

Яцишин О. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів ВНЗ засобами контекстного навчання / О. Яцишин // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.

Вінниця, ТД “Едельвейс и К”. – 2003. – № 9. – С. 139-144.

Яцишина С.А., Яцишин О.М.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Метою навчання іноземної мови у ВНЗ є підготовка майбутніх спеціалістів до використання здобутих знань в автентичних ситуаціях комунікації. Очевидно, що для реалізації даного завдання доцільною є така побудова навчального процесу, де мовні форми представлені та відпрацьовуються в комунікативних контекстах, а основна увага зосереджується на значенні та фактичному змісті.

Ідея про те, що навчання іноземної мови повинно бути контекстуалізованим, безперечно, не є новою, принаймні з теоретичної точки зору. Природна комунікація завжди відбувається в контексті, і кожне конкретне висловлювання включене в дискурс, що триває за певних обставин, в конкретній ситуації. У зв'язку з цим Отто Есперсен ще у 1904 році наголошував на необхідності “пізнавати мову через значущу комунікацію” [Цит. за 12, с. 126].

Втім, у практиці навчання даної дисципліни мова часто виявляється позбавлена контексту думки та дії – тих факторів, з приводу яких і повинно відбуватися спілкування. Дане негативне явище є частиною глобальної тенденції до вербалізму в освіті. “Лише в освіті, – зазначав Джон Дьюї, – але ніколи в житті фермера, моряка, комерсанта, фізика, чи лабораторного дослідника, знання означає запас інформації, ізольований від діяльності” [Цит. за 13, с. 45].

Очевидно, що вербалізм є результатом надмірної ізольованості формального навчання від досвіду життя. Суть цієї негативної тенденції полягає в тому, що студентам надають остаточні результати теоретичного чи емпіричного пізнання, а не фактичні дані та практичний досвід, з приводу яких слід розмірковувати.

Зокрема, їх навчають усному мовленню та письму, не забезпечуючи того, про що слід говорити та писати.

Як зазначають автори, студенти, що вивчають іноземну мову, перебувають в особливо не вигідному становищі, оскільки вербалізм ґрунтується саме на тому, чого їм не вистачає – добрих знань іноземної мови [13, с. 46].

Загально визнано, що навчання в своїй основі – це процес, який здійснюється через використання семіотичних моделей знань. Мова як система, котра пов'язує зміст та засоби його вираження, є основним, але не єдиним, засобом викладання та пізнання. Відомо, що суб'єкт учіння також отримує знання контекстуально, беручи участь у спільній діяльності в соціальному середовищі. Це стає тим більш очевидним, якщо ми визнаємо, що освіта не зводиться до формального навчання, а здійснюється також через соціалізацію та окультурювання особистості у суспільстві.

У зв'язку з цим Д.Дьюї протиставляв вербалізму діяльність. Поняття діяльності, з точки зору американського вченого, є таким, що нейтралізує вербалізм. В діяльності слова й інформація інтегровані з мисленням та діями [Цит. за 13, с. 45].

Аналіз даних психолого-педагогічних досліджень показує, що за відсутності діяльнісного використання іншомовного мовлення “згасають і навіть зникають комунікативні мотиви” [4, с. 16.].

У зв'язку з цим актуальним є зауваження Бернарда Мохана, який пише: “Все, що потрібно, то це інтегративний підхід, котрий пов'язує вивчення мови і засвоєння змісту, розглядає мову як засіб пізнання та визнає роль контексту в комунікації. Такий підхід буде цінним ... для всіх, хто вивчає мову” [13, с. 1-2].

Керуючись даним положенням, та реалізуючи у дисертаційному дослідженні “Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів економічних спеціальностей” принцип адекватності навчально-пізнавальної і професійної діяльності студентів, ми здійснювали фахово спрямоване навчання англійської мови шляхом моделювання предметного, соціального і психологічного змісту майбутньої діяльності менеджера. Така організація навчального процесу забезпечувала умови, за яких “квазіпрофесійна діяльність та іншомовна мовленнєва діяльність об'єднані загальним контекстом, загальним просторовим і логічним синтезом” [1, с. 186].

Зазначимо, що створення професійного контексту в навчанні з допомогою системи дидактичних форм, методів та засобів моделювання повністю відповідає закономірностям переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності і становить сутність розробленої А.О.Вербицьким [1-3] концепції знаково-контекстного навчання.

Метою даної статті є обґрунтування мотиваційного потенціалу знаково-контекстного навчання іноземної мови та аналіз конкретних способів його реалізації в навчальному процесі.

Важливою особливістю контекстного підходу до навчання є те, що при його реалізації метою діяльності студента визнається не засвоєння масиву інформації та оволодіння основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. При цьому детермінація минулим поступається місцем детермінації майбутнім. Інформація ж займає структурне місце мети діяльності студента лише до певного моменту, отримавши згодом розвинуту практику свого застосування в якості засобу регуляції діяльності, котра все більше набуває рис професійної.

Таким чином, відтворення предметного, соціального і психологічного аспектів майбутньої праці в навчанні дозволяє сформуванню структури професійних здібностей менеджера, в тому числі тих, що пов'язані з іншомовною мовленнєвою діяльністю. Зазначимо, що ці умови є оптимальними для формування комунікативних та пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови і трансформації учбової мотивації в професійну, котра виступає як активний момент процесу формування професійно важливих якостей особистості.

Ефективними формами моделювання специфічних умов діяльності керівників бізнесу, реалізованими в експерименті, виявилися ситуаційні задачі (кейси), рольові та ділові ігри.

Оскільки зміст та умови професійної діяльності є завжди імовірнісні, проблемні, основною одиницею роботи студентів і викладача в умовах контекстного навчання іноземної мови стала не “порція інформації”, а ситуація діяльності менеджера в усій її предметній і соціально-психологічній невизначеності та суперечливості.

Відтворення в навчальному процесі професійного контексту дозволяло розгорнути в динаміці зміст освіти, стимулювало продуктивне мислення майбутніх керівників, створювало умови для інтеграції знань різних навчальних дисциплін. При цьому особлива роль відводилась засвоєнню та використанню студентами-менеджерами іншомовних знань, що слугували засобом отримання кінцевого результату їх квазіпрофесійної діяльності.

Слід мати на увазі, що змодельовані в умовах експериментального навчання ситуації професійної взаємодії – це мовленнєві (комунікативні) ситуації, створення яких визнається ключовою проблемою організації сучасного процесу навчання іноземних мов [5, 7, 11 та ін.]. Відповідно, розгортання змісту професійної діяльності в контекстному навчанні іноземної мови відбувалося в тому числі з урахуванням логіки розвитку комунікативних ситуацій.

Зокрема, на першому етапі формуючого експерименту практикувалося застосування так званих мікроситуацій та складання на їх основі “контекстуалізованих діалогів” [13]. При цьому суть конфлікту чи професійної проблеми подавалися лаконічно у вербальній формі, або ж за допомогою засобів наочності (пиктограм, схем, графіків). Подібні ситуації, як правило, загострювали увагу студентів на окремих суттєвих моментах майбутньої діяльності, спонукаючи їх до формулювання самостійних висновків та узагальнень. Вступаючи в діалогічні відносини з іншими учасниками навчального процесу, слухачі пропонували власну інтерпретацію та способи розв’язання заданих проблемних ситуацій. Важливо зазначити, що в умовах активізації діалогічного мовлення учасників експерименту, їх взаємообмін знаннями та досвідом відбувався за рахунок дієвого використання іноземної мови.

Мотиваційний потенціал змодельованих мікроситуацій професійного життя менеджерів дозволив використовувати дану форму навчання як каталізатор пізнавально-мовленнєвої діяльності студентів на різних етапах заняття, зокрема під час проведення мовленнєвої зарядки.

Як зазначає Р.П.Мільруд, подальший розвиток мовленнєвої ситуації буде пов'язаний з ускладненням експліцитних та розкриттям імпліцитних структурних ситуативних компонентів, розвитком рольових відносин [7, с. 39.].

Вступаючи в діалогічні відносини на основі змодельованих мікроситуацій, студенти поступово накопичували досвід виявлення комунікативної ініціативи та удосконалювали так званий іншомовний аспект своєї рольової поведінки. Це стало важливою передумовою їх участі в підготовці, проведенні та обговоренні рольових ігор.

М. ван Ментс підкреслює, що рольова гра є одним із унікальних прийомів експериментального навчання, котрий допомагає студенту справлятися з невизначеністю і непростими життєвими ситуаціями [6, с. 24].

Дана освітня і тренінгова технологія виявилась важливим компонентом набору технік, відомих під загальною назвою “моделювання та гра”, що застосовувались нами в контекстному навчанні іноземної мови. Моделювання та ігри, як відомо, є одним із способів дотримання принципу: “Я чую і забуваю, я бачу і запам'ятовую, я роблю і розумію”. Водночас рольова гра – це високовербалізована процедура, що, за словами Т.І.Олійник допомагає реалізувати основний методичний принцип – комунікативної спрямованості навчання. Вона сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє враховувати психолого-вікові особливості суб'єктів учіння, їх інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування [8, с. 3].

Як форма відтворення предметного і соціально-психологічного змісту професійної діяльності менеджера, рольова гра стала засобом формування у студентів більш адекватного уявлення про специфіку обраної спеціальності, сприяла збагаченню їх предметно-професійного та соціального досвіду, розвитку професійного теоретичного і практичного мислення. При цьому створювались умови для засвоєння та використання навчальної інформації в якості засобу регулювання професійно-подібної поведінки учасників експерименту.

Слід зазначити, що ефективність квазіпрофесійної діяльності майбутніх керівників визначалась рівнем розвитку їх мовних знань та мовленнєвих умінь,

оскільки сприйняття та декодування інформації про змодельовану проблемну ситуацію, формулювання завдань, колективний пошук шляхів вирішення проблеми, обґрунтування адекватності запропонованого способу розв'язання та обговорення результатів гри у значній мірі пов'язані з продуктивним іншомовним мовленням студентів. Відчуття ж дефіциту мовних засобів вираження, необхідних для адекватних дій у змодельованих ситуаціях, ставало для багатьох учасників експерименту сильним стимулом до засвоєння нових лексичних одиниць, кліше та виразів, передбачених дидактичною структурою рольової гри.

Таким чином, завдяки створенню в рольових іграх предметного й соціально-психологічного професійного контексту активізувалась комунікативна діяльність слухачів. В ситуаціях, котрі характеризувалися предметною і соціальною невизначеністю та суперечливістю, виникали діалогічні відносини учасників гри. Саме в діалозі формувались здібності майбутніх фахівців до розв'язання професійних завдань та удосконалювались їх іншомовні комунікативні вміння.

Слід зазначити, що рольова гра є особливим видом моделювання, який фокусує увагу учасників на процесі соціальної взаємодії. Дослідники наголошують, що, коли йдеться про необхідність відтворення в навчанні міжособистісної поведінки, слід звертатися до рольової гри як до дієвого педагогічного прийому. Його можна використовувати на різних рівнях: навчати з допомогою рольової гри простим комунікативним навикам, щоб показати, як індивіди спілкуються між собою, і яким чином відбувається стереотипізація оточуючих людей, а також досліджувати з її допомогою глибинні особистісні блоки й емоції [6, с. 21].

У рольових іграх, що моделювали соціально-психологічний контекст професійної діяльності менеджера, одиницею активності студентів ставали вчинки, в яких виявлялись соціальні цінності юнаків і дівчат, їх ставлення до оточуючих, праці, самих себе. Учасники експерименту набували важливих соціальних навичок, вміння приймати виважені рішення з урахуванням позиції інших осіб. Крім того, розігрування ролей сприяло розвитку рефлексивних здібностей слухачів, їх кращому усвідомленню власних індивідуально-психологічних та соціальних особливостей.

Перевагою рольової гри, котру поділяють з нею інші ігрові та моделюючі вправи, є те, що вона не тільки забезпечує студентам простий, безпосередній і швидкий зворотний зв'язок відносно наслідків їхніх дій, але й виявляє позитивний вплив на формування їхньої мотивації. Мотивуючий ефект рольової гри і моделювання є загально визнаним у галузі викладання іноземних мов.

В умовах проведення формуючого експерименту діалогічна структура рольового спілкування учасників гри сприяла розширенню спектру їхніх навчальних спонук: вплив домінуючих комунікативного, пізнавального і професійного мотивів підсилювався дією вузькоособистісного мотиву та мотиву співробітництва.

Можливість відчувати значущість свого "Я", особливо в тих випадках, коли студент знаходив оригінальний спосіб розв'язання проблеми і отримував схвалення викладача та партнерів по грі, забезпечувала передумови для формування мотивів досягнення, самоствердження, престижу.

Дидактична гра, як відомо, має внутрішній конфлікт, свою драматургію, що саме по собі виявляє мотивуючий вплив на її учасників. Ігровий характер навчання сприяв поступовому зниженню рівня напруженості, тривожності, нерішучості студентів-менеджерів та одночасному підвищенню їхньої активності за рахунок зростання процесуального інтересу.

Таким чином, рольові ігри, що відображають предметний і соціальний зміст майбутньої праці, її колективний характер, сприяли формуванню у студентів експериментальної групи позитивних мотивів вивчення іноземної мови та становленню їхніх соціально-мовленнєвих здібностей.

Слід зазначити, що рольова гра володіє стійкою дидактичною структурою, під якою розуміють сукупність її компонентів (цілей, змісту, ролей, соціально-психологічних і дидактичних умов, реквізиту) та ланок (етапів), які забезпечують її цілісність. У дослідженні ми дотримувались логіки поступового ускладнення дидактичної структури ігор (у тому числі за рахунок зменшення заданості ролей в іншомовному плані) у відповідності до вимог сучасної методичної науки [10 та ін.].

По суті, рольові ігри зі складною дидактичною структурою можуть бути віднесені до розряду ділових ігор, які "є формою відтворення предметного й

соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відносин, котрі характерні для цієї діяльності як цілого” [3, с. 209].

В основі здатності до розв’язання професійно важливих завдань в ситуації іншомовного спілкування лежать складні міжпредметні знання, уміння й навички. Таким чином, використання у дослідженні ділових ігор як “методу навчання вибору послідовних оптимальних рішень в умовах, які імітують реальну господарську діяльність” [9, с. 6] стало засобом здійснення опосередкованої випереджаючої професійної підготовки студентів за рахунок комплексного розвитку їх предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, а також формування здатності до відбиття ситуації іншомовного спілкування в контексті управлінської діяльності.

Умовою ефективної реалізації зазначених функцій ділової гри ми вважали практичне володіння студентами-менеджерами методикою її підготовки, проведення та обговорення – якостей, що цілеспрямовано формувалися під час розігрування ролей у більш простих видах професійно-комунікативних ігор.

Таким чином, основними вимогами, що висувались до учасників експерименту при проведенні ділових ігор, були: вміння ідентифікувати своє індивідуальне мовленнєве завдання в контексті загальногрупової професійно-комунікативної задачі; розуміння логіки й процедури комунікативної взаємодії з іншими учасниками гри; усвідомлення значення індивідуального внеску в успіх гри та знання критеріїв оцінки рольової (мовної та немовної) поведінки її учасників; самостійне забезпечення в іншомовному плані взятих на себе соціальних і міжособистісних ролей; сприйняття викладача не як організатора і керівника проведення ігрових процедур, а консультанта, до якого можна і слід звертатися по допомогу в разі виникнення труднощів.

За наявності у гравців зазначених якостей склалися найбільш сприятливі умови для виявлення ними комунікативної ініціативи, реалізації творчого потенціалу при виконанні квазіпрофесійної діяльності. Оптимального рівня володіння методикою проведення ділових ігор на іноземній мові студенти експериментальної групи досягнули в середині II курсу. В даний період було організовано і проведено три

ділових гри, які продовжували і розвивали сюжетні лінії ситуацій, змодельованих на попередньому етапі навчання.

Таке послідовне розгортання змісту майбутньої професійної діяльності відбувалося з допомогою комплексного використання в навчанні різних видів іншомовного мовлення (читання, слухання, говоріння, письмо). Трактуючи змодельовані в контекстному навчанні іноземної мови проблемні ситуації майбутньої професійної діяльності менеджерів як ситуації комунікативні, ми враховували точку зору М.В.Ляховицького та Є.І.Вишневського, які зазначають, що здійснювана розробка проблем мовленнєвої ситуації в більшості випадків торкається експресивного мовлення, зокрема говоріння. У той же час очевидно, що будь-яке мовлення є ситуативним, тому слід говорити і про мовленнєву ситуацію у процесі читання та аудіювання, що сприяло б підвищенню рівня комунікативності в навчанні цих видів мовленнєвої діяльності [5, с. 18.].

Реалізації принципу комунікативності навчання у дослідженні сприяло включення читання та аудіювання іншомовних текстів у контекст виконання завдань із аналізу конкретних ситуацій професійного життя менеджерів. Зазначені види мовленнєвої діяльності слугували каналом отримання вихідних даних про специфіку відтворених фрагментів управлінської діяльності.

За визнанням дослідників, метод аналізу господарських ситуацій “характеризується поєднанням простоти організації та ефективності результату” [9, с. 17]. Дана форма моделювання умов майбутньої діяльності студентів економічних спеціальностей поєднує велику кількість модифікацій і методичних підходів, котрі можна віднести до основних чотирьох груп: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема (ситуаційна задача, кейс).

Особливістю ситуаційних задач, які широко використовувалися під час формуючого експерименту, є те, що вони далеко не завжди вирішуються за відомим алгоритмом. Отже, самостійний пошук способів розв’язання типових професійних проблем надавав пізнавальній діяльності майбутніх фахівців дослідницького характеру. Відсутність же однозначного вирішення ситуацій-проблем стимулювала діалогічне мовлення студентів економічних спеціальностей через бажання

порівняти, оцінити та довести правомірність запропонованих шляхів виходу із змодельованих проблемних ситуацій професійної діяльності.

Таким чином, при виконанні завдань-кейсів використовувалась як індивідуальна, так і групова форма роботи, а також навчання в динамічних парах. Крім того, заняття з використанням конкретних ситуацій часто мали змагальний характер, особливо, коли варіанти розв'язку проблеми виносилися на загальне обговорення.

В останньому випадку часто зіштовхувалися різні точки зору на проблему і способи її вирішення. Завдання кожного студента полягало в тому, щоб аргументовано довести обґрунтованість свого рішення та довести його перевагу над іншими варіантами розв'язку. Практикувалися також дискусії за участю колективних опонентів, коли кожна група студентів-менеджерів захищала своє спільно вироблене рішення. Важливим завданням викладача було організувати дискусію "опонентів" таким чином, щоб у її результаті студенти приходили до колективно виробленого рішення або зупинялися на 2-3 рівноцінних варіантах.

Слід зазначити, що використання на заняттях з іноземної мови ситуаційних задач стало суттєвим фактором активізації пізнавальної діяльності студентів експериментальної групи. При цьому створювалися сприятливі умови для формування в майбутніх менеджерів пізнавального, професійного, комунікативного мотивів, адже від них вимагалось не просто знайти розв'язок конкретних професійних проблем, але й обґрунтувати і захистити його в дискусії засобами іноземної мови.

Аналіз експериментальних даних засвідчив, що в результаті використання у дослідженні форм і засобів активного навчання контекстного типу стало можливим:

- 1) розкрити з допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей суперечливий зміст професійної діяльності менеджера і, таким чином, сформувані у майбутніх фахівців більш адекватні уявлення про специфіку обраної спеціальності;
- 2) сформувані у студентів комплекс ділових та соціальних якостей: вміння адаптуватися в колективі, приймати самостійні обґрунтовані рішення з урахуванням позиції інших осіб, брати на себе ініціативу та відповідальність у роботі, раціонально організувати власну працю і діяльність підлеглих, знаходити

ефективні способи отримання та використання інформації тощо; 3) забезпечити діяльну позицію майбутніх менеджерів відносно імітованих процесів через необхідність реально діяти в запропонованих ситуаціях, здійснити вибір і реалізувати його в своїй поведінці; 4) відтворити в навчальних моделях професійні контексти породження потреби в знаннях (у тому числі іншомовних) та їх практичного використання для досягнення корисного результату; 5) підвищити рівень іншомовної компетенції студентів, удосконалити їх вміння застосовуючи знання іноземної мови у значущих контекстах комунікації; 6) забезпечити осмисленість учіння, особистісну активність слухачів на основі домінування в їх мотиваційному синдромі позитивних учбових спонук; 7) створити умови для трансформації пізнавальної мотивації у професійну і тим самим забезпечити поступовий перехід від організації і регуляції учбової діяльності викладачем до її самоорганізації і саморегуляції суб'єктами учіння; 8) таким чином, здійснити опосередковану випереджаючу професійну підготовку студентів засобами іноземної мови за рахунок комплексного розвитку їх предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, оптимального керування становленням їх мотивації.

Знаково-контекстне навчання має міжпредметний характер, що в умовах експерименту дозволило зняти одне з основних протиріч сучасної професійної освіти – протиріччя між предметним характером викладання і потребою в інтегрованих професійних знаннях. У той же час реалізація принципів даного підходу в межах окремих дисциплін (особливо гуманітарного циклу) має суттєві особливості і навіть обмеження.

Наше дослідження підтвердило доцільність включення навчальної діяльності з іноземної мови в аналог майбутньої виробничої праці в її предметному, соціальному та психологічному аспектах. Втім, слід визнати, що наявний рівень спеціальних економічних знань викладача-філолога та студентів молодших курсів не може вважатися достатнім для адекватного відтворення та діяльсного використання в контекстному навчанні предметного змісту роботи менеджера. З цієї точки зору, більші перспективи відкриває підхід, що головним чином акцентує увагу на соціально-психологічних особливостях діяльності керівників бізнесу. Пошук шляхів

реалізації зазначеного підходу може бути покладений в основу подальшого дослідження проблеми впливу контекстуалізації навчання іноземної мови на формування учбових мотивів студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. – № 5. – С. 31-39.
3. Вербицкий А.А. Деловая учебная игра // Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
4. Интенсивные формы обучения иностранным языкам. Издательство Казанского университета. 1984. – 94 с.
5. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и её реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностр. языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 18-23.
6. Ментс М. ван Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2002. – 208 с.
7. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический приём обучения // Иностр. языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 38-42.
8. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
9. Смолин И.В. Методы активизации учебного процесса в торговом вузе (деловые игры и ситуационные задачи): Учеб. пособие. – К.: Вища шк., 1991. – 165 с.
10. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностр. языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 25-30.
11. Холодков Е.И. О компонентном составе ситуации речевого действия // Иностр. языки в школе. – 1983. – № 4. – С. 94-96.
12. Hadley A.O. Teaching Language in Context, 2nd edition. Boston. – Heinle & Heinle Publishers. – 1993. – 527 p.

13. Mohan, Bernard A. Language and content. Addison-Wesley Publishing Company. – 1986. – 143 p.

Summary:

The problem which falls under analysis in the article is forming students' motivation to learn foreign languages by means of contextualizing the educational process. Business games, role plays and case studies are regarded as major methods of modeling professional contexts in teaching ESP.