



Списание за наука

„Ново знание“

ISSN 2367-4598 (Online)

ISSN 1314-5703 (Print)

Академично издателство „Талант“

*Висше училище по агробизнес и развитие на
регионите - Пловдив*

New Knowledge

Journal of Science

ISSN 2367-4598 (Online)

ISSN 1314-5703 (Print)

Academic Publishing House „Talent“

*University of Agribusiness and Rural Development
Bulgaria*

<http://science.uard.bg>

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF ECONOMIC MAJORS: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Ivaylo Dagnev

Medical University –Plovdiv, Medical College, Bulgaria

Abstract: The article examines in an analytical order the problems and perspectives of foreign language learning in an academic environment with a focus on economic and business majors. Fundamental categories in the field of applied linguistics in the field of foreign language learning and in particular English in higher education are discussed in general theoretical terms. Concepts such as English for specific purposes, English for academic purposes in the light of business discourse and business English are reviewed. The research also examines some innovative approaches in modern foreign language training, as well as the technological means that would facilitate the learning process. A brief analysis of the main problems of foreign language education in Bulgarian universities is also presented, with recommendations for overcoming some of them.

Key words: ESP, EAP, Business English, problem-based learning, technology.

АНГЛИЙСКИ ЗА АКАДЕМИЧНИ ЦЕЛИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА ИКОНОМИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ: ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Ивайло Дагнев

Медицински университет – Пловдив, Медицински колеж

Резюме: Статията разглежда в аналитичен порядък проблемите и перспективите на чуждоезиковото обучение в академична среда с фокус върху икономическите и бизнес специалности. В общотеретичен план се дискутират фундаментални категории в плана на приложното езикознание в областта на обучението по чужд език и в частност на английски във висшето образование. Прави се обзор на понятия като английски за специфични цели, английски за академични цели в светлината на бизнес дискурса и бизнес английския. Разработката разглежда и някои иновативни подходи в съвременното обучение на чужд език, както и технологичните средства, които биха улеснили учебния процес. Представен е и кратък анализ на основните проблеми на чуждоезиковото обучение в българските университети, като се дават препоръки за преодоляването на някои от тях.

Ключови думи: АСЦ, ААЦ, бизнес английски, проблемно обучение, технологии.

1. АНГЛИЙСКИ ЗА СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ

Английският за специфични цели (АСЦ)¹ е един от най-утвърдените подходи в преподаването на английски език. Началото е поставено през 60^{те} години на 20 век и на практика е може би най-влиятелният на всички методи за преподаване на езици в академична среда и на работното място (Belcher, 2009). Нуждата от такъв подход е продиктувана от експанзията на английския език, който се оказва новия *lingua franca* на международната сцена, било то в търговията, икономиката, науката, медицината, или в академичния дискурс. Новата ситуация, при която английският е може би единствения международно признат език за комуникация налага и друго отношение към него.

АСЦ е еkleктичен подход, който използва най-ценните, успешни и доказали се идеи от други теории и практики, съчетавайки ги в едно цяло. Методът включва елементи от комуникативно езиково обучение, проблемно-базираното езиково обучение, проектно-базирано обучение (Richards & Rodgers, 2014) и много други подходи за преподаване, но също има своите собствени уникални характеристики, включително фокус върху обучаемия, в тясна връзка със специализирани предмети и акцент върху сътрудничеството както в планирането, така и в преподаването. Дефинирането на ясни и специфични нужди може би отличава е това, което отличава АСЦ най-ясно от преподаване по общ английски език (Flowerdew & Peacock, 2001).

“Английският език за специфични цели (ASC) е подход към езиковото преподаване, който е насочен към настоящите и/или бъдещите академични или професионални нужди на обучаемите, фокусира се върху необходимия език, жанрове и умения за справяне с тези нужди и подпомага обучаемите да посрещнат тези нужди” Anthony (2018:11).

В много страни преподавателите по АСЦ служат като координатори за цели програми по академичен английски език, а на много места са и хора от бизнеса, които играят заемат ключови роли в компании. Обучаващите се в АСЦ обикновено са или студенти, или професионалисти в дадена област. В този вид обучение по чужд език се предполага, че

¹ АСЦ – (ESP) – English for Specific Purposes. Всички понятия са с преведени на български названия и абривиатури. Английските абривиатури и названия са дадени в бележки под линия. (бел. авт.)

обучаемият има определено ниво на владеене на езика, макар че в последно време, необходимото ниво е все по-ниско – в края на 80те и 90те, обучаваните започват да учат АСЦ от ниво В2 на Общата европейска референтна езикова рамка, но в наши дни, много курсове по АСЦ могат да започнат и от ниво А2.

В основата си АСЦ се съсредоточава повече върху езика в контекста, отколкото върху преподаването на граматика и езикови структури, като обхваща предмети, вариращи от технологии, бизнес, туризъм, хотелиерството до медицински науки и др. Основен акцент на АСЦ е, че английският не се преподава като предмет, отделен от реалния свят (или желанията) на обучаемите; вместо това, той е интегриран в предметна област, важна за тях. За разлика от обучението по общ английски език, при АСЦ най-напред трябва да се направи анализ на нуждите, които определят кои езикови умения са най-необходими на обучаемите. В зависимост от тези нужди, учебната програма се съставя по такъв начин, че да се добият необходимите умения за комуникация. Например, една програма по АСЦ може да наблегне на развитието на уменията за писане при студенти, които се подготвят за дипломна работа по бизнес администрация. Друга може да насърчи развитието на говорни умения при професионалисти, изучаващи английски, за да подобрят качеството на работата си като туристически гидове.

1.1. АНГЛИЙСКИ ЗА АКАДЕМИЧНИ ЦЕЛИ

Според Hyland & Shaw (2016) „английският за академични цели (ААЦ)² обхваща езиковите изследвания и обучение, което се фокусира върху комуникативните нужди и практики на хората, работещи в академични контексти“. Въпреки, че включва множество дейности, свързани със създаването на материали от слушане с разбиране до докторски дисертации, ААЦ е много повече от обучение на студенти по специализиран английски. Всъщност, ААЦ е клон от приложната лингвистика, обхващащ значителен набор от изследвания върху ефективното преподаване и оценка, описание на езикови и дискурсивни структури на академичните текстове и практики. Но докато акцентът върху специфичността предопределя и силната зависимост на ААЦ от изследователската ориентация, то самото съществуване на областта задълбочава разбирането за понятия като жанр, дискурсивна общност, комуникативна цел и т.н.

В рамките на ААЦ съществуват два основни подхода, известни като *английски за общи академични цели* (АОАЦ)³ и *английски за специфични академични цели* (АСАЦ)⁴. Според първия подход, изучаващите ААЦ трябва най-напред да усвоят общи умения и дейности, характерни за всички студенти като четене с разбиране, писане на есета, съставяне на доклади и т.н. (Dudley-Evans & St. John 1998: 41). Според Hyland (2002) има няколко причини за този подход.

Най-напред, според Spack (1988) преподавателите по чужд език нямат компетентността да обучават студентите по специфични предмети, напр. по медицина, тъй като не са специалисти в областта. Вместо това, те могат да се концентрират върху изразните средства. Второ, съществува идеята, че ААЦ е твърде труден за обучаеми с ниско ниво на владеене на английски език, като това означава, че изучаващите езика, трябва най-напред да усвоят основни граматически и лексикални форми. Трето, фокусът върху придобиване на езикови умения, отнасящи се до конкретен предмет, принизява ролята на ААЦ до предмет, обслужващ основната дисциплина, вместо да се изтъкне неговата значимост като независима област на езикознанието (Raimes, 1991). Четвърто и най-важно, според някои автори съществуват жанрови форми и умения, които надхвърлят тесните специалности като бързо четене за придобиване на обща идея за текста (*skim reading*),

² ААЦ – English for Academic Purposes (EAP)

³ АОАЦ – English for General Academic Purposes (EGAP)

⁴ АСАЦ – English for Specific Academic Purposes (ESAP)

четене за детайли (scanning), перифразирането и обобщаването, воденето на бележки по лекции и др. Всички тези умения са важни независимо от специалността на студентите (Bruce, 2005; McCarter & Jakes, 2009). Някои изследователи също така твърдят, че ААЦ трябва да се фокусира повече върху стилите характеристики на академичните текстове (Hutchison and Waters, 1987: 165), върху дискурсивните им особености, отколкото върху специфичната терминология.

Според втората група изследователи, ААЦ е най-успешен, когато процесът на обучение е съобразен с нуждите на конкретна специалност (Hyland, 2002; Sloane & Porter, 2008). Първо, според специалисти по ААЦ, идеята, че студентите първо трябва да изучават общ английски преди специализиран такъв, противоречи на изследванията върху изучаването на чужд език. Според тези разработки, изучаващите втори или трети език не усвояват новите знания от общото към частното, а според нуждите си (Ellis & Johnson, 1994). Още повече, според други изследователи, този „тесен подход“, който се концентрира върху жанровите особености, специфичните за дадена област умения е по-приложим и мотивиращ за студентите, защото по този начин те смятат, че придобиват релевантни умения в тяхната област на познание (Hyland, 2002). От друга страна, АСАЦ е по-взискателен към преподавателите по чужд език, защото изисква задълбочено познание на определени предмет, с дискурсивните и реторични особености на съответната област. Най-накрая, АСАЦ почива върху солидна теоретична основа от теориите за социалния конструктивизъм, които подчертават факта, че дисциплините са обусловени чрез особените начини на конструиране светогледа на съответната дискурсивна общност (e.g. Bruffee, 1986; Hyland, 2012).

2. БИЗНЕС ДИСКУРС И БИЗНЕС КОМУНИКАЦИЯ

В светлината на обучението по академичен английски за бизнес цели, необходимо е да се разгледа самото понятие бизнес дискурс.

Макар и трудно да бъде дефинирано, понятието **бизнес дискурс** може да се определи като начин, по който компаниите правят бизнес чрез реч и текст. Една по-точна дефиниция гласи, че бизнес дискурсът е такъв формат на комуникация между индивиди, в който бизнес отношенията действат като общ параметър; те се основават на общо възприемане и разбиране на бизнес картината на света, комбинация от професионални ценности и знания и най-важните принципи на речевия етикет (Bargiela-Chiappini, 2009:1).

Комуникацията е движеща сила в бизнеса; едно неправилно съобщение може да изпрати една компания в низходяща спирала. В този смисъл, бизнес комуникацията може да се разбира като всякакъв вид комуникация между партньори, насочена към решаване на определени бизнес въпроси и имаща междуличностен характер (вж. Lewis, 1999; Bargiela-Chiappini et. al., 2007; Bargiela-Chiappini. 2009). Различните форми на бизнес дискурса могат да се експлицират като срещи или дебати, писмена кореспонденция, устни презентации или теория на управлението, бизнес преговори и т.н. Всички индивиди играят роля в процеса на дискурса, независимо от позицията в дадена компания или организация.

Срещите и дебатите обслужват два различни типа нужди на бизнес дискурса. Една компания често използва срещи, за да информира няколко лица наведнъж по дадена тема. Дебатите представляват вид дискурс, който може да включва множество гледни точки по дадена тема. Писмената кореспонденция също е важна част от бизнес дискурса под формата на бележки, писма и други документи, предназначени да информират и инструктират другите относно даден проблем. Бележките може да са най-малко формалният метод за писмена комуникация; те често преминават между лица в рамките на една и съща компания. Писмата циркулират между вътрешни и външни страни и имат официална употреба за тема или проблем.

Компанията стои в центъра на бизнес дискурса. За да се разбере нейната роля в този дискурс, тя трябва да се погледне от множество ъгли. В този смисъл, цялостния бизнес дискурс на дадена компания е съставен от множество аспекти. Психологията, преценката, организационната култура и анализът съставляват методите на този дискурс. Например, бизнес организациите могат да изберат метод на функциониране, който има най-голяма ефективност за конкретния случай или за конкретната компания. Във всички случаи, ефективната бизнес комуникацията е от най-голямо значение.

В този план на разсъждения обучението по бизнес английски в академична среда, трябва да е съобразено с особеностите и изискванията на бизнес средата и бизнес комуникацията.

3. БИЗНЕС АНГЛИЙСКИ В ПЛАНА НА АСЦ

Бизнес английският е необходимо да се разглежда в общия ракурс на АСЦ, тъй като той споделя много елементи от последния като например анализ на нуждите, структура на обучителния процес, съставяне на материали, компоненти на всеки вид на АСЦ. Както другите подвидове на АСЦ, бизнес английският може да се опише чрез специални езикови средства и чрез фокуса му върху особения вид комуникация в специфичен контекст. Съществуват обаче и известни различия между бизнес английския и другите подвидове на АСЦ, най-вече в това, че този вид английски е комбинация от специфично и общо съдържание - отнасящи се до обща способност за комуникация, но в бизнес среда.

От средата на 70^{те} и 80^{те} години на 20 век, бизнес английският започва да се фокусира върху функционални страни на езика – официален език за даване на препоръки, изразяване на мнения, показване на съгласие и др. През 90^{те} години на 20 век, бизнес английският се ориентира към подход, свързан с усвояване на умения, а не толкова на информация. Днес има много подходи към бизнес английския, като основната разлика, която се прави е между обучаеми без или с малък опит в областта и такива с голям опит. Към първия вид се числят студентите в университетите, чиито бизнес опит е незначителен и техният бизнес английски е усвоен предимно от учебници. Към вторите могат да се причислят служители в бизнес компании, които са натрупали знанията си не само от учебници, но и от практиката.

Тъй като ние разглеждаме бизнес английския в академична среда, от интерес за нас са първият вид обучаеми. Те имат две основни потребности. Първо, в чисто педагогически план, те се нуждаят от добро владение на бизнес английски в своето учене, напр. за да могат да четат от учебници по английски в дисциплината си. В този смисъл, те се нуждаят от развитие на уменията за четене с разбиране, с особен фокус върху лексиката в съответната дисциплина. Ако се обучават на английски, от съществено значение е и способността им за водене на бележки, слушане с разбиране и т.н. Втората им потребност е свързана с професионалната им реализация. Те следва да овладеят адекватни умения, свързани с англоезичната култура в сферата на бизнеса. В този смисъл, като част от програмата им по бизнес английски трябва да бъдат включени усвояване на умения, свързани с бизнес кореспонденция, участие в бизнес срещи, бизнес комуникация – напр. телефонни разговори, организация на бизнес дейности и много други в зависимост от бизнес сферата – търговия, финанси, бизнес администрация, маркетинг и т.н.

4. ЧУЖДЪЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

След политическите промени в Източна Европа в края на 80^{те} и през 90^{те} години на 20 век, нуждата от изучаване на чужди езици е превърната в една от основните потребности на обществото и на отделния човек. Употреба на поне един чужд език е *conditio sine qua non* в днешния свят на глобални комуникации, социални мрежи и професионална реализация (Желязкова, 2018). Новите реалности в Европа и в света изискват от завършващите висше образование да притежават знания и умения, които да прилагат в мултикултурно общество, да работят ефективно в динамично променяща се технологична среда. В този ред на мисли

университетът е изправен пред задачата не само да подготвя отлични специалисти в професионални области, но и личности с развити умения за комуникация и професионално подготвени за тази нова среда на информационно общество. Езиковото преподаване, основано на комуникативния метод включва развиване на езикови умения чрез взаимодействия, вградени в смислен контекст. Този подход към преподаването предоставя автентични възможности за учене, които надхвърлят повторението и запомнянето на граматически модели в изолация. Основна концепция на комуникативния подход към езиковото преподаване е комуникативната компетентност: способността на обучаемия да разбира и използва езика по подходящ начин, за да общува в автентична (а не симулирана) социална и училищна среда (Hymes, 1972; Savignon, 2017). Четири са основните компоненти, които изграждат тази компетентност (по Rickheit & Strohner, 2008):

1. Езиков компонент, който включва разбиране и употреба на:
 - a. лексикални средства (ниво лексема)
 - b. морфосинтактични средства (ниво фразема и изреченска структура)
2. Социолингвистичен компонент, който включва разбиране на:
 - a. социалните норми в езиковата комуникация (формални, неформални регистри)
 - b. невербално поведение
 - c. културни реалии в езика – идиоми, ситуационно и идиосинкратично познание на дадена култура
3. Стратегически компонент, включващ:
 - a. способност за перифраза
 - b. планиране и оценка на комуникативната ефективност
 - c. гладкост и автоматизация на изказа
 - d. модифициране на речта, съобразно аудиторията и целта на комуникация
4. Дискурсивен компонент, изискващ разбиране за начините на свързване на идеите чрез:
 - a. модели на организация на текста - кохерентност
 - b. кохезивни структури

Изучаването на чужд език в академична среда цели постигане на определено равнище на комуникативна компетентност чрез овладяване на знания, умения и отношения, формиращи чуждоезикова компетентност. Изграждането на тези чуждоезикови компетентности е сложен процес, включващ множество дейности както от страна на обучаващия, така и от страна на обучаемия. Усвояването на чужд език предопределя появата на необходими възможности за изява на студентите и активното им включване в процеса на обучение, както и необходимост от осигуряване на условия за практическо прилагане на усвояваните знания.

5. НОВИ ПАРАДИГМИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Проблемно-базираното обучение както и **проектно-базираното обучение**, като негов частен случай, са нови подходи, набиращи популярност и в чуждоезиковото обучение в академична среда. Те са особено уместни и за усвояване на умения в сферата на бизнес комуникацията.

Макар и да възниква през 60-те години на миналия век в Канада, **проблемно-базираното обучение** (ПОО) бързо набира популярност и в Европа. Първоначално, то се използва за целите на обучението по медицина като реакция срещу нарастващата неудовлетвореност от традиционното лекционно обучение. Благодарение на своята гъвкавост и адаптивност то бързо намира приложение не само в сферата на обучението по медицина, но и в други области на познанието (Matheson & Haas, 2010), като е особено подходящо за сфери, изискващи сериозно ниво на комуникативна компетентност като бизнес средата.

Бароуз (Barrows, 1996) предлага модел на проблемно обучение който ясно очертава същностните му характеристики (по Нейкова, 2017):

- проблемното обучение поставя в центъра на учебния процес обучаваният;
- ученето задължително се провежда в малки групи студенти;
- ролята на преподавателите е на мениджъри на учебния процес - те съдействат и направляват;
- организационният фокус както и мотивацията за учене зависи от проблемите, които се разрешават;
- проблемите са движещата сила за развиването на умения за решаване на конкретни проблеми;
- обучаемият усвоява нова информация, като сам направлява процеса на учене.

Този метод е много иновативен и уместен при преподаването на множество дисциплини, от литература, до биология и физика, в множество среди – училищна, университетска и др. поради своята фокусираност върху продукта и процеса на обучението – уменията за справяне с проблемни ситуации и участниците в процеса – обучаеми и обучавачи. Тайната му се състои в това, че симулира реални ситуации в живота, а не просто дава предварително подготвено общо познание в определена сфера.

Като форма на проблемното-базираното, **проектно-базираното обучение** (ПБО) представлява педагогически метод, при който пред студентите се поставя изследователски проблем (тема) и те чрез екипна работа трябва да проучат, да съберат и обработят доказателства, чрез които да защитят поставена от тях теза (Blumenfeld et al. 2000; Helle et al. 2006; Димитрова-Дагнева, 2020). В този ред на мисли, ПБО може да се дефинира като “истинско” учене, а не академична абстракция. ПБО позволява на студентите да развият компетенции чрез активна работа, прилагане на нови идеи, комбиниращи много области на познанието, като всички тези умения напълно наподобяват реалната работа в екип. По-голяма самостоятелност на участниците в този процес е гаранция и за по-високото ниво на мотивация за учене, което води и до поемането на повече отговорности. Някои от основните елементи на ПБО са:

- Ролеви игри, интерактивни дейности, симулиране на реални ситуации, например бизнес преговори
- Дейности, свързани с овладяване на различни умения
- Дейности, които изискват изследване и разбиране на множество теми и области – интердисциплинарност, наподобяваща реални ситуации в професионалната кариера
- Използване и обработване на информация от различни източници
- Избор по отношение на теми, подходи, обработка на информация
- Сътрудничество, работа в екип
- Разнообразни методи на комуникация (писане, обсъждане, визуализация, презентирание и т.н.)
- Комплексно оценяване

Основен методологичен модус, който ПБО предлага е много широката гама от възможности за употреба на различни подходи към дадена проблем. В този смисъл един от най-подходящите методи, използвани при ПБО, е интердисциплинарният. Интердисциплинарното обучение представлява, според дефиницията, предложена от Неминска (2015: 115): “процес на доближаване/сближаване на познание, методи и похвати от две или повече учебни дисциплини/ научни области в една познавателна дейност с ясна цел: очертаване на тяхно допирно поле за решаване на реален образователен казус, проект и ситуация”. Интердисциплинарността е неизменен компонент от успешното чуждоезиково обучение в областта на бизнеса и икономиката.

6. ПРОБЛЕМНИ ОБЛАСТИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРСКИТЕ ВИСШИ УЧЕБНИ ЗАВЕДЕНИЯ

Основните проблемни области в чуждоезиковото обучение в академична среда в България са в две посоки. Първо, те отразяват формата на преподаване по отношение на хорариума на часове, езиковото ниво, хомогенността на групите за обучение, нивото и методиката на преподаване. Второ, проблемите са свързани с готовността и мотивацията както на обучаемите, така и на учителите да приложат новите методи на работа, „да влязат в новата парадигма“ на обучение. Двете гореспоменати проблематични области са взаимосвързани, но имат и своите индивидуални особености.

По отношение на първата проблемна област, в българските висши учебни заведения ААЦ е поставен в ситуация на „обслужваща“ дисциплина, като той дори не е задължителен в някои регулирани специалности, като медицина, например. Този му статус определя и недостатъчния хорариум, който най-често обхваща един, два семестъра, в рамките на 30 до 60 учебни часа (Дагнев, 2010). Макар и повечето специалности в множество университети да дават възможност за специализирано факултативно обучение, реалността е, че повечето студенти не го избират поради недооценяването на потребността от усвояване на чуждоезикови умения. Все още битува остарялото мнение, че специализираният език се основава на добър общ английски като в добавка се учат термини по специалността. Освен това, съществен проблем е и нееднаквото входно ниво на студентите по отношение на владенето на английски език. Разделението в групи по ниво не винаги е възможно и поради чисто формални съображения, свързани с приоритета, който се дава на т.н. основни предмети по професията. При този оскъден хорариум не може и дума да става за трайно усвояване на умения на В2 или дори В1 от мнозинството обучавани.

Вторият основен проблем, отнасящ се до методиката на преподаване, е „унаследен“ от училищната практика, където аудио-лингвистичният и граматико-преводният метод все още доминират. Студентите намират новите методи, основани на проблемно-базирания и проектно-базирания подходи за трудни за усвояване и изискващи повече усилия. Като прибавим и недостатъчната материална осигуреност, свързана с учебни материали и технически средства, обучението много често придобива скучна и демотивираща форма.

7. ВЪЗМОЖНИ РЕШЕНИЯ В СВЕТЛИНАТА НА НАВЛИЗАНЕТО НА ТЕХНОЛОГИЯТА В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС

Съществен момент в съвременното обучение като цяло е технологичният - информационният бум, който направи достъпа до знание лесен, а с това промени и парадигмата на самото познание (Дагнев и Сайкова, 2014). На пазара на образованието вече има много технологични „джаджи“, които по дефиниция могат да направят процеса на обучение много по-лек и интересен. Интернет-платформи, интерактивни дъски, дистанционно обучение – това са само някои от плеядата нови учебни средства, които са на разположение. Освен това, новото поколение е много по-обърнато към технологиите и затова възприема идеята за технологизацията на образованието много по-радушно.

От друга страна в българския образователен контекст през 2020 година настъпи бърза промяна в осъществяването на процеса на преподаване и учене поради настъпилата COVID-19 криза. Това бе промяна от традиционното контактно обучение към онлайн преподаване и учене с помощта на интернет базирани платформи като Moodle, Teams и Google Classroom. Преходът бе бърз, като завари много учители и ученици неподготвени, но за период от две години се установи успешно както по отношение на придобиване на технически опит, така и на адаптиране на учебните дейности, за да отговорят на специфичните изисквания на ААЦ. Множеството изследвания на нагласите на обучаемите и учителите за този преход вдъхват умерен оптимизъм за внедряването и употребата на

новите технологии в учебния процес (Fatima, 2020; Ashmara, 2020; Lori & Lawrence, 2020; Novawan et al., 2021; inter alia). Приложението на технологиите няма да реши всички проблеми на чуждоезиковото обучение в академична среда, но може да ги облекчи, да мотивира студентите в по-голяма степен да усвоят необходимите умения. Например, преподавателят може да възложи проекти, които да бъдат презентирани на интерактивна дъска. Индивидуалният подход се улеснява и чрез интернет платформите, като една част от заниманията могат да се провеждат и онлайн. Теорията е възможно да се усвоява не само от учебници, но и с помощта на големи бази специализирани за областта данни, като например, допълнителни материали по отделни икономически дисциплини на английски и т.н. Съчетаването на интерактивни методи и онлайн обучение с контактно обучение в учебната зала открива много възможности, спомага за увеличаване на гъвкавостта на учебния процес и повишава мотивацията както обучаеми, така и на обучители.

8. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният анализ в статията се опитва да обобщи както на общотeorетично ниво, така и от гледна точка на практическото приложение, перспективите и проблемите на чуждоезиковото обучение на английски език в академична среда с бизнес насоченост. Разбира се, поради ограничения обем, в рамките на това изследване се очертават само контурите на предмета на анализа. Въпреки това, могат да се направят и някои основни изводи, засягащи предимно практическия елемент на това обучение.

За съжаление, обективни (и може би донякъде субективни) причини ограничават ефективността на това обучение, най-вече, по наше мнение, вследствие на подценяване на значението на ААЦ. С нарастване на глобализацията и технологизацията на обществото обаче се поражда нуждата от нови, по-иновативни подходи в чуждоезиковото обучение в университетите, което неминуемо ще доведе до преразглеждане на ролята на ААЦ в програмите за обучение на съответните специалности. Като се има предвид значението на комуникативните умения в бизнес средата, новите методи в обучението по ААЦ неизбежно ще доминират в близкото бъдеще.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дагнев, Ив. (2010). Особенности при преподаването на английски за специфични цели на студенти по медицински специалности. Сборник статии от Международна медицинска научна конференция, Плевен, ISBN: 978-954-756-099-4.
2. Дагнев, Ив., Сайкова, М. (2014). Граници на метаезика: английски като чужд език за студенти по медицина – Двадесет и четвърта международна научна конференция, СУБ, Ст. Загора, Volume IV, Number 8, Education, стр. 26-30.
3. Димитрова-Дагнева, В. (2020). Конвенционалното и иновативното обучение в часовете по български език и литература. Списание Детска градина, Училище бр. 4.
4. Желязкова, Зл. (2018). Използването на стратегии за повишаване на ефективността в чуждоезиковото обучение. Yearbook of the Faculty of Education, Trakia University - Volume XV.
5. Нейкова, М. (2017). Проблемно обучение, електронно учене и мобилни технологии при изучаването на чужд език. Foreign Language Teaching Volume 44, Number 2.
6. Неминска, Р. (2015). Преподаването в контекста на педагогическите взаимоотношения. Електронно списание "Педагогически форум". Година трета, стр. 115.
7. Anthony, L. (2018). Introducing English for Specific Purposes. Routledge, p.11.
8. Ashmara, R. (2020). Teaching English in Virtual Classroom Using WhatsApp During COVID-19 Pandemic. Language and Education Journal, Volume 5, No 1.
9. Belcher, D. (Ed.) (2009). English for Specific Purposes in Theory and Practice Michigan: Michigan University Press.

10. Bargiela-Chiappini, F. (2009). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh University Press.
11. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., & Planken, B. (2007). *Business Discourse*. Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
12. Barrows, H. S. (1996). Exploring the Foundations for Problem-Based Learning. A brief overview. In: *New Directions for Teaching and Learning*. Volume 1996, Issue 68: 3.
13. Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling-up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149–164.
14. Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education*. Hodder Arnold Publications.
15. Bruffee, K. (1986). *Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay*. *College English*, 48, pp.773-790.
16. Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
18. Fatima, N. (2020). English Language Teaching During the Times of COVID-19- Challenges and Opportunities: A Brief Study of GFP Students in Muscat College. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. Issue 21, Vol. 4.
19. Flowerdew, J., & Peacock, M. (Eds.) (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Helle, L., Tynjala, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education—Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
21. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, p.165.
22. Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
23. Hyland, K. (2012). Undergraduate Understandings: Stance and Voice in Final Year Reports. In book: *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave, MacMillan, pp.134-150.
24. Hyland, K. & Shaw, Ph., (Eds) (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge.
25. Hymes, D. (1972). *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In: *Directions in Sociolinguistics*, New York.
26. Lewis, R.D. (1999). *When Cultures Collide: Leading across Cultures*. published by Nicholas Brealey International.
27. Lori, G. & Lawrence, Zh. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*.
28. Matheson, R. & Haas, B. (2010). Exploring the foundations for problem-based learning. In: Clouston, T. J., Westcott, L., Whitcombe, S. W., Riley, J. & Matheson, R. (eds.). *Problem-based Learning in Health and Social Care*. Chichester.
29. McCarter, S., & Jakes, Ph. (2009). *Uncovering EAP: Teaching Academic Writing and Reading*. Macmillan Education.
30. Novawan, A., Alvarez-Tosalem, S., Ismailia, T., Wicaksono, J., Setiarini, R. (2020). Students' Experiences of Online English Language Learning by Using YouTube. *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020)*. 2020. Available Online 2 January 2021. DOI <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210101.048>

31. Raimes, A. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. TESOL Quarterly Vol. 25, No. 3 (Autumn, 1991), pp. 407-430 (24 pages) Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).

32. Richards, J. & Rodgers, Th. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press.

33. Rickheit, G. & Strohner, H. (2008). Handbook of Communication Competence, Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

34. Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. In J. I. Lontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (pp. 1-7). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

35. Sloane, D. and Porter, E. (2008). Changing international student and business staff perceptions of in-sessional EAP: using the CEM model. Journal of English for Academic Purposes, 9, pp.198-210.

36. Spack, R. (1988). Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? TESOL Quarterly Vol. 22, No. 1 (Mar., 1988), pp. 29-51 (23 pages) Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)