НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“

ДП „Методика на обучението по съвременни езици“

Албена Димитрова Стефанова

ФОРМИРАНЕ НА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ ЧРЕЗ РАБОТА СЪС СПЕЦИАЛИЗИРАН ТЕКСТ

Автореферат

на дисертационен труд

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“

Област на висше образование: *1. Педагогически науки*

Професионално направление: *1.3. Педагогика на обучението по …*

Научна специалност: *Методика на обучението по съвременни езици*

Научен ръководител: доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

Рецензенти:

проф. Лиляна Грозданова, дпн

доц. д-р Елена Савова

София, 2018 г.

Дисертационният труд е с общ обем от 221 страници и се състои от увод, три глави, изводи и препоръки, библиография и приложения. Основният текст обхваща 198 страници и включва 1 схема, 47 графики и 15 таблици. Библиографията е от 11 страници и включва 167 заглавия, от които 97 са на латиница и 70 – на кирилица. Приложението съдържа 2 анкети и 2 теста.

Дисертацията е осъществена под научното ръководство на доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева.

Дисертационният труд е обсъден, одобрен и насочен към публична защита пред научно жури на заседание на съвета на департамент „Чужди езици и култури" на Нов български университет, София, състояло се на 07.06.2018 г. Авторката на дисертацията е докторантка на самостоятелна подготовка по ДП „Методика на обучението по съвременни езици" към департамент „Чужди езици и култури", НБУ, София.

Защитата на дисертационния труд ще се проведе на 20 септември 2018 г., от 10.00 ч. в зала ..... на НБУ. Научното жури, определено със Заповед № 3-РК-334/11.07.2018 г. на Ректора на НБУ, е в следния състав:

вътрешни членове: 1. доц. д-р Елена Савова
2. доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

външни членове: 3. проф. Лиляна Грозданова, дпн
4. доц. д-р Александра Багашева
5. доц. д-р Ирина Иванова

Дисертационният труд е структуриран по следния начин:

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод 3

I. Теоретични основи на изследването 9

1. Лингвистични основи 9

1.1. Комуникативна компетентност 9

1.2. Английски език за специални цели – дефиниция и особености 25

1.3. Текст. Специализиран текст 36

1.4. Междукултурна комуникация 65

2. Дидактически основи 84

2.1. Комуникативните умения в английския език за специални цели 84

2.2. Методика на специализираното професионално-ориентирано чуждоезиково обучение 106

2.3. Ролята на преподавателя по английски език за специални цели 126

3. Изводи 129

II. Методически модел за развиване на комуникативна компетентност у студентите по икономика, изучаващи английски език за специални цели, чрез работа със специализиран текст 131

1. Специализираното професионално-ориентирано чуждоезиково обучение при студентите по икономика в УНСС 131

2. Преглед на учебните комплекси по английски език за специални цели, използвани в специализираното чуждоезиково обучение на студентите по икономика 135

3. Описание на методическия модел от дейности, основани на работа със специализиран текст, за изграждане на професионално-ориентирана комуникативна компетентност по специализиран английски език 145

4. Изводи 150

III. Експериментална част 152

1. Експеримент 152

2. Емпиричен и теоретичен анализ на данните от изследването 155

3. Изводи и препоръки от експерименталната проверка на модела 197

Изводи и препоръки 199

Библиография 203

Приложения 214

СИНТЕЗИРАНО ИЗЛОЖЕНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

УВОД

Актуалност на изследването

Комуникативната компетентност по чужд език винаги е била от изключителна важност за осъществяването на успешно общуване и поради това представлява интерес за учените, които се занимават с методиката на чуждоезиковото обучение. В търсене на оптималните техники, подходи, учебни планове и програми изследователите се опитват да намерят баланс между теория и практика, за да се осигури пълноценен учебен процес, при който на основата на задълбочени лингвистични знания /граматика, фонология, синтаксис, морфология и т.н./ да се изградят умения за пълноценна комуникация на изучавания чужд език.

Чуждоезиковото обучение заема съществено място в българското образование, а през последните десетилетия е още по-акцентирано поради ред обстоятелства, дължащи се на развитието на световната цивилизация, глобализацията и напредъка на технологиите за комуникация, както и на приемането на страната ни за член на Европейския съюз. Реализираха се редица нововъведения като ранното чуждоезиково обучение и разширеното изучаване на два чужди езика в училище. Повиши се интересът към подготовката за получаване на международно признати сертификати за владеене на чужд език- общ и за специални цели- сертификати, предоставящи възможност за придобиване на образователна и научна степен в чужбина или за по-добро кариерно развитие и реализация. Във връзка с Болонския процес и прилагането на Европейската система за акредитация и трансфер на кредити във висшето образование много специалности в нашите висши учебни заведения се преподават на чужд, най-често английски, език.

Световните тенденции в развитието на образованието налагат все по-задълбоченото изучаване на чужд език за специални цели и поради спецификата на специалността– като например „Международни икономически отношения“, изучавана във висши учебни заведения или чужд език в сферата на туризма и развлекателните индустрии, изучаван в професионалните гимназии по туризъм.

Темата за формирането на комуникативна компетентност по чужд език за специални цели е широко застъпена в чуждоезичната литература и се разглежда от редица учени,

особено по отношение на английския език. За съжаление, въпреки нарастналия интерес към методиката на чуждоезиковото обучение в нашата страна, тази тема не е достатъчно разглеждана от българските изследователи. Има отделни научни публикации, касаещи обучението по чужд език за специални цели за курсанти от Академията на МВР, за студенти от специалностите на Университета по хранителни технологии и др. Дисертационните трудове в областта на методиката на ЧЕО се фокусират върху проблеми, които касаят обучението по общ, а не специален език. Липсват разработки относно преподаването на чужд език, в частност на английски език, за специални цели за студенти в областта на икономиката. В същото време, почти всички висши учебни заведения в България предлагат обучение по специалностите от сферата на икономиката като например финанси, международен туризъм, международни отношения, международни икономически отношения, счетоводство, икономика на сигурността и отбраната, икономиката на индустрията, маркетинг, мениджмънт, публична администрация, управление на човешките ресурси, управление на природните ресурси, икономика на селското стопанство, икономика на интелектуалната собственост, право, европеистика и евроинтеграция.

Налага се виждането, че има необходимост от по-задълбочено разглеждане на проблематиката, свързана с обучението по чужд език за специални цели и по-специално на английски език за студенти в областта на икономиката. Формирането на комуникативна компетентност по чужд език за специални цели заслужава особено внимание, тъй като като ключов показател за степента на владеене на чуждия език има решаваща роля за използването му за успешното реализиране на специфичното речево общуване. Детайлното разглеждане на учебния процес по английски език за специални цели на студенти в областта на икономиката и анализът на дейностите, използвани за развиване на комуникативни умения ще има принос не само за обучението в конкретната сфера, но и за обучението по специализиран чужд език във всички сфери на знанието. То, също така, ще има принос както за академичното обучение, така и за обучението в останалите степени на образованието у нас. От друга страна, научната работа в тази насока би могла да даде своя принос и към световната научна мисъл, представлявайки българската специфика и подходи за справяне с конкретни проблеми в методиката на ЧЕО. Поставянето на работата със специализиран текст на лингводидактична основа, както и предлагането на последователност от упражнения за формиране на комуникативна компетентност ще запълни една празнота в

методиката на ЧЕО и ще спомогне за използването на интерактивни дейности, които стимулират активното усвояване на знания и умения, повишават мотивацията на обучаемите и създават предпоставки за самостоятелно ползване на езика и чрез разнообразието и повишеното качество на учебния процес водят до по-добри резултати.

Работата по поставения проблем поставя множество изисквания към изследователя като дефинирането на понятията специализиран текст, общ и специализиран език, установяването на разликите и специфичните особености при преподаването на чужд език за общи и специални цели, разглеждането на комуникативните умения в контекста на обучението по чужд език и на методическите аспекти при изграждането им– подходи и стратегии за обучение, техники за усвояване, както и професионални наблюдения и опит на обучителя в тази сфера. Специален акцент се поставя върху писмените комуникативни умения. В изследването се разглеждат обучителните възможности, предоставяни от учебните комплекси по английски език за специални цели, видовете задачи, използвани при работата със специализиран текст, критериите за подбор на текстове и начините за проверка на комуникативната компетентност.

Предмет и обект на изследване

Предмет на изследването е разработването на методически модел за формиране на функционална комуникативна компетентност по английски език за специални цели у студенти в областта на икономиката чрез работа със специализиран текст.

Обект на изследването е комуникативната компетентност по английски език за специални цели на студентите по икономика и начините за нейното формиране чрез работа със специализиран текст.

Цел, хипотеза и задачи

Основна цел на изследването е първоначално да се обоснове необходимостта от въвеждането на иновативна образователна технология в обучението по чужд език за специални цели като част от кариерното развитие на студентите, а впоследствие и да бъде създаден и апробиран методически модел от последователно изпълнявани задания за развиване на функционална комуникативна компетентност у студентите по икономика, изучаващи английски език за специални цели чрез работа със специализиран текст.

Хипотеза

За да се реализира пълноценно в професионалната си област, студентът трябва да изгради функционална комуникативна компетентност по чуждия език (английски) за специални цели чрез интегрирането на специфични лингво-културни знания и умения в общата си чуждоезикова компетентност. Една възможна посока за постигането на тази цел е работата със специализиран текст, включваща определена последователност от езикови упражнения и комуникативни дейности, чрез които се цели формирането на умения за ефективно професионално общуване и способност за самостоятелно ползване на езика в кариерната област. С други думи, хипотезата в настоящото изследване е, че работата със специализиран текст по предложения модел, включващ определена последователност от дейностно-ориентирани езикови задачи, би довела до формирането на желаната функционална комуникативна компетентност по чуждия език за пълноценна употреба в съответната професионална област.

В съответствие с предмета, обекта, целта и хипотезата на изследването се поставят следните задачи:

- Да се прегледат и анализират педагогическите изследвания и педагогическата практика по темата на дисертационния труд;
- Да се изследват и операционализират ключови понятия на базата на основните теоретични разработки в областта;
- Да се анализира настоящата ситуация на изучаване на английски език за специални цели в българското висше училище;
- Да се експлицират образователните възможности на работата със специализиран текст за формиране на комуникативна компетентност;
- Да се конструира методически модел за развиване на функционална комуникативна компетентност у студентите по икономика, изучаващи английски език за специални цели чрез работа със специализиран текст;
- Да се апробира предложеният модел, като се проведе педагогически експеримент, предполагащ следните стъпки:

- да се определи целева група от учащи, която да отговаря на целите на изследването и да се формира експериментална група;
- да се разработят конкретни дейности и упражнения за работа със специализиран текст, които да са насочени към развиване на функционална комуникативна компетентност у студентите по икономика;
- да се проведе педагогически експеримент с експерименталната група за апробиране ефективността на предложения модел;
- да се подготвят и проведат анкети с участниците в експеримента, а също и с техните преподаватели по чужд език, за да се триангулират данните от емпиричното проучване;

- Да се направят изводи за работата със специализиран текст в обучението по английски език за специални цели.

Изследователски методи

За изпълнението на задачите, които си поставя изследването, се използват следните изследователски методи:

1. Критичен анализ на съществуващите теоретични концепции - исторически преглед и теоретичен анализ на литературни източници по темата.
2. При конструирането на методическия модел за специализирано обучение по чужд език се използва метод за анализ на потребностите, както и методът на концептуалния анализ, който включва и частни процедури, като контекстуален анализ, съпоставителен анализ и т.н.
3. Педагогически експеримент за апробиране на разработения модел и събиране на емпирични доказателства за неговата ефективност.
4. Анкетно проучване на учащи и преподаватели, целящо да установи мнението и нагласите на целевите групи по отношение на предлаганата последователност от езикови упражнения и комуникативни дейности при работа със специализиран текст.
5. Статистическа обработка на данните от експерименталната част.

При прилагането на изследователските методи се подхожда комплексно и се разчита на тяхната взаимна връзка.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В ГЛАВА ПЪРВА се прави подробен обзор на изследванията и разработките на наши и чуждестранни учени по темата, необходими с оглед на представения проект за методически модел от дейности и задачи за специализирано обучение по чужд език. Операционализирани са работни понятия и е изградена теоретичната основа, на която да се базира моделът и да се обоснове ефективността и полезността от неговото прилагане в практиката. Направен е детайлен преглед на изследванията и възгледите за комуникативна компетентност, английски език за специални цели (АСЦ), текст и специализиран текст, междукултурна комуникация, ролята на преподавателя по АСЦ, комуникативните умения в АСЦ, методиката на специализираното професионално-ориентирано чуждоезиково обучение.

Понятието „комуникативна компетентност“ е проследено от появата му като концепция в трудовете на Чомски и Хаймс до повсеместно прилаганата в наши дни Обща европейска езикова рамка. Идеята за комуникативната компетентност стъпва на виждането на Чомски за лингвистичната компетентност. Според него за научаването на езика решаваща роля играят вродените механизми– вродена езикова способност и нервна система (оръдието за научаване на езика), чрез които човекът разбира структурата на езика и си осигурява стратегии и техники за научаване на родния език. Тоест лингвистичната компетентност не зависи от социокултурната среда, в която се използва езикът. В рамките на своята концепция Чомски въвежда две понятия– компетентност, която представлява вродената способност на индивида за реч, и речева дейност, т.е. реалното речево поведение. По-късно той въвежда още две понятия, за да поясни разликата между компетентност и поведение– граматическа компетентност като когнитивен модел на езика и прагматическа компетентност като потенциален модел на реалната употреба на езика, като тези два термина представляват понятието езиково поведение. Липсата на прагматическа компетентност води до неадекватна употреба на езика.

Терминът „комуникативна компетентност“ е предложен от Хаймс като реакция на разграничението между езикова компетентност („знанията на говорещия и слушащия за езика, на който общуват“) и реализация („действителната употреба на езика в конкретни ситуации“), предложени от Чомски. Тази компетентност не е вродена способност, а се формира в резултат на взаимодействието на индивида със социалната среда (Хаймс 1972: 277-284) и включва четири параметъра: граматична правилност, реализуемост, приемливост и честота на поява. По този начин Д. Хаймс разширява понятието езикова компетентност. Този модел е доразвит от езиковеди във връзка с усвояването на втори език, като най-голям е приносът на Хабермас, Ян ван Ек, Къминс, Кънал, Бахман и Палмър. Според Гъмпърц този термин се използва, „за да обозначи знанията за социалните норми и начини за комуникативна обработка на дискурса, които участниците в общуването трябва предварително да владеят, за да могат да се включват и да участват успешно в процеса на речевото общуване“ (Гъмпърц 1984:280). През 1976 г. Бел заявява, че „най-общо казано комуникативната компетентност може да се разглежда като обхващаща всичко свързано със способността да се използва езика в комуникативни ситуации“ (цит. по Бел от руски, Белл 1980, с.277). Така се появява нова насоченост от езиковата употреба към езиковата форма. Бел приема, че всички социални взаимоотношения включват комуникативни средства, които са подходящи според участниците във взаимоотношенията.

През 70-те години на 20 в. – по времето, когато Хаймс предлага термина комуникативна компетентност, Юрген Хабермас използва този термин, противопоставяйки го на възгледа за лингвистичната способност и изпълнение на Чомски. Хабермас отхвърля теорията на Чомски за езиковата компетентност като майсторско владеене на абстрактна система от граматични правила, разчитаща на вроден езиков апарат, която се опира на три основни, имплицитно изразени положения– монологичност, априоризъм и елементаризъм. Хабермас обръща внимание и на ролята на универсалиите, които изграждат диалогичната реч като част от формалния апарат, необходим за способността на говорещия да комуникира, защото за да участва в речевата дейност, говорещият се нуждае не само от езикова компетентност, но и от комуникативна компетентност– основни умения за реч и взаимодействие, т.е. ролево поведение в зависимост от конкретната ситуация. Говорещият може да усъвършенства своята комуникативна компетентност при пълноценно участие в потен-

циални речеви ситуации. По този начин може да се развие една теория за комуникативната компетентност, основана на прагматиката.

През 1980 г. Джим Къминс предлага своя модел, в който комуникативната компетентност има два компонента. Първият е наречен когнитивно академично езиково владеене (CALP) и всъщност е когнитивната езикова компетентност или езиковите знания и уменията за опериране с повърхностните и дълбочинните езикови структури. Вторият компонент са основните междуличностни комуникативни умения (BICS) или умението езикът да се използва за социално общуване, а също и за творческа дейност.

На широка популярност и приемане от специалистите по методика се радва предложеният от Канал и Суейн модел на комуникативната компетентност през 80-те години на 20 в. Те приемат, че има три компонента на комуникативната компетентност и ги дефинират по следния начин:

1. Граматична компетентност- способността да се създават правилни изречения;
2. Социолингвистична компетентност- способността за използване на езика в зависимост от социалния контекст, т.е. социокултурните знания и умения за езикова комуникация;
3. Стратегическа компетентност- знанията и уменията за компенсиране на недостатъци и затруднения при общуването с вербални и невербални средства.

Тъй като е трудно да се интерпретира умението за употреба на езика, Канал и Суейн съзнателно го изключват от своя модел на комуникативна компетентност. Това изключване се компенсира в известна степен от стратегическата компетентност, която те въвеждат. През 1983 г., за да компенсира липсващата връзка, Канал добавя и четвърти компонент– дискурсна компетентност. Тази компетентност представлява способността да се създават и интерпретират свързани и единни текстове, т.е. включва езиковите знания и умения на дискурсно ниво, а това надхвърля границите на чисто езиковите съображения. С този компонент определението за комуникативна компетентност добива завършеност и всеобхватност.

Моделът на Канал и Суейн се доусъвършенства от Бахман и Палмър. През 1990 г. Бахман предлага модел, който включва три компонента– езикова компетентност, стратегическа компетентност и психофизиологични механизми. Така може да се отбележи, че в модела на Бахман компонентите на езиковата компетентност не се различават особено

от тези в модела на Канал и Суейн, но са реорганизирани на базата на емпирични наблюдения за връзката им у изучаващите езика (Бахман и Палмър 1982) и съдържанието им е обяснено по-експлицитно от гледна точка на съвременните психо- и социолингвистични теории, а също и на текстовата лингвистика. Комуникативната компетентност включва две главни системи– организационна и прагматична компетентност. Стратегическата компетентност от модела на Бахман е опит да се анализират когнитивните аспекти на умението за езикова употреба и речево поведение. Той я дефинира като умение, което дава на индивида възможност да използва максимално ефективно наличните знания и умения, за да изпълни дадена задача (Бахман 1990:106). Следователно ефективното езиково поведение, което включва слушане, говорене, четене и писане, има скрита комуникативна способност, която може да се дефинира чрез четири разновидности на ефективност: с дискурсивен, социолингвистичен, стратегически характер и лингвистичен характер.

Моделът, представен от Ян ван Ек, се приема от голяма част от чуждестранните и българските учени. Към модела на Хаймс авторът добавя още социокултурна и социална компетентност (Ван Ек 1985: 374-380) и така той включва лингвистична, социолингвистична, дискурсна, социокултурна, социална и стратегическа компетентности.

Важ Ек представя този модел през 1985 г. и го разработва съвместно с Джон Трим в рамките на проекта по съвременни езици на Съвета на Европа „Прагово равнище“, (Ван Ек и Трим, 1991). Целта на разработката е да се използва при изготвянето на национални учебни програми.

В методиката на чуждоезиковото обучение съществува и понятието социално-психологическа природа на компетентността. Във връзка с него руската специалистка Л.В. Шмелкова отбелязва, че понятието комуникативна компетентност включва следните видове компетентност: вербално-когнитивна, лингвистична и метакомуникативна. (Шмелкова 2002: 144).

Разгледани са и възгледите на Рябинина и Соколова, както и на редица български учени като Димчев, Бойкова, Ангелов, Мерджанова, Шопов и др. Димчев (1993) смята, че комуникативната компетентност е владеенето на комуникативно-речеви умения, необходими и достатъчни за решаване на комуникативни задачи при конкретните ситуации на общуването и в зависимост от речта и затова я нарича комуникативно-речева. Той счита, че комуникативно-речевата компетентност осигурява пълноценно участие във възприема-

нето и създаването на текстове като условие за резултатност на речевото общуване. Основни нейни компоненти са лингвистичната, социолингвистичната, дискурсната и стратегийната компетентности.

Една от дефинициите за комуникативна компетентност се дава в Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) от 2006 г. Тази рамка стъпва на дейностно-ориентирания подход, който според Карлос Хименес се основава на теоретичните постановки на такива философи на езика като Лудвиг Витгенщайн и социолингвисти като Дел Хаймс. При дейностно-ориентирания подход ползвателите на езика се разглеждат като социални агенти, които развиват общи и специфични езикови компетентности в процеса на осъществяване на ежедневни цели. ОЕЕР разделя общите компетентности на знания, умения и екзистенциална компетентност /третираща лични аспекти като ценности, етика и морал и т.н./ и специфичните комуникативни компетентности– на езикова, социолингвистична, прагматична и др.

Общите и специфичните езикови компетентности се развиват посредством развиването на четирите основни умения– четене, говорене, писане и слушане в различен контекст, който съответства на различни сфери от социалния живот. ОЕЕР определя четири такива основни сфери– образователна, професионална, обществена и лична. Всеки ползвател на даден език може да постигне различна степен на компетентност в тези области и за да бъде улеснен при описанието й, може да използва общите референтни нива на рамката.

За нуждите на настоящото изследване се използва определението за комуникативна компетентност, предложено в Общата европейска езикова референтна рамка, тъй като взема под внимание предходните виждания и разработки по въпроса, предлага обобщеност и всеобхватност от една страна, а от друга– предлага измеримост на лингвистичните знания и умения като акцентира върху работата с разнообразни текстове и разглежда специализирания език.

Относно понятието „английски език за специални цели“ (АСЦ) според Хътчинсън и Уотърс за появата му има три основни причини и те са нуждите на Новия свят, революцията в лингвистиката и фокусирането върху обучаемия. Те отбелязват два важни исторически периода, които оказват решаващо въздействие върху развитието на АСЦ. Първият период е след края на Втората световна война и се характеризира с невиждан научен и технически прогрес и е съпроводен от забележителен икономически подем в световен ма-

щаб (стр.6). В този период се откроява икономическата мощ на САЩ, поради която английският се превръща в международен език за общуване и комуникация. Вторият период е времето на петролната криза от началото на 70-те години на миналия век, която довежда до пренасочването на западния капитал и научен потенциал към богатите на петрол държави. Езикът на този потенциал отново е английският.

Тези обстоятелства отправят към преподавателите предизвикателството да удовлетворят възникналите потребности, свързани с изучаването на английския език. Езиковедите насочват интересите си към начините, по които езикът се използва за истинска комуникация. Едно от важите заключения в тази насока е това, че писменният и устният английски варират. В конкретен контекст вариантът на използвания английски се променя, а това от своя страна навежда на извода, че щом езикът се променя в зависимост от различните ситуации, то тогава е възможно специализирано обучение, целящо удовлетворяването на специфичните потребности на обучаемите, породени от специфичния контекст.

Третата причина за възникването на АСЦ е свързана с психологията. Разглежда се не толкова методът, по който се преподава езикът, а се обръща задълбочено внимание на начините, по които се изучава чужд език, както и на различията в начините за изучаване. През 1988 г. Стривънс дефинира английския за специални цели като откроява четири постоянни и две променливи характеристики:

1. Абсолютни характеристики:

Английският за специални цели представлява преподаване на език:

- целящо да задоволи определени специфични нужди на обучаемия;
- свързано по съдържание, т.е. теми и проблеми, с конкретни дициплини, професии и дейности;
- фокусирано върху езика, подходящ за тези дейности и включващ синтаксис, лексика, дискурс, семантика, анализ на дискурса и т.н.;
- в съпоставка с т.нар. общ английски- английски за общи цели.

2. Променливи характеристики:

АСЦ може да е, но не задължително:

- ограничен в рамките на езиковите умения, които следва да се усвоят (напр. само четене);

- се преподава в съответствие с някаква предварително определена методика.

Тази класификация е ревизирана от Дъдли-Евънс през 1997г., а по-късно формулирана от него и Сейнт-Джон през 1998г. Ревизирани са и двата вида характеристики и променената дефиниция включва следните елементи:

1. Абсолютни характеристики:

- АСЦ се стреми да удовлетвори специфичните нужди на обучавания;
- АСЦ използва основната методика и дейностите на дисциплината, която обслужва;
- АСЦ набляга на езика (граматика, лексика, регистър), уменията, дискурса и жанровете, които са подходящи за тези дейности.

2. Променливи характеристики:

- АСЦ може да е свързан с или насочен към специални дициплини;
- АСЦ може, при специфични ситуации в процеса на обучение, да използва методика, различна от тази на общия английски;
- АСЦ обикновено е насочен към възрастни обучаеми от институция за висше образование или от дадена професионална сфера. Възможно е, обаче, да се прилага за обучение на гимназиални ученици.
- АСЦ обикновено се преподава на учащи на средно или високо ниво;
- Повечето курсове по АСЦ изхождат от това, че обучаваните имат основните знания за езика и неговата система, но е възможно да се прилагат и при начинаещи (1998: 4-5).

Ако трябва да се даде по-широка дефиниция на АСЦ, то според Хътчинсън и Уотърс (1987: 19) „АСЦ е подход за езиково обучение, при който всички решения относно съдържанието и метода се основават на причината на учащия за изучаване на езика.“ Антъни (1987) отбелязва, че не е ясно къде свършват курсовете по специализиран английски и къде започват тези по общ английски.

През 1987г. Дейвид Картър предлага класификация, която включва три вида АСЦ:

- Английски за тяснопрофилирана употреба;
- Английски за академични и професионални цели;
- Английски за специфична тематика;

В своята книга “Tree of ELT” Хътчинсън и Уотърс разширяват втория вид в класификацията на Картър и предлагат 3 подвида:

- Английски за тяснопрофилирана употреба;
- Английски за академични и професионални цели:
  - Английски за областта на науката и технологиите:
    a. Английски за академични цели;
    b. Английски за професионални цели;
  - Английски за областта на бизнеса и икономиката:
    a. Английски за академични цели;
    b. Английски за професионални цели;
  - Английски за областта на социалните науки:
    a. Английски за академични цели;
    b. Английски за професионални цели.

Хътчинсън и Уотърс, както и Антъни отбелязват, че няма ясно очертана граница между английския за академични цели и английския за професионални цели. Един от доводите им е, че има хора, които учат и работят едновременно или пък прилагат наученото в академична обстановка веднага щом започнат работа. А това вероятно е била причината, поради която Картър приема, че английският за академични цели и английският за професионални цели спадат към един и същ вид АСЦ.

По отношение на третия тип, предложен от Картър– английски със специфична тематика– акцентът се премества от целта към тематиката. Това прави този вид много актуален по отношение на очакваните нужди на обучаемите в бъдещето. Някои специалисти, обаче са на мнение, че това не е отделен вид АСЦ, а по-скоро важен компонент от курсовете и програмите по АСЦ, който се фокусира върху ситуативния език.

Ако отново се позовем на Картър (1983), то основните качества на курсовете по английски език за специални цели са: автентични материали, специфична цел и самостоятелност /self-direction/.

Ролята на автентичните материали е от изключителна важност за успешното провеждане на обучението по АСЦ и постигането на желаните резултати по отношение на специфичната комуникативна компетентност на учащия. Специфичната цел може да предполага симулацията на конференция, включваща подготовката на доклади, водене на

записки, четене и писане. Самостоятелността се разглежда като стъпката, необходима за превръщането на обучаемия в ползвател на езика (Картър, 1983: 134). За да се изгради самостоятелност, е необходимо учащият се да има в определена степен свобода за вземане на решение къде, какво и как да учи. Преподавателите, обаче, трябва систематично да обучават учащите се как да учат като им показват различни стратегии за учене. При обучавани, които владеят езика на високо ниво, обаче, това не е необходимо. Те се нуждаят от знания за получаването на информация в нова социокултурна среда. Има автори като Робинсън, които считат, че сред основните характеристики на АСЦ са времевите ограничения и хомогеността на учебните групи. Под хомогенност тук се има предвид не нивото на владеене на езика, а принадлежността към една и съща професионална област или специалност. Като цяло, много специалисти сякаш подминават факта, че всъщност съществува едно припокриване между основните елементи на английския за академични цели и за бизнес, от една страна, и английския за общи цели, от друга. Поради тази причина някои автори като Дъдли-Евънс и Сейнт-Джон(1998) излагат позицията, че езиковото обучение по английски трябва да се разглежда като континуум, който преминава от курсове по общ английски(ОА) към изключително специализирани курсове по АСЦ.

Няколко особености са от ключово значение при съставянето на учебни програми в АСЦ, а оттук и за резултатността и ефективността на курса по АСЦ: умения, необходими за успешна комуникация в професионалната сфера; противопоставянето специализирана лексика–обща лексика; противопоставянето хетерогенни групи–хомогенни групи и подбора на учебни материали.

За да проучим задълбочено въпроса за формирането на комуникативна компетентност по английски език у студентите по икономика бе необходимо да разгледаме въпроса за обособяването на чуждия език и по-специално на английския за специални цели, да се запознаем с причините за това, да проучим класификациите на АСЦ и да установим какво отличава изучаването на общ език от изучаването на специализиран такъв, да намерим и прилики, за да можем в крайна сметка пълноценно да изградим трайни и задълбочени знания и умения в дадената научна област.

Тъй като настоящото изследване се фокусира върху изграждането на функционална комуникативна компетентност чрез работа със специализиран текст, понятията „текст“ и „специализиран текст“ се разглеждат на основата на текстовата лингвистика. С развива-

нето на текстовата лингвистика като самостоятелна наука става ясно, че равнището на изречението не е най-високото равнище на езика, както и че изречението не е основната комуникативна единица. Има езикови явления, които не могат да се обяснят в рамките на изречението, а като свръхфразови единства текстът или части от него следват правила, различни от тези на изречението. Текстът притежава езикови характеристики и начин на създаване, тоест той се състои от текстоизграждащи елементи и структурирана организация. Така става възможно текстът да се разглежда като текст-език (текстема) и текст-реч (конкретен текст) и да се приеме, че текстът е най-високото езиково равнище. Представителите на текстовата лингвистика приемат някои ключови положения:

1. „Текстът е основна единица на речта във вид на завършено изказване с комуникативно предназначение.
2. Текстовете като конкретни речеви произведения се създават по общи правила, които се отнасят към системата на езика, но не и към речта.
3. Текстът има знаков характер подобно на всяка езикова единица.

Езикът изпълнява своята комуникативна функция чрез текста като основна единица на общуването. Всеки текст е отражение на комуникативна ситуация, разбрана като съставка от компоненти: участници в общуването, код-система на езика за пораждане, предаване и приемане на текстове, канал на свръзка, предмет, тема“ (Богранд, Дреслер, Стоянова-Йовчева 1995).

Най-точно по отношение на текста като езикова и комуникативна единица е определението, дадено от Бринкер през 1985 г.- „Терминът текст означава ограничена последователност от езикови знаци, която вътре в себе си е кохерентна и като цяло сигнализира ясно различима комуникативна функция“.

Един от основните въпроси в текстовата лингвистика се отнася до това кои и колко са характерните черти на текста и по какъв начин могат да бъдат изяснени. По мнението на повечето специалисти в областта (и позовавайки се на Богранд, Дреслер, Стоянова-Йовчева 1995) основните признаци за признаване на един речев продукт за текст са седем. Те се наричат още критерии за текстуалност и са: **кохезия, кохерентност, интенционалност, акцептабилност, информативност, ситуационалност, интертекстуалност**.

- Текстови сортове

За да се направи типология на текстовете е нужно да се вземат под внимание типологиите от действия в дискурса, както и ситуациите в дискурса. Ако не се отчита съобразността на даден текстов сорт спрямо контекста на проявлението му, за участниците в комуникацията ще е трудно или невъзможно да поддържат текстуалността. Учените в тази област говорят за текстов сорт или вид. Определението на Глазер (Глазер, 1985) гласи, че „ текстовият сорт представлява исторически възникнал, обществено приет, продуктивен и обикновено емпирично овладян образец за текстообразуване, който служи за мисловно-езикова преработка на дадено комплексно явление“. Бринкер (Бринкер, 1988: 124) определя текстовите сортове като общоприети образци за комплексни езикови дейности, които могат да бъдат описани като обединяване на ситуативни, комуникативно-функционални и структурни (тематични и граматични) признаци. Буш и Стеншке (Буш и Стеншке, 2008: 239) пък го определят като множество от текстови екземпляри с общи черти в оформлението на текста, в неговата функционалност и езикова култура. Към дефинициите на тези учени можем да добавим и мненията на Хайнеман, Фивегер и Адамчик и да обобщим, че текстовият сорт може да се възприеме като група от текстове (писмени и устни), които се характеризират със специфични общи признаци:

- външно оформление на текста
- характерна структура
- специфичен начин на изразяване
- съдържателно-тематични аспекти;
- ситуативни условия (комуникативен контекст и средство)
- комуникативна функция

Текстовият сорт е вид текст, при който се очакват определени качества за определени цели. Поради тази причина текстовите сортове са пример за посредничество. Тяхната класификация се основава на функциите на текста при комуникацията и в реализирането на определени цели. Функциите оказват влияние върху честотата на употреба на дадени езикови елементи. Основните функционални критерии включват три категории:

- съдържание на текста- ходът на мисълта в даден текст, който се отнася до един или няколко предмета, лица, събития и т.н.

- комуникативна ситуация- тя определя рамката за реализиране на комуникативния контакт и включва фактори като социално положение, степен на познанство на комуникативните партньори, сфера на контакт и т.н.
- текстова функция- нейната роля е основна, тъй като определя комуникативната форма.

Добрева и Савова (Добрева, Савова, 2004: 115-117) класифицират текстовете според доминиращия тип надизреченски единства:

- наративни (повествователни)- преобладаващият начин на изложение е повествованието за света (разказ, съобщение и пр.)
- дескриптивни (описателни)- с описателна насоченост (описания на хора, предмети, природа и пр.)
- аргументативни- текстови, построени чрез надизреченски единства от типа на разсъждението (научни текстове, есета и пр.)
- апелативни (наричани още регулативни или инструктивни)- текстове с подбудителна цел (молба, заповед и пр.)

В много текстове е възможно да се наблюдава смесване на дескриптивни, наративни и аргументативни функции. За водеща се смята доминантната фунция. Към кой текстов сорт ще бъде причислен конкретен текст зависи повече от функцията му в комуникацията, отколкото от повърхнинната форма. Важен типологичен критерий, отнасящ се до съдържателния план на текстовете, е отношението между моделирания свят в текста и извънтекстовата действителност. От гледна точка на функционалните сфери на комуникация и техните специфични особености текстовете се категоризират като: **административен, разговорен, публицистичен, научен и художествен.** Функционалните сфери се определят от специфичните особености на социалното взаимодействие и характера на информационния обмен в тях. Това предопределя съответен дискурс, комуникативни условия, преобладаване на конкретни средства от функционалния стил на книжовната норма и/или социолектни и диалектни варианти на езика. Именно типът информационен обмен обуславя появата на текстове с всекидневно-битов, делови, публицистичен и пр. характер. Също и оценката на текста като уместен или неуместен в конкретната комуникативна ситуация се определя от принципната съвместимост или несъвместимост на даден функционален стил с дадена обществена сфера и дадена типова обстановка. Доминиращата фунция, чрез която речевите

продукти реализират текстуалността си, се използва като много добър типологизиращ критерий. Обикновено тесктовете имат по няколко функции, но една от тях е водеща и без нея текстът не би могъл да се реализира като речев продукт от определен жанр в конкретния вид информационен обмен. По този начин се обособяват следните по-важни основни текстови типове: информационен, регулативен, художествен, перформативен, диакритичен, фатически, лудически, сакрален.

Поради естеството на разглежданата тема за специализиран текст, се фокусираме върху информационния текстов тип. Според Добрева и Савова той „обединява речевите продукти с ясно изразена когнитивна функция, чиято задача е да съхраняват и предават съществени или нови (за съответното време или за конкретните комуникативни условия) познания.“ (Добрева, Савова, 2004: 121). Характерни за този тип са научните, дидактическите, научно-популярните, философските, публицистично-коментарните, осведомителните текстове.

- научен текст

Към този нефикционален вид текст спадат реферативните, академичните, научно-изследователските, приложните и описателните текстове. Тяхната когнитивна функция се осъществява „като с терминологична прецизност изразяват обоснована чрез методите и критериите на определена научна дисциплина информация за обекти с емпирично или теоретично доказуемо съществуване“ (Добрева, Савова, 2004: 121). Преценките се формират в рамките на даден научен дискурс като текстовете се отличават с голяма фактологична и концептуална информативност и обикновено при поднасянето на знанията авторът има личен изследователски– емпиричен и/или теоретичен– принос. Научният текст е предназначен за специализирана аудитория, т.е. такава със специална и задълбочена подготовка в областта.

Поради своята когнитивна насоченост, научните текстове имат стройна логическа структура и се отличават с недвусмисленост, яснота, прозрачност и непротиворечивост в съдържателния план. Това обуславя и използването като езиков материал на специализирана терминология и стилистично неутрални думи и изрази. Междуизреченските връзки са експлицитни и има еднообразие на лексико-граматическата текстура. Предпочитаните надизреченски единства са разсъждението и описанието. Научните текстове се отличават и с високо ниво на кохерентност и смислова разгърнатост, а композицията е стандартна и

включва линейната схема от увод, изложение и заключение, често се срещат забележките под линия, препратките, библиографските справки, приложенията. Има и елементи от неезиков характер като схеми, графики, чертежи, снимки.

По-типични са писмените научни текстове, тъй като поради своята природа, тези текстове обикновено се конструират в писмен вид. Сред най-често срещаните жанрове са рецензията, монографията, статията, дисертацията, авторефератът, абстрактът, резюмето, докладът. От устните форми по-често се използват академичния разговор, лекцията, устния доклад, диспутът.

- научно-дидактически текст

Този текст също е нефикционален и когнитивната му функция се изразява в образователния дискурс, защото наред с предаването на актуални и общопризнати в дадена област на науката знания има за цел и да възпитава. Начинът на поднасяне на информацията е съобразен с аудиторията. Тези текстове са по-четивни от научните, а информативността им се постига чрез включване на познание, което е актуално за съответната дисциплина, но не задължително ново и не е нужно то да е вследствие от личния научен принос на автора. Този вид текстове могат да са в писмена или устна форма, но също като научните текстове обикновено са писмено конструирани. Устни могат да са рефератът или обзорът, които се явяват репродукция на писмена версия. Писмени текстове от този вид са христоматиите, речниците, справочниците и др.

- научно-популярен текст

Това е нефикционален текст, изпълняващ своята когнитивна функция като представя научни знания в достъпен за широката аудитория вид. Той прилича на научния по информативната си насоченост, която се постига като се представят актуални за съответната наука знания, адресирани до широка и разнородна аудитория, която няма специализирана научна подготовка. От своя страна авторът на подобен текст не е задължително автор и на поднасяната информация. От него се изисква да представи в опростен вид научния проблем или знание като използва редуциране, онагледяване чрез подходящи достъпни и разбираеми за аудиторията примери, както и неспециализирана лексика, т.е. изрази от нетерминологичната сфера. Характерна за този текст е изключителната степен на четивност, която може да е съчетана и с емотивна функция. В това отношение научно-популярният текст

прилича на дидактическия, но се отличава от него по това, че не е обвързан с методически критерии при представянето на информацията.

Научно-популярният текст може да се реализира в устна или писмена форма като лекция, статия, съобщение, монография. Частен случай е адаптирането на строго научен текст като научна статия от същия автор.

- публицистично-коментарен

Този вид текст се осъществява на границата между научния и публицистичния дискурс като актуална информация от голяма социална важност се представя в коментарен стил. Информацията може да е от сферите на политиката, икономиката, обществения сектор и пр. Включени са елементи на осведомителност, а адресат е широката обществена аудитория, но със специални интереси. Публицистично-коментарните текстове винаги включват личното мнение на автора и/или интересите на дадена институция, поради което се характеризират с големи оценъчност и манипулативност. Типичните жанрови форми са критичната бележка, коментарната статия, откритото писмо, коментарният диспут, официалното изявление.

- осведомителен

Към тази категория спадат изключително голям брой писмени и устни речеви продукти, чиято когнитивна функция е подчинена на осведомителни цели. Информацията в тях е свързана с актуални събития, които са поднесени като действителни факти, но и като нови и неизвестни за адресата факти. Тук спадат медийните осведомителни текстове, които в разговорния език наричаме новинарски и които биват осведомителни бюлетини, репортажи, комюникета, съобщения. Такива са също уведомителните писма, обявите в административната сфера, личните обяви и др. Медийните осведомителни текстове имат висока социална стойност и затова могат да бъдат използвани за изграждане на обществени образи, нагласи, стереотипи и представи и, следователно, типична за тях е и манипулативната функция.

Всички разгледани по-горе текстове са характерни за определена област на научното знание и функционална сфера на общуване, поради което, както вече бе споменато, се асоциират с определена степен на специализираност и профилираност. В практиката е възприето тези текстове да се наричат специализирани. В зависимост от аудиторията– нейните възраст, степен на специализирана подготовка, цели за придобиване на познание-

то и т.н. специализираните текстове са писмени или устни, в необходимия жанр и вид, т.е. могат да бъдат научни, научно-дидактически, осведомителни и публицистично-коментарни. При академичното обучение световната и родната практика използват тези видове текст за различните нужди на обучаващите се. Така например в АСЦ за студенти по икономика при усвояването на специализирани писмени умения се акцентира върху писмената делова комуникация- оплаквания, запитвания, автобиографии, мотивационни писма, доклади; за специализирани устни умения– на презентации, водене на преговори, провеждане на телефонни разговори; за специализирано четене и слушане с разбиране– на съответните специализирани текстове, съобразени с темата и нивото на владеене н а езика. Обикновено текстовете са съобразени с книжовната норма, т.е. в официален стил, но в дадени комуникативни ситуации са в неофициален, разговорен стил. Чрез развиване на специализираните рецептивни умения се цели усвояване на специализирана лексика и лингвистични и социолингвистични знания, а чрез продуктивните специализирани умения– затвърждаване на знанията и уменията в конкретната научна област. Подготовката на студентите по този начин ги улеснява в академичния процес, когато се налага да използват специализиран език, а от друга– успешно ги подготвя за професионална реализация след дипломирането, като им предоставя нужната подготовка за кариера в научната област или в практиката чрез усвоеното високо ниво на комуникативна компетентност по английски/ чужд език.

За да общува успешно на чужд език в професионалната сфера, обучаваният се нуждае от компетентност за междукултурна комуникация. Значимостта на междукултурната комуникация се определя от различията в културите и начина на общуване на различните народи, на организационна структура, вземане на решения, аргументация, решаване на проблеми и справяне с критични ситуации, преговаряне, провеждане на срещи, стил на управление и комуникация, а също и в националните стереотипи, които неизбежно се отразяват върху възприемането на света и поведението. Поради глобализацията и процесите на интернационализация, все повече хора влизат в контакт едни с други. Научният прогрес допринесе за по-лесното пътуване дори до отдалечени краища, за интернет няма национални граници, работната сила е по-мобилна, а на много места трудещите се са с най-различен произход. Умения за междукултурно общуване са нужни не само на служителите в многонационални компании, но и на хора, работещи в най-различни организации-

преподаватели, медицински лица, служители в неправителствени организации. По тези причини в много страни дори организации без международна ориентация все повече се нуждаят от персонал с умения за работа в мултикултурна среда. Разглеждането на въпроса за междукултурната комуникация предполага дефинирането на културата като понятие. Тук тя не се разглежда като съвкупност от литература, музика и изкуство, а като съвкупност от нагласи, убеждения, ценности и поведение, споделени от множество хора, която Хофстеде нарича „колективно умствено програмиране“. Културата можем да разглеждаме не само в национален план, но и от други аспекти, касаещи разнообразни социални групи. Така, например, можем да говорим за корпоративна, класова, религиозна, полова, възрастова или регионална култура. От друга страна, ако дефинираме комуникацията като обмен на значение, това предполага изпращане и получаване на информация между подател и получател. Обменът се осъществява словесно– с думи и несловесно– чрез фактори като жестовете и лицевите изражения. Поради това полученото съобщение може да се различава от изпратеното. Идеята идва от подателя/ източника, представена със символи, т.е. кодирана, за да се създаде съобщение, което се предава чрез канал, който се явява средството за комуникация. Съобщението се интерпретира от получателя като се декодира и след това той му отговаря. Контекстът е средата, в която се осъществява комуникацията. „Шум“ е всичко, което изкривява и пречи на правилното предаване на съобщението. Междукултурна комуникация се осъществява тогава, когато подателят и получателят принадлежат на различни култури. Ако между двете култури има големи различия, т.е. прекалено голям културен „шум“, то комуникацията може да бъде изключително трудна и дори да се провали.

Изследователите на междукултурната комуникация установяват шест основни пречки или бариери–нагласи, възприятия, стереотипи, интерпретация, културен шок и език. За междукултурното общуване е изключително важно разграничението между културната принадлежност на даден човек и неговата личност. В деловата комуникация стереотипите най-често се свързват с националностите или етническите и расовите групи. Важна бариера за общуването е езикът. Владеенето на чужд език не само премахва тази бариера, но улеснява комуникацията в много аспекти, тъй като между език и култура има тясна връзка. Когато културите говорят на различни езици, преводът е от решаващо значение и понякога е несъвършен, което спъва комуникацията. Когато учим родния си език,

несъзнателно възприемаме и опознаваме културата си. Ако човек изучава чужд език или от малък говори повече от един език, той обикновено осъзнава различните начини, които всеки език предлага на говорещия за възприемане и описване на реалността. Тези раличия във възприемането са различия в културите, така че връзката между език и култура се изразява в това, че се отразяват един друг. Най-важно за преодоляването на бариерите за междукултурната комуникация е справянето с различията.

Несловесната комуникация като начин за предаване на значение в една култура разкрива множество междукултурни различия, чието познаване предотвратява една от бариерите за успешна междукултурна комуникация.

Може да каже, че междукултурната комуникация има най-голямо значение в делова-та сфера, тъй като поради глобализацията и спецификата на деловите отношения и връзки, нейното приложение е почти повсеместно и тя е важна, както за служебния, така и за лич-ния живот на работещите в тази област. В останалите случаи, когато тя играе важна роля, броят на хората, които са заинтересовани от междукултурни знания и умения, не е така го-лям. При разглеждането на междукултурната комуникация в делови план е полезно да се вземе под внимание моделът на Хофстеде за основните измерения на националната култу-ра, тъй като те са пряко свързани с функционирането и управлението на една организация от интернационален тип. Това са: властова дистанция, избягване на несигурността, мъ-жественост/женственост, индивидуализъм/колективизъм. Подробното разглеждане на различните културни измерения показва и обяснява възможните проблеми при междукул-турното общуване в деловата сфера. Тези различия се откриват във вижданията за ролята на мениджъра, организационната структура, провеждането на преговори и сключването на договори, организирането на заседания, рекламната дейност, общуването в колектива.

В раздела за дидактическите основи на дисертационното изследване се обръща осо-бено внимание на комуникативните умения по английски език за специални цели. Кому-никативната компетентност, както вече бе споменато, предполага знания и умения за ези-ка. На основата на получените знания за езика изграждаме умения за неговата употреба и тези два компонента намират израз в общуването, т.е. в конкретни комуникативни ситуа-ции. Тези изяви са прояви на речевата дейност, които ни дават възможност да оценим ни-вото на комуникативна компетентност на участниците в нея. Както при изучаването на чужд език за общи цели, така и при изучаването на чужд език за специални цели препода-

вателят се стреми към формирането на комуникативна компетентност чрез предаването и затвърждаването на езикови знания и чрез изграждането и усъвършенстването на езикови умения. Тези знания и умения се фокусират върху основните разновидности на общуването за рецепция– четене и слушане и за продукция– писане и говорене. Различното при преподаването и изучаването на чужд език за специални цели се състои в специфичните особености на комуникативните ситуации, на социалния контекст, на текстовете, които се създават и възприемат. Ако използваме дефиницията за комуникативната компетентност според ОЕЕР, то различията се забелязват както следва:

- **Обща езикова компетентност**

От особено значение са знанията и уменията за междукултурно общуване, тъй като поради световните тенденции в развитието на съвременното общество- научно-технически прогрес, глобализация, разширяване на международното сътрудничество, се налага изискването за по-задълбочена подготовка на един професионалист, особено в областта на икономиката.

- **Комуникативна езикова компетентност**

1. Граматически компетентности– има специфични различия по отношение на семантичната и социолингвистичните компетентности, обусловени от естеството на професионалния контекст.
2. Прагматични компетентности– наблюдават се специфични различия както във функционалните, така и в дискурсните компетентности, дължащи се на особеностите на комуникацията в областта на трудовата реализация.

Както бе споменато, според ОЕЕР има четири основни сфери от социалния живот за изява на общите и специфичните езикови компетентности и при изучаването на чужд език за специални цели акцентът е върху професионалната и обществената сфера. Формирането и развиването на компетентностите става посредством четирите основни умения– четене, говорене, писане и слушане и е съобразено с особеностите на професионалния контекст, който обуславя спецификата на дейностите по изграждане на уменията, на учебния процес –подбор на материали, учебна програма, жанрове и т.н. Уменията са разгледани подробно по отношение на специфика, стратегии за изграждане и развитие, водещи принципи, учебни дейности, етапи на усвояване.

Общуването представлява акт на взаимодействие между събеседници за обмяна на информация посредством езика. В процеса на общуване хората осъществяват речева дейност в две форми– писмена и устна. В зависимост от това дали е създател или получател в комуникативния акт участникът в комуникацията използа в по-голяма степен рецептивни или продуктивни умения. Тоест има две основни речеви дейности–рецепция и продукция. Комуникативните умения са четири вида– слушане, четене, говорене и писане. Рецептивното речево общуване включва слушането (устна реч) и четенето (писмена реч). Продуктивното речево общуване включва говоренето (устна реч) и писането (писмена реч). Тъй като речевата дейност обхваща всички компоненти на комуникативната компетентност, комуникативната компетентност се определя по отношение на всеки вид речево поведение, т.е. умението писане е (ре)продуктивна речева дейност в писмена форма, а умението четене–рецептивна речева дейност в писмена форма. Четирите умения могат да се прилагат диференцирано, т.е. по отделно, и интегрирано, т.е. в съчетание. Речевата дейност е сложна система, тъй като включва социолингвистичния избор на всеки един участник в комуникативната ситуация, както и психолингвистичните особености на езиковото владеене на тези участници. Т. Шопов (Шопов 2013: 281) привежда за пример стиловото разнообразие и равнището на владеене на езика на участниците. Равнищата на владеене на езика са 6 –A1, A2, B1, B2, C1, C2. Стиловете на езика са 5–строго официален, официален, неутрален, разговорен и интимен.

При описанието на речевата дейност е важно да се знае какви са причините и източниците на разбиране, а оттук и как дадено умение може да се овладее, усъвършенства и използва за ефективна комуникация. Съществуват два подхода– формален и функционален. При формалния подход се описва самото поведение, формалната структура на изказването, наблюдава се поведението на тялото, дори броя на изречените срички. Всички тези променливи могат да се измерят и за тях са събрани голямо количество разнообразни данни–лингвистични, физиологични и т.н. По мнението на някои автори този подход не е особено ефективен при комуникативното езиково учене, заради акцента върху езиковата форма и правилността на речта. При функционално-прагматичния подход речевата дейност се описва посредством ефекта си върху получателя на съобщението като по този начин се описват словесните действия в комуникативния акт. Акцентът е върху прагматичния

ефект от речевия акт и затова подходът се счита за ефективен при комуникативното езиково учене.

Във връзка с темата на дисертационния труд се разлежда и въпросът за методиката на специализираното професионално-ориентирано чуждоезиково обучение. Както П. Стефанова (Стефанова, 2015: 9-11) формулира „методиката на обучението по съвременни езици е педагогическа дисциплина от интегрален характер, която обслужва обучението по съвременни (чужди) езици и подготовката и усъвършенстването на учителите. Тя описва процеса на обучение по съвременни езици– неговите цели, неговото съдържание, неговото планомерно, умело и последователно провеждане. В специализираната литература често се използват термините дидактика и методика на обучението. Те се разглеждат като неделимо единство, чиято обща задача е проучването, планирането и ефективното изграждане на обучението по съвременни езици.“ В тази връзка се разглеждат основните принципи на методиката на ЧЕО– общодидактически и частнометодически, целите на обучението по съвременни езици с фокус върху обучението по чужд език за специални цели. Направен е преглед на съвременните образователни идеологии, както и на методите на ЧЕО. Обръща се внимание на факта, че днес в обучението по чужд език за общи и специални цели се използва комбинация от основните методи в зависимост от особеностите на обучаваните и поставените цели. Учителят адаптира един или няколко метода, за да може по-пълноценно да развие уменията на обучаваните и да изгради трайни знания за структурата на езика и специфичните му особености.

Изследването на проблема за формирането на комуникативна компетентност по английски език за специални цели изисква да се разгледат и ролите на преподавателя по АСЦ , а те са изключително разнообразни и класификациите им варират в зависимост от възгледите на изследователите. Дъдли-Евънс и Ст.-Джон (1998) използват термина „практик“ вместо „учител“, за да подчертаят, че работата на преподавателя по АСЦ включва много повече от преподаване. Според тези автори практикът в областта на преподаването на АСЦ има пет ключови роли: **учител; съставител на учебни програми и селекционер на материали; сътрудник; изследовател; оценител**.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ У СТУДЕНТИТЕ ПО ИКОНОМИКА, ИЗУЧАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ ЧРЕЗ РАБОТА СЪС СПЕЦИАЛИЗИРАН ТЕЛКСТ

Във втора глава на дисертационния труд се разглежда специализираното професионално-ориентирано чуждоезиково обучение при студентите по икономика в УНСС, прави се преглед на учебните комплекси по английски език за специални цели, използвани в специализираното чуждоезиково обучение на студентите по икономика и се представя разработения иновативен методически модел.

Целите на обучението по съвременни езици като цяло се определят от очакваните резултати и са обвързани с действията, чрез които се очаква постигането им. В учебния процес по език категорията цел отразява обективните потребности на обществото по отношение качествата на личността. На целите на обучението по съвременни езици влияят общите цели на образованието и възпитанието в училище, съдържанието и структурата на останалите предмети, обществените нужди, развитието на сродните на методиката науки, нивото на подготовка на педагогическите кадри.

Целите на обучението по чужд език (английски) за специални цели в областта на икономиката се определят от световните тенденции в академичното образование и развитието на администрацията и бизнеса и са съобразени със стремежа за оптимизиране на учебния процес и подготовката на студентите за пълноценна реализация на пазара на труда както на местно ниво, така и в глобален мащаб. Липсват, обаче, изследвания по темата от преподавателите в УНСС, които са много добри практици и познават проблематиката в детайли. Считан за основен предмет от учебния план на студентите от направление „Икономика“ в УНСС, курсът по чужд език се стреми към постигането на високо ниво на комуникативна компетентност, позволяващо работа в деловата сфера, научна и/или академична реализация. Курсът по английски като първи чужд език се изучава от студентите от всички специалности в направление „Икономика“ в 1 и 2 курс по 4 академични часа седмично, т.е. 120 часа годишно, 240 часа за целия курс. След края на курса, след 4-ти семестър, се полага държавен изпит от две части– писмена и устна. Писмената част включва слушане с разбиране, лексико-граматичен тест, делова кореспонденция и резюме на английски на статия на български език. Устната част включва резюме на английски на статия на английски и събеседване с комисията за държавен изпит.

Както гласи учебната програма „целта на обучението по чужд език е доизграждане и разширяване на знанията и уменията на студентите, за да се достигне ниво, необходимо за успешното покриване на изискванията на теста Cambridge English: Advanced (CAE) и/или Business English Certificate Higher (BEC Higher), съответстващи на 4- то/ 5-то ниво – B2, C1 от Общата европейска езикова рамка на Съвета на Европа, което от своя страна кореспондира с нивото на държавния изпит по първи език в УНСС.“[1] Самата програма е насочена към „балансираното изграждане и усъвършенстване на четирите основни езикови умения–слушане с разбиране, четене с разбиране, писане и говорене. Съставена е на тематично-функционален принцип, като при подбора на темите е търсен оптимален синхрон между езиковите нужди на обучаемите и нивото на познание по икономика. По същество учебното съдържание на програмата е подчинено на целите на езиковото обучение, а не на системно обхващане на изучаваните специализирани дисциплини. Учебият материал е обособен в два раздела: изграждане на интегрирани умения и делово общуване.“

„Английският език като първи чужд език и като лингва франка, език на глобалната комуникация, заема важно място в обучението на студентите. Той е една от основните дисциплини, формираща активни комуникативни умения и навици, необходими за бъдещата професионална реализация на студентие, като висококвалифицирани икономисти, на които предстои да работят в условията на все по-интензивно протичащи глобални политически и икономически процеси, и все по-активното участие на Република България в Европейската и световната интеграция. При обучението по английски език се работи с разнообразие от специализирани научни и журналистически текстове, като стремежът не е да се развива тематична задълбоченост по разглежданата тема, а способност за езикова адекватност в нейните рамки.

Преподаваният лексичен и тематичен материал се поднася и упражнява посредством разнообразни методични прийоми като беседа, дискусия, езикови и речеви упражнения, превод, индивидуални задания и пр. За постигане на по-високо ниво на владеене на чуждия език, се упражняват паралелно четирите езикови умения: слушане, говорене, писане и самостоятелно четене с разбиране. Учебният материал се затвърждава чрез домашни

[1] Учебна програма по английски като първи чужд език за направление „Икономика“ на УНСС, 2016 г.

задания, които се проверяват и обсъждат. Задачите за самостоятелна работа на студентите включват изчитане на предварително посочени материали по разглежданите теми, както и на такива, подбрани от самите тях, подготвяне на кратки устни изложения и/или обзори, коментари и др.

В часовете се работи върху изграждането на интегрираните умения чрез задачи за четене на актуални материали по разглежданата тема, слушане, дискутиране и подходящи езикови упражнения.

Обучението по английски език е насочено към постигане на такова ниво на развитие на уменията и познанията по чуждия език, което да гарантира:

- натрупване на богат лексикален и фразеологичен запас и умение да се използват правилни граматически структури;
- способност да се анализират, резюмират и коментират /в устна и писмена форма/ тематично подбрани статии и актуални събития, при което се стимулира самостоятелно мислене и отстояване на собствена позиция;
- умения за адекватно професионално общуване;
- формиране на комуникативна компетентност и прагматическа компетентност, която включва и компетентност при междукултурно общуване;
- свободно боравене с информация от различни източници;
- умение да се идентифицират и преобразуват различни жанрове и регистри.“[2]

За да постигнат целите на курса по английски език в областта на икономиката, преподавателите обикновено избират един от учебните комплекси, разгледани в този труд, и подбират допълнителни автентични специализирани материали по свое осмотрение. Обикновено това са статии от специализирани източници– електронни или печатни медии, научни сборници. Тези статии се използват за учебен превод от езика-цел на български език, а също и за резюмиране в писмен и устен вид. Това поражда дефицити при изграждането на специализирана функционална компетентност у студентите по икономика, тъй като учебните комплекси обикновено не покриват всички теми от курса по АСЦ, а допъл-

[2] Учебна програма по английски като първи чужд език за направление „Икономика“ на УНСС, 2016 г.

нителните материали са с ограничено приложение, т.е. не се използват максимално ефективно множеството специализирани бази данни, така че да се осигури оптималното и максимално ефективно провеждане на учебния процес, при който да се развият балансирано и интегрирано всички речеви умения и да се надградят езиковите знания, така че обучаваните да се чувстват по-мотивирани за работа, по-уверени в самостоятелната работа по езика и по-подготвени за използването на чуждия език за професионални цели. Не се оползотворяват максимално ефективно възможностите за учебен превод– от родния език на езика-цел, за проектни дейности като например учебни симулации, ролеви игри и работа по казуси, не се обръща достатъчно внимание на мотивацията за активно участие в учебния процес и др.

От така представената учебна програма можем да направим следните констатации по отношение на курса по АСЦ и работата със специализиран текст:

1. Поставените високи изисквания за функционална комуникативна компетентност по АСЦ в областта на икономиката не могат да бъдат постигнати само с използването на един учебен комплекс, дори той да е съобразен с конкретната учебна програма.

2. За да бъде максимално ефективен учебният процес, следва да се подберат и комбинират учебни комплекси и автентични специализирани текстове и да се разработи една последователност от упражнения и дейности, които в максимална степен да допринесат за формирането на функционална комуникативна компетентност у студентите по икономика.

3. Освен постигането на зададените в учебната програма конкретни цели като развиване на умения за делова кореспонденция, например, следва да се постигнат и цели, свързани с овладяването и използването на универсални умения, които да стимулират автономност, самостоятелност и учене през целия живот, т.е. студентът да може да анализира своите нужди по отношение на езиковата подготовка и да взема решение относно нейното задълбочаване в необходимата насока. Една възможна посока за осъществяване на тези цели е чрез работата със специално разработен модел за обучение по АСЦ в областта на икономиката.

За целите на изследването са разгледани няколко учебни комплекса по английски език за специални цели в областта на икономиката и бизнеса за напреднали, нива B2 и C1- **Success with BEC Higher, Paul Dummett with Colin Benn (2009), Summertown Publish-**

ing; English for Economics and Business Studies, Maya Boycheva (2016), Publishing Complex-UNWE; English for Business Studies, Ian McKenzie, second edition (2002), Cambridge University Press; Intelligent Business, Upper-Intermediate, Graham Tullis, Christ Johnson, Louise Pile and Tonya Trappe, (2006), Pearson Longman. Съображенията за това са теоретичните постановки за основните характеристики на курсовете по АСЦ, световната практика– в частност тази на академично равнище, и личния практически опит по отношение на ползите и дефицитите им. Прегледът също така цели да се покажат ограниченията на тези учебни комплекси и да се разкрият чрез съпоставка предимствата на предлагания методически модел от последователност от дейности и задачи.

Описаният и предложен в тази глава методически модел е проект за последователност от дейности и съответни задачи, които предполагат цялостно и интегрирано формиране на комуникативна компетентност. Въпреки, че чрез изпълнението на задачите се усъвършенстват всички умения по английски език за специални цели, акцентът в настоящата разработка е върху развиването на писмените умения, тъй като те предполагат интегрираност и оценяването на усъвършенстването им предоставя възможност за анализ и изводи по отношение на всички компоненти на комуникативната компетентност.

Не се променят целите на на специализираното обучение по чужд език за професията, нито пък учебната програма, а се предлага методически модел от дейности – своего рода образователна технология – за оптимизирането на учебния процес, който способства за постигането на максимални резултати от обучението, повишава мотивацията на обучаваните и допринася за развиването на тяхната автономност при усвояването и употребата на езика (т.нар. self-direction) с оглед индивидуалните потребности и проблеми на всеки обучаван.

Дейности и задачи

Моделът включва набор от разнообразни, свързани с развиването на езиковите знания и навици (напр. граматика, лексика, произношение и правоговор, правопис и пунктуация, кохезия и кохерентност, реторична организация на текста, и др.) и интегрираното усъвършенстване на четирите комуникативни умения (четене, слушане, говорене, писане), включително и умения за медиация (в случая специализиран превод от и на чуждия език) и междукултурно общуване. Акцентира се върху усъвършенстването на продуктивните

компетентности (за да могат обучаваните пълноценно да функционират като професионалисти в своята област и да бъдат активни на своето работно място) като се използват актуални автентични специализирани текстове за тяхното развиване и се прави аналогия с родния език (особено по отношение на развиването на терминологичните банки, включително и чрез учебен превод).

Дейностите включват задачи за четене и слушане на специализиран текст/дискурс с разбиране и за говорене – като задачите тук са както репродуктивни, т.е. проверяват разбирането при четенето и слушането и използват съответните текстове за модел за собствена устна продукция, така и автентично комуникативни (за устно изложение или устно общуване по съответната тема и/или в съответната комуникативна ситуация) – напр. водене на дискусии, изказване на мнение, коментар и излагане на доводи, и др. Дейностите за работа върху писането са свързани с развиването на умения за специализирана кореспонденция и представяне на теза, мнение, коментар на специализирана тематика. Студентите се запознават с особеностите на бизнес кореспонденцията, както и на писмените жанрове, типични за специалността и изискващи специфични умения (напр. оплакване, запитване, заявка, отговор на оплакване, рекламна брошура, доклад и др.).

Видове задачи

Задачите варират в зависимост от особеностите на темата, конкретния текст и целите на дейностите, свързани с тях, както и от глобалните цели, заложени в учебната програма, по отношение на целевите комуникативни компетентности, които студентите следва да развият. Най-често това са:

- задачи за определяне верността на твърдения, свързани с текста;
- задачи с многовариантен избор;
- задачи за допълване - напр. попълване на текст с липсваща информация;
- задачи за транформация и перифразиране;
- задачи, свързани с отговаряне на въпроси по текста;
- задачи, предполагащи дискусия по темата на текста и/или урочната единица;
- задачи, предполагащи проектна работа (произтичаща от текста) - напр. презентации по зададена специализирана тема и конкретни условия;

- лексически упражнения– напр. свързване на термин с дефиниция, свързване на синоними или антоними, сързване на части от изрази/колокации/ или специализирани идиоми;
- граматически упражнения, свързани основно със знанията по граматика, необходими при работата с чужд език за специални цели (вкл. и тези, илюстрирани в текста), но също и с преговора и усъвършенстването на общите лингвистични знания за изискваното ниво, напр. поставяне на глагола в необходимата форма, за граматически трансформации, и др.;
- задачи за учебни симулации на работни ситуации, както и ролеви игри;
- задачи за проучване на казуси от професионалната област и изпълнение на задачи, свързани с тях;
- задачи за учебен превод на специализиран текст от езика-цел на родния и обратно, като при тази дейност се прави анализ на стиловите и стилистичните особености на специализирания текст, както и на специфичната терминология;
- задачи за разбиране при работа с автентични аудио-визуални материали, подобни на тези при работа с писмени текстове и целящи усъвършенстване на рецептивните и продуктивните умения в специализиран контекст;
- задачи за резюмиране на специализирани текстове в устна и писмена форма, като за целта текстовете са подбрани от преподавателя така, че да отразяват актуални проблеми в професионалната сфера, да отговарят на изискванията за трудност и стилови особености и да съдържат нужната специализирана лексика;
- резюмиране на езика-цел на специализирани текстове на родния език;
- задачи за самостоятелна проектна работа, свързани с подбор от обучаваните и резюмиране на специализирани текстове на езика-цел в писмена и устна форма и представяне пред колегите на специализираната терминология в тях– студентът избира начина на представяне– чрез представяне на българския еквивалент, чрез синонимна дума или израз или чрез обяснение на езика-цел;

Последователност на дейностите и задачите

Последователността на дейностите по време на обичайните занятия по чужд език за професията се основава на дидактическите принципи за надграждане, системност, комплексност и интегрираност и обикновено е следната:

- предварителна дискусия по темата на текста за активиране на фоновите знания на обучаваните;
- четене с разбиране на специализиран текст по темата;
- говорене- разширяване и задълбочаване на дискусията по темата на текста;
- слушане с разбиране на нов специализиран текст по същата тема;
- лексико-граматически упражнения, свързани с езиковото съдържание по темата на текста;
- говорене – учебни симулации на работни ситуации (напр. ролева игра) , свързани с темата и/или запознаване с и решаване на казус;
- превод на специализиран текст от езика-цел на родния език с фокус върху използваните термини и техните еквиваленти
- писане- задания, свързани с жанра/овете по темата, напр. попълване на формуляри, мотивационно писмо, препоръка, доклад, предложение и др.
- обсъждане на въпроси, свързани с междукултурната комуникация и развиване на междукултурна компетентност
- превод на специализиран текст от родния език на езика-цел

Към средата на специализирания курс започва изпълнението на следните дейности:

- Резюмиране на специализиран текст от и на езика-цел, както и на специализиран текст от родния език на езика-цел

Важно е да се отбележи, че обучаваните усвояват първо умението за резюмиране на на текст на езика-цел, а след това продължават да усъвършенстват уменията си за резюмиране като се запознават с текст на български еизк, който резюмират на английски (т.е. на езика-цел)

Първоначално на студентите се предоставят два текста тясно свързани със специалността, но не задължително на сродна тематика-по един на родния и на езика-цел и им се възлагат две задачи: **а)** да подчертаят специализираната лексика и **б)** да маркират с

квадратни скоби най-съществената информация. След това, на основата на второто упражнение, има трета задача- **в)** те трябва да подготвят писмени резюмета на двата текста на езика-цел без да са запознати с изискванията за писане на резюмета. С тези упражнения се цели установяването на входното ниво по езика за специални цели, а също и насочването на студентите към смисъла на тези дейности и очакваните ползи за комуникативната им компетентност. След това те се запознават с изискванията за изготвяне на резюме и резюмирането на специализиран текст в устна и писмена форма стават част от занятията. По този начин у тях се стимулира мотивация за изпълнение на задачата, тъй като им се дава възможност да осъзнаят смисъла и ползата от тези умения и да оценят многокомпонентността на резюмирането (напр. умения за превод и организация на специализиран текст, владеене на специализирана терминология, стратегии за избягване на пречки в комуникацията и др.);

- Подготовка за устно представяне на казуси чрез работа със специализиран текст

Студентите се разделят на няколко групи или работят по двойки в зависимост от спецификата на казуса и работят с автентични текстове, за да представят различните гледни точки по казуса. Първоначално преподавателят предоставя текстовете, а след това само дава насоки за източниците на специализираните текстове по задачата, както и за начина на подбора им. Например по темата за икономическите последици от референдума за независимост на Шотландия. Студентите се разделят на три групи– първата група представя гледната точка и аргументите на Шотладния, втората група представя гледната точка и аргументите на Великобритания и третата група представя общественото мнение. Тази дейност може да прерастне в дикусия по темата и студентите да предложат решение на казуса, като аргументират своето становище.

- Резюмиране на специализиран текст от и на езика-цел в писмена и устна форма, като подборът на текста се осъществява от обучавания

Тази дейност преполага индивидуална самостоятелна проектна работа от страна на всеки обучаван и диференциран подход от страна на преподавателя при предоставяне на обратната връзка. След като студентите са усвоили изискванията за резюмиране, натру-

пали са познания по специализирана лексика и умения в употребата на езика за специални цели, им се възлага да направят подбор (в рамките на банка от материали) и да предложат два автентични специализирани текста. Преподавателят проверява дали отговарят на зададените от него изисквания – обем, източник, степен на специализираност, жанрови и стилистични особености. След одобрението му, студентът подготвя писмено и устно резюме на текстовете на езика-цел (английски). Устното резюме се представя пред останалите студенти. Резюмиращият трябва, също така, да запознае колегите си със специализираната лексика по темата (да състави терминологична банка). Следват анализ на резюмето по отношение на съдържанието, групово обсъждане на евентуалните грешки или подчертаване на силните страни при изпълнението на задачата, представяне на личното мнение на изпълняващия задачата по проблема и дискусия по темата с всички обучаеми.

Чрез цялата съвкупност от дейности и задачи в тази последователност обучаваните наистина достигат заложените в учебната програма цели за високо ниво на комуникативна компетентност в професионално ориентиран контекст. Всички езикови знания и умения са развити хармонично и балансирано от една страна, а от друга, студентите са усвоили умения за самостоятелна работа по езика и оценка на индивидуалните езикови потребности, което способства за успешната им реализация в професионалната сфера– основна цел на подготовката по специализиран език.

Оценяване на постиженията

Оценяването на резултатите от обучението по специализиран английски език в УНСС е **многокомпонентно** (обхваща всички компоненти на комуникативната компетентност по език за специални цели и включва различни форми на оценка), както **формиращо** (когато се предоставя детайлна обратна връзка на студентите с цел да се подобрят техните знания и умения), така и **финално** (да се установи дали са постигнали заложените цели и до каква степен). То става на основата на **текущ контрол** и включва всички компоненти на комуникативната компетентност по език за специални цели под формата на тестове, изпълнение на устни и писмени задания по време на работата в час и самостоятелна работа, свързана с работата по проекти и/или подготовка на домашна работа.

ГЛАВА III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЧАСТ

Апробирането на описания в ГЛАВА ВТОРА методически модел се провежда с експериментална група чрез педагогически експеримент, който се фокусира върху писмените умения и включва констатиращ входящ тест в рамките на два учебни часа като описания в т. 3.1.2, раздел II на дисертационния труд (предоставя се текст на български език и се дават три задачи– подчертаване на икономическите и социално-политическите термини; ограждане със скоби на най-важната информация във всеки параграф, която ще се използва при писането на резюме; изготвяне на резюме на текста на английски език), формиращ експеримент (проведеното по модела обучение със субектите от експерименталната група) и повторен изходящ тест в края на обучението за измерване на развитите компетентности по специализиран английски език (форматът на изходящия тест е идентичен с този на входящия тест). Студентите от експерименталната група са обучавани по предлагания иновативен методически модел през втората година от обучението си в курса по АСЦ. През първата година от обучението са обучавани по общоприетия модел, при който се използват учебен комплекс и подбрани от преподавателя автентични текстове за резюмиране и превод от езика-цел на родния език. Копия от тестовете са включени в приложението в края на този труд. Променливите, които се измерват, включват уместна употреба на специализирана лексика, спазване на стиловите особености на текста/жанра при писане, умения за резюмиране (съдържателни параметри и качество на резюмето, т.е. за извличане на същината на специализиран текст) и са подробно описани на стр.43.

За да се триангулират данните от изследването и да се повиши валидността на получените резултати, по време на апробацията на модела се провеждат и анкети със студентите и с преподавателите, които работят по този модел за извличане на тяхната субективна преценка за ефективността на предложения методически модел. Въпросите в анкетите са предимно от типа списъци и скали, а накрая включват и няколко отворени въпроса. Анкетите са предоставени в приложението в края на разработката.

Какви данни събираме:

Емиричните (количествени) данни, които се събират се отнасят до качеството на специализираната комуникативната компетентност на участниците в началото и в края на експеримента. Фокусът е върху писмените умения за специализирана комуникация. Дан-

ните се събират чрез провеждане на дидактичен тест /изпълнение на специализирани езикови задания/.

Данните от входа се съпоставят с тези на изхода, за да се измери развитието на комуникативната компетентност на участниците в резултат на проведения формиращ експеримент.

Качествените данни се събират посредством анкетата със студентите и преподавателите, като при анализа им отново се търсят сведения (субективна преценка) за ефективостта на използвания модел за обучение за развиване на специализираната комуникативна компетентност на студентите.

Хипотеза

Хипотезата е свързана с очакването събраните данни да потвърдят предимствата на предлаганата последователност от комуникативни задания и да доведат до следните учебни постижения: по-лесно и трайно усвояване на специализирана лексика, усъвършенстване на уменията за работа със специализирани текстове; развиване на умения за самостоятелна работа по езика– напр. оценка на личните нужди, способност за самостоятелно усъвършенстване на езиковите знания и комуникативните компетентности; умения за самостоятелна подготовка при изпълнение на различни езикови задачи, свързани с професионална изява, напр. водене на бизнес кореспонденция, изразяване на мнение и аргументация, изготвяне на презентации, умения за работа с, подбор и оценка на специализирани текстове от гледна точка на конкретните професионални интереси на обучавания.

Участници в педагогическия експеримент

Участниците в експеримента са 14 случайно избрани студенти от 3 групи от 2 курс на направление „Икономика“ в УНСС, които са работили по предлагания методически модел през втората година на курса си по АСЦ. Те са се обучавали по общоприетия модел през първата година на обучението си по АСЦ в УНСС, т.е. могат да сравнят ефективността на двата модела на базата на личния си опит. Нивото, както бе посочено в предходния раздел, е С1 по Общата европейска езикова рамка.

Какво очакваме да докажем:

Сравнен с традиционния модел на работа в курсовете по АСЦ за студентите по икономика в УНСС, предлаганият модел в по-голяма степен:

- улеснява усвояването на специализирана лексика;
- подпомага развиването и усъвършенстването на комуникативните умения, в частност уменията за писмена продукция, като общите компетентности се усъвършенстват, а специализираните се усвояват и затвърждават;
- стимулира самостоятелност при занимания по езика;
- изгражда умения за самостоятелно използване на езика в професионалната сфера;
- развива пълноценно и останалите комуникативни умения за четене, писане, говорене и слушане в професионална среда.

При анализа на емпиричните данни от експеримента се следва група от критерии за оценяване на специфичните писмени умения на студентите, както и изискванията за високо ниво на владеене (С1) на езика на академичната институция. За целите на експеримента показателите за оценка на резюмето и останалите две задания от теста са разпределени по компетентности и са, както следва:

а) съдържание на резюмето 30%

- дължина и пълнота (резюме) – функционална компетентност
- извличане на същина (резюме и втора задача) – семантична и прагматична компетентност

б) реторична организация на резюмето 20%

- структура – функционална и дискурсна компетентност
- кохезия и кохерентност – дискурсна компетентност, граматическа и лексическа езикова компетентност
- стилов регистър – социолингвистична компетентност

в) езикът на професията (резюме и първа задача) 25%

- специализирана лексика (превод, уместна употреба) – лексическа езикова компетентност

г) употреба на езика (English for general purposes) / т.е. обща езикова компетентност (резюме) - 25%

- общ лексикален подбор (прецизност/accuracy и богатство/ range of vocabulary)- лексическа езикова компетентност
- граматика (прецизност/accuracy и богатство/ range of structure)- граматическа езикова компетентност
- справяне с езикови проблеми (прилагане на стратегии за преодоляване на проблеми при осъществяване на писмена комуникация, напр. чрез перифразиране)- стратегическа компетентност
- правопис и пунктуация- ортографска езикова компетентност

След проверката на писмените работи (тест 1 и тест 2) резултатите, използвани като изходни данни за статистическа обработка и анализ, са представени по десетте гореизброени показателя и е добавена общата оценка от тях за всеки студент. Данните, които са получени, позволяват да се провери по статистически път хипотезата, че новата методика води до по-добри резултати. В конкретния случай се проверяват две хипотези. Първата хипотеза е за съответствие на разпределението на единиците по съответния признак /показател/ с нормалното разпределение. Това се прави с цел да се установи дали е възможно да се приложи *t*-теста за т.нар. *paired samples (метод на свързаните извадки)*. Тази процедура е проведена по три начина:

- първо, графичен Q-Q *plot* тест;
- тест на Колмогоров-Смирнов с помощта на SPSS;
- тест на Шапиро- Уилк (Shapiro-Wilk);

И трите теста дават почти еднакви резултати. Установява се, че част от разпределенията не съвпадат с нормалното разпределение, което предопределя използването на непараметричния рангов тест на Уилкоксън /Wilcoxon. За тези тестове е характерно, че не изискват познаване на извадковото разпределение на средните, но като цяло са с по-малка мощност и по-трудно водят до отхвърляне на нулевата хипотеза, когато тя не е вярна. Прилагането на теста на Уилкоксън показа, че с изключение само на един показател /Общ лексикален подбор/лексическа ез. компетентност/, нулевата хипотеза се отхвърля и се приема алтернативната хипотеза. Това означава, че новата методика води до по-добри резултати за всички показатели без посочения по-горе.

Самата статистическа проверка преминава през следните етапи:

1. Дефиниране на нулевата и алтернативна хипотези.

Нулевата хипотеза гласи, че двете средни са с еднакви стойности.

Според алтернативната хипотеза разликата между двете средни е статистически значима.

2. Определяне равнището на значимост. В конкретния случай то 0,05.

3. Определяне на метода на проверка. Рангов тест на Wilcoxon.

4. Осигуряване на данните – от случайна извадка.

5. Изчисляване на емпиричната характеристика.

6. Определяне на критичната област – двустранна.

7. Определяне на теоретичната характеристика. Определя се от съответна таблица.

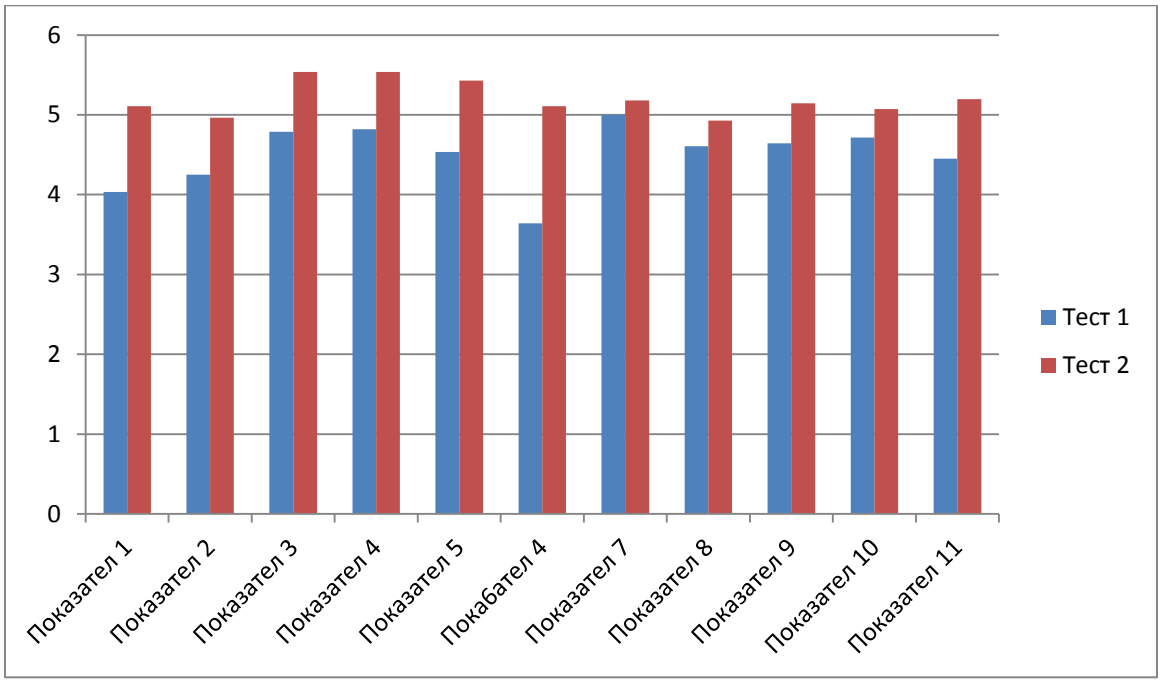
8. Вземане на решение. При настоящата проверка на хипотези решението се взема въз основа на сравняване на равнището на значимост /0,05/ и съответната вероятност. Всички стойности на вероятностите са по-малки от 0,05 и това означава, че нулевата хипотеза следва да се отхвърли за сметка на алтернативната.

За всеки случай е проведена проверка на хипотезите с помощта на *t*- теста въз основа на същите данни по метода на свързаните извадки (*paired samples*), въпреки че за някои от разпределенията не е изпълнено изискването за нормално разпределение. Резултатите, които се получават, са аналогични на тези, получени с непараметричния тест.

Резултатите по показателя „Обща лексика“ не са изненада, тъй като след промените в учебните планове и програми, наложени от присъединяването на България към ЕС и съответно разделянето на висшето образование на две степени– бакалавърска и магистърска, часовете по чужд език във всички ВУЗ-ове бяха драстично намалени. В УНСС това доведе до намаляването на половина на хорариума по първи чужд език от 480 на 240 учебни часа. При програмата от 480 часа, 120 часа на курс, 1-8 семестър, в първи и втори курс се задълбочаваха знанията по общ език– всички компоненти на комуникативната компетентност, а в трети и четвърти курс фокусът беше върху специализирания език – също всички компоненти на комуникативната компетентност. Тази промяна се отрази в учебните програми като отпадна курсът по общ език и остана само този по специализиран такъв. Това изправи преподаватели и студенти пред нови и сериозни предизвикателства, които остават извън фокуса на внимание в настоящото изследване. Именно поради променената програма и липсата на достатъчен хорариум за работа по общ език, както и въпреки, че в часовете по специализиран чужд език понякога поради спецификата на дейностите се налага работа

по обща лексика, от студентите не се очаква да постигнат особен напредък в това отношение.

Графика 23 Съпоставка на резултатите от двата теста по показатели



Легенда за показателите в графиката

Показател 1 Дължина и пълнота на резюмето

Показател 2 Извличане на същина (резюме и втора задача)

Показател 3 Структура на резюмето

Показател 4 Кохезия и кохерентност на резюмето

Показател 5 Стилов регистър на резюмето

Показател 6 Специализирана лексика (резюме и първа задача)

Показател 7 Обща лексика

Показател 8 Граматика

Показател 9 Справяне с езикови проблеми

Показател 10 Правопис и пунктуация

Показател 11 Обща оценка

Графика 23 онагледява резултатите от двата теста и дава възможност да се направят изводи относно това къде се забелязва най-голям напредък в работата на студентите по предлагания иновативен методически модел в курса по АСЦ в УНСС. Както вече беще отбелязано и коментирано, най-малък напредък има по показателя за обща лексика (0,17). Следват го показателите „Граматика“(0,32), „Правопис и пунктуация“ (0,35) и „Справяне с езикови проблеми“(0,50). Резултатите по тези показатели могат да бъдат обяснени с факта, че студентите са с високо ниво на владеене на езика (С1), което предполага задълбочено познаване на граматиката на английския език, на правилата за правопис и пунктуация, както и владеене на различни стратегии за преодоляване на езикови проблеми с цел избягване на спънки и затруднения в общуването на чужд език. Най-високи резултати при обучението по предлагания иновативен методически модел се констатират по показателите „Специализирана лексика“ (1,46), „Пълнота и дължина на резюмето“ (1,07), „Стилов регистър“ (0,89). По показателите „Структура“, „Кохезия и кохерентност“, „Извличане на същина“ също се забелязва значителен напредък (0,71-0,75), като общата оценка от десетте показателя също е доста по-висока и в границите на тези показатели- 0,74. Това доказва, че, обучавани по предлагания модел, студентите по икономика постигат целите на курса по английски за специални цели по-успешно, отколкото по традиционния модел, тъй като изграждат специализираната си функционална комуникативна компетентност интегрирано и балансирано– значително по-добре усвояват нужната специализирана лексика, подобряват знанията и уменията си за работа с автентичен специализиран текст (по-пълноценно разбиране и предаване на автентичен текст, осъзнаване различията в употребата на стиловите регистри и тяхното успешно прилагане, готовност за преодоляване на затруднения в деловото общуване), което води до по-ефективна подготовка за работа в професионален контекст.

Анализ на резултатите от анкетите със студентите и преподавателите

Проведени са анкети със студентите-участници в експеримента и с преподаватели от УНСС, прилагали предлагания методически модел в работата си в продължение на две

години. Анкетите включват отговорите на пет основни въпроса и разкриват максимално подробно мнението на анкетираните относно ефективността на предлагания методически модел. Скалата е от 1 до 5 и е както следва: 1- категорично не; 2- по-скоро не; 3- нито да, нито не; 4- по-скоро да; 5- категорично да.

След обработката на анкетите може да се заключи, че мнението на студентите е в подкрепа на предлагания методически модел (въпрос 1 от анкетата). От 14-те студенти, участвали в експеримента, 4 са с мнение „категорично да“, 9- „по-скоро да“. Само един студент е с мнение „категорично не“. По втори въпрос на всички подвъпроси, които целят извличане на данни за ефективността на модела относно конкретни знания и умения по АСЦ/ЧЕ за специални цели между 85% и 58% от участниците споделят мнение „категорично да“ и „по-скоро да“, т.е. намират значителна разлика в полза на предлагания методически модел и го считат за по-ефективен при обучението си по АСЦ. Няма нито едно мнение, че моделът не е по-ефективен с изключение на подвъпроси 1, 9 и 10, където има по един отговор „категорично не“. Подобни са резултатите от отговорите на въпрос 3, който цели събирането на данни за мнението на студентите по отношение на работата с автентични материали. Между 93% и 80% от анкетираните споделят подкрепата си за предлагания модел. Липсват отговори категорично отхвърлящи предимствата му, а отговор с 3- „нито да, нито не“ в зависимост от подвъпросите дават между 7,5 % и 30%. Не всички анкетирани са дали отговор на 4 въпрос, но от осемте отговорили всички са отговорили с „категорично да“ или „определено да‘. На последния 5 въпрос препоръки са дали 4 студенти, от които 3 препоръчват повече устно общуване, а 1 смята, че трябва да има повече примери и обяснения.

Анкетите с преподаватели са проведени с трима преподаватели, които са работили в продължение на две години по предлагания методически модел за развиване на функционална комуникативна компетентност по английски език у студените по икономика. Те имат опит и в работата по общоприетия модел, тъй като са дългогодишни членове на академичния колектив на УНСС. Така анкетираните преподаватели могат да направят обективна съпоставка между двете образователни технологии, а след това и преценка на преимуществата (или слабите страни) на предлагания иновативен методически модел. И тримата анкетирани подкрепят с „категорично да“ по-голямата ефективност на предлагания методически модел. На втори и трети въпрос при отговорите на подвъпросите липсват

отрицателни отговори. На всички подвъпроси отговорите са с 5 и 4, т.е. в подкрепа на предлагания модел. На 4 въпрос отговорите са категорични- „определено да“ и от тримата респонденти, а сред препоръките при отговора на 5 въпрос са „повече устни задачи“ и „повече интерактивни задачи“. Второто предложение имплицитно подкрепя модела, защото последователността от дейности и задачи в методическия модел включва такива упражнения – например задачите за събиране и представяне на информация по дадена тема от няколко ракурса с последващи презентация и дискусия, а след това и изготвяне на лексическа банка са именно такива (това упражнение е описано във втори раздел при описанието на предлагания иновативен модел) .

Ефективността на предлагания методически модел е успешно подкрепена от анализа на събраните данни по време на апробирането, разглеждащи както обективния, така и субективния фактор. По този начин са експлицирани образователните възможности на работата със специализиран текст за формиране на комуникативна компетентност по английски език за специални цели и са разкрити в детайл ползите от предлагания методически модел конкретно за всички компоненти на комуникативната компетентност и във връзка с работата със специализиран текст, като наред с по-пълноценното използване на възможностите, които тези текстове предлагат, се акцентира и върху придобиването на универсални знания и умения за учене и личностно развитие, за междукултурен опит и самостоятелни езикови занимания.

ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темата за формирането на комуникативна компетентност у студенти по икономика чрез работа със специализиран текст е подробно представена и разработена чрез методите за научен анализ. Постигнати са целите на изследването и е подкрепена предложената хипотеза.

Направен е подробен исторически преглед и критичен теоретичен анализ на съществуващите научни изследвания по темата на дисертационния труд. Разгледани са задълбочено теориите, свързани с понятията „комуникативна компетентност“ и „текст“.

Комуникативната компетентност е разгледана от появата й като понятие в трудовете на Чомски и Хаймс, през разработките на Канал и Суейн, Бахман, Хабермас и др. до наши дни във вижданията на ван Ек и Трим, залегнали в основата на повсеместно прилаганата в ЕС Обща европейска езикова референтна рамка. Изложени са възгледите на западни учени, на руски и български специалисти по въпроса. Изследван е текстът като понятие от гледна точка на текстовата лингвистика и са представени основните признаци за текстуалност, а също и свързаните с него понятия за текстов сорт, вид и жанр. Те са основата, на която стъпва преподавателят при работата за изграждането на комуникативна компетентност чрез специализиран текст. Без да познават характеристиките на текста, учащите трудно могат да разбират и съставят успешно текст.

Изследвано е понятието „английски език за специални цели“ (АСЦ) като чрез исторически обзор е проследено развитието на понятието, различните теории по темата, разгледани са класификациите на АСЦ, особеностите му, както и спецификата в ролята на преподавателя. Направена е съпоставка между курсовете по общ и специализиран език.

Разгледана е междукултурната комуникация като необходим реквизит за успешно общуване в глобалната действителност и в частност в професионалната област. Познаването на спецификата на отделните култури и техните възгледи и традиции при речево взаимодействие в обществото дават възможност за формирането на умения за ефективна комуникация с партньори от различни култури.

Операционализирани са основните понятия, нужни за разработката по темата на дисертационния труд – комуникативна компетентност, АСЦ, междукултурна комуникация, текст, специализиран текст.

Обстойно са разгледани методите за чуждоезиково обучение за общи и специални цели от появата им до внедряването им в България. Направена е съпоставка между тях и са разгледани предимствата и недостатъците им. Изследвани са принципите на обучение, тъй като те са основополагащи и определящи за организирането и реализирането на учебния процес. Представени са отделните дейности и свързаните с тях умения, като са разгледани особеностите им и ефективните принципи и стратегии за тяхното развитие.

Поставен е акцент върху целите на обучението по съвременни езици и в частност на обучението по специализиран език като е използвана програмата за курса на обучение на студенти от специалностите на направление „Икономика“ по АСЦ/ЧЕ като първи чужд език в УНСС. По този начин нагледно е анализирана настоящата ситуация по английски език за специални цели в българското висше училище и са експлицирани образователните възможности на работата със специализиран текст за формиране на комуникативна компетентност.

Въз основа на проучване на педагогическата литература и актуалните тенденции в чуждоезиковото обучение е разработен и апробиран нов иновативен педагогически модел за специализирано чуждоезиково обучение с цел формиране на комуникативна компетентност у студентите по икономика чрез работа със специализиран текст като за целта са разработени конкретни езикови задачи и речеви дейности, целящи интерактивно и интегрирано обучение (в противовес на традиционния модел).

Разгледан е в детайли проведеният педагогически експеримент като се описват целите му, формирането на експериментална група от целевата група обучавани, начинът на проверка на усвоените по предложения модел езикови знания и речеви умения и е направена съпоставка с общоприетия модел на обучение. Разработени са и са проведени анкети със студентите, участвали в експеримента, както и с преподавателите, водили обучението по специализиран чужд език по предлагания модел. Извършена е статистическа обработка на получените данни и резултатите от анализа са интерпретирани. Те категорично потвърждават ефективността на предлагания методически модел.

Резултатите от педагогическия експеримент и проведените анкети разкриват (макар и да се отнасят до малка пилотна група обучавани), че предлаганият методически модел в своята последователност и съвкупност от дейности и задачи способства за интегрираното и трайно усвояване на необходимия набор от езикови знания и речеви умения, които да позволят на студентите да общуват уверено на чуждия език за нуждите на своята професия. Те развиват цялата гама от компетентности по АСЦ – граматическа, лексическа, ортографска, функционална, дискурсивна, социолингвистична, семантична, прагматична.

Подробното изследване на формирането на комуникативна компетентност у студенти по икономика чрез работа със специализиран текст експлицира образователните възможности на този вид дейност и акцентира върху изключителната роля на автентичните материали за успеха на курса по специализиран чужд език език (в частност английски). В предлагания модел важен елемент е изграждането на умения за работа с такива материали– разнообразни видове специализиран текст, за техния подбор спрямо нуждите на обучавания и за създаването на собствена продукция от такива текстове за ефективно взаимодействие в работна среда.

Установява се положително отношение на студентите по икономика от УНСС към използването на автентични специализирани текстове и специално разработените към тях задачи и дейности в обучението по английски език. Студентите оценяват възможността, която приложената експериментална методика предоставя за по-голямо лично участие в обучението с оглед по-ефективната им подготовка за професионална реализация и по-голямата увереност при използването на езика.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Предложен е иновативен методически модел за обучение по английски език/ чужд език/ за специални цели.

2. Разработени са задачи за работа със специализиран текст.

3. Направен е анализ на състоянието на обучението по специализиран език в българското висше училище и подробен обзор на проблема в световен и национален план.

4. Проведените експеримент и анкети, обработката на събраните данни и изводите, свързани с тях, допринасят за задълбоченото изследване на проблема за формирането на комуникативна компетентност по английски език чрез работа със специализиран текст.

5. В България обучението по специализиран език е широко застъпено, но недостатъчно изследвано. То е повече практическо, отколкото теоретично и чрез този труд се съчетават практическият опит с теоретичната основа, като по този начин могат да послужат на широк кръг от специалисти в областта за по-нататъшни дискусии и проучвания.

БИБЛИОГРАФИЯ

Библиография на латиница

1. Anthony, L. (1997). ESP: What does it mean? ON CUE. http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/anthony.htm Retreived April 6, 2000, from the World Wide Web.

2. Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1984). Some comments on the terminology of language testing. In C. Rivera (ed.) Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application. Clevedon Avon: Multilingual Matters.

3. Bachman, L. F. (1990). Fundamental Issues in Language Testing. Oxford: Oxford University Press

4.Brinker, Kl. (1985)Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, durchgesehene und ergänzte Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

5. Busch, A., Stenschke, O. (2008): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

6. Canale, M. (1983). From Communicative Competente to Communicative Language Pedagogy. // Language and Communication. Edt. J. C. Richards and R.W. Schmidt, Longman.

7. Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. The ESP Journal, 2, 131-137.

8. Chomsky, N. (1980). Rules and Representations. Oxford: Blackwell.

9. Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

10. Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Gatehouse, K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes. Curriculum Development. The Internet TESL Journal, vol. VII, No. 10: http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html

12. Glaser, R. (1985). Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik. In: Fachsprachliche Textlinguistik. Linguistische Studien. Akad. der Vissens. der DDR, Reihe A, Arbeitsberichte 133, Berlin. S. 4

13. Gumperz, J. J. (1968). The speech community. International Encyclopedia of the Social Sciences. London: Macmillan.

14. Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence. Inquiry, 13, 360-375 Jürgen Habermas: Towards a theory of communicative competence, Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, 13:1-4, 360-375, DOI: 10.1080/00201747008601597
15. Habermas, Jürgen (1984) [1981]. Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
16. Habermas, Jürgen (1987) [1981]. Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
17. Heinemann, W., Viehweger, D. (1991). Textlinguistik. Eine Einfüehrung. Tüebingen.
18. Hofstede, G. (1997). Cultures and organizations: Software of the mind. New York: McGraw-Hill.
19. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Hymes, D. (1972). On communicative competence. - J. B. Pride and J. Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
21. Jandt, F.E. (2007). An introduction to intercultural communication. London: Sage Publications.
22. Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. TESOL Quarterly, 25, 297-314.
23. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), ESP: State of the Art (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
24. Van Ek., A. (1980). Threshold Level English. Pergamon. Oxford.

Библиография на кирилица

25. Белл, Р. (1980). Социолингвистика: Цели, методы и проблемы Москва: Международные отношения
26. Богранд, Р.-А., Дреслер, В. У., Стоянова-Йовчева, С. (1995). Увод в текстовата лингвистика. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“
27. Димчев, К. (1993). Работа с тестови задачи по български език. // Български език и литература, № 3/1993.

28. Добрева, Е., Савова, И.(2004). Текстолингвистика. Шумен: Университетско издателство „Епископ К. Преславски“
29. Стефанова, П.(1999). Методика на чуждоезиковото обучение. Основни въпроси. София: Парадигма
30. Стефанова, П. (2007). Учебникът по чужд език. В: Чуждоезиково обучение, кн. 2. София: МОН
31. Стефанова, П. (2007а).Учебният комплекс в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение. София: Анубис
32. Стефанова, П. (2007б). Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване. София: Сиела
33. Трим, Норт, Кост (2001, на български език-2006): Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса
34. Шмелькова, Л. В. (2002). Технологизация образовательного процесса. Курган: ИПК
35. Шопов Т. (2013). Педагогика на езика. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски

ПУБЛИКАЦИИ И ДОКЛАДИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Доклади

1. ***„Развиване на комуникативни умения в ЧЕО: можем ли да запазим качеството в турбулентна среда?“*****, 2-ра международна конференция на ОПТИМА, 2014 (София)**

2. ***ESP for students of economy and political studies*****, 40th Annual International Conference of JALT, 2014 (Цукуба, Япония)**

3. ***Teaching ESP through specialised texts*****, 24th Annual International Conference of BETA-IATEFL БАПА (БАПА), 2015 (София)**

4. ***Motivating students through peer comparison and collaboration*****, 25th Annual International Conference of BETA-IATEFL (БАПА), 2016 (Пловдив)**

5. ***Student motivation: fostering autonomy and developing fluency through peer involvement*****, 13th International Conference of ATECR, 2016 (Прага)**

6. ***Motivating students of ESP through peer competition and specialised texts*****, 51st International Conference of IATEFL, 2017 (Глазгоу)**

7. ***Increasing communicative competence in ESP through small interactive projects*****, 1st FIPLV East European Regional Congress and 26th Annual International Conference of BETA-IATEFL, 2017 (Варна)**

8. ***„Подходът на обърнатата класна стая- дейности и начини за повишаване мотивацията на учениците“,*** **3-ти форум за лидерство и иновации в образованието „Учителят в действие“, организиран от РААБЕ, 2017 (Боровец)**

9. ***Encouraging ESP acquisition through interactive projects*****, 52nd International Conference of IATEFL, 2018 (Брайтън)**

10. ***The educational role of teaching ESP in Bulgaria*****, 3rd International Conference “The Educational Role of Language”, 2018, (Вилнюс, Литва)**

11. ***The impact of technology on ESP: coping with the disadvantages*****, ESP SIG IATEFL Conference, 2018 (Цюрих, Швейцария)**

Публикации

1. Учебно помагало *„Примерни тестове за държавен изпит по английски език като втори чужд за направления „Икономика с чуждоезиково обучение“ и „Политически науки““*, март 2015 г., издателство на УНСС

2. ***„Членството на България в Европейския съюз 2007-2014: ползите за сферата на образованието и науката“,*** **статия в сборник с доклади и статии от международната конференция „Членството на България в Европейския съюз: седем години по-късно“, октомври 2014 г., издателство на УНСС**

3. ***„Формиране на комуникативна компетентност по английски език за специални цели у студенти по политически науки“*****, статия в годишник на департамент „Романистика и германистика“, НБУ, февруари 2016 г.**

4. ***Increasing communicative competence in ESP through small interactive projects*****, BETA-FIPLV 2017, Conference Proceedings, http://www.beta-iatefl.org/publications/2017-varna/**

5. Английско-български речник по търговия на дребно, Септемврина Костова, издателство „Логис“, София, 2017, рецензент

ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО

Долуподписаната **Албена Димитрова Стефанова** декларирам под клетва, че представената докторска теза на тема: **„** *Формиране на комуникативна компетентност по английски език за специални цели чрез работа със специализиран текст* **“** представлява моя авторска разработка и по никакъв начин не накърнява чужди авторски права.

23.07.2018 г. **Подпис:**