

**Гринева Мария Владимировна**

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт  
международных отношений (университет) МИД России»

г. Москва

DOI 10.31483/r-96563

**МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ВУЗЕ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОКУС**

*Аннотация:* в статье анализируется специфика мотивации к изучению иностранного языка профессии на примере преподавания экономического английского в МГИМО (У) МИД России. Рассматривается комплекс педагогических факторов, реализация которых позволяет формировать и усиливать мотивацию к изучению иностранного языка в профессиональных целях. Делается вывод о том, что устойчивая положительная мотивация студентов (бакалавров и магистрантов) к работе по курсу языка специальности обусловлена такими специфическими характеристиками этого курса, как его сопряженность с профессиональными устремлениями студентов и их потребностями в автономности, компетентности и сопричастности, а также его тематическая определенность и конкретность.

*Ключевые слова:* мотивация к учебной деятельности, потребности учащихся, факторы повышения мотивации студентов, иностранный язык профессии, учебный профессиональный языковой дискурс, экономисты-международники, курс экономического перевода и коммерческой корреспонденции.

Ориентация языковой подготовки в вузах нелингвистического профиля на формирование профессионально значимых языковых и предметных компетенций является императивом ее современной парадигмы. Это предполагает в конечном итоге обеспечение готовности выпускника к реальному профессио-

нальному использованию иностранного языка. Такая готовность формируется на основе учета в учебных программах по иностранному языку профессиональных стандартов, отраженных в требованиях ФГОС ВО, и потребностей работодателей. Динамичный характер профессиональных задач и их усложнение закономерно ставят вопрос о повышении эффективности профессионально ориентированной языковой подготовки в вузе, что напрямую зависит от работы преподавателя в направлении формирования, поддержания и усиления мотивации студентов к изучению языка специальности, то есть создания определенного мотивационного фона учебной деятельности. Как известно, мотивация представляет собой систему стимулов, побуждающих к учебе как источнику переживаемых обучаемыми положительных эмоций и усиливающих при этом их познавательную активность. Применительно к иностранному языку для профессиональных целей на осознанную познавательную потребность в изучении иностранного языка как такового накладываются специфические профессиональные потребности, что позволяет говорить об особом характере такой мотивации. Управление мотивацией студентов, изучающих иностранный язык – важнейший аспект совершенствования образовательного процесса в целом, а выделение его специфического профессионального компонента диктует необходимость, с одной стороны, учета общих закономерностей формирования мотивации к учебной деятельности, а, с другой, выявления и анализа специфических факторов мотивации к профессионально ориентированной иноязычной учебной работе.

Предметом данной статьи являются именно особенности мотивации к овладению иностранным языком профессии как сравнительно мало исследованной разновидности мотивации к изучению иностранного языка, а также практика их учета в педагогической работе коллектива кафедры английского языка №2 факультета международных экономических отношений (МЭО) МГИМО (У) МИД России. Результаты данного исследования могут быть учтены в процессе преподавания языка профессии в многочисленных нелингвистических вузах с усиленным

языковым компонентом, а также на факультетах международного профиля, которые открыты сейчас в большинстве крупных вузов.

Положения общей теории мотивации сформулированы в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу и др. Специфике учебной мотивации посвящены работы А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского и др. И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др. исследовали особенности мотивации к изучению иностранных языков. Признается, что мотивация является «триггером» всякой человеческой деятельности, в том числе и учебной. Доказано также, что стремление к учебе побуждается совокупностью мотивов внутреннего и внешнего характера. Внутренние мотивы, связанные с содержанием учебного материала и обучением как таковым, порождаются пытливостью и интересом к познанию нового, а удовлетворение приносит сам этот процесс. Внешние мотивы не связаны непосредственно с процессом обучения, а возникают под влиянием социальных факторов и выражаются, например, в стремлении к самоутверждению, престижу, карьерному росту и др. В реальной учебной деятельности внутренние и внешние мотивы дополняют друг друга, а их соотношение может меняться во времени. Отмечается, однако, что для успешного овладения иностранным языком внутренние факторы имеют более весомое значение. И внутренняя, и внешняя мотивация, согласно теории самодетерминации («self-determination theory»), выдвинутой Э. Деси (E. Deci) и Р. Райаном (R. Ryan), могут стимулировать учебную работу, в том числе и по изучению иностранного языка, только при удовлетворении психологических потребностей учащихся в автономности, компетентности и сопричастности («autonomy», «competence», «relatedness»), а устойчивый прогресс в достижении целей обучения требует постоянных усилий педагога в направлении удовлетворения этих потребностей [11, 12, 14].

Что касается исследований мотивации к изучению иностранного языка в профессиональных целях, то они, в основном, носят фрагментарный характер, ограничиваясь рамками какой-либо отдельной специальности, либо отдельного вида учебной работы. Этим продиктована необходимость комплексного анали-

за специфики такой мотивации, увязывающего ее с особенностями курса языка профессии.

Специфика мотивации к изучению иностранного языка специальности обусловлена методическими различиями в преподавании этого языкового аспекта, с одной стороны, и общего языка, с другой. Эти различия, в трактовке британских исследователей Т. Дадли-Эванса (Т. Dudley-Evans) и М.Дж. Сейнт Джон (М.Ж. St. John), таковы:

- соответствие курса профессиональным потребностям обучающихся;
- использование некоторых элементов методики преподавания предметных (неязыковых) дисциплин и общего языка;
- подчинение курса изучению лексических, грамматических и стилистических средств оформления дискурса, присущих определенному виду профессиональной деятельности;
- ориентация курса на обучение взрослых со сравнительно высоким уровнем владения иностранным языком (от Intermediate до Advanced);
- сниженный уровень статусности учебного взаимодействия по линии «преподаватель-студент» в процессе работы по курсу [13, с. 3].

Из этого следует, что преподавание иностранного языка для профессиональных целей отличается от учебной работы по общеязыковому курсу: меняются цели, траектория, привносится «новая мотивация как с положительным, так и с отрицательным знаком», а сам учебный процесс конкретизируется, освобождаясь от «тормозов» аморфности и размытости установок [13, с. 10].

Эти выводы авторов могут быть экстраполированы на преподавание иностранного языка профессии в российских вузах, так как одним из исследуемых ими форматов являются вузовские профессионально ориентированные языковые курсы, когда преподавание профильных дисциплин ведется на родном языке студентов, а не на английском. В классификации авторов курсы английского языка специальности в таких условиях являются «фиксированными» («fixed»), а состав учащихся определяется как «однородный, без предварительного опыта работы по специальности» («homogeneous», «inexperienced») [13, с. 153–154].

Исходя из специфики профессионально ориентированного курса иностранного языка и положений теории мотивации представляется возможным выявить совокупность психологических, методических и организационных факторов, способствующих формированию и повышению уровня мотивации к изучению языка специальности. Эти факторы определяют «точки» приложения педагогических усилий для создания благоприятного мотивационного фона в процессе изучения языка профессии. Они таковы:

– исходное позитивное восприятие учащимися курса языка профессии как более важного благодаря его сопряженности с их профессиональными устремлениями;

– соответствие курса специфическим профессиональным потребностям и ожиданиям обучаемых с минимальными отступлениями от целей курса в их понимании;

– четкая целевая и содержательная определенность курса вплоть до весьма глубокой его детализации в соответствии со спецификой конкретного вида профессиональной деятельности и интересами студентов;

– концентрация курса на языковых явлениях, релевантных для данной профессии;

– междисциплинарный характер курса языка профессии и вытекающая из этого трансформация роли преподавателя и взаимодействия по линии «преподаватель-студент»;

– реализация принципа автономности через более широкие возможности для самостоятельного решения учащимися поставленных задач;

– опережающее либо синхронное предъявление профессионального предметного материала в ходе освоения профессии по сравнению с работой над языком профессии как условие преодоления трудностей постижения профессионального контента.

Очевидно, что эти мотивационно значимые факторы напрямую связаны со специфическими характеристиками профессионально ориентированного курса иностранного языка (см. выше), а их реализация должна обеспечить согласо-

ванность содержания и формы обучения с познавательными и социально обусловленными потребностями студентов [8, с. 125]. Поэтому важным представляется анализ практики преподавания экономического английского на факультете МЭО МГИМО именно с точки зрения его мотивационного эффекта.

Разработка курса языка профессии, как отмечают Т. Дадли-Эванс и М. Дж. Сейнт Джон, должна базироваться на «анализе потребностей» («needs analysis»), что и обеспечивает его нацеленность на нужды и интересы учащихся как будущих специалистов в конкретной сфере профессиональной деятельности [13, с. 123–124]. При этом выделяются следующие виды потребностей: объективные, то есть предполагающие получение конкретного (профессионально релевантного) результата по завершении работы по курсу, а также субъективные, то есть отражающие прогнозируемое восприятие и отношение обучаемых к работе по нему [13, с. 123–124]. Объективные потребности являются проекцией внешней мотивации учащихся, в то время как субъективные потребности призваны поддерживать их внутренние мотивы к учебе.

Как показывает практика преподавания английского языка профессии на факультете МЭО МГИМО, внешние мотивы студентов доминируют в начале основного этапа языковой профессионализации, который начинается на 3 курсе бакалавриата с введением в учебную программу курсов экономического перевода и коммерческой корреспонденции. По мере освоения языка специальности и расширения багажа предметных знаний при сохранении ведущей роли внешних мотивов возрастает значимость внутренних стимулов: студенты осознают свои достижения в освоении и использовании экономического английского, добиваются успехов в самостоятельной работе по курсу, а аудиторные занятия позволяют им применять знания по специальности на занятиях языком в ходе профессионально релевантного аудиторного дискурса с участием преподавателя и коллег-одноруппников. Параллельно происходят изменения и в характере внешней мотивации студентов: если поначалу ими движет главным образом желание получать высокие оценки, то со временем на первый план выходит такой фактор как осознание привязки учебного материала и содержания аудитор-

ной работы к будущим профессиональным обязанностям и, как следствие, восприятие их как значимых и ценных с точки зрения подготовки к реальной профессиональной коммуникации на иностранном языке. При этом студенты все больше осознают свою принадлежность к соответствующей профессиональной группе экономистов-международников, что мотивирует их инвестировать дополнительное время и усилия в работу по курсу языка профессии. Другими словами, на завершающей стадии основного этапа языковой профессионализации (4 курс бакалавриата, магистратура) происходит закрепление основ профессиональной идентичности будущих экономистов-международников. Таким образом, в ходе работы по курсу языка специальности динамика формирования специфических профессиональных потребностей и мотивации студентов к его изучению коррелируют с динамикой формирования их профессиональной идентичности.

Курсы коммерческой корреспонденции, экономического перевода и реферирования в том виде, в котором они преподаются на факультете МЭО МГИМО, нацелены на формирование широкого набора профессионально значимых компетенций будущих экономистов-международников, и уже только в силу одного этого фактора провоцируют их позитивное восприятие студентами, которые «обоснованно ожидают, что овладение ими английским языком должно быть максимально профессионально ориентированным» [4, с. 98]. Реализации этой цели способствует обеспеченность учебной работы профессионально ориентированными учебниками по каждому из курсов. Содержание этих регулярно обновляемых учебников базируется на актуальном аутентичном материале и, как следствие, согласуется с профессиональными интересами студентов. Задания учебников позволяют моделировать увлекательный аудиторный дискурс, стимулирующий активное участие в нем студентов. Так, например, материал кафедрального учебника «Коммерческий английский = Commercial English» охватывает ключевые аспекты коммерческой деятельности компаний (такие как агентские соглашения, урегулирование споров и претензий, страхование, перевозка грузов, формы платежа и т. д.), сопровождаемые терминологическими

комментариями, письменными клише деловой корреспонденции и лексикой, используемой для оформления устных и письменных деловых контактов [2]. Аудиторная работа по данному курсу также эффективно задействует внутренние и внешние мотивы студентов к изучению языка профессии. Так, на завершающих занятиях по конкретной теме практикуются такие виды групповой учебной работы как ролевая игра, когда студентам, к примеру, предлагается обсудить и согласовать с деловым партнером положения контракта купли-продажи. Другой пример творческого профессионально ориентированного задания – составление делового письма в форме оферты, запроса, претензии и т. д. При этом, если в начале работы по курсу выполнение творческих заданий, ставящих студентов в условия мультизадачности (когда им необходимо употребить изученную деловую лексику, привлечь фоновые предметные знания и достичь целей коммуникации с помощью soft skills), не вызывает у большинства из них особого энтузиазма, то со временем их внутренняя и внешняя мотивация усиливается вместе с осознанием сопряженности этих видов учебной работы с требованиями профессии и собственной готовности к участию в ней.

Важно, что «использование групповых форм обучения втягивает в процесс деятельности даже немотивированных, так как, попав в группу студентов, которые коллективно выполняют определенное задание, обучающийся не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе он подвергнется критике своих товарищей, а их мнением, уважением он зачастую дорожит... даже больше, чем мнением преподавателя» [8, с. 128]. Кроме того, групповая учебная работа порождает здоровую конкуренцию, что повышает ее привлекательность для студентов. В ходе ролевой игры студенты с энтузиазмом и интересом воспринимают «возможность примерить на себя роль директора по маркетингу, менеджера по продажам, главного бухгалтера и т. д.», они «реально вживаются в свою роль, что наглядно демонстрирует используемый ими стиль делового общения и деловой дресс-код» [5, с. 130]. Такой эмоциональный опыт в контексте имитируемых профессионально значимых ситуаций не только способствует более эффективному усвоению студентами учебного материала, но и приносит



удовлетворение от осознания своей способности преодолевать трудности, укрепляет уверенность в своих силах и дает возможность пережить успех. Таким образом, мотивирование студентов содержанием учебного материала и формами организации учебного процесса напрямую обуславливает их заинтересованное отношение к занятиям по данному курсу.

Преподавание экономического перевода на 4 курсе бакалавриата факультета МЭО ведется с использованием учебника «Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов». Учебный материал ориентирован на «совершенствование навыков перевода с английского языка на русский, написания рефератов и аннотаций, формирование умения вести дискуссию и делать сообщения на экономическую тему, углубленное изучение экономической лексики и дальнейшее развитие способности осуществлять информационно-аналитическую деятельность» [7]. На этом этапе изучения языка профессии студенты, даже если процесс изучения английского языка сам по себе не увлекает их, достаточно глубоко осознают его практическую направленность и воспринимают учебную работу как инвестицию в свое профессиональное будущее. В рамках этого курса творческие задания также апеллируют к профессиональным потребностям студентов, активизируя внешнюю мотивацию. К таким заданиям можно отнести, например, групповые дискуссии по наиболее актуальным проблемам мировой экономики, участие в которых требует от студентов интеграции языковых и предметных знаний.

На этапе обучения в магистратуре большое значение для поддержания мотивации имеют узкоспециализированные курсы, работающие на ее повышение через конкретизацию учебных задач. Одновременно исходное позитивное отношение магистрантов к таким узкоспециализированным адресным курсам («tailored courses») создает предпосылки для все более углубленного изучения языка специальности [13, с. 37]. В магистратуре факультета МЭО каждому направлению профессиональной специализации соответствует курс экономического перевода, что максимально синхронизирует изучение узкой области экономики и соответствующего ей разделом языка профессии. По наблюдениям

исследователей, работа по специализированным курсам иностранного языка улучшает успеваемость по профильной дисциплине, а осознание такой корреляции, в свою очередь, стимулирует студентов к активной работе над соответствующим сегментом языка. Примером такой адресности является, например, учебник «Английский язык. Международный банковский бизнес», цель работы по которому состоит в подготовке специалистов в сфере международного банковского бизнеса, «владеющих ключевой профессиональной терминологией на английском языке и способных эффективно применять на практике знания и личностные компетенции в мультикультурной среде» [1, с. 5]. Цель курса конкретизируется в его задачах по «активизации интеллектуальных способностей студентов, их знаний и опыта разговорного языка, а также развитию их личностных параметров, необходимых для деловой коммуникации» в банковском секторе [1, с. 5]. Такой студентоориентированный характер курса вкупе с его соотнесенностью с областью профессиональной специализации магистрантов является мощным мотивирующим фактором. Аутентичный текстовый материал учебника охватывает такие специальные темы как структура международного банковского сектора, функции центральных банков, специфика рынка коммерческого и инвестиционного бизнеса, особенности функционирования технологии блокчейн в банковской сфере и др. Тематика текстов учебника в более генерализованном виде знакома магистрантам по предметным дисциплинам в бакалавриате или по самостоятельной работе над курсом экономики. Подход к содержательному наполнению учебника совпадает с выводами исследователей о том, что при подборе текстов и заданий учебного пособия необходимо учитывать способность студентов самостоятельно в опоре на полученные предметные знания или с помощью доступных справочных средств справиться с такими заданиями. Кроме того, тематика предлагаемых англоязычных текстов согласуется с тематикой предметных курсов, отличаясь от них более высокой степенью конкретизации и детализации [10].

Вместе с тем в ряде случаев занятия языком профессии становятся местом первого предъявления предметного контента и терминологии, либо первым по-

водом к их серьезному осмыслению, что вводит языковое занятие в предметное «поле» знаний. Иностранный язык таким образом становится инструментом постижения профессии, что усиливает мотивацию к его изучению. При этом для эффективного использования языка специальности необходима точность в понимании сути экономических явлений и процессов, описываемых иноязычной профессиональной терминологией. Без такого понимания невозможен ни специальный перевод, ни другие виды профессиональной деятельности с использованием иностранного языка. Работе над языком специальности, поэтому, должны предшествовать, во-первых, предъявление и осмысление предметного материала на русском языке в рамках учебного курса по профильной дисциплине, а, во-вторых, соотнесение русскоязычной терминологии с иноязычной в рамках курса языка профессии и, наконец, ее активизация в ходе учебного профессионального языкового дискурса.

Действительно, первое предъявление профессиональной терминологии и примеров лексико-стилистического оформления устных и письменных текстов профессиональной тематики, как правило, происходит у студентов лингвистических вузов на родном языке на занятиях по предметной дисциплине. Изучение иностранного языка профессии, в том числе и на факультете МЭО, является, таким образом, «догоняющим». Предполагается, что первое предъявление терминов на русском языке должно снимать содержательные и смысловые трудности при работе студента по курсу языка специальности. Однако в реальности это не всегда обстоит именно так: в силу возрастных особенностей студентов многие экономические реалии и категории требуют своего повторного разъяснения преподавателем языка, и часто именно на этих занятиях происходит не просто формальное знакомство, а реальное осмысление профессиональных понятий. Это особенно характерно для студентов 3 курса, тогда как их старшие коллеги более уверенно чувствуют себя в работе с профессиональным материалом. В целом какова бы ни была фактическая последовательность предъявления предметного контента, работа по курсу языка специальности «позволяет формировать и консолидировать языковые и предметные знания,

навыки и умения и находить самые короткие и естественные пути к созданию мощных побудительных и мотивирующих факторов» [9]. При этом преподаватель призван компенсировать недостаточную компетентность студентов, не допуская «спада» их мотивации по этой причине. Это ставит вопрос о необходимости «предметной» подготовки преподавателей-лингвистов, либо о лингвистической подготовке преподавателей-предметников. На факультете МЭО эта проблема решается, например, путем привлечения к преподаванию языка профессии выпускников магистратуры факультета. С другой стороны, задача по повышению предметной грамотности студентов и зависящая от этого степень их мотивация к работе над языком специальности диктуют необходимость дальнейшей гармонизации учебных программ предметных и языковых кафедр на основе их тесного взаимодействия.

Заметим, что родной язык может «работать» на усиление мотивации на занятиях иностранным языком профессии, позволяя доносить до студента более сложные аспекты его использования и вести более глубокую и тщательную работу по переводу и реферированию иноязычных текстов [3].

По мере профессионального «взреления» студентов роль преподавателя языка профессии меняется, так как студенты все более активно стремятся к реализации своих потребностей в автономности, компетентности и сопричастности. Вместе с ростом профессиональной готовности и самодисциплины растет и способность студентов к самостоятельному (автономному) и достаточно компетентному освоению программы, выполнению заданий и решению проблем, а взаимодействие с преподавателем все более сдвигается к формату сотрудничества, что не может не импонировать студентам. Так, подготовка студентами устных сообщений в рамках работы по курсу экономического перевода предполагает их автономность в поиске, анализе и оформлении материала на заданную тему, а в процессе ответов на вопросы коллег и дискуссии на их основе реализуется потребность студентов в сопричастности. Этот вид работы максимально приближен к реальному профессиональному общению не только тематически, но и в силу характера интеракции между участниками учебного процесса. Если

применительно к занятиям общим языком можно говорить о высоком уровне статусности коммуникации, так как за преподавателем закреплена роль носителя знания, а за студентом – его получателя, то на занятиях языком профессии уровень статусности дискурса снижается в силу накопленного студентами «багажа» предметных экстралингвистических и языковых знаний. Другими словами, студент становится активным участником аудиторного дискурса, транслируя знания (объясняющая дискурсивная стратегия) и оценивая высказывания своих одноклассников (оценивающая дискурсивная стратегия) наряду с преподавателем. Менее зарегулированная аудиторная работа в итоге побуждает студентов к участию в ней, раскрепощает и мотивирует их. В целях реализации потребности студентов в автономной учебной работе узкоспециализированные учебники по экономическому английскому предусматривают задания для самостоятельной внеаудиторной работы, которые варьируют от самостоятельного изучения профессиональной лексики до подготовки аналитического сообщения на базе прослушанного аудиоматериала.

Большой популярностью у магистрантов первого года обучения пользуется ежегодная конференция по актуальным проблемам международных экономических отношений. Конференция по сути является площадкой для обмена мнениями по профессиональной тематике при минимальном участии в ней преподавателей, поскольку магистранты сами выступают модераторами пленарного заседания и секционных дискуссий, задают вопросы докладчикам, комментируют их выступления и т. д. Так как студентам «предоставляется право творить самостоятельно и нести ответственность за свою работу», такой формат как никакой другой приближен к естественному живому общению равноправных участников профессионального дискурса [6, с. 168]. В данном формате, таким образом, во всей полноте реализуется потребность студентов в автономности, сопричастности и компетентности.

Таким образом, курс иностранного языка профессии обладает особым мотивационным потенциалом, даже в сравнении с курсом общего языка. Это объясняется, прежде всего, такой его специфической характеристикой, как сопря-

женность с профессиональными устремлениями и потребностями студентов. Немаловажное значение имеет тематическая определенность и конкретность курса иностранного языка специальности, воспринимаемые студентами как лично значимые. Вместе с тем поддержание стабильного мотивационного фона при изучении иностранного языка в профессиональных целях требует от педагогических коллективов реализации набора мотивационно значимых факторов как на стадии работы над учебными материалами, так и в ходе подбора организационных форм учебной работы с акцентом на провоцирующее учебную мотивацию поведение преподавателя. Эти факторы учитываются в работе кафедры английского языка №2 факультета МЭО МГИМО, в которой мотивационная составляющая воспринимается как один из приоритетов и при разработке различных курсов языка профессии, и в повседневной педагогической деятельности. Однако в практическом плане для усиления мотивационного потенциала курса языка специальности необходима дальнейшая координация работы предметных и языковых кафедр наряду с активизацией усилий преподавателей по моделированию учебного дискурса, максимально приближенного к реальной иноязычной профессиональной коммуникации. Кроме того, проблема повышения мотивации требует углубленной теоретической проработки в опоре на эмпирические исследования мотивации к изучению иностранного языка профессии в ее динамике, в частности, путем проведения соответствующих опросов среди преподавателей и студентов.

### *Список литературы*

1. Алексеева С.А. Английский язык. Международный банковский бизнес: уровни B2-C1: учеб.-метод. комплекс / С.А. Алексеева, А.В. Скурова. – М.: МГИМО-Университет, 2018. – 266 с.
2. Андреева Н.А. Коммерческий английский = Commercial English / Н.А. Андреева, М.В. Кулемякова, Л.С. Пичкова [и др.]. – М.: МГИМО-Университет, 2018. – 1056 с.

3. Гринева М.В. Учебный дискурс в преподавании специального (экономического) перевода в вузе: прагматико-педагогические аспекты // Человеческий капитал. – 2018. – №11 (119). – С. 25–32.

4. Караваева Е.М. Обучение экономистов-международников английскому языку для академических целей в рамках программы двойного диплома // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт. Сборник статей / редколлегия: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева, А.С. Егорова. – Чебоксары, 2019. – С. 96–99.

5. Коровина Л.В. Роль интегрированного подхода в подготовке экономистов-международников // Человеческий капитал. – 2020. – №3 (135). – С. 128–134.

6. Лобастова Н.В. Мотивация – предпосылка успеха в изучении иностранного языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2012. – №24–2. – С. 165–170.

7. Пичкова Л.С. Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов: учебник / Л.С. Пичкова, Ю.Л. Бочкова, Л.В. Пантюхина. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МГИМО-Университет, 2018. 221 с.

8. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Тематический выпуск. – 2012. – С. 125–129.

9. Чертовских О.О. Перспективы использования цифровых образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – №4 (29). – С. 184–187.

10. Croft J.N. Subjects and objects in ESP teaching materials. Paper presented to the Second Regional ESP Conference, held in Isfahan, November 1997, cited in J.M. Swales (1980).

11. Deci E., & Ryan R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.

12. Deci E.L., & Ryan R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 3149). New York: Plenum.

13. Dudley-Evans T., & St John M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. pp. 301.

14. Ryan R.M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55: 68–78.