

2. Лексические трудности: наличие омонимов, омофонов, паронимов; сокращённые разговорные формы, эллипсы; идиоматические и фразеологические выражения; имена собственные, числительные; реалии; «ложные друзья переводчика»; незнакомые слова.

3. Грамматические трудности: сложные синтаксические конструкции предложений; непривычный порядок слов; обороты, не присутствующие в родном языке; сложная временная система.

4. Скорость предъявления устной французской речи (6 слогов в секунду).

Все рассмотренные трудности преодолеваются, с одной стороны, путём регулярных и постепенно усложняющихся тренировочных упражнений на совершенствование языковых и речевых знаний, навыков и умений, развитие механизмов речевого восприятия: речевого слуха, краткосрочной и долгосрочной памяти. С другой стороны, их можно снять / уменьшить с помощью актуализации студентами **слуховой компенсаторной компетенции**, которая определяется как способность реципиента преодолевать три вида трудностей (физиологического, психологического и лингвистического плана), сопровождающих процесс восприятия на слух и идентификации определённых сегментов устной иноязычной речи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеева Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании. // Язык и культура. – М., 2008. – С. 65-73.
2. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иноязычной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 80 с.
4. Говорун С.В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Филология. – 2011 – №03. – Том 7. – С. 159-166.
5. Есютина А.М., Лapidус Б.А. Понимает ли слушающий слова, усвоенные им в чтении? // Иностранные языки в школе. – 2013 – №8 – С. 25-37.
6. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации.// Мир русского слова. – 2001 – №3 – С. 15-16.
7. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М., 1990. – 36 с.

УДК 378.4.147

**О.А. Марина**

НИУ Высшая Школа Экономики, Москва

#### ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (SSP): СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена обучению устной речи для ситуаций повышенной проблемности, к которым можно отнести практически все ситуации профессионального общения и устные экзаменационные ответы. В основу данного подхода легли положения о когнитивных системах, участвующих в порождении речи, проблемном обучении,

коммуникативной мобильности, а так же исследования, проведенные в Высшей Школе Экономики. Представлены результаты апробации на занятиях по английскому языку.

**Ключевые слова:** Устная речь для специальных целей (SSP – Speaking for Specific Purposes), структурные компоненты профессиональной коммуникативной компетенции, педагогические условия для развития SSP, структурированная речь.

Благодаря расширению межкультурных контактов, владение таким ресурсом как иностранный язык для профессиональных целей, приобретает все более растущее практическое значение. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения изменило критерии уровней и качества обучения, повысило требования к владению профессионально ориентированным иностранным языком. Необходимость практического владения иностранным языком в профессиональных целях отмечается как отечественными, так и зарубежными исследователями [4,18] и, в частности, подтверждается результатами опроса выпускников Высшей Школы Экономики (НИУ ВШЭ), проведенного автором в 2013 году и охватившего 96 человек, окончивших университет в период 2007– 2012 гг. Большая часть респондентов (78%) ответили, что знание иностранного языка, английского в данном случае, сыграло решающую роль в их трудоустройстве. Более того, 64.5% ответивших на вопросы анкеты продолжают повышать уровень владения английским языком для профессионального продвижения. К прагматической цели обучения английскому языку относится также и подготовка к международным экзаменам, необходимым для академической и профессиональной мобильности. В настоящее время формат этих экзаменов, преимущественно IELTS и BEC, в той или иной форме включен в учебный план ряда неязыковых вузов, например НИУ ВШЭ. Половина респондентов упомянутого выше опроса получили один из международных сертификатов, сдав самостоятельно экзамены по окончании университета.

Несмотря на развитие методики обучения иностранным языкам для профессиональных целей, все же теоретические исследования в этой области значительно опережают предложение практических методов обучения иностранным языкам. Несомненна важность теоретических исследований, которые объясняют практические результаты, однако в контексте обучения иностранным языкам ценность представляют результаты исследований, максимально связанных с образовательной практикой, позволяющих органически соединить специфику профессиональной деятельности специалиста с соответствующими ей содержанием обучения и методическими приемами.

В статье описан практический метод, который, по мнению автора, может помочь в формировании умения эффективного общения на иностранном языке в профессиональном контексте. Необходимость этого умения диктуется практическими целями обучения иностранным языкам, а сложность его формирования вытекает из современной организации и содержания обучения предмету «Иностранный язык» в современных

российских неязыковых вузах. Основными трудностями, с которыми встречаются преподаватели иностранных языков, являются большой объем учебного материала и ограниченность учебного времени. В таких условиях преподаватели находятся под давлением задачи формировать все необходимые компетенции в равной степени до уровня владения иностранным языком, прописанного в ФГОСах высшего профессионального образования. Например, для НИУ ВШЭ такими уровнями являются уровни самостоятельного пользователя (уровень B2 по общеевропейской системе уровней владения иностранным языком CEFR) и умелого пользователя (уровень C1) на факультетах с расширенной сеткой часов.

Ответом на данный вызов могут быть следующие шаги: выбор приоритетов, обусловленных профессиональной необходимостью, вычленение дидактических единиц профессионально-коммуникативного развития и интенсификация уже существующих курсов путем внедрения методов для развития наиболее приоритетных компетенций в рамках уже существующих курсов.

Для осуществления поставленной задачи было сделано следующее:

1) проведен анализ наиболее востребованного формата и основных трудностей профессионального общения на иностранном языке;

2) определены структурные компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как профессионального стратегического ресурса;

3) определены описанные ниже дидактические принципы обучения и построения учебных заданий, основанных на результатах предварительного исследования.

4) проведен пилотный эксперимент, включающий собственно эксперимент, анализ последующего анкетирования и результатов международного кембриджского экзамена ВЕС.

*Анализ наиболее востребованного формата и основных трудностей профессионального общения на иностранном языке.*

Обзор зарубежной методической литературы позволил предположить, что преимущественной формой профессионального общения является либо устная коммуникация [18,24,25,15], либо мультимодальная, которая предполагает использование как устной, так и письменной речи [21,23]. Данные выводы подтвердились упомянутым выше опросом бывших выпускников НИУ ВШЭ: большинство респондентов признает, что для их профессиональной деятельности развитие умения устного общения (сюда можно включить и понимание на слух как элемент диалогического и полилогического дискурсов) является приоритетным. Более того, именно уровень владения навыком устной коммуникации часто является решающим для успешного трудоустройства [15]. Результаты опроса выпускников НИУ ВШЭ подтверждают данное предположение: половина респондентов считает, что они были приняты на работу в большей степени потому, что смогли продемонстрировать требуемый уровень владения устной речью на английском языке.

Анализ субъективной оценки трудностей бывших выпускников в использовании основных речевых и языковых навыков в профессиональном контексте выявил, что именно устная коммуникация является наиболее сложной для респондентов. Половина из них заявили о неудовлетворенности своим владением устной речью для профессиональной деятельности, и многие (64%) продолжают изучать английский язык после окончания университета.

Параллельно (2012-2013гг.) автором был проведен опрос профессионалов, работающих в различных областях корпоративного бизнеса, международных отношений и академической деятельности, который выявил те формы дискурса на иностранном языке, в которых говорящие испытывают наибольшие затруднения. Таковыми являются спонтанные информирующие высказывания, высказывание собственного мнения, аргументированный ответ на реплику партнера по коммуникации независимо от того, происходит ли коммуникация при личном общении или телефону.

Таким образом, анализ потребностей выявил, что устная речь является наиболее востребованной формой использования иностранного языка в рабочем контексте, при низком уровне сформированности данной компетенции у говорящих. При этом особую трудность представляют неподготовленные высказывания, требующие немедленной реакции на реплику собеседника.

#### *Структурные компоненты профессиональной коммуникации*

В настоящее время профессиональная коммуникативная компетентность рассматривается как сложный конструкт, в котором невозможно отделить иноязычные компетенции от более широкого круга других навыков и умений. Коммуникация понимается как интерактивная социальная активность [16], а коммуникативная ситуация как уникальное и динамичное сочетание специфических факторов: времени, места, деятельности и людей, вовлеченных в диалог. Все многообразие взаимодействующих ситуативных элементов можно сгруппировать в четыре области: структурные компоненты коммуникативной компетенции; отдельные факторы, влияющие на персонализированный характер порождения речи; природу коммуникативного контекста и коммуникативную мобильность [7], которые необходимо учитывать в педагогическом контексте.

#### *Специфические характеристики устной коммуникации для профессиональных целей (SSP)*

Опираясь на результаты исследования, можно предположить, что существует ряд факторов, определяющих характер устной коммуникации для профессиональных целей (SSP) как особого жанра иноязычной коммуникации. Основными из данных факторов являются следующие:

- устная речь является самым востребованным и наименее сформированным умением;
- наиболее распространённым типом устного общения являются не презентации и выступления, а обмен мнениями и ответы на вопросы;

- необходимы умения слушать собеседника и критически оценивать себя и своих собеседников;
- основными требованиями к дискурсу являются: ясность, прямота изложения [20], баланс имплицитности и эксплицитности [8]; и понимание различий развития логики высказываний в разных культурах[20];
- большую роль играет культурная компетенция в ее межкультурном и корпоративном аспектах, особенно соблюдение норм вежливости [8];
- существуют временные ограничения на подготовку высказывания в реальных условиях профессиональной коммуникации;
- заметное влияние на успешность коммуникации имеют лингвистические факторы, которые обладают потенциалом развития в педагогических условиях.

#### *Педагогические условия для развития SSP(Speaking for Specific Purposes)*

В соответствии с определенными на этапе исследования задачами были определены основные параметры педагогических условий для развития умения устной коммуникации для профессиональных целей с учетом описанной выше специфики. **Дидактической единицей** является **структурированная речь**, которую мы определяем в рамках данного исследования как четкое, соответствующее линейному формату логики и ситуативным культурным и этическим нормам изложение информации/собственного мнения, часто в очень ограниченных временных рамках, с минимальной подготовкой. **Цель:** формирование у студентов коммуникативной мобильности – особой ситуативной способности [22] выполнения коммуникативной задачи по производству структурированной речи в монологических и диалогических высказываниях.

Многофакторность требований определила синтетический характер основных принципов обучения, которые основаны на интеграции:

- теории поэтапного формирования умственных действий, предполагающей интериоризацию внешних действий [1];
- теории взаимодействия двух когнитивных систем, которая обращает большое внимание на принятие решений в условиях неопределенности [17];
- проблемности ситуаций профессионального общения [11,9];
- активной роли обучаемого в решении коммуникативных проблем [3];
- когнитивно-коммуникативного взгляда на учебно-речевую ситуацию и проблемные задания [11];
- элементов коммуникативно-риторического подхода [5];
- принципов формирующего оценивания [10].

В соответствии с принципами обучения и объективными требованиями педагогических условий были определены принципы составления учебных заданий:

- 1) студентоцентрированная организация обучающих действий;
- 2) поэтапность: от простого к сложному, от сознательного выполнения действий к их автоматизации;
- 3) создание элемента неопределенности на каждом новом этапе;

4) универсальность: т.е. усложнение заданий происходит независимо от языкового материала программы конкретных курсов иностранного языка;

5) дискретность: каждый элемент может быть использован в отрыве от системы учебных действий;

6) компактность: учебные задания рассчитаны на 10-15 минут учебного времени;

7) переносимость отдельных навыков на такие виды речевой деятельности, как письмо и аудирование;

8) возможность работать с актуальным языковым материалом в процессе выполнения заданий;

9) оценивание: прозрачность, формирующий компонент, удобство использования референтного материала (рубрики).

#### *Практическое применение*

Следующий пример является иллюстрацией к применению вышеизложенных принципов. Построенная в соответствии с упомянутыми в статье принципами обучения и объективными требованиями педагогических условий в вузе система последовательных учебных заданий, получившая рабочее название «1-minute talk», была положена в основу эксперимента, проведенного на базе НИУ ВШЭ.

В эксперименте участвовали 37 студентов 4-го курса факультета МЭ и МП НИУ ВШЭ. Учебные задания выполнялись студентами в течение 9 недель на занятиях по курсу ESP один раз в неделю. Для заданий был создан раздаточный материал определенного формата (карточки с вопросами/темами для обсуждения; рубрика для оценивания, интегрирующая критерии оценки способностей учащихся к коммуникативному партнерству [10] и требования международных экзаменов BEC Higher (14), а так же форма для заполнения во время ведения дебатов). Результаты эксперимента были проанализированы количественным и качественным методами.

Формат монологического высказывания продолжительностью в 1 минуту был выбран по следующим причинам:

- объем среднего абзаца любого эссе (соответственно и одной основной мысли), не превышает одной минуты в речи;

- существование в деловом английском таких понятий, как «1 minute business presentation», «elevator pitch», «BDNS 60-second speech» [13];

- ограниченные ресурсы кратковременной памяти, диктующие объем информации не более абзаца как близкий к оптимальному для запоминания и анализа;

- необходимость использования высших когнитивных процессов (по Блуму и др.) для того, чтобы проанализировать и реструктурировать информацию для такого небольшого объема высказывания;

- наличие фактора стресса из-за временных ограничений (неотделимого от реальных условий использования языка);

- соответствие формату устной части международных экзаменов.

Темы/вопросы выдавались студентам на карточках непосредственно перед подготовкой высказывания. Темы формулировались с учетом уровня

мыслительных процессов, необходимых для обработки информации [6] и обладали потенциалом для обсуждения, что является важным условием для создания когнитивного диссонанса как естественной составляющей речевого взаимодействия [2]. Например, вопрос «Is there a commonly accepted view on globalization?» вместо «What is the definition of globalization?» заставляет студента обратиться не только к фактической информации прочитанного текста, но и к собственному багажу знаний и опыта, а затем использовать высшие когнитивные процессы для оценки информации.

Последовательность учебных заданий представляла собой индивидуальные и интерактивные учебные действия нарастающей степени сложности. На первый взгляд, эти действия не новы, однако следует обратить внимание на тот факт, что каждая следующая ситуация, предложенная в учебном задании, несет элемент проблематичности и неопределенности, что является ключевым фактором для развития ситуативной коммуникативной мобильности. Отдельные элементы описанной ниже последовательности заданий, бесспорно, обладают учебным потенциалом при использовании вне предложенной последовательности или при повторении, но не используют в полной мере ситуативный потенциал приближения к реальным условиям устной коммуникации.

#### ***Индивидуальные виды работы:***

1. **Введение временного ограничения** (1 минута на подготовку и 1 минута на говорение): осознание возможных проблем, связанных с подготовкой и реализацией высказывания в рамках временного ограничения и обсуждение путей их решения.

2. **Практика формулирования основной мысли** высказывания в формате «тема, комментарий, предполагаемое развитие темы», взаимная оценка высказываний студентами.

3. **Структурирование высказывания** по формату параграфа. Анализ и взаимная оценка.

4. **Тренировка оценки и самооценки** высказываний студентов: знакомство с адаптированной для студентов рубрикой (Приложение 1), обсуждение метаязыка рубрики со студентами (например, что означают на практике «simple» и «complex» grammatical forms», а «range» отличается от «wide range» и т.д.). Рубрика также позволяет обратить внимание на точность использования языковых средств (assurance) в качестве тренировки личного мониторинга и подготовки к экзамену. Особенно полезными являются взаимная оценка высказываний и предложение лучших вариантов в парах или группах.

#### ***Промежуточный контроль (формирующий компонент).***

Контроль высказывания в формате 1 minute talk (1 минута на подготовку и 1 минута на высказывание) с выставлением оценки согласно требованиям рубрики. Очевидно, что на данном этапе не представляется возможным использовать раздел рубрики, оценивающим интерактивное партнерство.

#### ***Интерактивные виды работы:***

5. **Работа в парах:** выслушать партнера и представить его/ее точку зрения.

6. **Работа в парах:** выслушать партнера и представить его/ее точку зрения со своими комментариями.

7. **Работа в группах:** студенты в группах представляют свое устное домашнее задание по определенной теме, анализируют информацию по предложенному формату и представляют устный отчет.

8. **Подготовка к дебатам:**

(а) **Работа в группах:** студенты готовят высказывание за или против (выбор преподавателя) предложенного утверждения по определенному формату (Приложение 2), которое включает утверждение, два аргумента и заключение. Тренировка аргументированного ответа. Групповое обсуждение сильных и слабых сторон высказываний;

(б) **Работа в парах:** индивидуально подготовленные аргументированные высказывания за или против предложенных утверждений с последующим ответом партнеру. Обсуждение результатов в парах, а затем общее обсуждение.

10. **Дебаты** (может проводиться с участием другой группы и/или без предупреждения).

**Результаты эксперимента**

По окончании эксперимента был проведен количественный Т-тест анализ результатов устной части экзамена ВЕС двух групп студентов: экспериментальной и контрольной, которая была определена методом случайного выбора из остальных студентов данного курса. Результаты анализа выявили некоторую тенденцию в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой: Таблица 1 демонстрирует заметную разницу в средней оценке в пользу экспериментальной группы (среднее 21,973 для экспериментальной группы по сравнению со средним 21,527 для контрольной группы). При одинаковой медиане (значении, которое делит ранжированную совокупность баллов на две равные части), более высокие минимальные и максимальные оценки были также продемонстрированы в экспериментальной группе. Интересным представляется величина стандартного отклонения как показатель границ большинства значений, которое демонстрирует меньший разброс оценок в экспериментальной группе, что может объясняться тем, что система данных учебных заданий могла положительно повлиять на один или несколько факторов, определяющих успех устной коммуникации на экзамене.

Таблица 1.

Параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Число студентов	37	37
Среднее арифметическое	21,527	21,973
Стандартное отклонение	3,046	2,351
Минимальный балл	15	16,5
Медиана	22,5	22,5
Максимальный балл	25,5	27



Анализ ответов студентов экспериментальной группы показал, что в процессе выполнения заданий у студентов изменилось самоощущение от речевых действий, выполняемых в ситуациях с элементами стресса, вызванного ограничением во времени, необходимостью логического структурирования высказывания и взаимодействия в паре или группе. 24 студента из 37 признали, что в начале эксперимента чувствовали дискомфорт при выполнении заданий. По окончании эксперимента все студенты чувствовали себя комфортно. Некоторые студенты, не испытывавшие затруднения в подобных ситуациях, написали о том, что задания помогли им быть более организованными, лучше формулировать свои аргументы. Ниже приведены некоторые оригинальные комментарии студентов о трудностях, с которыми они столкнулись в процессе выполнения учебных заданий:

- «неловкое молчание»;
- «нет «встроенных часов»: трудно не увлечься и не говорить слишком долго»;
- «трудно думать на английском»;
- «очень трудно совместить то, что ты выучил на русском и на английском»;
- «Я не ожидал, что так трудно договориться между собой. Очень много времени уходит, чтобы прийти к одному мнению».
- «Очень изменилось ощущение! Поначалу не мог выполнять задания и считал их глупыми. Теперь мне стало интересно, и я хочу научиться так говорить».
- «Все время забывал слова, когда думал о времени и структуре; теперь нет. Очень полезно!»

Как уже упоминалось выше, система учебных заданий, использованных в эксперименте, является лишь одним из примеров возможной организации учебного процесса по описанным в статье педагогическим условиям для развития умения профессиональной устной коммуникации с учетом выявленной специфики. Интересными представляются расширение репертуара риторических структур дискурса, отражающих разнообразие реальной коммуникации; обращение к источникам информации различного формата (тексты, схемы, таблицы, мультимедийные источники, язык/и источника информации) для подготовки высказывания; вариации временных ограничений и т.д.

Подготовка специалистов лингвистических вузов, компетентных в области иноязычной профессиональной коммуникации, требует комплексного подхода к разработке методических приемов, основанных на учете всех аспектов профессионального дискурса и педагогических условий для их реализации. Подобный подход может благоприятно повлиять на такие аспекты профессиональной лингводидактики, как рост информированности преподавателей о реальном положении вещей в тех областях деятельности, в которых заняты их выпускники; ориентация учебного процесса на наиболее профессионально востребованные умения; более рациональное использование учебного времени и интенсификация учебного процесса в

рамках уже существующих курсов; повышение мотивации студентов вузов, всегда реагирующих на уровень прагматичности занятий.

Приложение 1.

Рубрика для оценки устного высказывания в рамках системы учебных заданий «1-minute talk»

	<b>5.0</b>	<b>7.0</b>	<b>10.0</b>
Grammar	- a <u>good degree</u> of control of <u>simple</u> grammatical forms, and <u>attempts some complex</u> grammatical forms;	- a good degree of control of <u>a range of simple and some complex</u> grammatical forms;	- control of <u>a wide range</u> of <u>simple and complex</u> grammatical forms;
Lexis	- <u>appropriate vocabulary</u> to give and exchange views, but only when talking about <u>familiar topics</u> ;	- <u>a range of appropriate vocabulary</u> to give and exchange views <u>on familiar and unfamiliar topics</u> ;	- <u>a wide range of appropriate vocabulary</u> to give and exchange views <u>on familiar and unfamiliar topics</u> ;
Discourse	- provision of <u>relevant factual information</u> ; - <u>stretches</u> of language despite <u>some hesitation</u> ; - <u>relevant</u> and there is <u>very little repetition</u> ; - <u>a range of cohesive devices</u> ;	- provision of <u>relevant substantive factual information</u> ; - <u>extended stretches</u> of language with <u>very little hesitation</u> ; - <u>relevant</u> and there is <u>a clear organization of ideas</u> ; - <u>a range of cohesive devices and discourse markers</u> ;	- provision of <u>relevant personal comments</u> to substantive factual information; - <u>extended stretches</u> of language <u>with ease</u> and with <u>very little hesitation</u> ; - Contributions are <u>relevant, logically organized, coherent and varied</u> ; - <u>a wide range of cohesive devices and discourse markers</u> ;
Pronunciation	- intelligible; - generally <u>appropriate intonation</u> ; - generally accurately placed <u>sentence and word stress</u> ; - <u>individual sounds are generally articulated clearly</u> ;	- intelligible; - intonation is <u>appropriate</u> ; - <u>sentence and word stress</u> is accurately placed; - <u>individual sounds are articulated clearly</u> ;	- intelligible. - phonological features are used effectively <u>to convey and enhance meaning</u> ;
Interactive communication	- <u>starts conversations and responds appropriately</u> ; - <u>sustains and develops</u> the interaction and negotiates to get to a result <u>with very little support</u> .	- <u>starts conversations and responds appropriately, linking contributions</u> to those of other speakers; - <u>sustains and develops</u> the interaction and negotiates to get to a result <u>with no support</u> .	- interacts <u>with ease, linking contributions</u> to those of other speakers; - <u>extends the scope</u> of the interaction and negotiates to get to a result.

Форма для заполнения во время проведения дебатов в формате «1 minute talk».

Statement for the debate:

Introduction of the opinion

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Debates

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Results of the debate:

Group A: ..... (points)      Group B: ..... (points)

Приложение 2. Форма для заполнения во время проведения дебатов в формате «1 minute talk».

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976.
2. Дроздова Т. В. Когнитивный диссонанс как лингвистическая проблема: дис.... филол. наук: 10.02.04 – Тула: 2011.

3. **Зимняя И.А.** Проблемность в обучении неродному языку// Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.
4. **Крупченко А.К.** Основы профессиональной лингводидактики// Профессиональная лингводидактика в высшем образовании: сб. науч.- метод. материалов САФУ им. М.В. Ломоносова. – Вып.1. –2013. – С.10-20.
5. **Макавчик В.О., Максимов В.В.** Языковая подготовка: коммуникативный подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2003. – Вып.6.– С.47-59.
6. **Марина О.А.** Виды мыслительной деятельности, определяющие уровень трудности тестовых заданий // Иностранные языки: теория и практика. – 2009. –Т.3. – № 8.– С. 37-40.
7. **Марина О.А.** Структурные компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как профессионального стратегического ресурса // Педагогическое образование и наука.– 2014. –№5.
8. **Савинова Е.К.** Когнитологические аспекты нарушений в актах коммуникации и некоторые практические приемы их предотвращения для использования при обучении иностранным языкам// Вопросы филологических наук. – 2011.– №6. – С.73-78.
9. **Смирнова, О.В.** Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического вуза : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 – Москва: 2013
10. **Соловова Е.Н.** Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. 2008. – 192с.
11. **Тарева Е.Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. –2007. – № 538.– С. 49-58.
12. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М., ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488с.
13. **Blazkova, H.** Telling tales of professional competence: narrative in 60-second business networking speeches // Journal of Business Communication, Vol. 48, Number 4, 2011. – 446-463.
14. Cambridge English Business certificate: Handbook for Teachers. University of Cambridge ESOL Examinations. – 2012–  
[www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/businessenglish/becpreliminary](http://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/businessenglish/becpreliminary)
15. **Crosling, G. & Ward, I.** Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees // English for Specific Purposes, Volume 21, Issue 1, 2002. – 41–57.
16. **Harris, R.** Reading Saussure: A Critical Commentary on the ‘Cours delinguistique générale’. La Salle, IL: Open Court, 1987.
17. **Kahneman, D.** Thinking fast and slow. Farra, Straus and Giroux, 2011. – 499.
18. **Kankaanranta, A.** (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals // Journal of Business Communication, 47(4), 2010. – 380-407.
19. **Kankaanranta, A., Louhiala-Salminen L.** (2010).” English? – Oh, it’s just work!”: A study of BELF user’s perceptions // English for Specific Purposes. 29, – 204-209.
20. **Kaplan, R.B.** (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education.//Language Learning. Volume.16, Issue 1-2, – 1-20.
21. **Louhiala-Salminen, L.** The fly’s perspective: discourse in the daily routine of a business manager // English for Specific Purposes, 21, – 211-231.
22. **Marina O., Krich R.** Investigating the Impact of Personality Factors on Perceived Communication Mobility of Non-native English Speaking Thai Professionals in International Companies // A Journal of English Teaching and Learning (PASAA). 2014. Vol. 47.
23. **Raimaturapong A.** Curriculum renewal pathways for specific purposes teachers. Paper presented at the AARE 2006 Annual International Research Conference, Adelaide SA, 2006.
24. **Rogerson-Revell, P.** Using English for international business: a European case study // English for Specific Purposes, 26, 2007. – 103-120.
25. **Wozniak, S.** (2010).Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides // English for Specific Purposes, 29, 2010. – 243–252.