен на обучение работе с другими людьми и включает навык разрешения конфликтных ситуаций, поиска компромиссов);

7. Навык креативной деятельности (кейсовый метод предполагает поиск уникального решения для каждой конкретной ситуации);

8. Навык письменной коммуникации (посредством регулярного и эффективного написания заметок и отчетов развиваются навыки письма) [181].

Более того, как утверждают авторы, «если в течение учебного цикла такой подход применяется неоднократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач» [там же, с. 43].

А. Джил выделяет следующие преимущества применения метода Case-study в процессе обучения: детальное описание мнений, опыта и интерпретаций действий, целостное понимание объекта и понимание отдельных его элементов, связанных в мультидисциплинарном поле, рассмотрение различных точек зрения, исследовательских методов и техник – все это позволяет проанализировать конкретные события и дает возможность исследователю стать частью описываемой ситуации [166].

Д. Роджерс отмечает, что метод Case-study позволяет развивать коммуникативные компетенции студента, так как именно студент становится центром действия. Метод Case-study позволяет студентам развивать коммуникативные навыки через презентации, групповую работу, взаимодействие с одноклассниками, а также навыки критического мышления, аналитического мышления, навыки решения проблем, что необходимо для выполнения профессиональных задач [187].

В. В. Филонова говорит о следующих преимуществах кейс-технологии: на ее основе можно развивать межкультурные умения студентов, передавать знания о культуре, способствовать установлению взаимоотношений, достижению уровня взаимопонимания, межкультурной адаптации. Ситуации максимально приближены к реальности, поэтому позволяют формировать у

студентов не только предметные, но и метапредметные компетенции: умение анализировать, разрабатывать стратегию и принимать решения, навыки нестандартного мышления и самостоятельного извлечения информации [133].

Использование указанного метода при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере способствует развитию следующих компетенций ИППК:

– языковая (лингвистическая) компетенция: решение кейса подразумевает работу с аутентичными текстами и обсуждение проблемной ситуации в группах и на аудиторных занятиях. Все эти этапы предполагают использование иностранного языка в качестве инструмента коммуникации, что потребует от студентов тщательного изучения лингвистических единиц, грамматики и т. д. При работе над кейсами общественно-политической сферы студентам необходимо анализировать тексты на иностранном языке;

– предметная компетенция: для решения кейса студентам понадобится знание реалий общественно-политической сферы. Необходимо подобрать и изучить материал данной предметной области для дальнейшей работы над кейсом;

– переводческая компетенция: в процессе работы над кейсом общественно-политической сферы студенты должны перевести содержание кейса с одного языка на другой, проанализировать аутентичные тексты предметной области, что способствует развитию навыков перевода;

– коммуникативная компетенция: решение кейса предполагает обсуждение кейса на иностранном языке, принятие решения, аргументацию своей точки зрения. Обсуждение кейса общественно-политической сферы способствует развитию коммуникативной компетенции ИПКК студента-лингвиста в общественно-политической сфере.

Исходя из этого, метод Case-study направлен на развитие необходимых навыков у лингвистов-переводчиков для решения профессиональных задач в общественно-политической сфере. Работа с кейсом подразумевает

применение иностранного языка для поиска необходимой информации и обсуждения возможных решений.

Более того, в метод интегрированы элементы других интерактивных методов обучения иностранному языку. Так, например, решение любого кейса предполагает сбор и анализ информации по определенной проблеме, что соответствует методу, основанному на анализе контекста.

Студентам при работе над кейсом общественно-политической сферы предлагается обсудить пути выхода из проблемной ситуации, что является элементом метода, основанного на решении задач.

Решение кейса общественно-политической сферы может быть выражено с позиции одного или нескольких государств, политических деятелей или партий. В таком случае студентам необходимо «сыграть роль» представителей государства, что соответствует методу ролевой игры.

Для работы над кейсом студенты должны изучить предметную область. Студентам-лингвистам потребуется проанализировать информацию в области политики, истории, международных отношений для решения предложенного учебного кейса. Изучение нового материала и его представление на занятии предполагает уверенное владение иностранным языком. Все перечисленные элементы соответствует методу интегрированного предметно-языкового обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что метод Case-study является универсальным методом обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

Использование данного метода обучения, по мнению Л. Лин, объясняется необходимостью применения определенных практических навыков обучающихся, умения планировать, принимать решения и улучшать организаторские навыки. В бизнес-сфере невозможно принять единственное верное решение, процесс принятия решения требует обсуждения. Именно поэтому решение проблемы должно быть центральным в каждом учебном кейсе и требовать определенного научного анализа [178, с. 43].

Метод Case-study, по нашему мнению, предполагает использование иностранного языка для выхода из проблемной ситуации и направлен на развитие навыков коммуникации на иностранном языке, публичного выступления, аргументации своей точки зрения и принятия решений. Более того, данный метод может включать в себя элементы других методов – работа с аутентичными текстами (обучение, основанное на анализе текста – CBI), работа с проблемной ситуацией (обучение, основанное на решении задач – TBI), рассмотрение ситуации с позиции участника (метод ролевой игры), обращение к узкоспециализированной литературе и подготовка материала для защиты (интегрированное предметно-языковое обучение – CLIL). Методы, элементы которых можно включить в метод Case-study, отражены на рисунке 2.

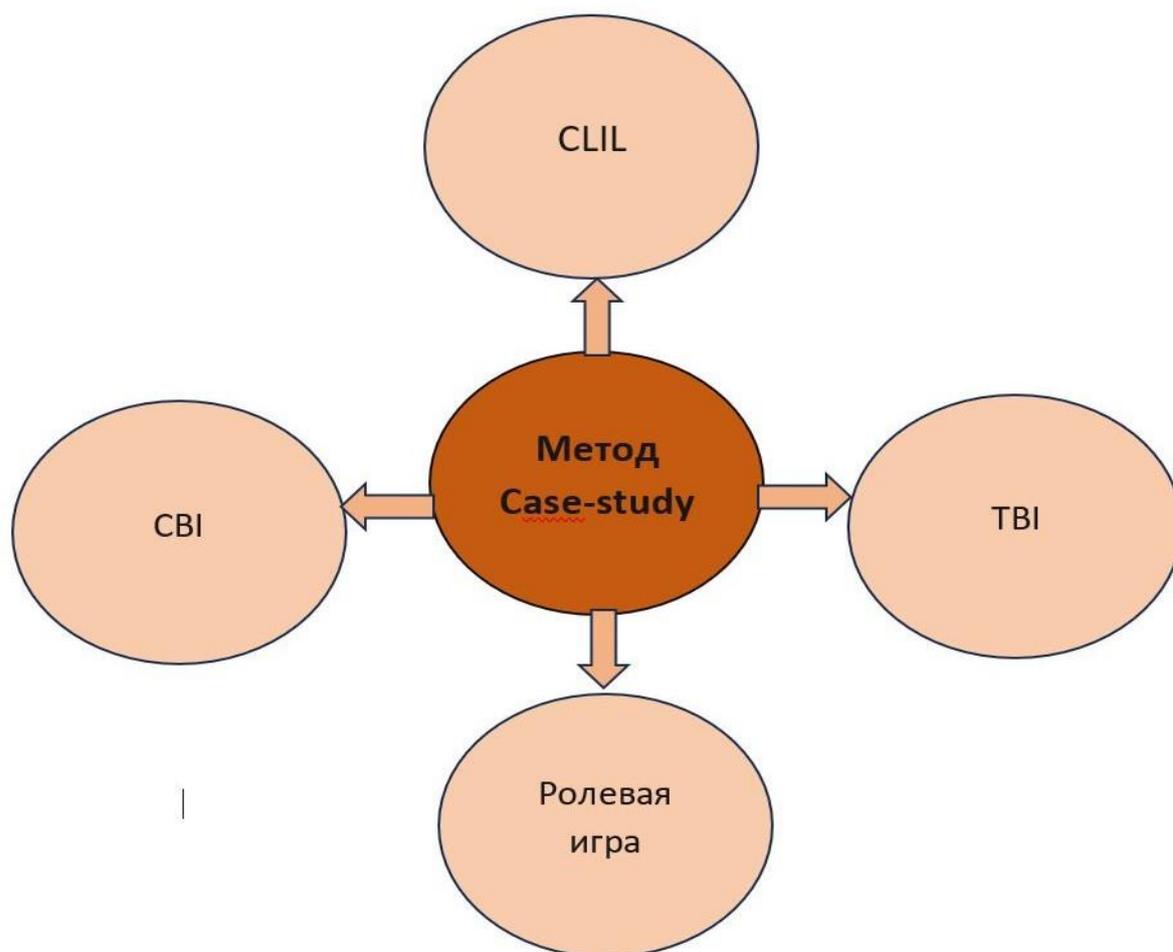


Рис. 2. Методы, элементы которых включены в метод Case-study

Вышеизложенные положения позволяют нам сделать вывод о *интегративном характере метода Case-study*, под которым мы понимаем возможность включения в метод Case-study элементов других интерактивных методов, таких как метод, основанный на анализе текста (ТВИ), проблемный метод (СВИ), ролевая игра и метод CLIL.

Рассмотрев основные интерактивные методы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, мы пришли к выводу, что все эти методы могут успешно применяться в процессе обучения лингвистов-переводчиков иностранному языку в общественно-политической сфере для развития одной или нескольких компетенций ИПКК.

Следует особо подчеркнуть, что отдельные элементы всех рассмотренных интерактивных методов могут быть интегрированы в метод Case-study, что позволяет сделать вывод об интегративном характере метода. Именно по этой причине мы выбрали метод Case-study в качестве ключевого метода обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

Таким образом, методологическими основами обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, являются следующие положения:

- применение деятельностно-ориентированного, личностно-ориентированного, коммуникативного, компетентностного, междисциплинарного и межкультурного подходов. Каждый из подходов направлен на формирование и развитие ИПКК в общественно-политической сфере у будущих лингвистов-переводчиков;

- обучение основано на актуальных для нашего исследования общедидактических, общеметодических и частнометодических принципах;

- использование интерактивных методов обучения иностранному языку (обучение, основанное на анализе текстов; обучение, основанное на решении задач; метод ролевой игры; интегрированное предметно-языковое обучение; метод Case-study). Исходя из того, что элементы всех рассмотренных

интерактивных методов обучения могут быть интегрированы в Case-study, то данный метод можно рассматривать как универсальный метод обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере.

1.3. Метод Case-study в обучении лингвистов-переводчиков профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере

Идея использования метода в процессе обучения была выдвинута еще в 1870 году в Гарвардской школе права, а активное применение он получил в 30–40 годы XX века в рамках Гарвардской школы бизнеса для формирования навыков решения конкретных задач бизнес-сферы.

На сегодняшний день данный метод активно применяется в методике обучения различных учебных дисциплин: в бизнес-сфере (К. Шарен [190], И. Рашид [186], А. Джил, Р. Лич, И. Олива [164]) в менеджменте (Р. П. Гепхарт [165], М. Баратт, Т. Чой, М. Ли [147], Дж. Джонсон, Д. Адкинс, С. Шовен [170], Б. Флинн [162], М. Валера, П. Лопес, Р. Родригес [195]), в экономике (К. Маркес, Р. Камачо, С. Алькантара [179], М. К. Алам [146] М. С. Рахман [185]).

В отечественной педагогике применение данного метода на начальном этапе также было связано с обучением управленцев для формирования умения принимать профессиональные решения. Применение метода было обусловлено изменениями, происходящими в экономике, породившими существенный спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределенности, высокой степени риска [31].

На современном этапе активное применение метода Case-study характеризуются потребностями постклассического образования, к которому относятся индивидуальность, творчество, а результатом обучения становятся развитые компетенции, самостоятельность, инновации, неустойчивость, непрерывность [8].

На основе метода Case-study организовано большое количество педагогических исследований в различных сферах и защищен ряд диссертационных исследований. Так, Е. В. Егорова описала применение метода кейсов в обучении стратегическому менеджменту [41], Е.Н. Красикова провела исследование в области формирования методической компетенции будущих преподавателей-лингвистов [67], Л. И. Титова предложила функциональную модель использования метода в преподавании дисциплин направления «Туризм» [127], В.Я. Ступакова рассмотрела данный метод как метод инициации словообразования [119].

Также «кейс-движение», как отмечают С. Ю. Грузкова, А. Р. Камалеева, становится одним из самых прогрессивных веяний среди студентов. Кейс – клубы появляются на базе передовых вузов и привлекают внимание одаренных и амбициозных студентов [34]. Примером успешной студенческой организации, ставящей перед собой цель развитие деловых навыков посредством работы над кейсами различной тематики, является «Кейс-клуб» Уральского федерального университета – студенческое объединение, организованное на базе института экономики и управления УрФУ. Участники клуба проводят регулярные встречи, в рамках которых решают профессиональные кейсы по экономике и менеджменту.

Все перечисленные примеры указывают на востребованность метода Case-study среди отечественных и зарубежных исследователей и методистов, а также повышенный интерес студентов к рассмотрению кейсов.

Внедрение метода Case-study в практику профессионального образования обусловлено рядом тенденций. Так, Н. Павлеева определяет две ключевые тенденции: первая обусловлена общей парадигмой развития системы образования и ее ориентацией на формирование значимых для профессиональной деятельности компетенций, а также направленности на развитие особых навыков личности, среди которых способность к обучению и умение анализировать большой объем информации; вторая тенденция определяется требованиями к качеству специалиста, который, помимо

удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, его действия должны отличаться системностью и эффективностью в условиях кризиса [92].

Метод case-study, как было рассмотрено в параграфе 1.2.4, включает в себя элементы интерактивных методов обучения (проблемный метод, CLL, ролевая игра, метод, основанный на анализе текстов), что позволило нам сделать вывод о интегративном характере метода и универсальности его применения при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Мы убеждены в том, что обучение профессионально-ориентированному иностранному языку будет более эффективным, если в качестве педагогического метода будет выбран метод Case-study.

Одной из главных задач преподавателя при применении метода Case-study в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку становится разработка учебного кейса.

Внедрение учебных кейсов в процесс обучения имеет определенную цель – развить требуемые для профессиональной деятельности компетенции, а учебный кейс при внедрении в курс языкового обучения представляет собой учебный материал, а не просто описание событий. Таким образом, написание учебных кейсов должно быть осуществлено по определенному алгоритму и отвечать ряду требований.

На основе работ отечественных и зарубежных методистов-исследователей (И. В. Гладких [29], А. Гесс [167], Л.И. Корнеева [64], Р. Ин [199]), мы определили ряд требований к разработке и написанию учебных кейсов для курса профессионально-ориентированного иностранного языка. Так, И.В. Гладких выделяет следующие требования к разработке учебных кейсов:

- ориентация на конкретную аудиторию (методический материал должен соответствовать знаниям и опыту обучающихся);
- четкое определение цели применения метода и методических задач

- однозначность информации (текст кейса не должен иметь двусмысленных предложений; все обучающиеся должны воспринимать текст кейса одинаково);

- моделирование типовых ситуаций (развитие навыков и умений, необходимых в профессиональной деятельности путем повторяющейся активной деятельности студентов над ситуациями профессиональной сферы);

- использование аутентичных текстов профессиональной сферы;

- указание достоверных фактов, описание реальных примеров (необходимо для развития предметной компетенции студентов);

- указание проблемной ситуации (каждый кейс должен содержать проблему профессиональной сферы, которую студентом необходимо решить в процессе работы над кейсом);

- необходимое количество информации (кейс должен содержать достаточное количество данных для его решения) [29].

Также необходимо определить алгоритм разработки учебного кейса для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Структура составления учебного кейса в рамках обучения профессионально-ориентированному иностранному языку была описано многими авторами (К.Маркес, Р. Камачо, С. Алькантара [179], Н.Велиева [20]). Однако, рассмотренные структуры представляются нам неполными и требующими доработки в соответствии с особенностями языковой подготовки студентов-лингвистов в общественно-политической сфере и рассмотренными ранее требованиями к написанию учебных кейсов.

Разработку каждого учебного кейса общественно-политической тематики мы предлагаем построить по алгоритму, представленному на рисунке 3.

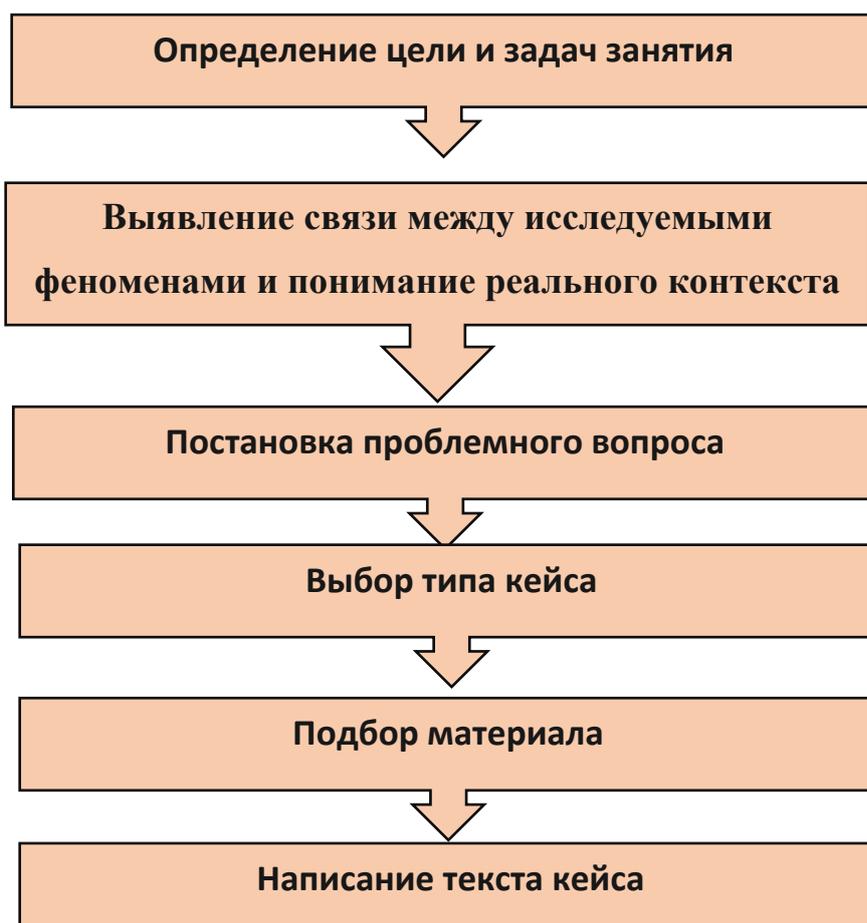


Рис.3. Этапы разработки учебного кейса

1) Определение цели и задач занятия

В число задач аудиторного занятия включается отработка одного из грамматических правил, например, использование форм прошедшего времени (развитие языковой компетенции), изучение проблемной ситуации (развитие предметной компетенции), обсуждение кейса (развитие коммуникативной компетенции).

2) Выявление связи между исследуемыми феноменами и понимание реального контекста

Для разработки кейса необходимо строго определить рамки исследуемой проблемы, выявить ключевые причинно-следственные связи феноменов предметной области, связанных с темой кейса. Преподавателю в таких условиях необходимо обладать глубоким пониманием предметной области, специальной терминологии и т.д. Важным методом на данном этапе

может выступать метод CLIL, предполагающий непосредственное взаимодействие или консультирование преподавателя иностранного языка со специалистом в определенной предметной области.

3) Постановка проблемного вопроса

Согласно исследователю А.Гесс, главным элементом кейса является постановка проблемы. «Кейс должен быть направлен на решение проблемы (“solution-oriented case”) и содержать проблемный вопрос (“solution-oriented case”)» [167, с.116]. Необходимость использования проблемного вопроса была также отмечена в научных трудах многих зарубежных исследователей (М. Валера, П. Лопес, Р. Родригес [195], М. К. Алам [146], Р. Ин [199]). Авторы сходятся во мнении о важности применения проблемного вопроса в тексте кейса, так как это побуждает студентов к решению кейса. Типологию проблемных вопросов авторы определяют по-разному, так по мнению ученых М. Валера, П. Лопес, Р. Родригес, вопросы кейса могут начинаться с вопросительных слов: «как?» (how), затем «какой?» (what), после «почему?» (why?), то есть описывать ситуацию, участников и причины возникновения ситуации [195]. Однако ряд авторов, в частности М. К. Алам и Р. Ин, выделяют приоритетным установление причинно-следственной связи в предложенном кейсе, а также между кейсом и реалиями предметной области, в которых он происходит. Именно на определение причин, следствий и возможных путей решения направлено решение любого кейса. Исходя из вышесказанного, первостепенным является вопрос «почему?» (why?) и поиск ответов на этот вопрос [146], [199].

4) Выбор типа кейса

Существует несколько типов кейсов, в зависимости от учебной цели, объему информации и учебных условий. Существует множество типологий учебных кейсов. Приведем наиболее актуальные для нашего исследования типологии.

В зависимости от образовательных целей Г. Л. Купряшин предлагает следующую классификацию кейсов:

– *описательные кейсы* и проблемные истории иллюстрируют теоретический материал, связь между теорией и реальностью. Такие кейсы могут быть размещены как часть теоретического материала в заключительной части учебника или лекции. Заданием для студентов может стать поиск взаимосвязи между фактами, описанными в кейсе, и изученными ранее теоретическими основами.

– *оценочные кейсы* описывают ситуации, которые обнаруживают проблему, а также то, как эта проблема была решена в действительности. Студентам предлагается оценить уже принятое решение. Информация в кейсе может быть структурирована, но студенты могут самостоятельно решать, насколько она релевантна. Далее студенты должны выбрать концепцию, адекватную для применения в конкретной ситуации. Такие кейсы развивают у студентов способность к анализу, интерпретации и оценке информации.

– *кейсы, предполагающие принятие решений*, включают описание проблемы, а решение остается за студентами. Такие кейсы содержат большой объем неструктурированной информации, в большей или меньшей степени релевантной для того, чтобы студенты могли разработать несколько альтернатив для последующей оценки и выбора. Смысл принятия решения состоит в том, чтобы освоить процесс анализа от определения проблемы до выбора альтернатив [115].

В зависимости от объема и структурированности информации Дж. Дженсен, Р. Роджерс выделяют пять типов кейсов:

1.«моментальный снимок» – обьективированный детализованный анализ одной исследовательской проблемы (однократного события в прошлом) в одном измерении;

2.«история с продолжением» – качественный и количественный анализ ситуации на разных этапах ее развития, в некоторых измерениях;

3. «до и после» – изучение ситуации до и после некоторого критического события, повлекшего значительное изменение в рассматриваемой ситуации;

4.«лоскутное одеяло» – синтез перечисленных видов кейсов, предназначенных для анализа одной исследовательской проблемы. Этот подход используется для выработки холистического взгляда на динамику изменений исследуемого объекта;

5.сравнительный мультикейс – предполагает анализ различных ситуаций, имеющих перекрестные проблемы. Сравнение проводится по качественным и количественным показателям с целью более глубокого изучения всех измерений исследовательской проблемы [168].

5) Подбор учебного материала

Выбор учебного материала является необходимой частью написания кейса. Исследователи отмечают, что при написании учебного кейса обязательно должны быть указаны количественные данные, а информация должна быть однозначна и строго структурирована [170], [172].

Работа над кейсом общественно-политической сферы должна начинаться с работы над теоретическими положениями, рассмотрении основных положений предметной области, относящейся к кейсу [186].

Текст кейса должен быть основан на реальных источниках, включающих документацию, архивные записи, интервью, прямое наблюдение, печатные и Интернет-источники предметной области. Такое обоснование необходимо для описания реальной ситуации, особенно в ситуации сравнения и построения возможных вариантов развития событий, что будет выступать в качестве материала для принятия решений. В случае ограниченности материала будет невозможно принять решение [199].

В контексте настоящего исследования, мы учитывали, что для обучающихся по направлению подготовки «Перевод и межкультурная коммуникация» изучение дисциплин рассматриваемой предметной области не предусмотрено в учебном плане. Студенты не изучают специфику

политологических и социальных дисциплин, однако при работе с кейсом общественно-политической сферы студенты сталкиваются с терминами и реалиями указанных предметных областей. По этой причине, преподавателю необходимо подобрать аутентичный материал предметной области на иностранном языке, дополнив его списком терминов на иностранном языке и ссылками на объяснение теоретических аспектов, затронутой предметной области. Для поиска информации и самостоятельной работы обучающимися могут быть использованы современные технологии обучения, в том числе Интернет-ресурсы на иностранном языке по определенной теме.

5) Написание текста кейса

Текст кейса начинается с представления проблемного вопроса и проблемной ситуации. Необходимо обозначить главные действующие лица проблемной ситуации, наиболее значимые события, влияющие на развитие событий и т.д. Следует подчеркнуть, что в тексте должны быть представлены статистические данные, что позволяет студентам более точно понять ситуацию и сравнить факты по количественным данным. Также преподаватель должен учесть, что текст кейса должен быть лаконичным, не перегруженным фактами, описанием и данными. Текст может сопровождаться необходимыми наглядными материалами: графиками, рисунками, схемами, диаграммами, гистограммами и т.д.

б) Определение формы организации работы студентов и необходимых образовательных технологий

Метод Case-study предполагает возможность применения различных форм организации работы студентов, в том числе и самостоятельную работу обучающихся. Разные этапы работы над кейсом предполагают разные виды работ в аудитории:

- фронтальная – используется при объяснении условия кейса и пояснении наиболее трудных моментов;

- индивидуальная – применяется при переводе дополнительных текстов и поиске дополнительного материала;
- парная или групповая – выполняется при обсуждении кейсов и принятии решений).

Для формирования компетенций иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности применяются различные образовательные технологии. Например, при организации самостоятельной работы студентов используется технология реверсивного обучения, предполагающая изменение роли преподавателя и студента, самостоятельное изучение учебного материала студентами и его обсуждение на аудиторных занятиях. Применение указанной технологии позволяет эффективно организовать работу студентов в рамках ограниченного количества часов, отведенных на аудиторные занятия.

Современный образовательный процесс предполагает применение ИКТ для эффективной подачи материала и организации работы студентов. Современные ИКТ характеризуются использованием Интернет-платформ, электронных приложений и работу с Интернет-источниками. Например, для отработки профессиональной лексики могут быть разработаны задания в одном из электронных приложений, а учебный и дополнительный материал загружен на Интернет-платформу, которая позволяет сделать гиперссылки на веб-источники, сделать заметки и оставить комментарии. Использование ИКТ-технологий для обучения студентов современного поколения, которые обладают фрагментарно-клиповым мышлением, позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка и более эффективно организовать самостоятельную работу студентов [40].

Кроме того, немаловажной методической задачей является описание организации работы над кейсом. Так, Н. Велиева предлагает алгоритм работы над кейсом, состоящий из следующих этапов:

-введение в ситуацию,

- разделение студентов на группы,
- изучение ситуации,
- обсуждение ситуации в группах и распределение ролей внутри группы
- игровой процесс (анализ ситуации, принятие и оформление решения),
- подведение итогов. Анализ деятельности групп. Оценки исполнения ролей студентами

- разбор оптимального варианта [20, с.3].

Похожий алгоритм работы с учебным кейсом представлен в исследовании А.Д. Полуосьмак. Этапы работы над кейсом, по мнению автора, включают:

- знакомство и анализ представленного материала, формулировка проблемы,
- поиск дополнительной информации (при необходимости),
- обсуждение вариантов решений
- выбор лучшего варианта решения,
- презентация решения [99].

Представленные алгоритмы работы над кейсом в рамках обучения профессионально-ориентированному иностранному языку являются, по нашему мнению, недостаточными. Мы предлагаем дополнить представленные алгоритмы этапами более детальной работы над аутентичными материалами и учебной литературой, а также включить в процесс работы над кейсом упражнения на закрепление профессиональной лексики. Указанные дополнения являются необходимыми при отсутствии в учебном плане профильных академических дисциплин, связанных с темой кейса.

Таким образом, оптимальный вариант организации работы студентов-лингвистов над учебными кейсами общественно-политической тематики должен содержать следующие элементы, представленные в Таблице 1.

Таблица 1. Организация работы студентов-лингвистов с учебными кейсами общественно-политической тематики

Этап	Аудиторная работа	Домашняя работа
представление кейса	<ul style="list-style-type: none"> - представление текста кейса и его перевод - пояснение политических и социальных реалий, представленных в кейсе 	
работа с аутентичными материалами, связанными с темой кейса	<ul style="list-style-type: none"> - выполнение предпереводческого анализа - работа с глоссарием - разбор наиболее трудных моментов в переводе текстов 	<ul style="list-style-type: none"> - выполнение перевода текста - ознакомление с дополнительной литературой предметной области - отработка специальной лексики на основе Интернет-приложений - выполнение постпереводческого анализа
разработка решения проблемы кейса	<ul style="list-style-type: none"> - разделение студентов на группы - определение «роли» для каждой группы (политический институт, общественная группа и т.д) 	<ul style="list-style-type: none"> - разделение студентов на группы - на основе изученного материала подготовка решений кейса в группе с позиции представляемого группой участника профессиональной ситуации

представление и обсуждение решений кейса	<ul style="list-style-type: none"> - имитация условий реального профессионального события (дебаты, избирательный процесс, заседания Парламента и т.д.) - представление решений кейса - обсуждение предложенных решений кейса 	
--	---	--

Следует подчеркнуть, что работа над кейсом также предполагает изменение роли преподавателя. При применении интерактивных методов обучения, по мнению Д. Брауна, преподаватель становится помощником студентов, его роль сводится к «направлению беседы или дискуссии с помощью проблемных вопросов, контролю времени работы, вовлечению всех студентов группы в процесс анализа кейса» [150, с. 13].

Кроме того, деятельность преподавателя при работе с кейсами заключается в разработке учебных кейсов, подборе материала и дополнительной литературы, необходимой для полного понимания описываемой в кейсе проблемной профессиональной ситуации и позволяющей студентом принимать решения на ее основе. Преподавателю также необходимо владеть исчерпывающей информацией предметной области, спрогнозировать возможные вопросы студентов в процессе работы над кейсом.

Деятельность студентов при обучении иностранному языку с использованием метода Case-study приобретает деятельностный характер. Обучающиеся становятся активными участниками дискуссий на

профессиональные темы. Подготовка решений кейса предполагает самостоятельное рассмотрение и анализ предлагаемых основных и дополнительных учебных материалов, студенту необходимо оценить представленную информацию, выбрать наиболее релевантную для решения поставленной задачи и применить изученный теоретический материал на практике – в ситуациях профессионального общения. Немаловажной задачей является представление и аргументация своей точки зрения по описанной в кейсе теме, ведение дискуссии по рассмотренной проблеме и принятие решения.

Таким образом, метод Case-study является активным и интерактивным методом обучения профессионально-ориентированному языку. Применение данного метода позволяет студентам развивать компетенции, входящие в состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК), компонентами которой являются языковая, предметная, коммуникативная и переводческая компетенции. Задачи преподавателя при таком обучении заключаются в написании кейса по определенному алгоритму, подбор актуального учебного материала, организация аудиторной и самостоятельной работы студентов. Обучающиеся становятся центром образовательного процесса, а преподаватель выступает в роли помощника в работе над учебными кейсами.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Целью первой главы данного диссертационного исследования являлся анализ теоретических и методологических основ процесса обучения профессионально-ориентированному английскому языку на основе метода case-study. Сопоставительный анализ научно-методической литературы, посвященной обучению профессионально-ориентированному языку в высшей школе, а также применению интерактивных методов обучения, позволил сделать следующие выводы:

1) Профессионально-ориентированный иностранный язык в общественно-политической сфере понимается нами как совокупность всех языковых средств (вербальных и невербальных), необходимых для выполнения профессиональной деятельности в общественно-политической сфере, включающих переводческую деятельность (устный и письменный перевод текстов предметной области, лингвистическое сопровождение мероприятий политической и общественной сферы), консультативно-коммуникативную деятельность (составление глоссариев и терминологических словарей предметной области), информационно-лингвистическую деятельность (корректирование иноязычных и русскоязычных текстов предметной области).

Для профессионально-ориентированного языка в общественно-политической сфере характерны следующие черты: использование специальных лексических единиц, имеющих определенное значение в данной сфере; точность и недвусмысленность; отличие значения слова в профессиональном контексте от общеупотребимого значения и др.

2) В процессе обучения профессионально-ориентированному языку у студентов формируется иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК), которая позволяет эффективно осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке. В соответствии с требованиями к подготовке студентов-лингвистов (ФГОС 3++, СУОС УрФУ,

ОХОП «Перевод и межкультурная коммуникация») в состав ИПКК лингвиста-переводчика в общественно-политической сфере входят: языковая, переводческая, коммуникативная и предметная компетенции.

3) Обучение студентов - лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку основано на положениях деятельностно-ориентированного, компетентностного, междисциплинарного, личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. В обучении используются общедидактические принципы, общеметодические принципы и выделенные нами частнометодические принципы (принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения предметной области, принципа междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов). При реализации курса используются интерактивные методы обучения иностранному языку: обучение, основанное на анализе текстов (ТВИ); обучение, основанное на решении задач (ТВИ); метод ролевой игры; интегрированное предметно-языковое обучение; метод Case-study.

4) Метод Case-study рассматривается нами как универсальный интерактивный метод обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере, так как интегрирует элементы других интерактивных методов обучения иностранному языку. Использование указанного метода способствует развитию компетенций ИПКК студента-лингвиста, среди которых языковая, коммуникативная, переводческая и предметная компетенции.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ И ВНЕДРЕНИЮ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА CASE-STUDY

В первой главе настоящего исследования было уточнено понятие профессионально-ориентированного английского языка в общественно-политической сфере. Нами было установлено, что профессионально-ориентированный английский язык в общественно-политической сфере – это совокупность всех языковых средств (вербальных и невербальных), необходимых для выполнения профессиональной деятельности в общественно-политической сфере, включающие переводческую деятельность (устный и письменный перевод текстов предметной области, лингвистическое сопровождение мероприятий политической и общественной сферы), консультативно-коммуникативную деятельность (составление глоссариев и терминологических словарей предметной области), информационно-лингвистическую деятельность (корректирование иноязычных и русскоязычных текстов предметной области).

Также нами был представлен обзор педагогических подходов, актуальных для обучения профессионально-ориентированному английскому языку: деятельностно-ориентированный, личностно-ориентированный, коммуникативный компетентностный подходы. Кроме того, были раскрыты методы обучения профессионально-ориентированному английскому языку: метод ролевой игры, CLL, проблемный метод, метод анализа текстов, а также описаны общедидактические и общеметодические принципы обучения иностранному языку и сформулированы частнометодические принципы, релевантные для исследования: принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения предметной области, принципа междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности

учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов.

Определены компетенции, входящие в состав иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) лингвиста. Необходимыми профессиональными компетенциями лингвиста, по нашему мнению, являются: коммуникативная, переводческая, предметная, языковая компетенции. На основе анализа литературы нами был сделан вывод, что универсальным интерактивным методом обучения профессионально-ориентированному языку является метод Case-study. Учитывая возможность включения в метод Case-study элементов других интерактивных методов обучения иностранному языку, таких как проблемный метод, метод ролевой игры, метод интегрированного предметно-языкового обучения, метод анализа текста, нами сделан вывод об интегративном характере указанного метода.

В главе 2 описана опытно-поисковая работа, направленная на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) лингвиста с использованием метода Case-study. В рамках данного исследования мы полагаем, что обучение иностранному языку на основе выбранного нами метода является актуально по нескольким причинам. Во-первых, использование метода Case-study при обучении профессиональному иностранному языку дает возможность соединить в себе изучение иностранного языка и предметной области, так как предполагает использование иностранного языка в качестве инструмента для работы над аутентичными текстами предметной области и обсуждения проблемной профессиональной ситуации. Во-вторых, сочетание элементов различных интерактивных методов, включенных в интегративный метод Case-study, определяет, на наш взгляд, данный метод как универсальный при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку и формирует иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность и развивает коммуникативные, переводческие и лингвистические навыки в общественно-политической сфере.

2.1. Характеристика опытно-поисковой работы по реализации метода Case-study в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-лингвистов

Опытно-поисковая работа для проверки выдвинутой гипотезы об эффективности применения метода Case-study в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере осуществлялась на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина со студентами 4 курса направления «Перевод и межкультурная коммуникация» в рамках дисциплины «Практикум по переводу общественно-политических текстов». Названная дисциплина включена в модуль «Общественно-политический перевод» для образовательной программы «Перевод и межкультурная коммуникация». Дисциплина направлена на изучение особенностей перевода общественно-политической лексики и реалий, а также на освоение различных техник перевода общественно-политических текстов.

Для разработки и внедрения методики обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере нами были учтены специфика подготовки студентов-лингвистов, степень сформированности компетенций ИПКК на момент начала курса «Практикум перевода текстов общественно-политической сферы».

Цель проведения опытно-поисковой работы, направленной на внедрение разработанной методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности лингвистов-переводчиков на основе метода Case-study, заключалась в проверке гипотезы исследования.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Определить уровень сформированности компетенций ИПКК у студентов-лингвистов в начале опытно-поисковой работы путем проведения входного тестирования.
2. Организовать учебную деятельность студентов-лингвистов по разработанной методике обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере с целью формирования у них иноязычной, профессиональной, коммуникативной компетентности.
3. Разработать учебно-методическое обеспечение курса «Практикум перевода текстов общественно-политической сферы» для обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.
4. Выявить уровень сформированности компетенций ИПКК студентов-лингвистов по итогам опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работы состояла из трех этапов.

На *первом этапе* опытно-поисковой работы были сформулированы рабочая гипотеза, цель и задачи, проведен входной контроль на определение уровня сформированности компетенций ИПКК, а также разработаны критерии оценивания.

На *втором этапе* были разработаны учебные кейсы для обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, и описана организация обучения профессионально-ориентированному английскому языку.

На *третьем этапе* опытно-поисковой работы было осуществлено внедрение разработанных на втором этапе учебных кейсов в процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере. Проанализированы результаты внедрения кейсов в учебную деятельность студентов-лингвистов, сделан вывод об эффективности применения метода Case-study в процессе обучения

профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

Этап 1. Проведение входного тестирования на определение исходного уровня сформированности компетенций ИПКК

В п.1.1. нашего исследования были определены компетенции ИПКК студентов-лингвистов, необходимые для выполнения профессиональных задач в общественно-политической сфере: языковая (лингвистическая), коммуникативная, переводческая, предметная (в общественно-политической сфере) компетенции.

Для оценки уровня сформированности языковой и коммуникативной компетенций студентов-лингвистов, нами была использована шкала оценивания результатов учебной деятельности студентов УрФУ, отраженная в нормативном документе «Методические рекомендации по критериям и шкалам оценивания в рамках балльно-рейтинговой системы (БРС)» [79].

Согласно таблице 4.2, представленной в указанном выше документе, уровни сформированности компетенций определяются как «высокий», «повышенный», «пороговый» и «компетенция не сформирована». Указанная таблица представлена на рисунке 4. «Характеристики и критерии оценивания уровня сформированности компетенций, согласно Методическим рекомендациям по шкалам оценивания УрФУ». На основе указанных в таблице характеристик уровней сформированности компетенций нами были разработаны критерии для оценки входного тестирования студентов по каждой компетенции ИПКК.

Шкалы оценивания		Критерии оценивания	Уровень освоения компетенций
«отлично» (80-100 баллов)	«зачтено»	Обучающийся правильно ответил на теоретические вопросы. Показал отличные знания в рамках учебного материала. Правильно выполнил практические задания. Показал отличные умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. Ответил на все дополнительные вопросы	Высокий
«хорошо» (60-79 баллов)		Обучающийся с небольшими неточностями ответил на теоретические вопросы. Показал хорошие знания в рамках учебного материала. С небольшими неточностями выполнил практические задания. Показал хорошие умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. Ответил на большинство дополнительных вопросов	Повышенный
«удовлетворительно» (40-59 баллов)		Обучающийся с существенными неточностями ответил на теоретические вопросы. Показал удовлетворительные знания в рамках учебного материала. С существенными неточностями выполнил практические задания. Показал удовлетворительные умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. Допустил много неточностей при ответе на дополнительные вопросы	Пороговый
«неудовлетворительно» (менее 40 баллов)	«не зачтено»	Обучающийся при ответе на теоретические вопросы и при выполнении практических заданий продемонстрировал недостаточный уровень знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. При ответах на дополнительные вопросы было допущено множество неправильных ответов	Компетенции не сформированы

Рис.4 «Характеристики и критерии оценивания уровня сформированности компетенций, согласно Методическим рекомендациям по шкалам оценивания УрФУ»

Начальный уровень сформированности искомых компетенций был измерен при помощи входного тестирования по каждой из компетенций. Виды входных тестов отражены в Таблице 2.

Таблица 2. Проверка входного уровня сформированности компонентов ИПКК

<i>Компетенция ИПКК</i>	<i>Вид входного тестирования</i>
Языковая компетенция	Тестирование в формате международного экзамена IELTS (блоки «Аудирование» и «Чтение»)
Коммуникативная компетенция	Тестирование в формате международного экзамена IELTS (блок «Говорение»)
Переводческая компетенция	Перевод текста по общественно-политической теме
Предметная компетенция	

Для проверки начального уровня сформированности языковой (лингвистической) компетенции и коммуникативной компетенции проведено входное тестирование в формате международного сертифицированного экзамена на оценку знания английского языка International English Language Testing System (далее – IELTS) [174]. Экзамен разделяется на два модуля *Academic Training* (используется для поступления в вузы за границей) и *General Training* (сдается для определения практических и иноязычных навыков использования иностранного языка в ситуациях повседневного общения) и состоит из четырех частей: Listening (аудирование), Reading (чтение), Writing (письмо) и Speaking (говорение). Так как нам необходимо было определить уровень владения повседневным и профессиональным иностранным языком, для входного тестирования был выбран тест в формате IELTS General Training. Определение уровня владения иностранным языком, согласно правилам оценки результатов IELTS, проводится по 9-балльной шкале.

Так как курс профессионально-ориентированного английского языка направлен на определение уровня сформированности языковой компетенции: навыков чтения и аудирования, а также навыков говорения, для проведения входного тестирования были выбраны следующие разделы экзамена IELTS General Training: Reading, Listening, Speaking. В Приложении А представлен выбранный нами вариант теста IELTS для проведения входного тестирования.

Для установления уровня сформированности языковой компетенции нами были взяты блоки «Аудирование» и «Чтение». Блоки «Аудирование» (Listening) и «Чтение» (Reading) содержат по 40 вопросов. Каждый вопрос оценивается в 1 балл. В таблице 2 представлена оценка блоков «Аудирование» и «Чтение» по выбранному международному экзамену на определение уровня владения английским языком. Также для определения уровня сформированности языковой компетенции, мы обратились к системе «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» (CEFR). Сопоставление уровней IELTS и шкалы оценивания CERF представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Оценивание блоков «Аудирование» и «Чтение» согласно экзамену IELTS

Общевропейская шкала оценивания CEFR	Оценка по экзамену IELTS и баллы за блок «Аудирование»	Оценка по экзамену IELTS и баллы за блок «Чтение»
B1	5 (от 16 баллов)	5 (от 23 баллов)
B2	6 (от 23 баллов)	6 (от 30 баллов)
C1	7 (от 30 баллов)	7 (от 34 баллов)
C1-C2	8+ (от 35 баллов)	8 (от 38 баллов)

Система «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» (CEFR) предусматривает 6 ступеней владения иностранным языком – от уровня A1 (начальный уровень) до уровня C2 (продвинутый уровень или уровень владения английским языком как носитель). Проводя сравнение системы оценивания CEFR и шкалы оценивания IELTS, мы выяснили, что

уровню B1 (Пороговый уровень) будет соответствовать оценка 5 за экзамен IELTS, а получение оценки 8 будет означать уровень C1 (Продвинутый уровень). Таким образом, в настоящем исследовании входное тестирование на определение сформированности языковой компетенции оценивалось нами по тесту IELTS (блоки «Аудирование» и «Чтение») и переводилось в систему CERF.

Для определения начального уровня сформированности коммуникативной компетенции был выбран блок «Говорение» (Speaking) международного экзамена IELTS. Часть «Говорение» экзамена IELTS состоит из 3 заданий – интервью (Introduction and interview), монолог (Individual long turn) и диалог (Two-way discussion). Для проверки уровня сформированности коммуникативной компетенции мы выбрали один вариант из экзамена IELTS, взяли задание на развитие диалогической речи, так как необходимо определить уровень сформированности навыков устного общения на иностранном языке, умение формулировать свои мысли на иностранном языке, задавать вопросы и отвечать на вопросы собеседника. Оценка результатов производилась в соответствии со шкалой оценки устной части экзамена IELTS (Speaking Band Descriptor¹) по следующим критериям: беглость и целостность высказывания (fluency and coherence), лексика (lexical resource), грамматическая точность (grammatical range and accuracy), произношение (pronunciation). Шкала оценивания содержит 9 уровней. Сформированность компетенций мы определяли путем перевода результатов тестирования IELTS в систему «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (CEFR).

Сопоставив уровни международного экзамена IELTS, характеристики навыков CERF и уровни сформированности компетенций, согласно методическим рекомендациям по критериям и шкалам оценивания в рамках балльно-рейтинговой системы УрФУ нами были сформулированы критерии

¹[IELTSSpeakingBandDescriptors](#)

для оценки сформированности языковой и коммуникативной компетенций ИПКК студентов-лингвистов, которые нашли отражение в Таблице 4.

Таблица 4. Критерии оценивания сформированности языковой и коммуникативной компетенций

Уровень сформированности компетенций	Результат по шкале международного экзамена IELTS	Уровень по системе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (CERF)
Высокий	8-9	Proficiency(C2)
Повышенный	6-7	Upper-Intermediate – Advanced (B2 – C1)
Пороговый	4-5	Intermediate (B1)
Компетенция не сформирована	Менее 4	Basic (A1-A2)

Уровень сформированности предметной и переводческой компетенций определялся с помощью перевода текста общественно-политической тематики. Текст был нами взят с официального сайта Государственной Думы РФ² и назывался “The political system of Russian Federation: President and Government” («Политическая система Российской Федерации: Президент и Правительство»). В данном тексте представлены основные функции Правительства и Президента РФ. Студентами был выполнен предпереводческий и постпереводческий анализ, проанализированы термины, политический и социальный контекст, представленный в тексте, выполнен перевод предложенного текста. Шкала для оценки начального уровня сформированности предметной и переводческой компетенций представлена в Таблице 5.

²[The political system of the Russian Federation: President and Government \(duma.gov.ru\)](http://duma.gov.ru)

Таблица 5. Шкала оценивания уровня сформированности переводческой и предметной компетенций.

Предметная компетенция	
<i>Критерии оценки</i>	<i>Шкала оценивания</i>
<p>- Способность использовать понятийный аппарат и теоретические основы терминоведения в области политологии.</p> <p>- Знание политического контекста и умение применять контекст для работы над кейсом.</p> <p>- Способность эффективно искать требуемый материал в конкретных областях деятельности, связанных с тематикой перевода, в ходе работы над переводом.</p>	<p><u><i>Высокий уровень</i></u> Студент показал высокий уровень знаний предметной области, описываемом объекте, политическом контексте, умении выделять существенные признаки и причинно-следственные связи предметной области. При работе над текстом не были допущены ошибки в употреблении терминов. Студент ориентируется в учебном материале и может найти и проанализировать необходимую информацию предметной области.</p> <p><u><i>Повышенный уровень</i></u> Обучающийся знает материал предметной области, правильно использует термины, но допускает незначительные ошибки, не мешающие общему пониманию текста предметной области.</p> <p><u><i>Пороговый уровень</i></u> Студент обладает знаниями только по основному материалу, но не знает отдельных деталей, допускает неточности и испытывает затруднения в построении причинно-следственных связей.</p> <p><u><i>Компетенция не сформирована</i></u> Обучающийся допускает существенные ошибки в употреблении понятий и описании реалий предметной области.</p>

Переводческая компетенция	
<i>Критерии оценки</i>	<i>Шкала оценивания</i>
<p>- Способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм.</p>	<p><u><i>Высокий уровень</i></u> Перевод выполнен полностью, нет логических ошибок. Студент показал полный объем знаний, умение использовать терминологический аппарат, знание политического контекста.</p> <p><u><i>Повышенный уровень</i></u> Перевод выполнен полностью, допущены две-три неточности в переводе.</p> <p><u><i>Пороговый уровень</i></u> Допущено более трех неточностей в переводе, логические ошибки, перевод выполнен не полностью.</p> <p><u><i>Компетенция не сформирована</i></u> Перевод выполнен не полностью, допущены грубые ошибки в переводе.</p>

Данная шкала была использована для оценки уровня сформированности переводческой и предметной компетенций студентов-лингвистов на входном тестировании.

Этап 2. Разработка учебных кейсов для обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере и организация курса профессионально-ориентированного иностранного языка на основе метода Case-study

Разработка каждого кейса общественно-политической тематики требовала учета предметной и языковой подготовки обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика». Написание кейсов проходило в

несколько этапов: определение цели и задач занятия, выявление связи между исследуемыми феноменами и понимание реального контекста, постановка проблемного вопроса, выбор типа кейса, подбор учебного материала, написание текста кейса, определение формы организации работы студентов и необходимых образовательных технологий. Алгоритм подробно описан нами в параграфе 1.3. данной диссертационной работы.

На примере одного из кейсов раскроем применение разработанного алгоритма работы над кейсом в ходе опытно-поисковой работы.

Нами была выбрана тема кейса - *“Country A Parliament Elections”* («Выборы в Парламент страны А»). За основу мы взяли политическую и электоральную системы Российской Федерации, где высший законодательный орган называется Государственная Дума, так как в современных геополитических условиях повышается важность россиеведческого компонента обучения студентов, а также профессиональная деятельность выпускника лингвистического направления будет непосредственно связана с общественно-политической системой родной страны.

Первым шагом для разработки кейса было определение цели и задач занятий на основе метода Case-study. Цель заключалась в формировании необходимых навыков и умений для перевода аутентичных материалов по теме кейса, в участии в профессиональной коммуникации по проблеме кейса и принятии решений с позиции участника ситуации. Для выполнения поставленной цели нами были определены задачи при написании кейса: изучить особенности политической и электоральной систем России, подобрать учебный материал по рассматриваемой теме, определить проблемную ситуацию и сформулировать проблемный вопрос, подобрать тип кейса и написать текст учебного кейса.

Вторым шагом разработки кейса являлось выявление связи между исследуемыми феноменами и понимание реального контекста. Так как за

основу мы взяли политический строй РФ, нам необходимо было рассмотреть государственный строй России, партийную систему и особенности электорального процесса указанного государства.

В качестве ситуации для написания кейса нами были выбраны дебаты кандидатов от разных партий перед выборами в законодательный орган. Для моделирования ситуации студенты были поделены на группы, представляющие разные партии, и обсуждали проблемный вопрос, исходя из политической позиции партий и предлагаемых ими политических курсов. Для обсуждения актуальной общественной проблемы в ходе моделируемых дебатов были выбраны политические партии, представляющие интересы заинтересованных в решении ситуации общественных групп.

Определение проблемной ситуации стало следующим важным шагом при написании кейса. Нами была определена и описана проблемная ситуация – экологическое загрязнение – и поставлен проблемный вопрос, который представители партий должны были обсудить в ходе предвыборных дебатов и предложить варианты решения.

Следующий шаг в написании кейса – выбор типа кейса. В связи с тем, что нами было выбрано однократное событие – обсуждение проблемной ситуации кандидатами от партии на предвыборных дебатах – наиболее подходящим типом кейса является «моментальный снимок» (по типологии Дж. Дженсена, Р. Роджерса [168]), предполагающее детализированный анализ одной проблемной ситуации в определенный промежуток времени.

После выбора типа кейса, согласно разработанному алгоритму, необходимо подобрать учебный материал. Учебный материал был разделен на 2 части: теоретический блок, связанный с электоральной и политической системами России; практико-ориентированный блок, раскрывающий суть проблемной ситуации.

В теоретический блок мы включили следующие материалы:

- статьи с официального сайта Государственной Думы РФ (разделы “Overview of Russian parliamentary system”³ («Обзор системы институтов законодательной ветви власти России»), “Voting system of Russian Federation”⁴ («Избирательная система РФ»));

В практико-ориентированный блок мы включили следующие материалы по теме кейса:

- научные труды по теме «Вопросы экологии» (“Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health of people and the country’s economy”⁵ («Экологические проблемы России. Влияние на здоровье людей и экономику»).

- видео “10 Major Current Environmental Problems”⁶ («10 главных проблем окружающие среды современности»).

Следующим этапом является написание текста кейса (текст представлен нами в Приложении Б). Так в кейсе нами были указаны основные участники моделируемых дебатов – партии, описана проблемная ситуация, определено задание для студентов – обсудить возникшее противоречие с позиции указанных партий и решить вопрос о необходимости введения новых экологических стандартов.

Последний шаг написания кейса, согласно нашему алгоритму, является определение формы организации работы студентов и необходимых образовательных технологий. Для организации работы студентов нами была выбрана парная и групповая работа при обсуждении кейсов и принятия решений, индивидуальная работа – при переводе текстов и анализе дополнительных материалов, фронтальная работа использовалась при

³ Overview of the Russian parliamentary system [Электронный ресурс] /The State Duma. – URL: [Overview of the Russian parliamentary system \(duma.gov.ru\)](https://duma.gov.ru/overview)

⁴ Voting system of Russian Federation [Электронный ресурс] /The State Duma. – URL: [Voting system of the Russian Federation \(elections to the State Duma\)](https://duma.gov.ru/voting-system)

⁵ Kobzev K. Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health and the country’s economy [Электронный ресурс]/K.Kobzev, V. Chegge, M. Balinskaya// E3S Web Conferences. – 2020. – 217 (1). – URL: [PDF Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health of people and the country’s economy \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354111111)

⁶ 10 Major Current Ecological Problems [Электронный ресурс] /WORLDISH: YouTube Channel. – URL: [10 Major Current Environmental Problems - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=10MajorCurrentEnvironmentalProblems)

представлении кейсов, разборе наиболее трудных моментов при переводе текстов, подведении итогов и оценке результатов работы студентов над кейсом.

Самостоятельная работа студентов была организована с применением технологии реверсивного обучения. Так студенты самостоятельно изучали предложенные материалы и разрабатывали решения кейсов, на аудиторных занятиях студенты представляли решения кейсов и обсуждали решения, предложенные другими студентами.

Организация курса профессионально-ориентированного английского языка, основанного на методе Case-study.

Внедрение разработанных кейсов в процесс обучения профессионально-ориентированному английскому языку происходило по следующему алгоритму: перевод и анализ аутентичных текстов, работа с аудио- и видефрагментами, подготовка решений кейса в группах и обсуждение решений. Так, студентам предлагается кейс, для решения которого необходимо было проработать материал, представленный в письменных источниках, видео и аудиофайлах на иностранном языке. В рамках обсуждения каждого кейса мы предлагали студентам 2-3 письменных источника (тексты официальных сайтов, статьи, учебные пособия) и 2-3 видео и аудиофайлы. Работа с каждым кейсом была рассчитана на 5-6 аудиторных занятий. Предложенный нами алгоритм работы с учебным кейсом отражен на рисунке 5 «Алгоритм работы над учебным кейсом».

Работа над каждым кейсом начиналась с части «Чтение», в рамках которого студентам были предложены аутентичные тексты общественно-политической сферы. Нами было принято решение начать курс профессионально-ориентированного английского языка по переводу общественно-политических текстов именно с этого блока по нескольким причинам.

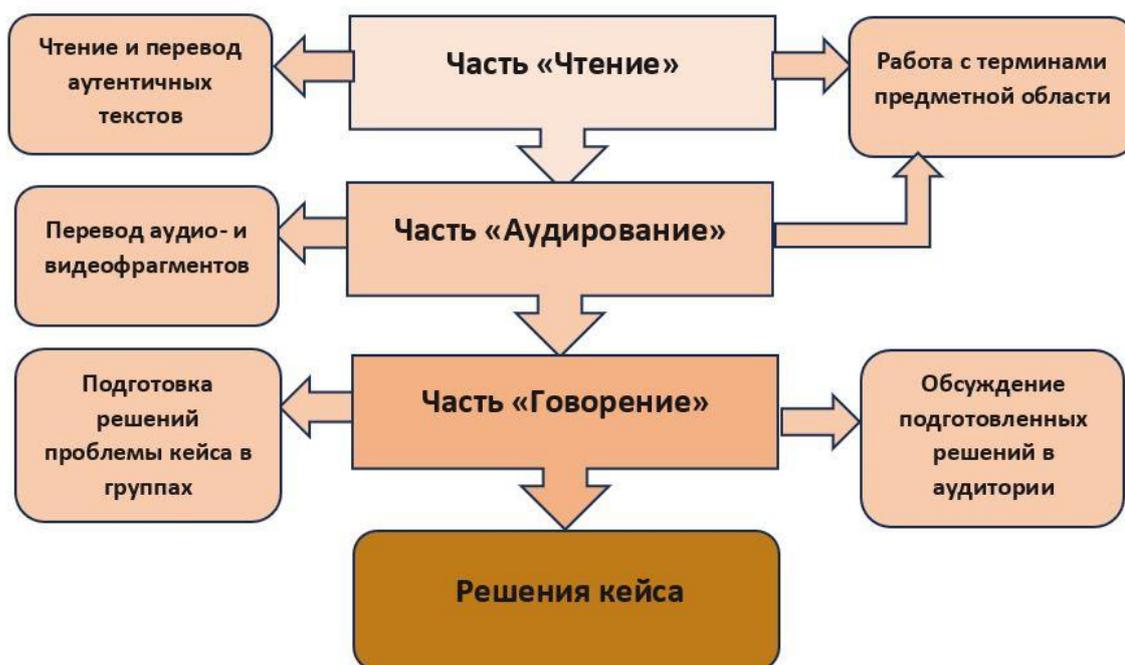


Рис. 5. Алгоритм работы с учебным кейсом

Во-первых, студенты, обучающиеся на образовательной программе «Перевод и межкультурная коммуникация», не имеют специальных вводных курсов по политологии, международным отношениям, международной политике и т.д. Следовательно, на этапе подготовки к кейсу студенты могут испытывать трудности с пониманием терминологии описываемых ситуаций и т.д.

Во-вторых, начало работы над кейсом с этапа «Чтение» способствует развитию предметной компетенции, направлено на рассмотрение теоретических положений политических и социальных процессов на иностранном языке, а также анализ реальных кейсов общественной и политической сферы.

Перед началом аудиторного занятия студентам на самостоятельное изучение и перевод предлагались аутентичные тексты, связанные с кейсом. Перед началом перевода предложенного текста, студентам необходимо было

выполнить предпереводческий анализ: работа с используемыми в тексте терминами сферы социологии, политологии, международных отношений; определение темы и цели написания текста; изучение контекста, в котором происходит описываемое в тексте событие. В качестве дополнительных материалов к каждому тексту был предложен словарь терминов, ссылки на дополнительные материалы по теме текста.

Аудиторное занятие состояло из 2 этапов – представление студентами перевода текста, постпереводческий анализ текста с обсуждением проблем перевода и решение мини-кейса, отражающего содержание изученного текста. Таким образом, студенты использовали полученные теоретические знания для решения реальной проблемной ситуации.

Для организации самостоятельной работы и аудиторной работы с текстами была использована технология реверсивного обучения, предполагающего изменение роли преподавателя и студента, самостоятельное изучение материала студентами и обсуждение изученного материала в аудитории с преподавателем; метод CLIL нами применялся для изучения материала предметной области.

Следующий этап работы над кейсом – перевод и анализ аудио- и видеоматериалов. Данный этап сфокусирован на развитии навыков восприятия текста на слух, анализа услышанного текста общественно-политической сферы. Студентам были предложены записи выступлений политиков и официальных представителей.

Работа над видео осуществлялась студентами самостоятельно и в аудитории. Студенты самостоятельно прорабатывали текст видеофрагмента, изучали дополнительные ссылки на материалы. Аудиторная работа представляла собой прослушивание видеофрагмента, представление его перевода, обсуждение наиболее трудных моментов для перевода и отработку лексики.

На данном этапе работы над кейсом нами были использованы следующие методы и технологии обучения: метод CLIL при работе над

специальной лексикой, технология реверсивного обучения при работе над аудио и видео фрагментами.

Третий этап работы над кейсом заключался в обсуждении решений кейса. Задачей этого этапа являлось развитие навыков говорения при обсуждении тем общественно-политической сферы, а также развитие навыков групповой работы и навыков решения задач.

В рамках третьего этапа студенты были поделены на группы, им было необходимо решить определенную «проблему», описываемую в кейсе. Таким образом, студенты, опираясь на изученный материал на этапах «Чтение» и «Работа с аудио- и видеофрагментами», разрабатывали решение поставленной в тексте кейса проблемы. Исходя из условий кейса, студенты представляли различные партии, комитеты или министерства, и представляли решения кейса с позиции представляемого политического института или общественной группы.

Так, студентам на самостоятельную работу в группах отводилась разработка решения кейса. Организация работы осуществлялась с помощью с Интернет-платформ (Microsoft teams и Knowit) и мессенджеров. В рамках аудиторных занятий «разыгрывалась» реальная политическая ситуация – заседание Государственной Думы, предвыборные дебаты, пленарное заседание «Правительственный час» и т.д., во время которых студенты выступали в качестве представителей политических институтов и обсуждали предложенные решения кейса.

На данном этапе нами были использованы такие интерактивные методы как: ролевая игра, CLIL, технология реверсивного обучения.

Этап 3. Внедрение разработанных учебных кейсов в процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере

Разработанные учебные кейсы были внедрены в процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в рамках курса «Практикум перевода текстов общественно-политической сферы». Исследование проводилось на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени Б. Н. Ельцина. Дисциплина «Практикум перевода текстов общественно-политической сферы» рассчитана на 1 семестр обучения (72 академических часа), в течение которых со студентами 4 курса было разобрано 5 кейсов: Country A Parliament elections (Парламентские выборы страны А), Parliamentary debates (Дебаты в Парламенте), the Annual Government report to the Parliament (Ежегодный отчет Правительства перед Парламентом), the PM questions time (пленарное заседание «Правительственный час»), the International Ecological Union of Region A meeting (Заседание Международного экологического союза региона А).

За основу была взята политическая, электоральная и партийная системы Российской Федерации. Стоит отметить, что все кейсы были связаны одной тематикой – экологической проблемой в регионе А, а студенты «играли роль» членов определенных «партий» Парламента с первого кейса и до последнего. В рамках работы с первым кейсом был выбран состав палат Парламента и определены «партии». На каждом занятии части «Говорение» моделировалась работа реальных политических институтов – Парламента, Правительства, Международного союза и т.д. Для проведения «заседаний» назначался спикер, в обязанности которого входило проведение «заседания», организация работы «партий» и контроль за соблюдением протокола и политического этикета.

Таким образом, опытно-поисковая работа по реализации методики обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере состояла из трех этапов: проведение входного тестирования для определения начального уровня сформированности компетенций иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, разработка учебных кейсов и описание

организации обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, внедрение разработанных кейсов в процесс обучения студентов-лингвистов в рамках курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов» и анализ полученных результатов.

2.2. Апробация разработанных кейсов в процессе обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку

Опытно-поисковая работа для проверки выдвинутой гипотезы об эффективности применения метода Case-study в процессе формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов осуществлялась на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н.Ельцина.

В опытно-поисковой работе приняли участие студенты 4 курса по направлению подготовки «Перевод и межкультурная коммуникация» департамента Лингвистика Уральского федерального университета. Для этих обучающихся английский язык является первым иностранным языком, который они изучают в вузе. Из групп УГИ-494002 и УГИ-494005 нами были сформированы 2 группы: 1 контрольная и 1 экспериментальная группы. В контрольную группу вошли студенты, изучающие профессионально-ориентированный язык в общественно-политической сфере в рамках курса «Практический курс перевода» (16 человек), для экспериментальной группы (22 человека) обучение профессионально-ориентированному языку было организовано в рамках курса «Практикум перевода общественно-политических текстов».

Формирование контрольной и экспериментальной групп мы считаем обоснованным по нескольким причинам. Во-первых, студенты обеих групп обучались по одной образовательной программе, имели равное количество

лекционных и практических занятий. Исходя из этого, мы сделали вывод, что у обучающиеся сформированы одинаковые навыки и умения на начало проведения опытно-поисковой работы.

Во-вторых, дисциплины «Практический курс перевода» и «Практикум по переводу общественно-политических текстов» рассчитаны на равное количество часов в рамках одного семестра и направлены на формирование одинаковых профессиональных компетенций.

Обучение *контрольной группы* осуществлялось в рамках дисциплины «Практический курс перевода». Дисциплина включает в себя перевод текстов на различные темы: социология, экономика, политология, перевод новостных репортажей и т.д. Студенты осуществляли перевод текстов общественно-политической сферы, анализ переводов, работу с терминами и выполнение интерактивных заданий. Студенты обучались по стандартной методике с применением метода CLIL и технологии реверсивного обучения.

Обучение профессионально-ориентированному языку в *экспериментальной группе* проводилась в рамках дисциплины «Практикум по переводу текстов общественно-политической сферы». Данная дисциплина входит в модуль «Общественно-политический перевод» и относится к вариативной части учебного плана по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика». Модуль состоит из практических занятий, направленных на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций согласно ФГОС ВО, заявленных в рабочей программе модуля. На освоение дисциплины «Практикум по переводу общественно-политических текстов» отводится 144 академических часа: 68 часов аудиторной работы, и 76 часов отводится на самостоятельную работу студентов. Курс рассчитан на 1 семестр.

Согласно рабочей программе модуля «Общественно-политический перевод» [104], он разделен на 2 дисциплины «Введение в перевод общественно-политических текстов» и «Практикум по переводу общественно-политических текстов». Модуль направлен на «формирование навыков

адекватно передавать содержание и стилистические особенности переводимых публицистических текстов» (с.3).

По завершению курса у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции в общественно-политической сфере, входящие в состав ИПКК. Согласно рабочей программе, у студентов-лингвистов формируются следующие профессиональные компетенции:

- ПК-7 – Способен проводить предпереводческий анализ текста и переводческого задания;

- ПК -8 – Способен осуществить письменный межъязыковой перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, стилистических и синтаксических норм.

Для этого студент должен обладать следующими знаниями и умениями:

- У-2 – Определять коммуникативную и прагматическую функцию текста;

- У-3 – Выявлять основные компетенции, необходимые для эффективной профессиональной деятельности с учетом ее специфики в современных условиях;

- 3-4 – Описывать специфику профессиональной деятельности с указанием особенностей профессиональной деятельности в условиях современных социально-экономических трансформаций;

- У-5 – Осуществлять перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм [104].

Для формирования всех перечисленных навыков нами был разработан и внедрен курс обучения профессионально-ориентированному переводу, основанный на методе «Case-study». Обучение осуществлялось в три этапа, описанных в параграфе 2.1. настоящего исследования.

На первом этапе для определения уровня владения иностранным языком было проведено входное тестирование в формате IELTS и определен

уровень сформированности компетенций ИПКК. Уровень сформированности языковой компетенции был определен при помощи частей Listening (Аудирование) и Reading (Чтение) международного экзамена IELTS. Количество правильных ответов, данных студентами экспериментальной группы, отражено на графике 1.

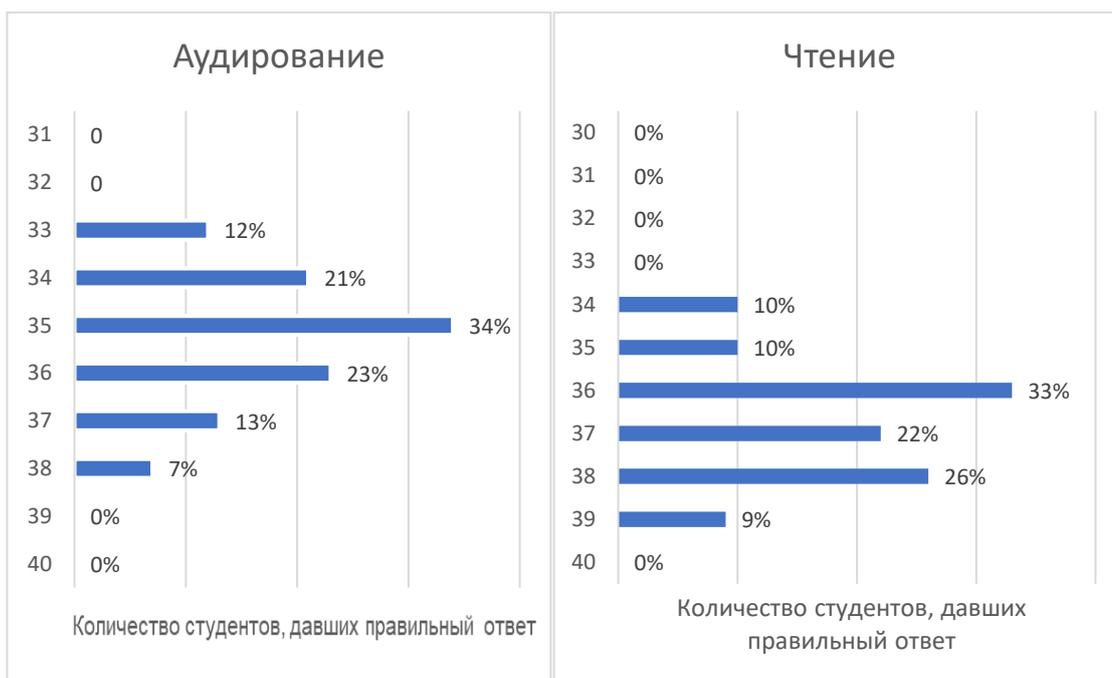


График 1. Количество правильных ответов, данных студентами экспериментальной группы по частям «Аудирование» и «Чтение»

Как показано на графике, все студенты экспериментальной группы получили более 30 баллов из 40 по шкале международного экзамена IELTS. Большинство студентов получили от 35 баллов в части «Аудирование» и от 36 баллов в части «Чтение». Опираясь на описанную в пункте 2.1. шкалу оценивания уровня сформированности *языковой компетенции* (графики 1,2), мы оценили начальный уровень сформированности указанной компетенции. Рассматривая результаты студентов в части «Аудирование», мы пришли к выводу, средний показатель группы - 34 балла, что соответствует пороговому значению уровней 7-8 по школе IELTS или уровню C1 по Общеввропейской шкале оценивания CEFR.

Средний балл входного тестирования по части «Чтение» - 37 баллов, что соответствует уровню 7 шкалы оценивания IELTS или уровню C1 по Общеввропейской шкале оценивания CERF. Однако стоит отметить, что полученный средний балл (37) является наивысшим результатом данного уровня, поэтому результат по блоку «Чтение» мы можем считать «пороговым» между оценкой 7 и 8 по шкале IELTS.

Проанализировав полученные результаты, мы оценили средний показатель уровня сформированности языковой компетенции студентов-лингвистов в начале курса профессионально-ориентированного языка в общественно-политической сфере как переходный от «повышенного» к «высокому» (согласно таблице 3, параграф 2.1).

Уровень сформированности *коммуникативной компетенции* оценивался нами по результатам прохождения входного тестирования по части «Говорение» (Speaking) экзамена IELTS. Оценка результатов студентов производилась в соответствии со шкалой оценки устной части экзамена IELTS. Результаты проведенного входного тестирования отражены на графике 2, где на вертикальной оси обозначены уровни владения иностранным языком по шкале IELTS, а на горизонтальной – количество студентов (в % от общего числа студентов в группе), получивших соответствующий результат IELTS.

Студенты во время прохождения тестирования показали хороший уровень владения устной речью на иностранном языке, однако допускали ошибки при построении сложных грамматических конструкций (условные предложения и обороты с wish, использование конструкций в future in the past (будущее время в прошедшем), также в высказывании некоторых обучающихся были недочеты по пунктам: беглость речи, целостность высказывания и произношение.



График 2. Результаты входного тестирования по части «Говорение»

В соответствии со шкалой оценки результатов IELTS, мы оценили средние результаты, полученные студентами, на 6.5 баллов или «повышенный» уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Уровень сформированности *предметной и переводческой компетенций* определялся с помощью перевода текста общественно-политической темы. В предложенном студентам тексте были представлены основные функции Правительства и Президента РФ. На данном этапе проверялась сформированность переводческой, предметной и межкультурной компетенции. Студентами был выполнен предпереводческий и постпереводческий анализ, проанализированы термины и общественно-политический контекст.

Перевод данного текста выявил следующие трудности у студентов экспериментальной группы:

- 1) Сложность перевода терминов, аббревиатур, используемых в политической сфере (например, to raise an issue, electoral system, civil servant, constituency и т.д.)
- 2) Перевод названий партий, министерств, политических институтов

- 3) Незнание политических процедур и особенностей политической системы России (проведение выборов, назначение главы правительства, процесс принятия решений и т.д.)
- 4) Незнание политического контекста описываемых ситуаций (предшествующие события, причины возникновения политических прецедентов и т.д.)

Перечисленные трудности не позволили студентам понять исходный текст в полной мере, выбрать адекватные эквиваленты в языке перевода, следовательно, передать содержание исходного текста в полной мере. Уровень сформированности предметной компетенции мы оцениваем, как «компетенция не сформирована».

Уровень сформированности *переводческой компетенции* оценивался нами по переводу указанного ранее текста. Письменный перевод текста с английского языка на русский язык оценивался по критериям: соблюдение лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм. Студентами был выполнен предпереводческий анализ: определена тема, содержание, стиль исходного текста, осуществлена работа с ключевыми словами. Перевод текста был выполнен студентами полностью, не содержал логических нарушений, стилистических, грамматических и синтаксических ошибок. Однако в тексте были допущены лексические неточности, касающиеся перевода специальных терминов и названий политических институтов. Согласно таблице 3 (параграф 2.1) начальный уровень сформированности переводческой компетенции был оценен нами как «повышенный».

Проведение входного тестирования позволило нам сделать следующие выводы:

- 1) Начальный уровень сформированности языковой компетенции студентов оценивается как пороговый между «высоким» и «повышенным», а коммуникативной компетенции – как «повышенный»

- 2) Студенты испытывают трудности при работе с профессионально-ориентированными текстами, а именно студенты не знают реалии политической сферы, структуру органов власти, политические процедуры и политический контекст. Несформированность предметной компетенции вызвала трудности при переводе специального текста.
- 3) Студенты обладают достаточными навыками и умениями в области перевода (выполнение предпереводческого анализа, написание текста в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами), но допускают неточности в переводе лексики предметной сферы.

На *втором этапе* опытно-поисковой работы были разработаны кейсы, исходя из данных, полученных на первом этапе, определены требования к используемому материалу и разработке учебных кейсов.

На первом этапе исследования мы выявили, что уровень сформированности переводческой и коммуникативной компетенций оценивается как «повышенный», а языковой компетенции – пороговый между «повышенным» и «высоким». Однако несформированность предметной компетенции вызвала трудности при переводе специальных текстов.

Исходя из полученных данных, мы определили требования к разработке учебных кейсов и подбору материала для экспериментальной группы.

Во-первых, высокий уровень владения иностранным языком позволяет студентам работать с аутентичными письменными и устными текстами на английском языке. Более того, студенты могут вести дискуссию на заданную тему, свободно выражать свою мысль на иностранном языке и работать с заданной лексикой. Также на самостоятельную работу студентам можно вынести работу с дополнительными источниками на иностранном языке.

Во-вторых, незнание студентами предметной области ставит перед преподавателем дополнительные задачи при организации учебного процесса. При разработке кейсов необходимо предоставить студентам материалы предметной области по теме кейса, разъясняющие политический контекст и существенные характеристики использованных терминов. Более того,

необходимо использовать педагогические технологии для работы над профессиональными текстами, отработки лексики и специальных терминов, а также организации работы студентов над профессиональными текстами.

Нами были выбраны следующие технологии обучения: реверсивное обучение, технология гипертекста, а также применялись современные ИКТ.

Так, самостоятельная работа студентов была организована на Интернет-платформе “Microsoft teams” на которую были загружены тексты кейсов, необходимые для работы над кейсом материалы и дополнительная литература. Студенты при подготовке к аудиторному занятию переводили и анализировали предложенные материалы и составляли словари-гlossарии по изученным текстам. Выбранная нами Интернет-платформа также имеет функцию создания чатов студентов для групповой работы и чата студентов и преподавателя. Более того, студенты имели возможность оставлять комментарии, задавать вопросы и отвечать на вопросы одноклассников, что было необходимо, например, при работе над решениями проблемы кейсов. Таким образом, для эффективной работы и коммуникации студентов была выбрана необходимая Интернет-платформа, к которой студенты имели постоянный доступ.

Учитывая несформированность предметной компетенции студентов, для перевода и анализа текстов общественно-политической сферы нами была применена технология гипертекста. Отметим, что технология гипертекста широко используется в современном процессе обучения иностранным языкам. В.А. Титов, А.А. Неделькин трактуют «гипертекст» как «взаимосвязанные с помощью системы ссылок на другие документы сложные иерархические структуры, позволяющие получать актуальную информацию» [126, с.586].

Технология использования гипертекста предполагает создание текста с перекрестными ссылками и ссылками на дополнительные документы и Интернет-ресурсы. Так при работе над кейсом студентам предлагались тексты со ссылками на Интернет-ресурсы (например, на официальные сайты партий, на сайты СМИ и официальных ведомств и т.д.), на дополнительные материалы

и литературу. Таким образом, при переводе текста студенты самостоятельно могут перейти по ссылке на интернет-ресурс или обратиться к ресурсам и списку литературы для получения дополнительной информации по теме, для более детального изучения политического контекста.

Технология гипертекста позволила нам использовать как внешние ссылки (на Интернет-ресурсы, статьи, Интернет-издания), так и ссылки внутри текста (на список литературы и источников). При переводе текстов студенты имели возможность ознакомиться с определениями терминов и нормами их использования, а также изучить политический контекст описываемой ситуации. Использование данной технологии позволило студентам «погрузиться» в контекст ситуации и определить адекватный контексту перевод терминов.

Кроме того, для правильного перевода текста студентам было необходимо изучить большое количество информации политической и социальной сфер. Благодаря данной технологии изучение дополнительной информации было вынесено на самостоятельное изучение.

Для отработки лексики профессиональной сферы также были использованы Интернет-ресурсы. Несмотря на большое количество современных языковых ресурсов, многие преподаватели создают свой обучающий курс и подбирают содержание, соответствующее цели и задачам курса. Современные Интернет-ресурсы предлагают работу с флэш-карточками, выполнение заданий с терминами, игровые методы запоминания новых слов. Нами был выбран ресурс «Quizlet»⁷. На данной платформе были созданы наборы лексики под каждый текст и дополнительные задания. Использование данного ресурса позволило студентам самостоятельно повторять лексику и выполнять задания для лучшего запоминания слов.

⁷ Многофункциональная платформа для обучения «Quizlet» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quizlet.com/>.

Третий этап опытно-поисковой работы предполагал применение разработанных кейсов в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

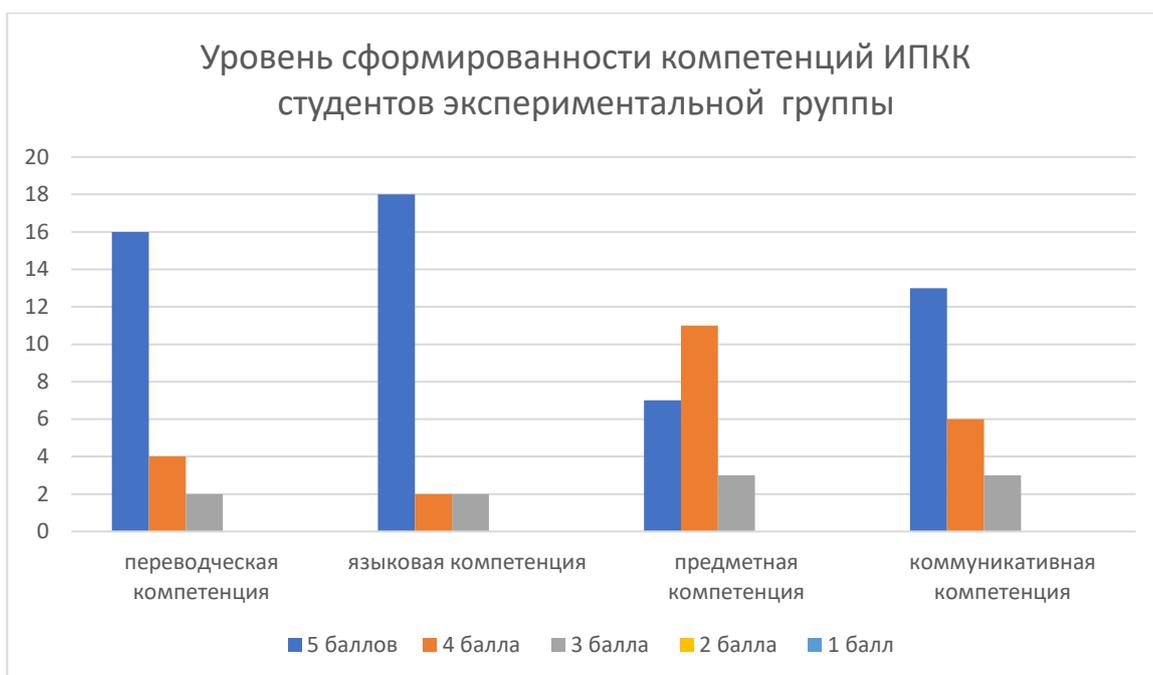
Работа над каждым кейсом в рамках курса «Практикум по переводу общественно-политических текстов» была направлена на формирование ИПКК студентов-лингвистов в общественно-политической сфере:

- предметная компетенция (чтение аутентичных текстов, работа со справочниками)
- языковая компетенция (перевод текстов, обсуждение на иностранном языке);
- коммуникативная компетенция (предлагаемые решения кейсов обсуждались студентами в группах);
- переводческая компетенция (решение любого мини-кейса требует работы с аутентичным текстом, адекватного перевода содержания документов и источников).

Оценка работы осуществлялась по разработанной нами шкале оценивания (Приложение В). За основу мы взяли критерии, изложенные в Методических рекомендациях по разработке шкал оценивания в системе БРС УрФУ [79].

Оценивание производилось по каждой компетенции ИПКК по 5-балльной шкале. Результаты работы над итоговым кейсом отражены на графике 3, на горизонтальной оси которого указаны оценки, полученные студентами, а на вертикальной оси - количество студентов, получивших эти оценки.

Полученные результаты оценивания мы соотнесли с уровнями сформированности компетенций, что отражено в Таблице 5.



**График 3. Результаты работы студентов экспериментальной группы
над итоговым кейсом**

**Таблица 5. Соотношение оценивания уровня сформированности
компетенций ИПКК и результатов работы студентов над кейсом**

Уровень сформированности компетенции ИПКК	Результаты работы студентов над учебным кейсом
Высокий	4.5 - 5 баллов
Повышенный	4 – 4.5 балла
Пороговый	3-4 балла
Компетенция не сформирована	Менее 3 баллов

Уровни сформированности компетенций ИПКК определяются нами по среднему значению результатов, для удобства расчета мы оставили шаг в 0.5 баллов. Приведенная таблица соответствует критериям разработанной нами шкалы оценивания уровня сформированности ИПКК.

Результаты уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы по итоговому тестированию указаны в Таблице 6.

Таблица 6. Оценка уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы

Компетенция ИПКК	Средний балл студентов за итоговое тестирование	Уровень сформированности компетенции ИПКК
Языковая компетенция	4.73	«высокий»
Переводческая компетенция	4.64	между «повышенным» и «высоким»
Предметная компетенция	4.1	между «пороговым» и «повышенным»
Коммуникативная компетенция	4.5	между «повышенным» и «высоким»

Также мы сравнили результаты оценивания уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы на входном тестировании и итоговом тестировании. Сравнение результатов отражено в Таблице 7.

Таблица 7. Оценка уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы

Компетенция ИПКК	Входное тестирование	Итоговое тестирование
Языковая компетенция	между «повышенным» и «высоким»	«высокий»
Переводческая компетенция	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»
Коммуникативная	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»
Предметная	«компетенция не сформирована»	между «пороговым» и «повышенным»

Согласно полученным данным, мы пришли к выводу, что уровень сформированности *языковой компетенции* студентов повысился с промежуточного уровня между «повышенным» и «высоким» до «высокого уровня». Регулярная работа с аутентичными текстами в аудитории и в рамках самостоятельной подготовки позволила студентам повысить уровень владения иностранным языком. Кроме того, составление словарей-гlossариев и постоянная отработка лексики в электронных приложениях позволили расширить словарный запас студентов.

Повышение уровня *переводческой компетенции* обусловлено переводом большого количества текстов с английского языка на русский язык во время работы над кейсом. На этапах «Чтение» и «Аудирование» студентам для изучения и перевода предлагались тексты и аудио-видеофайлы на английском языке. Постоянная переводческая практика позволила развить навыки предпереводческого анализа, умения находить эквиваленты при переводе и навык работы с терминами, а также умение выполнять постпереводческий анализ и редактуру текста перевода.

Важным этапом работы над учебным кейсом было обсуждение решений кейса в группах и представление решений в рамках моделируемой ситуации на аудиторном занятии. Таким образом, коммуникативные навыки студентов развивались посредством постоянной практической деятельности, что отразилось в повышении результатов оценивания уровня сформированности *коммуникативной компетенции* ИПКК.

Анализ аудиторной и самостоятельной работы студентов над переводом текстов, подготовкой устных выступлений, работы над внеаудиторными заданиями показал, что наиболее сложным аспектом работы над устным и письменными текстами стала работа с терминологией и политическим контекстом. Выполняя перевод входного текста, студенты не могли самостоятельно подобрать адекватный эквивалент перевода, что мы связываем с несформированностью предметной компетенции. Анализ перевода текстов к итоговому кейсу показал, что в более 60% случаев был

подобран правильный перевод терминов, названий политических партий и правительственных органов, дано точное описание событий, в соответствии с узкоспециализированной литературой.

Стоит отметить, что студенты экспериментальной группы активно применяли полученные знания во время подготовки позиции и обсуждения на аудиторных занятиях. Во время представления решения кейса и его обсуждения студенты активно использовали лексику из проработанных ранее текстов, ссылались на политический контекст и социальные, политические реалии.

Также студенты представляли позицию определенной политической группы, института, поэтому им необходимо было соблюдать установленный регламент встречи, этикет и правила делового общения. Во время подготовки к кейсу студентам были предложены видео реальных заседаний и выступлений, которые студенты использовали в качестве модели для своего выступления. Таким образом, в рамках аудиторного занятия моделировалось реальное политическое событие, политическая встреча.

На каждом аудиторном занятии студенты демонстрировали полученные знания, навыки и умения. Исходя из этого, мы сделали вывод, что *предметная компетенция* студентов была сформирована. Опираясь на результаты, полученные студентами за итоговое контрольное мероприятие, мы оценили уровень сформированности предметной компетенции как промежуточный между «пороговым» и «повышенным».

Работа в группах над решением кейса позволила также развить навык работы в команде и навык принятия решений. Кроме того, для подготовки решения кейса студентам было необходимо проанализировать учебный материал и отобрать информацию, релевантную для решения кейса с позиции представляемого политического института, что отразилось в совершенствовании умений поиска и анализа информации на иностранном языке. Представление решений кейсов в рамках смоделированной политической ситуации позволило развить навык публичных выступлений на

иностранным языке и умение адаптироваться под заданную коммуникативную ситуацию.

Более того, мы отметили, что предложенный нами формат работы над кейсом – моделирование определенной политической ситуации – повысило мотивацию студентов к работе над предлагаемым учебным материалом, в связи с тем, что студенты не просто переводили и анализировали предложенные тексты, а применяли полученные знания на практике при решении учебных кейсов.

Применение метода Case-study для обучения профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере было высоко оценено студентами экспериментальной группы. Так, по завершении курса студенты ответили на вопросы анкеты, связанные с применением кейсовой методики для обучения профессиональному иностранному языку. Вопросы анкеты были следующими:

- 1) Считаете ли Вы рассмотрение кейсов эффективным для усвоения лексики и предметного материала общественно-политической сферы?
- 2) Отметьте плюсы и минусы применения кейсов в данном курсе
- 3) Испытывали ли Вы сложности при решении предложенных кейсов?
- 4) Понравилось ли Вам моделирование политических процессов (дебатов, заседаний и т.д.) и представление решений с позиции участников политических событий?
- 5) Оцените применение ИКТ при работе над учебным кейсом (приложения для отработки лексики, организация работы на платформе)?

Анализ полученных ответов показал, что студенты считают работу над кейсом эффективной для развития предметных навыков и усвоения лексики предметной области (на первый вопрос все студенты ответили «да»). Среди преимуществ метода Case-study было отмечено изучение аутентичных текстов, рассмотрение реальных политических ситуаций, глубокое изучение политического контекста, возможность на практике применить полученные теоретические знания, игровая форма представления позиции политического

института, обсуждение реальных политических и социальных вопросов на иностранном языке.

Сложность при решении кейса вызывал политический контекст, необходимость освоения большого количества дополнительного материала для детального изучения представленной в кейсе проблемы. Однако многие из опрошенных указали, что использование ссылок на дополнительный материал (применение технологии гипертекста) ускорило и облегчило поиск необходимой информации.

Моделирование политических процессов было описано студентами как наиболее интересный элемент аудиторных занятий. Отмечено, что организация работы в игровой форме позволила «погрузиться» в контекст политических процессов и детально изучить особенности работы рассматриваемых политических институтов.

Организация работы с применением современных ИКТ, по мнению опрошиваемых, облегчила процесс освоения материала, позволила иметь постоянный доступ к заданиям и текстам, а также сделала процесс коммуникации студентов между собой для обсуждения решений проблемы кейса более эффективным.

Таким образом, применение разработанных нами кейсов для обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере позволило повысить уровень сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы. Результаты опытно-поисковой работы показали повышение языковой компетенции (с промежуточного уровня между «повышенным» и «высоким»), переводческой и коммуникативной компетенций (с «повышенного» уровня до промежуточного уровня между «повышенным» и «высоким») и значительного повышения предметной компетенции (с уровня «компетенция не сформирована» до промежуточного уровня между «пороговым» и «повышенным»). Развитие необходимых профессиональных навыков мы связываем с регулярной работой студентов экспериментальной группы над

аутентичными текстами, обсуждением проблемных ситуаций кейсов в группах и представлением решений кейса в рамках смоделированной на аудиторном занятии ситуации.

Кроме того, следует отметить высокую оценку студентов применению метода Case-study в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку, в частности, эффективность работы с кейсом для развития предметной компетенции, моделирование реальных политических процессов, применение современных образовательных технологий для организации работы.

2.3. Сравнение результатов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в общественно-политической сфере контрольной и экспериментальной групп

Для подтверждения гипотезы об эффективности применения разработанной нами методики обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере был проведен сравнительный анализ результатов обучения экспериментальной и контрольной групп.

Контрольная группа обучалась профессионально-ориентированному языку по традиционной методике в рамках курса «Практический курс перевода». Студентам для перевода и анализа были предложены тексты общественно-политической сферы. Работа над текстами заключалась в проведении предпереводческого анализа, в изучении терминов предметной области, в самостоятельном переводе предложенных текстов и представлении переводов в рамках аудиторных занятий. Для отработки терминов предметной области применялось электронное приложение Quizlet, для развития коммуникативной компетенции к каждому тексту были предложены вопросы для обсуждения.

Обучение в контрольной группе осуществлялось в 3 этапа – проведение входного тестирования, основной этап (перевод и обсуждение текстов

предметной области) и итоговое тестирование. Входное тестирование было проведено по алгоритму, описанному в параграфе 2.1. настоящего исследования, и было направлено на определение начального уровня сформированности компетенций ИПКК. Результаты входного тестирования контрольной группы отражены на графиках 4 и 5.

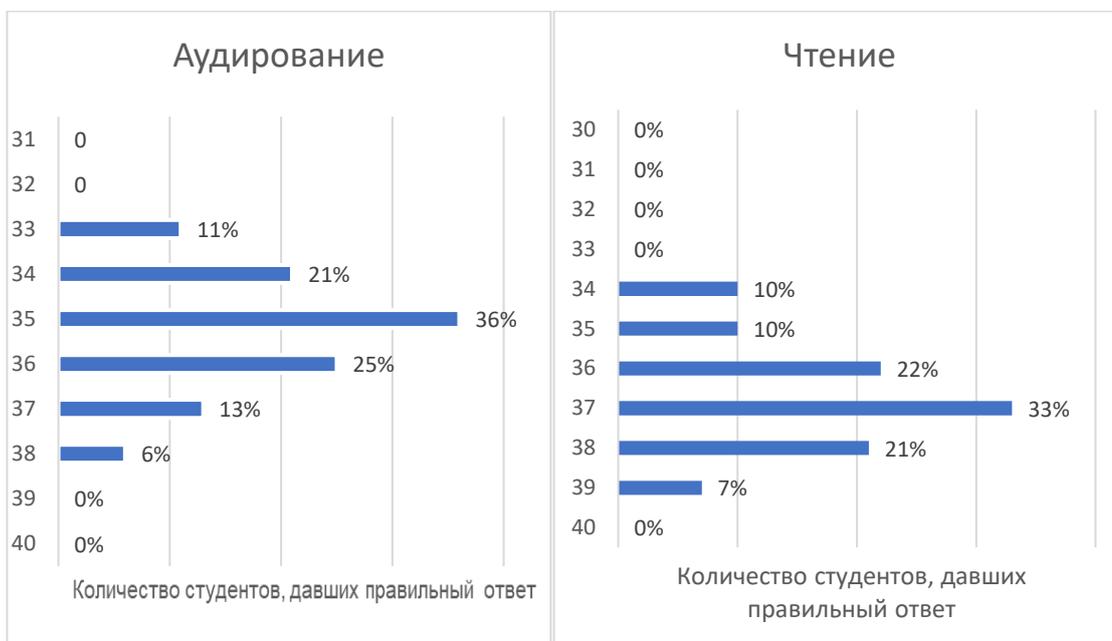


График 4. Результаты входного тестирования контрольной группы по блокам «Аудирование» и «Чтение»



График 5. Результаты входного тестирования контрольной группы по блоку «Говорение»

Уровень сформированности языковой и коммуникативной компетенций, исходя из полученных результатов, был нами определен как «повышенный».

Перевод пробного текста общественно-политической сферы в рамках входного тестирования на определение начального уровня сформированности предметной и переводческой компетенций выявил трудности в подборе эквивалентов при переводе терминов предметной области и названий политических институтов, что позволяет нам сделать вывод о несформированности предметной компетенции студентов контрольной группы. Начальный уровень сформированности переводческой компетенции, исходя из допущенных студентами ошибок, был определен нами как «повышенный».

Сравнение результатов входного тестирования экспериментальной и контрольной групп представлен в Таблице 8.

Таблица 8. Начальный уровень сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной и контрольной групп

Компетенция ИПКК	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Языковая компетенция	между «повышенным» и «высоким»	между «повышенным» и «высоким»
Коммуникативная компетенций	«повышенный»	«повышенный»
Переводческая компетенция	«повышенный»	«повышенный»
Предметная компетенция	«компетенция не сформирована»	«компетенция не сформирована»

Сравнение результатов входного тестирования показало, что начальный уровень сформированности компетенций ИПКК студентов

экспериментальной и контрольной групп был одинаковым. Обучающиеся обеих групп продемонстрировали достаточный уровень владения иностранным языком, умение вести коммуникацию на иностранном языке. Студенты контрольной группы, также, как и студенты экспериментальной группы, испытывали трудности при переводе текста предметной области в рамках входного тестирования.

Итоговое тестирование уровня сформированности компетенций ИПКК студентов контрольной группы проводилось на основе перевода текста общественно-политической сферы и ответов на проблемные вопросы по тексту. Оценка работы студентов была осуществлена согласно разработанной шкале оценивания уровня сформированности компетенций ИПКК (Приложение В).

Средние баллы студентов контрольной группы, полученные ими на итоговом тестировании представлены в Таблице 9.

Таблица 9. Оценка уровня сформированности компетенций ИПКК студентов контрольной группы

Компетенция ИПКК	Средний балл студентов за итоговое тестирование	Уровень сформированности компетенции ИПКК
Языковая компетенция	4.63	«высокий»
Переводческая компетенция	4.51	между «повышенным» и «высоким»
Предметная компетенция	3.7	«пороговый»
Коммуникативная компетенция	4.2	«повышенный»

Также нами было определено изменение уровня сформированности компетенций ИПКК студентов контрольной группы. Изменения представлены в Таблице 10.

Таблица 10. Изменение уровня сформированности компетенций ИПКК студентов контрольной группы

Компетенция ИПКК	Входное тестирование	Итоговое тестирование
Языковая компетенция	между «повышенным» и «высоким»	между «повышенным» и «высоким»
Переводческая компетенция	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»
Коммуникативная компетенция	«повышенный»	«повышенный»
Предметная компетенция	«компетенция не сформирована»	«пороговый»

На анализе полученных результатов мы сделали вывод о развитии переводческой и предметной компетенций студентов контрольной группы. Уровень сформированности предметной и коммуникативной компетенций не изменился.

Нами также был проведен сравнительный анализ результатов итогового тестирования уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты анализа представлены в Таблице 11.

Таблица 11. Изменение уровня сформированности компетенций ИПКК студентов контрольной группы

Компетенция ИПКК	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Входное тестирование	Итоговое тестирование	Входное тестирование	Итоговое тестирование
Языковая компетенция	между «повышенным» и «высоким»	«высокий»	между «повышенным» и «высоким»	между «повышенным» и «высоким»
Переводческая компетенция	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»

Коммуникативная компетенция	«повышенный»	между «повышенным» и «высоким»	«повышенный»	«повышенный»
Предметная компетенция	«компетенция не сформирована»	между «пороговым» и «повышенным»	«компетенция не сформирована»	«пороговый»

Исходя из полученных результатов, мы сделали вывод об изменении уровня сформированности компетенций ИПКК в обеих группах:

1) Уровень *языковой компетенции* повысился в экспериментальной группе с промежуточного уровня между «повышенным» и «высоким» до «высокого» уровня. В контрольной группе уровень остался неизменным. Развитие лингвистических навыков в экспериментальной группе мы связываем с большим количеством работы с аутентичными текстами, аудио- и видеотректами на иностранном языке, а также с изучением и анализом дополнительных материалов (статей, научной литературы, учебных пособий) по теме кейса и рассмотрением разных точек зрения на проблемный вопрос, что было необходимо для решения проблемной ситуации, представленной в каждом кейсе. Регулярная языковая практика привела к повышению уровня владения иностранным языком. Для выполнения перевода и обсуждения текстов предметной области студентам контрольной группы не требовалось изучение такого объема информации на иностранном языке, как студентам экспериментальной группы.

2) Уровень сформированности *переводческой компетенции* в обеих группах повысился с «повышенного» до промежуточного между «повышенным» и «высоким» уровнями. Задача студентов обеих групп заключалась в переводе текстов общественно-политической тематики с английского языка на русский язык, включая выполнение предпереводческого анализа, работу с предметной лексикой, корректирование и редактирование

текста перевода. Выполнение поставленной задачи привело к повышению уровня сформированности переводческой компетенции студентов обеих групп.

3) Изменение уровня *коммуникативной компетенции* экспериментальной группы обусловлено активным вовлечением студентов группы в дискуссию по проблемам кейсов на аудиторных занятиях, участием в обсуждении решений кейса и представлением решения кейса в процессе смоделированной политической ситуации. Коммуникация на иностранном по проблеме, описанной в кейсе, занимала большую часть аудиторных занятий, что позволило развить коммуникативные навыки через практическую деятельность. Студенты контрольной группы также выполняли интерактивные задания в рамках аудиторных занятий – отвечали на вопросы по предложенным текстам и обсуждали проблему, описанную в тексте. Однако, мы отметили, что акцент при обучении был сделан именно на переводе текстов предметной сферы, в то время как на коммуникативные задания отводилось меньшее количество времени.

4) Уровень сформированности *предметной компетенции* повысился в обеих группах, что объясняется работой студентов с текстами предметной области, регулярной отработкой терминологии с помощью электронных приложений, применением полученных знаний для решения кейса (для экспериментальной группы) или ответов на вопросы по текстам (для контрольной группы). Следует констатировать более значительное повышение уровня сформированности предметной компетенции экспериментальной группы (с уровня «компетенция не сформирована» до промежуточного уровня между «пороговым» и «повышенным»). Такой результат объясняется необходимостью применения студентами указанной группы предметных знаний для решения проблемы кейсов, что предполагает детальное изучение имеющихся данных, рассмотрение политических реалий, связанных с темой кейса, а также разбор примеров из реальной политической практики. Таким образом, происходило глубокое «погружение» в темы

кейсов, что позволило охватить большее количество теоретических и практических аспектов предметной области, следовательно, более эффективно развить предметную компетенцию.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что метод Case-study является наиболее эффективным методом обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере, позволяющему формировать и развивать необходимые компетенции ИПКК студентов-лингвистов: языковую, переводческую, коммуникативную и предметную компетенции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе рассмотрены вопросы практической реализации обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе метода Case-study. Разработанная нами методика предполагает внедрение разработанных учебных кейсов, работу над учебными кейсами. Результаты опытно-поисковой работы в рамках данного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Требования к обучению студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в ВУЗе обуславливают необходимость формирования иноязычной, профессиональной, коммуникативной компетентности студентов-лингвистов на основе разработанных и внедренных кейсов.

2. Эффективное внедрение метода Case-study в обучение студентов-лингвистов профессионально-ориентированному языку в общественно-политической сфере проходило в 3 этапа:

- проведение входного тестирования для определения начального уровня сформированности компетенций ИПКК и разработка шкалы оценивания;

- разработка учебных кейсов и описание организации процесса обучения на основе метода Case-study;

- внедрение разработанных кейсов в процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

3. Обучение профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе метода Case-study обеспечивает развитие ИПКК студентов-лингвистов: повышение уровня языковой компетенции с промежуточного между «повышенным» и «высоким» до «высокого» уровня; уровня коммуникативной и предметной компетенций – с

«повышенного» до порогового между «повышенным» и «высоким», уровня предметной компетенции - с уровня «компетенция не сформирована» до переходного от «порогового» до «повышенного». Развитие компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы объясняется регулярной языковой практикой, переводом и анализом большого объема аутентичных материалов предметной области по проблеме кейса, применением полученных знаний при обсуждении решений кейсов, моделировании реальных политических ситуаций.

3. Сравнение результатов, полученных студентами экспериментальной и контрольной групп в ходе опытно-поисковой работы, выявил большее изменение уровня сформированности компетенций ИПКК студентов экспериментальной группы, что позволило сделать вывод об эффективности применения метода Case-study для обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные условия развития международных связей требуют от выпускников лингвистических специальностей знаний не только иностранного языка на высоком уровне, но и умений вести профессиональную коммуникацию на иностранном языке. Обучение лингвистов в высшем учебном заведении направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком на достаточном уровне для осуществления профессиональной коммуникации в актуальной на сегодняшний день профессиональной сфере - общественно-политической. Профессиональная деятельность лингвистов тесно связана с такими профессиональными задачами, как лингвистическое сопровождение встреч, перевод переговоров на международном уровне, работа с текстами общественной и политической сферы, перевод документов и т.д. Таким образом, общественно-политическая сфера является одной из ключевых профессиональных областей в деятельности лингвистов.

Для соответствия требованиям современного рынка труда у будущих лингвистов в процессе профессиональной подготовки необходимо сформировать комплекс ключевых компетенций: иноязычную, профессиональную, коммуникативную, которые, собственно, и составляют основу их профессиональной компетентности (ИПКК).

Возникшие противоречия между современными требованиями общества к высокому уровню профессиональной подготовки специалистов направления «Лингвистика», способных эффективно участвовать в профессиональной коммуникации в общественно-политической сфере, и недостаточностью сформированностью иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) послужили стимулом для разработки и реализации методики обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере.

В настоящем диссертационном исследовании рассмотрена проблема разработки и внедрения методики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере на основе метода Case-study.

В ходе проверки гипотезы и реализации цели и задач исследования мы получили следующие *результаты*:

1. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе направлено на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов, которое мы определяем как комплекс профессионально-значимых, ключевых компетенций студентов-лингвистов: языковой, коммуникативной, предметной, переводческой, представляющих собой способность и готовность осуществлять иноязычное общение в общественно-политической сфере в различных социокультурных условиях, необходимых для выполнения профессиональных задач в данной предметной области.

2. Для организации процесса обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере был использован интерактивный метод Case-study, доказан его интегративный характер, заключающийся в возможности включения в данный метод элементов других интерактивных методов обучения, среди которых наиболее важными были проблемный метод, метод ролевой игры, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL).

3. На основе анализа основных подходов, принятых в современной педагогике высшей школы и методике обучения иностранным языкам, выявлены подходы, наиболее релевантные для настоящего исследования в области обучения профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере:

- деятельностно-ориентированный подход, согласно которому задача преподавателя состоит в создании деятельностной образовательной среды, где основным становится не предоставление готовых решений, а консультирование и поддержка студентов при необходимости в процессе поиска ими собственного решения, с учетом уровня эмоциональных, волевых и когнитивных ресурсов каждого студента;

- компетентностный подход, который акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях;

- личностно-ориентированный подход, который гарантирует гибкость процесса обучения, в зависимости от целей и задач, от целевой аудитории и от требований к результатам обучения каждого студента;

- коммуникативный подход, направленный на развитие способности студентов-лингвистов к профессиональной коммуникации на профессиональные темы;

- междисциплинарный подход, требующий применения знаний различных предметных сфер для решения комплексных профессиональных задач общественно-политической области.

4. Эффективность обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере на основе метода Case-study определяется:

- общедидактическими принципами: принцип связи теории и практики, принцип активности, принцип формирования и поддержания высокой мотивации;

- общеметодическими принципами: принцип устного опережения, принцип аппроксимации, принцип учета особенностей родного языка, принцип коммуникативной направленности;

- частнометодическими принципами: принцип учета профессиональной тематики при подготовке материалов, принцип самостоятельного изучения

предметной области, принципа междисциплинарности рассматриваемых профессиональных проблем, принцип информативности и достаточности учебных материалов, принцип использования ИКТ, принцип организации групповой работы студентов.

5. Разработанные этапы обучения профессионально-ориентированному английскому языку на основе метода Case-study способствуют формированию всех составляющих профессиональной компетентности студентов-лингвистов; созданию условий для их аудиторной и самостоятельной работы:

1 этап – проведение входного тестирования на определение начального уровня сформированности компетенций иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности,

2 этап – разработка учебных кейсов и описание организации обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере

3 этап – внедрение разработанных кейсов в процесс обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному английскому языку в общественно-политической сфере и анализ полученных результатов.

6. Результаты, полученные в ходе опытно-поисковой работы, свидетельствуют об эффективности разработанной методики обучения профессионально-ориентированному английскому языку студентов-лингвистов на основе метода Case-study.

Перспективными направлениями для продолжения исследования могут стать: увеличение банка учебных кейсов для дальнейшего развития ключевых компетенций профессиональной компетентности студентов-лингвистов в общественно-политической сфере; дальнейшая разработка методики обучения студентов-лингвистов профессионально-ориентированному иностранному языку в другой предметной области на основе интегративного метода Case-study.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева, Ф. Б. Использование технологии case-study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку / Ф. Б. Абаева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т.7. – № 23. – С. 177–180.
2. Акимова, Н. В. Использование метода анализа ситуаций в рамках курса методики преподавания иностранных языков и культур / Н. В. Акимова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 171–178.
3. Алексеева, Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексеева Лариса Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 22 с.
4. Аликина, Е. В. Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аликина Елена Вадимовна. – Нижний Новгород, 2017. – 46 с.
5. Анисимова, А. Г. Методология перевода англоязычных терминов гуманитарных и общественно-политических наук: дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.04 / Анисимова Александра Григорьевна. – Москва, 2010. – 358 с.
6. Антонова, О. С. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний / О. С. Антонова // Труды БГТУ. Серия 6: история, философия. – 2014. - №5 (169). – С. 186–188.
7. Атлас новых профессий 2022. Агентство стратегических инициатив. Сколково [Электронный ресурс]. – Москва, 2014. – Режим доступа: [SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf](#) (дата обращения: 13.04.2022).
8. Багирова, И.Х., Бурыхин, Б.С. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов экономистов в процессе изучения дисциплины

- «Управление персоналом» / И. Х. Багирова, Б.С. Бурыхин // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2012. – №3 (19). – С. 118–129.
9. Байденко, В. И. Образовательный стандарт – educational standard: опыт систем. исслед.: монография / В.И. Байденко. – Новгород: Новгородский государственный университет, 1999. – 440 с.
10. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.
11. Безукладников, К. Э. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, Б. А. Крузе // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С.152 – 170.
12. Беленкова, Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом университете [Электронный ресурс] / Ю. Беленкова // Высшее образование сегодня. – 2022. – №2. – Режим доступа: [Professionallyorientedforeignlanguageteachingatthetechnicaluniversity SemanticScholar](https://www.semanticscholar.org/entry/Professionally-oriented-foreign-language-teaching-at-the-technical-university) (дата обращения: 06.10.2021).
13. Бердичевский, А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогической вузе / А. Л. Бердичевский. – М.: Высшая школа, 1989. – 103 с.
14. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
15. Богудинова, Р. З. Междисциплинарный подход в интерактивном самообразовании / Р. З. Богудинова, И. М. Городецкая // Инженерное образование. – 2016. – №20. – С. 52–56.
16. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

17. Борновалова, Н. В. Профессионально-ориентированный текст в системе языковой подготовки преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] / Н. В. Борновалова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – №3. – Режим доступа: [Professionally oriented text in the system of language training of a foreign language teacher | Semantic Scholar](#) (дата обращения: 13.04.2022).
18. Бржозовская, К. М. Методические приемы контроля в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» в языковых педагогических вузах / К. М. Бржозовская // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 79–84.
19. Бударина, А. О. Методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бударина Анна Олеговна. – Калининград, 2011. – 49 с.
20. Велиева, Н. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку / Н. О. Велиева // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – №12(54). – С. 104–108.
21. Вербицкая, М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции [Электронный ресурс] / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вести Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – №4. – Режим доступа: [Компоненты и уровни переводческой компетенции \(cyberleninka.ru\)](#) (дата обращения: 11.04.2023).
22. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 266 с.
23. Воропаева, Ю. А. Методика обучения профессионально-ориентированному чтению на материале рекламных и PR-текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Воропаева Юлия Александровна. – Москва, 2008. – 241 с.
24. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, 2005. – 670 с.

25. Гальскова, Н. Д. Современные направления лингводидактики как науки: монография Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под. ред. Л. П. Халяпиной. – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2018. – 380 с.
26. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
27. Герасимова, И. Г. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке в техническом вузе: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] / И. Г. Герасимова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2009. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalno-orientirovannomu-obscheniyu-na-angliyskom-yazyke-v-tehnicheskom-vuze-problemy-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 21.12.2022).
28. Глебова, Т. А. Развитие социокультурной компетенции инофонов при обучении профессионально ориентированному языку с применением информационно-коммуникационных технологий / Т. А. Глебова // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. – 2022. – 12(4). – С. 118–122.
29. Гладких, И. В. Разработка учебных кейсов: методические рекомендации для преподавателей бизнес – дисциплин / И. В. Гладких. – 5-е изд., испр. и доп. – Санкт – Петербург: Высшая школа менеджмента, 2010. – 95 с.
30. Глотова, Ж. В. Обучение иностранным языкам на компетентностной основе: монография / Ж. В. Глотова, Л. В. Грошева, В. Ю. Николаичева. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2015. – 52с.

31. Голуб, Л. Н. Использование кейс-метода на занятиях по иностранному языку в вузе / Л. Н. Голуб, С. А. Медведева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №1. – С. 77–86.
32. Грищенко, Г. А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку (Интенсивный курс, немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Грищенко Галина Анатольевна – М., 1995. – 256 с.
33. Грищенко, И.С. Обучение общественно-политической лексике английского языка в VII–VIII классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Грищенко Иван Семенович. – Киев, 1991. – 25 с.
34. Грузкова, С. Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании [Электронный ресурс] / С. Ю. Грузкова, А. Р. Камалеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2013. – №6 (26). – Режим доступа: [Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании \(cyberleninka.ru\)](http://cyberleninka.ru) (дата обращения: 07.11.2022).
35. Гурвич, А. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих переводчиков в системе дополнительного образования вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гурвич Анастасия Вячеславовна. – Челябинск, 2011. – 24 с.
36. Десятова, О. В. Метод кейсов как инновационный подход в профессионально – ориентированном обучении иностранным языкам / О. В. Десятова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 8. – С. 136–140.
37. Деловая коммуникация на английском языке: учебно-методический комплекс / под ред. О. В. Десятовой. – Москва: МГИМО – университет, 2011. – 151 с.
38. Дмитриева, Н. К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку / Н. К. Дмитриева // Вестник Костромского государственного

- университета. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т.25. – №2. – С. 168–172.
39. Догнак, С. В. Современные подходы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку /С. В. Догнак // КАНТ. – 2022. – №1 (42). – С. 220–225.
40. Евдокимова, М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: технический вуз, английский язык: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2007. – 671 с.
41. Егорова, Е. В. Метод кейс-стади в обучении стратегическому менеджменту в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2008. – 192 с.
42. Ежова, Л. М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ежова Лариса Михайловна. – Москва, 2003. – 235 с.
43. Жданова, Д. Е. Реверсивное обучение в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Жданова Дарья Евгеньевна. – Екатеринбург, 2021. – 209 с.
44. Жигилей, И. М. Формирование профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании / И. М. Жигилей // Преподаватель XXI век. – 2012. – №1(1). – С. 29–36.
45. Жидкова, Н. В. Чтение профессионально-ориентированных текстов как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / Н. В. Жидкова, Т. В. Бобышева // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2022. - № 8–1 (71). – С. 87–90.
46. Жиронкина, О. В. Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку в вузе / О. В. Жиронкина, А. А. Рольгайзер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – №3 (50). – С. 146–163.

- 47.Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30.
- 48.Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- 49.Зиннурова, Ф. М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зиннурова Фарида Минхарисовна. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
- 50.Зыкова, В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: авторф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зыкова Вероника Николаевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 16 с.
- 51.Зяблова, О. А. Принципы исследования языка для специальных целей: на примере языка экономики: автореф. дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.19 / Зяблова Ольга Александровна. – Москва, 2005. – 44 с.
- 52.Игнаткина, А. Л. Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку в сфере юриспруденции с применением метода кейс – стади /А. Л. Игнаткина // вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – №1. – С. 33–46.
- 53.Игумнова, О. В. Case-study в системе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в высшей школе / О. В. Игумнова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. – 2020. – Т.17. – №2. – С. 98–110.
- 54.Идигова, Ж. Р. Применение кейс-технологии при формировании умений профессионально-ориентированного общения на иностранном языке / Ж. Р. Идигова, А. М. Бериева //Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки – 2022. – Т.18. – №2 (28). – С. 63–67.

- 55.Идигова, Ж.Р. Роль деловой игры в обучении профессионально - ориентированному общению на иностранном языке / Ж. Р. Идигова, А. М. Бериева // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2022. – Т.18. – №1 (27). – С. 52–59.
56. Измайлова, Н. С. Английский язык. Социология: парадигмы и практика / Н. С. Измайлова. – М.: МГИМО-Университет, 2019. – 316 с.
57. Ильина, О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О. К. Ильина // Лингвострановедение: метода анализа, технология обучения. Шестой международный семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сборник научных статей / под общ. ред. Л.Г. Ведениной. – М.: МГИМО – Университет, 2009. – С. 253–261.
- 58.Ионова, А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ионова Анна Михайловна. – Москва, 2012. – 207 с.
- 59.Кейс-стади (case-study) в теоретическом и практическом обучении: учебно-методическое пособие / под общ. ред. А. В. Старшиновой. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2013. – 146 с.
- 60.Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 479 с.
- 61.Коннова, З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Коннова Зоя Ивановна. – Тула, 2003. – 324с.
- 62.Кононова, А. Ф. Профессионально-направленное обучение английскому языку студентов 5 курса факультета начального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кононова Алена Федоровна. – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с.

63. Корнеева, Л. И. Межкультурная компетенция как условие успешной профессиональной деятельности российских менеджеров / Л. И. Корнеева // Вестник УГТУ-УПИ. – 2004. – №10. – С. 54–61.
64. Корнеева, Л. И. Межкультурная деловая коммуникация на основе «кейсовой методики» (на примере немецкого языка): учебное пособие / Л. И. Корнеева, Ю. В. Корнеева. – Екатеринбург, 2011. – 199 с.
65. Корниенко, М. А. Лингвофилософия Ноама Хомского: от картезианской традиции к генеративной грамматике / М. А. Корниенко // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – №43. – С. 88–100.
66. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
67. Красикова, Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Красикова Екатерина Николаевна. – Ставрополь, 2009. – 177 с.
68. Куваева, Л. В. Использование гипертекстовых технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе / Л. В. Куваева // Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – №53. – С. 62–65.
69. Куприянчик, Т. В. К вопросу о коммуникативных профессионально-обусловленных ситуациях в контексте обучения иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе / Т. В. Куприянчик, М. А. Арская // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2017. – №4 (29). – С. 82–86.
70. Кушнина, Л. В. От коммуникативных компетенций – к коммуникативной личности переводчика / Л. В. Кушнина, С. Г. Улитина // Известия ВГПУ. – 2013. – №9 (84) – С. 16 – 18.
71. Лаврененко, М. М. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов:

- автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лаврененко Майя Михайловна. – Москва, 2004. – 20 с.
72. Лазарев, В. С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального обучения / В. С. Лазарев // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – №2 (14). – С. 56–64.
73. Левандровская, Н. В. Учебный глоссарий как средство формирования лексической компетенции в обучении профессионально ориентированному языку / Н. В. Левандровская // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №5. – С.297 – 302
74. Левитан, К. М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левитан Константин Михайлович. – Екатеринбург, 1993. – 383 с.
75. Лингвометодологические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / под ред. В. П. Барбашова, И. И. Климовой, М. В. Мельничук. – М.: Финансовый университет, 2014. – 240 с.
76. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий – М.: Высшая школа, 1981. – 160 с.
77. Матиенко, А. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и поликультурной личности / А. В. Матиенко // Педагогическое образование в России. – 2016. – №5. – С. 112–116.
78. Метелева, Л. А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку / Л. А. Метелева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – №2 (7). – С. 45–47.
79. Методические рекомендации по критериям и шкалам оценивания в рамках балльно-рейтинговой системе (БРС) [Электронный ресурс]. –

- Екатеринбург, 2018. – Режим доступа: [Рекомендации \(urfu.ru\)](https://urfu.ru) (дата обращения: 09.07.2022).
80. Миков, В. Ю. Реализация профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов-социологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Миков Вениамин Юрьевич. – Екатеринбург, 2016. – 159 с.
81. Мильруд, Р. П. Теория обучения языку: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Зарубежная филология» / Р. П. Мильруд. – 2-е изд., доп. – Тамбов: изд-во ТГУ, 2004. – 143 с.
82. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 17–22.
83. Миролюбов, А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 462 с.
84. Мироненко, В. В. Педагогические условия формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности у будущих специалистов государственного и муниципального управления / В. В. Мироненко // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №2 (19). – С. 100–103.
85. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: монография [Электронный ресурс] / Департамент по языковой политике Генерального директората по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы. – Режим доступа: [eurcomp.doc \(yandex.ru\)](https://eurcomp.doc.yandex.ru) (дата обращения: 13.02.2023).
86. Общественно-политическая лексика: учебное пособие по английскому языку для студентов факультета иностранных языков / З. З. Гатиатуллина. – Казань: КГПУ, 1996. – 145 с.
87. Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики теории обучения иностранным языкам / Т. П. Оглуздина // Вестник ТГПУ. – 2011. – 2(104). – С. 91–94.

88. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия: сравнительный анализ): учебник / Л. И. Корнеева, А. Шельтен. – Екатеринбург: УрФУ, 2012. – 323 с.
89. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
90. Осмоловская, И. М. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения / И. М. Осмоловская, Л. А. Краснова // Образование и наука. – 2017. – Т.19. – №7. – С. 9–24.
91. Общая характеристика образовательной программы «Перевод и межкультурная коммуникация» [Электронный ресурс]. – Екатеринбург, 2020. – Режим доступа: [00079544.pdf \(urfu.ru\)](https://www.urfu.ru/00079544.pdf) (дата обращения: 03.12.2021).
92. Павельева, Н. Кейс-метод в профессиональном образовании / Н. Павельева // Кампания. – 2008. – №43. – С.33 – 42.
93. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
94. Пашковская, Н. Д. О специфике перевода общественно-политических текстов / Н. Д. Пашковская, Н. С. Сукроева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – №7 (5). – С. 261–263.
95. Позднева, С. П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания ХХI века: становление междисциплинарного словаря науки / С. П. Позднева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т.9. – №2. – С. 114–123.
96. Петрукович, Л. А. Основные компетенции, формируемые в профессиональном иноязычном образовании бакалавров направления подготовки международные отношения / Л. А. Петрукович // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – №43. – С. 86–90.

97. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдоров. – М. МПУ., 1996. – 280 с.
98. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2003. – 46 с.
99. Полуосьмак, А. Д. Case-study как эффективный метод обучения деловому английскому студентов лингвистических специальностей / А. Д. Полуосьмак // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – №16 (727). – 200–213.
100. Поморцева, Н. П. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся (на материале международного экзамена IELTS) [Электронный ресурс] / Н. П. Поморцева, Ф. Ф. Шигапова // Казанский лингвистический журнал. – 2022. – №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-obuchayuschih-sya-na-materiale-mezhdunarodnogo-ekzamena-ielts>. (дата обращения: 21.07. 2022).
101. Поскребышева, Т. А. Организация эффективного обучения ESP в вузе / Т.А. Поскребышева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – №2. – С. 204–208.
102. Попова, Е. А. Профессиональная подготовка преподавателей иностранных языков к формированию межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей / Е. А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – №1 (790). – С. 73–81.
103. Приказ о вводе в действие СУОС УрФУ: [приказ: принят на основании решения Ученого совета УрФУ об утверждении образовательных стандартов УрФУ от 26 ноября 2018 г.]. – Екатеринбург, 2018. – 16 с.

104. Рабочая программа модуля «Общественно-политический перевод» [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2022. – Режим доступа: [00039639.pdf \(urfu.ru\)](https://www.urfu.ru/00039639.pdf) (дата обращения: 12.09. 2022).
105. Равен, Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика / Д. Равен // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №2 (17). – С.170 – 204.
106. Раздорская, Н. В. Особенности обучения японскому языку студентов-международников: на основе общественно-политических текстов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Раздорская Наталья Васильевна. – Москва, 2007. – 203 с.
107. Рубцова, А. В. Стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе / А. В. Рубцова, Н. И. Алмазова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. - 2017. –Т. 8. – № 2. – С. 107–114
108. Рябенко, Н. Л. Теоретические подходы к профессиональной подготовке политологов-международников в аспекте межкультурной коммуникации / Н. Л. Рябенко // Вестник ГУУ. – №17. – С. 242–248.
109. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования /А. П. Садохин //Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. – №1. – С. 125–139.
110. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – Москва: Еврошкола, 2004. – 233 с.
111. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
112. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. / В. В. Сериков. – Москва: Российский новый университет, 2018. – 292 с.

113. Серова, Т. С. Профессионально-ориентированное интегрированное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественно-научного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете. / Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов/ под ред. Л.П.Халыпиной. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2018. – 380 с.
114. Скворцева, С. А. Модель коммуникативной компетенции / С. А. Скворцева, Ю. С. Вторникова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №2 (9). – С. 277–280.
115. Ситуационный анализ в учебных курсах по государственному управлению и политике: учебное пособие / Г. Л. Куприяшин. – Москва, 2004. – 250 с.
116. Смолкин, А. М. Методы активного обучения: научно - методическое пособие / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991–176 с.
117. Снопкова, Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е. И. Снопкова // Интеграция образования. – 2015. – Т.19. – №1 (78). – С. 111–117.
118. Стрекалова, К. В. Технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов – бакалавров международно-правового профиля: английский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Стрекалова Ксения Валерьевна. – Москва, 2018. – 209 с.
119. Ступаков, В. Я. Конкретные ситуации как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. /Ступаков Валерий Яковлевич. – Новочеркасск, 2007. – 167 с.
120. Сыманюк, Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Сыманюк Эльвира Эвальдовна. – Самара, 2005. – 41 с.

121. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования – Conception of foreign language polycultural education: (на материале культуроведения США): монография / П. В. Сысоев. – Москва: Еврошкола, 2003. – 406 с.
122. Танцура, Т. А. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения / Т. А. Танцура // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №2. – С. 128–133.
123. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе: монография / под общ. ред. Л. И. Корнеевой. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 288 с.
124. Тер – Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер -Минасова. – Москва: Слово, 2000. – 261 с.
125. Терехова, П. А. Компетентностно-ориентированный экзамен по иностранному языку: к вопросу создания дескриптов для профессионально-направленного обучения иностранному языку / П. А. Терехова// Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2012. – №1. – С.165– 179.
126. Титов, В. А. Использование гипертекстовых технологий в образовательном процессе / В. А. Титов, А. А. Неделькин // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2014. – №186. – С. 582–587.
127. Титова, Л. И. Метод конкретных ситуаций специальных туристских дисциплин: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 /Титова Лидия Ивановна. – Москва, 2002. – 129 с.
128. Тишина, Ю. В. Некоторые особенности английского языка в сфере политической коммуникации / Ю. В. Тишина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №16 (811). – С. 159–166.

129. Трофимова, С. В. Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на языковом факультете: на материале французского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Трофимова Светлана Вячеславовна. – Орел, 2004. – 156 с.
130. Успенская, А. А. Обучение культурно-специфической политической лексике в рецептивном аспекте: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Успенская Анна Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 21 с.
131. Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3 ++). Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, 2020. – 13 с.
132. Федорова, Н. Ю. К вопросу об отборе и организации профессионально-ориентированного учебного материала. Лексический аспект / Н. Ю. Федорова // Вестник СПбГУ. Серия 9. – 2010. – №1. – С.186-196.
133. Филонова, В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Филонова Виктория Викторовна. – Москва, 2013. – 25 с.
134. Харламова, Н. С. Качество обучения как основная стратегия профессионально ориентированного изучения иностранных языков (социально-политические науки) / Н. С. Харламова, И. Ю. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – №2 (831). – С. 25–34.
135. Хуторской, А. В. Дидактика / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 718 с.
136. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос», 2013. – 73 с.
137. Царская, Т. С. Деловая игра как средство формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинских направлений / Т. С. Царская, Л. А. Кушнырь // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.8. – № 2(27). – С. 251–254.

138. Шатурная, Е. А. Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и ролевых игр: английский язык, неязыковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шатурная Елена Алексеевна – Тамбов, 2009. – 24 с.
139. Щербакова, О.В. К вопросу об особенностях обучения иностранному языку в рамках деятельностно-ориентированного подхода студентов неязыковых факультетов вузов / О. В. Щербакова // Вестник ТГПУ. – 2018. – №8 (197). – С. 92–97.
140. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Филоматис: Омега – Л, 2010. – 475 с.
141. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшей образования / А.Н.Щукин, Г.М.Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
142. Юсупова, Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юсупова Ляля Гайнулловна. – Челябинск, 2008. – 20 с.
143. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с.
144. Ясаревская, О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетентности //XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – 2015. –Т.1. – №6 (28). – С. 178–183.
145. Adams-Smith, D. E. ESP and local situation / D. E. Adams-Smith // ESP in Practice. English Language Programs Division. – 1989. – P. 64–67.
146. Alam, M. K. A systematic qualitative case study: questions, data collection, NVivo analysis and saturation [Электронный ресурс] /M. K. Alam // Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal. – 2020. – Режим доступа:[A systematic qualitative case study:](#)

(дата обращения: 13.10. 2021).

147. Barratt, M. Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications [Электронный ресурс] /M. Barratt, T. Choi, M. Li // Journal of Operations Management. – 2011. – 29(4). – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.jom.2010.06.002>. (дата обращения: 02.08. 2022).
148. Bracaj, M. M. Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training / M. M. Bracaj // European Scientific Journal. – 2014. – 10 (2). – P. 40 – 49.
149. Blet, W. The Case-study Handbook. How to Read, Discuss and Write Persuasively about Cases / W.Ellet. – Harvard Business School Press, 2007. – 273 p.
150. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D.Brown. - 3rd ed. – Prentice Hall Regents, 1994. – 372 p.
151. Brinton, D.M. Content-based second language instruction / D. M. Briton, M.A. Snow, M. B. Wesche – New York: Newbury House, 1997. – 260 p.
152. Brinton, D. M. The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content / D. M. Briton, M.A. Snow. – University of Michigan Press, 2017– 359 p.
153. Bowler, B. The Rise and Rise of CLIL / B. Bowler // New Standpoints, 2007. – P. 7-9.
154. Brumfit, C. Communicative methodology in language teaching. The Role of Fluency and Accuracy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 166 p.
155. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain //Applied linguistics. – 1980. – № 1. – P.1–47
156. Chen, T. Self-training for ESP through action research / T. Chen // English for Specific Purposes. – 2000. – 19 (4). – P. 389-402.

157. Chen, Y. From common core to specific / Y. Chen // The Asian ESP Journal. – 2006. – № 1. С P. 24 – 50.
158. Choudhary, Z. J. English for specific purpose: role of learners, teachers, and teaching methodologies [Электронный ресурс] / Z. J. Choudhary // European Scientific journal. – 2015. – 11 (20). – Режим доступа: [English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers and Teaching Methodologies | Prof. Dr. Choudhary Z A H I D Javid - Academia.edu](#) (дата обращения: 13.09. 2022).
159. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies / D. Coyle // The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2007. – 10 (5). – P. 543-562.
160. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P.Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 170 p.
161. Erskine, J. A. Teaching with cases / J.A. Erskine, M. R. Leenders, L.A. Maufflette-Leenders. – School of Business Administration, the University of Western Ontario, 1981. – 305 p.
162. Flynn, B. Having it all: Rigor versus relevance in supply chain management research [Электронный ресурс] / B. Flynn // Journal of Supply Chain Management. – 2008. – 44(2). – Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/j.1745-493X.2008.00056.x> (дата обращения: 23.05. 2022).
163. Gatehouse, K. Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development [Электронный ресурс] / K. Gatehouse // The Internet TESL Journal. – 2001. – №7 (10). Режим доступа: http://iteslj.org/Articles/Gatehouse_ESP.htm (дата обращения: 22.02. 2021).
164. Garcia, O. Bilingual Education in the 21st Century / O. Garcia // Lingvamarena. – 2013. – Vol.4. – P. 65 – 78.
165. Gephart, R.P. Qualitative Designs and Methodologies for Business, Management, and Organizational Research / R.P. Gephart, R. Saylor // Oxford Research Encyclopedia of Business and Management. – 2020. – Режим доступа:

Qualitative Designs and Methodologies for Business, Management, and Organizational Research | Semantic Scholar (дата обращения: 13.02. 2022).

166. Gil, A. Case study method in business administration research / A. Gil, R. Licht, E. Oliva // *Unisinos Magazine of Administration and Accounting*. – 2005. – №2(1). – 47– 56.
167. Guess, A. A Methodology for Case Teaching: Becoming a Guide on the Side / A. Guess // *Journal of Accounting and Finance*. –2014. –Vol.14 (6). – P. 113 – 126.
168. Jenson, J.L. Cumulating the intellectual Gold of case study research /J.L. Jenson, R. Rogers // *Public Administration Review*. –2001. – 61 (2). – P. 235 – 246.
169. Javid, C. Z. English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose [Электронный ресурс] / C. Z. Javid. // *European Journal of Scientific Research*. – 2013. – №112 (1). Режим доступа: http://www.europeanjournalofscientificresearch.com/issues/EJSR_112_1.html (дата обращения: 21.02. 2022).
170. Johnson, J. L. A review of the quality indicators of rigor in qualitative research [Электронный ресурс] / J.L. Johnson, D. Adkins, S. Chauvin // *American Journal of Pharmaceutical Education*. – 2020. –№ 84(1). Режим доступ: <https://doi.org/10.5688/ajpe7120> (дата обращения: 02.09. 2023).
171. Harrison, H. Case study research: Foundations and methodological orientations / H. Harrison, M. Birks, R. Franklin, J. Mills // *FQS: Forum Qualitative Social Research*. – 2017. – № 18(1). – P. 1 – 17.
172. Hoorani, B. H. Designing for impact: The effect of rigor and case study design on citations of qualitative case studies [Электронный ресурс] / B. H. Hoorani, L.B. Nair, M. Gibbert // *Management. Scientometrics*. – 2019. – № 121(1). Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s11192-019- 03178> (дата обращения: 22.10. 2022).
173. Hutchinson, T. English for specific purpose: a learning centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183p.

174. IELTS sample test questions. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [Sample test questions \(ielts.org\)](http://ielts.org/sample-test-questions) (дата обращения: 13.02. 2021).
175. Littlewood, W. Communicative language teaching: an introduction /W. Littlewood. – New York: Cambridge University Press, 1982. –124 p.
176. Lorenzo, F. The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project / F. Lorenzo, S. Casal, P. Moore // Applied Linguistics. – 2009. – P. 1 – 25.
177. Ladousse, G. P. Role play [Электронный ресурс] / G.P. Ladousse. – University Press, 1987. Режим доступа: <https://archive.org/details/roleplay0000lado/page/n15/mode/2up> (дата обращения: 12.10. 2022).
178. Lynn, L. E. Teaching and learning with cases: a guidebook. – Chatham House Publishers, N.Y., 1999. – 200 p.
179. Marques, K. Assessment of the Methodological Rigor of Case Studies in the Field of Management Accounting Published [Электронный ресурс] / К. Marques, R. Camacho, C. Alcantara // Accounting & Finance Magazine. – 2015. – № 26(67). Режим доступа: <https://doi.org/10.1590/1808-057x201500280> (дата обращения: 07.06. 2022).
180. Marsh, D. Language awareness and CLIL. – New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007. – 233 – 246 p.
181. Mauffette-Leenders, L.A. Learning with cases [Электронный ресурс] / L.A. Mauffette – Leenders, J.A. Erskine, M.R. Leenders – Richard Ivey School of Business, 1997. Режим доступа: <https://archive.org/details/learningwithcase00mauf/page/n3/mode/2up> (дата обращения: 07.11. 2022).
182. Molina-Azorin, J. F. Mixed Methods Case Study, Fractal Heuristics and Integration, Methodological Rigor and Quality, Q Methodology, and Game Heuristics in Journal of Mixed Methods Research /J.F. Molina- Azorin, M.D.

192. Swales, J. Language for specific purpose /J. Swales //Annual Review of Applied Linguistics. – 2000. –№20. –P. 59 – 76.
193. Takahashi, A. R. Case study research: opening up research opportunities / A. R. Takahashi, L. Araujo // RAUSP Management Journal. – 2019. – № 55(1) – P. 100 – 111.
194. Thomas, G. A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure / G. Thomas // Qualitative Inquiry. – 2011. – №17(6). – P. 511 – 521.
195. Varela, M.E. Rigour in the Management Case Study Method: A Study on Master's Dissertations / M. E.Varela, P. Lopes, R. H. Rodrigues // The Electronic Journal of Business Research Methods. – 2021. – №19. – P. 1 – 13.
196. Verleye, K. Designing, writing-up and reviewing case study research: an equifinality perspective / K. Verleye // Journal of Service Management. – 2019. – № 30(5). – P. 549 – 576.
197. Walker, C. Method Sequence and Dominance in Mixed Methods Research: A Case Study of the Social Acceptance of Wind Energy Literature / C. Walker, J. Baxter // International Journal of Qualitative Methods. – 2019. – № 18. – P. 1 – 14.
198. Yazan, B. Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake / B. Yazan // The Qualitative Report. – 2015. – T. 7. –№ 20 (2). – P. 134 – 152.
199. Yin, R. Validity and generalization in future case study evaluations / R. Yin // Evaluation. – 2013. –T. 7. –No 19(3). – P. 321 – 332.

ПРИЛОЖЕНИЕ А.

Примеры заданий входного тестирования частей Listening (Аудирование), Reading (Чтение) и Speaking (Говорение).

Источник: IELTS. Sample test questions⁸.

Часть «Listening»

PART 1

Questions 1 – 8

Complete the form below.

Write **NO MORE THAN THREE WORDS AND/OR A NUMBER** for each answer.

PACKHAM'S SHIPPING AGENCY – customer quotation form

Example

Country of destination: **Kenya**....

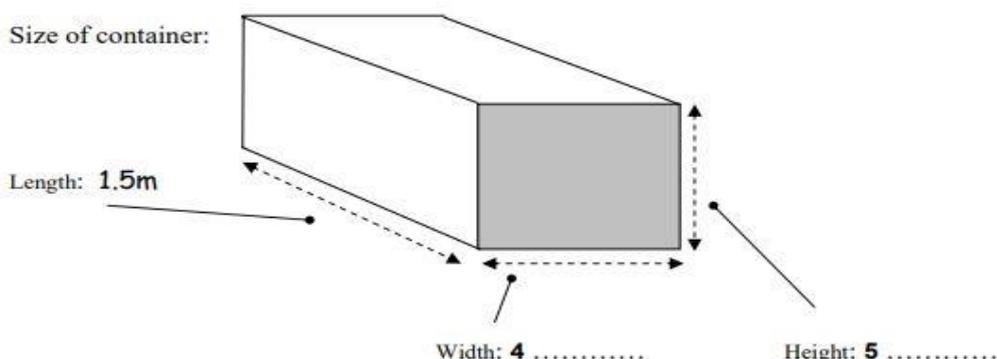
Name: **Jacob** 1

Address to be collected from: **2** College, Downlands Rd

Town: **Bristol**

Postcode: **3**

Size of container:



Length: **1.5m**

Width: **4**

Height: **5**

Contents: clothes

6

7

Total estimated value: **8** £.....

⁸IELTS. Sample test questions [Электронный ресурс]. Режим доступа: [Sample test questions \(ielts.org\)](http://ielts.org)

Часть «General Training Reading»

Read the text below and answer Questions 1-6.

CITY MEDIA INTERNSHIPS

We are a proudly Canadian organization offering six annual internships, valued at \$10,000 each, to deserving persons from minority groups. We offer career assistance, and an opportunity for these individuals to demonstrate the talent they have and get hands-on experience in broadcasting. We hope that our commitment to these groups becomes an industry-wide model of acceptance. Our goal is to have the City Media family mirror the diversity that makes our nation strong.

The internship winners will work at one of our two speciality TV stations. The Connect station provides programming on regional events, while the emphasis at Transview is on instructional shows. Each intern will work in an entry-level position within an area that meets the requirements of the company and be paid at the opening rate set by the company for that position. If the assignment makes relocation necessary, a maximum \$1,500 grant is provided to assist with these expenses.

Interested broadcasting applicants should provide evidence of full-time enrolment in the field of broadcasting at an accredited post-secondary institution. An official transcript from the educational institution is also required. Mature students may replace this transcript with a one-page typewritten statement of their goals. References from three teachers or employers will be necessary if the application proceeds.

Once your application is accepted, you will receive a confirmation letter by mail from Personnel. The application is then referred to a Canada-wide panel of City Media employees. These individuals are familiar with the positions that would be considered a complementary fit with your stated career path. They will put together a shortlist of promising candidates and conduct an in-person or telephone interview. The type of interview will vary with the distance of each candidate. The hiring decisions of the panel are final.

If a candidate is not eligible, the application will be removed from the competition, as will those whose applications and accompanying documents are received later than the deadline for submission. No exceptions can be made for delayed, lost or misdirected mail.

Questions 1 – 6

Complete the notes below.

Choose **ONE WORD ONLY** from the text for each answer.

Write your answers in boxes 1-6 on your answer sheet.

CITY MEDIA INTERNSHIPS

- internships:
 - allow minorities to gain **1** and show their talents
 - further City Media's aim to reflect the **2** of people in Canada
- internship at Transview focuses on educational broadcasting
- an additional amount of money is given if **3** is required
- support application with:
 - proof of present **4** in broadcasting studies
 - a **5** issued by your school
- a panel decides which jobs are a good fit for each intern
- interview method depends on **6**
- company strict about the deadline stated for applications

Часть «Speaking»

Part 2 – Individual long turn

Candidate Task Card

Describe something you own which is very important to you.

You should say:

where you got it from
how long you have had it
what you use it for

and explain why it is important to you.

You will have to talk about the topic for 1 to 2 minutes.
You have one minute to think about what you're going to say.
You can make some notes to help you if you wish.

Rounding off questions

- Is it valuable in terms of money?
- Would it be easy to replace?

Часть «Перевод текста общественно-политической сферы»

Текст: The political system of Russian Federation: President and Government

Источник: Официальный сайт Государственной Думы РФ⁹

The Constitution of the Russian Federation establishes the principle of separation of powers. Article 10 of the Constitution provides that state power in Russia is exercised on the basis of separation into legislative, executive and judicial branches, which are independent of each other. State power is exercised by the following bodies: the President, the Federal Assembly (the State Duma and the Federation Council), the Government and the courts. State power in the regions of the Russian Federation is exercised by regional state authorities. Local self-government is not part of the system of state authorities, they are independent within their powers.

President of the Russian Federation

The President of the Russian Federation is the Head of State. He (she) is the guarantor of the Constitution of the Russian Federation and of human and civil rights and freedoms, he (she) adopts measures to protect the sovereignty of the Russian Federation, its independence and State integrity, and ensures the coordinated functioning and interaction of State government bodies. The President of the Russian Federation determines the basic objectives of the internal and foreign policy of the State and represents the Russian Federation within the country and in international relations. The President is the Supreme Commander-in-Chief of the Armed Forces of the Russian Federation.

The President is elected for six years by citizens of the Russian Federation. Any Russian citizen not younger than 35 years who has resided in the Russian Federation on a permanent basis for not less than 10 years may be elected President.

⁹ The political system of Russian Federation: President and Government [Электронный ресурс] / The State Duma. – URL: [The political system of the Russian Federation: President and Government \(duma.gov.ru\)](http://duma.gov.ru)

The President may be impeached by the Federation Council only on the basis of charges of high treason or of another grave crime brought by the State Duma.

Federal districts

In order to increase the effectiveness of the activities of the federal government bodies and to improve the system of control over the execution of their decisions, federal districts, to which the President appoints his (her) Plenipotentiaries, were created in 2000. Federal districts are not regions or another constitutional part of the administrative-territorial division of the Russian Federation. Plenipotentiaries of the President are not district's governors or chiefs of the heads of constituent entities (regions) of the district and they are just representatives of the President and members of the Presidential Administration. Plenipotentiaries of the President have no constitutional powers.

Executive power

Executive power is exercised by the Government of the Russian Federation. The Chairman (Prime Minister) is appointed by the President with the consent of the State Duma. In the event that the State Duma rejects the candidates for the post of Chairman of the Government three times, the President appoints the Chairman of the Government, dissolves the State Duma and announces new elections. The Government consists of the Chairman of the Government of the Russian Federation, deputy chairmen and federal ministers. The Government heads the system of federal executive bodies: ministries, federal services and federal agencies. However, there are ministries, federal agencies and services that report directly to the President, for example, the Ministry of Internal Affairs, the Ministry of Emergency Situations, the Ministry of Foreign Affairs, the Ministry of Defense, etc.

Local Self-government

Local self-government in the Russian Federation provides for the independent resolution by the population of issues of local importance, and the possession, use and management of municipal property. It is exercised by citizens by means of referendum, elections and other forms of direct expression of their will, and through elected and other bodies of local self-government.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.

Пример учебного кейса

“Country A Parliament Elections”

The Election Parliament is taking place in country A. During the pre-election debates main parties’ representatives were asked about the impending closure of the major chemical plants of this country caused by the exceeding of emission standards. This issue is a main point of political and social agenda. Firstly, the plant is state’s property; therefore, the costs of plant modernization are deducted from the city budget. Secondly, these plants employ big number of workers, who will lose their jobs if the plants close.

Pre-election debates participants are Labour party and Green party. Each of them presents interests of different social groups. So, Labour party speaks for workers, Green party’s aim is to support plants closure.

Elections are based on the procedure of democratic principles and majority election constituency rules. The example of this system is Russian Federation electoral system.

Task:

1) Before pre-election debates:

- read and analyze information about Russian electoral and political system, main characteristics of presented parties;
- form 2 “parties” and discuss the case problem based on the party’s manifesto and policy.

2) During election debates:

- parties’ representatives discuss the ways of the issue solving based on their parties’ objectives and manifesto.
- make solution (s) of the issue.

Texts for discussion:

- 1) “Overview of Russian parliamentary system”¹⁰
- 2) “Voting system of Russian Federation”¹¹
- 3) “Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health of people and the country’s economy”¹²
- 4) видео “10 Major Current Environmental Problems”¹³

¹⁰ Overview of the Russian parliamentary system [Электронный ресурс] /The State Duma. – URL: [Overview of the Russian parliamentary system \(duma.gov.ru\)](https://duma.gov.ru)

¹¹ Voting system of Russian Federation [Электронный ресурс] /The State Duma. – URL: [Voting system of the Russian Federation \(elections to the State Duma\)](#)

¹² Kobzev K. Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health and the country’s economy [Электронный ресурс]/K.Kobzev, V. Chegge, M. Balinskaya// E3S Web Conferences. – 2020. – 217 (1). – URL: [\(PDF\) Ecological problems in the Russian Federation. Impact on the health of people and the country’s economy \(researchgate.net\)](#)

¹³ 10 Major Current Ecological Problems [Электронный ресурс] /WORLDISH: YouTube Channel. – URL: [10 Major Current Environmental Problems - YouTube](#)

ПРИЛОЖЕНИЕ В.

Шкала оценивания уровня сформированности компетенций ИПКК.

	Критерий оценки	Шкала оценивания
Языковая компетенция	Владение системой лингвистических, грамматических, словообразовательных явлений на иностранном языке	5- студент не допустил ошибок в употреблении лексических, грамматических и синтаксических норм иностранного языка и русского языка.
	Способность свободно выражать свои мысли на иностранном языке, адекватно используя разнообразные языковые средства	4 – допущены неточности в употреблении лексики, одна-две грамматические ошибки в тексте на иностранном языке и русском языке 3 – допущено более 3 грамматических ошибок, неверно использованы лексические единицы на иностранном языке. <u>1-2</u> – допущено большое количество грамматических, лексических и синтаксических ошибок.
Предметная компетенция	Способность использовать понятийный аппарат и теоретические основы терминоведения в области политологии	5 – студент показал совокупность осознанных знаний об объекте, проявляющаяся в свободном оперировании понятиями, умения выделять
	Знание политического контекста и умение применять контекст для работы над кейсом	существенные признаки и причинно-следственные связи предметной области.
	способность эффективно искать требуемый материал в конкретных областях деятельности, связанных с	4- студент знает материал предметной области, правильно использует термины, но допускает

	<p>способность выполнять требования протокола и профессионально вести сопровождение переговоров</p>	<p>следственных связях предметной области.</p> <p>3-студент обладает знаниями только по основанному материалу, но не знает отдельных деталей, допускает неточности и испытывает затруднения в построении причинно-следственных связей.</p> <p><u>1-2</u>-допущены существенные ошибки в раскрытии понятий, употреблении терминов, обучающийся не способен самостоятельно выделить причинно-следственные связи.</p>
Коммуникативная компетенция	<p>Владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям контекста</p>	<p>5 – позиция группы выражена в форме полного и точного высказывания. Даны полные ответы на вопросы во время дискуссии. Студент демонстрирует глубокие знания предметного материала.</p>
	<p>Владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения</p>	<p>4- решение кейса представлено в форме полного развернутого ответа. Студент активно принимал участие в обсуждении. Студент допускает несущественные ошибки в предметной области,</p>
	<p>владение знаниями об основах дипломатического и делового протокола и этикета и устойчивыми навыками применения их на практике,</p>	<p>не дал полных ответов на все вопросы.</p>
	<p>способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации на иностранном языке</p>	<p>3- высказывание полное, но недостаточно</p>
	<p>владение международным этикетом и правилами</p>	<p>последовательное, допущены ошибки в аргументации, нет полных ответов на вопросы.</p>

	поведения переводчика в различных ситуациях устного перевода	<p><u>1-2</u> – высказывание недостаточно полное, позиция группы не раскрыта, не представлено полный и четких ответов на вопросы.</p> <p>0 – студент не участвовал в обсуждении.</p>
Переводческая компетенция	<p>способность осуществлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста</p>	<p>5 – перевод выполнен полностью, нет логических ошибок. Студент показал полный объем знаний, умение использовать терминологический аппарат, знание политического контекста.</p> <p>4- перевод выполнен полностью, допущены два-три неточности в переводе.</p> <p>3- допущены более трех неточностей в переводе, перевод выполнен не полностью, допущены логические ошибки</p> <p><u>1-2</u>– перевод выполнен не полностью, допущены грубые ошибки в переводе.</p>
	<p>способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм</p>	<p>0 – перевод выполнен не полностью или не самостоятельно. Перевод логически не связан, смысл оригинального текста не передан.</p>