

de un glosario, no dieron instrucciones previas sobre cómo se establece la comunicación en estos espacios. Así, los estudiantes, en sus primeras intervenciones espontáneas en el foro o en el glosario, obviaron las posibilidades de trabajo colaborativo que ofrecen estas actividades del Moodle. De este modo, los mensajes no se encadenan, sino que cada una de las intervenciones se convierte en una nueva cadena de mensajes sin continuidad. El resultado es la incomunicación, la falta de interacción entre los miembros del grupo, la poca facilidad que ofrece cada alumno para acceder a los conocimientos que va construyendo – otra vez de forma individual–, y que dejan ocultos en un archivo adjunto. Se observa, asimismo, mucha prevención en responder, replicar, revisar, cuestionar, corregir, modificar a un compañero de clase, a un igual: se espera que sea el profesor quien comente el trabajo de cada compañero.

En definitiva, en su entrada en la universidad, los estudiantes aún arrastran rutinas propias de un sistema de enseñanza tradicional, de manera que no logran aún asumir el rol de creadores de contenidos más allá de la parcela de la que ellos individualmente se responsabilizan. No trasladan al Moodle de la universidad su experiencia de *nativos digitales* en espacios de discusión colectiva no universitarios. De este modo desvirtúan las actividades de escritura colaborativa (en la que de la participación de todos en el proceso se llega a escribir el producto final) al convertirlas en actividades de escritura cooperativa (cada uno realiza su parte y finalmente la acoplan para llegar a un «producto final»). (Cita de cooperación / colaboración)

Ha sido, pues, sigue siendo necesario ofrecer pautas a los alumnos para que asuman su nuevo papel de creadores de contenidos y de responsables de su propio proceso de aprendizaje, según es preceptivo en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. La transferencia de las rutinas de interacción comunicativa en las redes sociales en las que ellos participan fuera de la universidad a los entornos académicos debe ser aún un proceso guiado. Por todo ello, al menos en el paso de una enseñanza preuniversitaria a una enseñanza universitaria todavía debe pautarse el trabajo académico colaborativo en espacios como los foros o los glosarios, a fin de aprovechar al máximo las posibilidades de construcción de conocimiento que ofrecen los nuevos entornos de aprendizaje.

Е.А. Горн

СибАГС (Новосибирск, Россия)

МЕТОД КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE-STUDY) В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Основная цель реформы образования, которая проходит сегодня в России, — подготовка специалиста, способного мыслить критически и аналитически, принимать решения, выслушивать мнения, полноценно участвовать в деловой коммуникации. Некоторые методисты, например Е.Н. Соловова, считают необходимым уделять время изучению основ делового общения уже в старших классах, так как деловой английский можно смело назвать вторым по важности вариантом изучения языка, после языка для общих целей. Действительно, основами делового общения на изучаемом

иностранном языке должен владеть любой человек, который выходит на рынок труда. Принимая во внимание данные условия, метод конкретных ситуаций, или, как его еще принято называть, кейс-стади, является одним из самых продуктивных методов обучения деловой коммуникации. Внедренная впервые в Гарварде еще в 1924 г., данная методика оправдала свою эффективность. Она заключается в том, что группе студентов предлагается информация о проблемной ситуации, реальной или смоделированной специально для данной группы. Студент должен заранее изучить материалы и составить свое представление о проблеме, описанной в них, затем продумать решение данной проблемы и быть готовым отстаивать его в группе.

Существует множество различных классификаций кейсов, но с точки зрения работы с данной методикой на занятиях по английскому языку, предлагается классифицировать кейсы в зависимости от того, на какой уровень языковой компетенции группы они ориентированы.

1. Уровень A2-B1 (Stated-Problem Method) — предоставляется вся информация, называются проблемы, приводятся и обосновываются принятые решения. Главная задача — оценка принятых решений.

2. Уровень B2 (Case-Problem Method) — проблемы формулируются явно, информация предоставляется. Главная задача — разработка вариантов решения, обсуждение возможных альтернативных решений в группах, возможно сравнение собственного решения и решения, которое было принято в действительности.

3. Уровень C1-C2 (Case-Incident Method) — информация предоставляется фрагментарно. Главная задача — самостоятельное получение информации, анализ подобных ситуаций в других компаниях, принятие решения и анализ возможных альтернатив производится на основании добытой информации.

Данный подход к использованию метода конкретных ситуаций на занятиях по английскому языку позволяет добиться высоких результатов в обучении деловому английскому, так как направлен на достижение многих учебных целей: развитие навыков как групповой, так и индивидуальной работы, навыков презентаций, монологической речи, а также сбора и организации информации.

О.А. Городецкая
БГЭУ (Минск)

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В СФЕРЕ РЕАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аудирование лидирует среди других видов речевой деятельности. В современном обществе люди слушают 45 % времени, говорят — 30 %, читают — 16 %, пишут — 9 %. Еще большую роль аудирование играет в учебно-профессиональной сфере. Студенты первых курсов вузов слушают лекции преподавателей иногда по шесть часов в день, не менее важные функции выполняет аудирование в ходе практических занятий, семинаров.

БДЭУ. Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт. Бібліятэка.

БГЭУ. Белорусский государственный экономический университет. Библиотека.°.

BSEU. Belarus State Economic University. Library.

<http://www.bseu.by> elib@bseu.by