

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 6. № 23. 2017

Издательство политехнического университета
Санкт-Петербург
2017

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-55263 от 04.09.2013 г.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

Редакционная коллегия выпуска

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор;**

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор;**

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГАЛЬСКОВА Н.Д. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный областной университет; Москва, Россия);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

СЫСОЕВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

ТРОФИМОВА Г.С. – доктор педагогических наук, профессор (АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования», Ижевск, Россия);

ХАЛЯПИНА Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия).

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 6. No. 23. 2017

Polytechnic University Publishing House
Saint Petersburg
2017

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications: registration certificate number is PI № FS 77-55263 of 04.09.2013.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>.

The journal publishes works corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences. Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

Editorial board of the issue

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

Galskova Natalia D. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Regional University; Moscow, Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Ignina Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

Trofimova Galina S. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Institute of Development of Education, Izhevsk, Russia*);

Khalyapina Liudmila P. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*).

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries.

The address: Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малиновская Н.И. РОЛЬ ТЕКСТОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»	8
Тарасов А.А. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА	15
Барина Д.О. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СЕМИОТИКЕ	22

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Володарская Е.Б., Жук Л.Г., Печинская Л.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	30
--	----

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Киселева З.А. ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	38
Дашкина А.И. СОВМЕСТНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АВТОРСКОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ	46
Кузьмина А.В. ПРЕПОДАВАНИЕ АУДИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОРЯДА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..	56

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Никифорова Н.В. СИМПОЗИУМ АССОЦИАЦИИ WC2 (WORLD CITIES, WORLD CLASS) И ПОВЕСТКА ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ГЛОБАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ»	69
Кузнецова И.А., Гаврилова А.В. УЧАСТИЕ ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА В МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНОМ ФОРУМЕ «НЕДЕЛЯ НАУКИ – 2017»	74
В следующем выпуске	83

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Malinovskaia Natalia I.

THE ROLE OF TEXTOLOGY IN DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE
IN PUBLISHING 8

Tarasov Alexey A.

CONTINUITY IN TEACHING WRITING: TRANSITION FROM SCHOOL TO HIGHER
EDUCATION 15

Barinova Darina O.

DIDACTIC ASPECTS OF INTEGRATION TECHNOLOGY OF ELECTRONIC RESOURCES
INTO TEACHING SEMIOTICS 22

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Volodarskaya Elena B., Zhuk Liudmila G., Pechinskaya Larisa I.

USING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE AS A WAY TO DEVELOP SELF-EDUCATION SKILLS
OF STUDENTS IN A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL 30

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Kiselyova Z.A.

CREATIVE APPROACH TO HOME READING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN HIGHER SCHOOL 38

Dashkina Alexandra I.

JOINT PREPARATION OF STUDENTS FOR THE FOREIGN LANGUAGE EXAM
ON THE BASIS OF THE AUTHOR'S TEXTBOOK 46

Kuzmina Anna V.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION USING VIDEO AS A FACTOR
IN INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE 56

INTERNATIONAL CONFERENCES

Nikiforova Natalia V.

SYMPOSIUM OF THE WC2 ASSOCIATION (WORLD CITIES, WORLD CLASS)
AND THE AGENDA OF THEMATIC STRAND «GLOBAL CULTURES» 69

Kuznetsova Irina A., Gavrilova Anna V.

PARTICIPATION OF INSTITUTE OF HUMANITIES IN INTERNATIONAL SCIENTIFIC
FORUM 'WEEK OF SCIENCE – 2017' 74

In the next Issue 83

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

Н.И. Малиновская

РОЛЬ ТЕКСТОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО»



МАЛИНОВСКАЯ Наталья Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: 2975995dcn@rambler.ru

MALINOVSKAIA Natalia I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: 2975995dcn@rambler.ru

Статья посвящена роли текстологии в формировании профессиональной культуры студентов, обучающихся по направлению подготовки «Издательское дело». Основное внимание уделено значению эдиционно-текстологического исследования в редакционно-издательском процессе. Затрагивается вопрос появления термина «текстология». Раскрываются основные методологические понятия текстологии как научной дисциплины, изучаемой в процессе подготовки бакалавров и магистров издательского дела. Автор акцентирует внимание на проблеме научного издания классического текста, соблюдении «творческой воли автора», выборе источника основного текста. В статье раскрываются значения основных терминов текстологии и эдиционной практики. Умение формулировать определение понятия рассматривается как необходимый этап в решении дидактической задачи. В публикации содержатся примеры проблемных заданий, разработанных для практических занятий по текстологии как отрасли филологической дисциплины и области эдиционной деятельности.

ТЕКСТОЛОГИЯ; ЭДИЦИЯ; ТВОРЧЕСКАЯ ВОЛЯ АВТОРА; ИСТОЧНИК ТЕКСТА; КЛАССИЧЕСКИЙ ТЕКСТ; ОСНОВНОЙ ТЕКСТ; СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ДЕЛО».

Ссылка при цитировании: Малиновская Н.И. Роль текстологии в профессиональной подготовке обучающихся по направлению «Издательское дело» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 8–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.1

Образование – система формирования интеллектуального капитала. Активизация мыслительной деятельности – основа этого процесса. Как показывает практика, наибольшие трудности в процессе обучения в вузе испытывают молодые люди, проявляющие интеллектуальную пассивность.

Профессиональная компетентность специалиста XXI века – интегральный показате-

ль его теоретической и практической готовности к осуществлению эффективной деятельности по избранной специальности. Освоение студентами современного научного и практического опыта исследовательской работы в курсе дисциплины «Текстология» нацелено на формирование профессиональной культуры в сфере редакционно-издательской деятельности.

«Качественное редактирование произведений классической литературы без применения методов текстологической подготовки объективно невозможно» [1: 4]. Профессиональный успех определяется шириной знаний, глубиной суждений, умением эффективно применять теорию на практике.

Появление термина «текстология» связывают с выходом в Ленинграде в 1928 году издания Б.В. Томашевского «Писатель и книга», имеющего подзаголовок «Очерк текстологии». Сам автор определяет текстологию как практическую дисциплину, во многом являющуюся особым рода прикладной филологией [2]. После выхода в 1962 году издания Д.С. Лихачёва «Текстология» [3], а затем в 1964 году опубликования работы «Текстология: краткий очерк» [4] становится понятно, насколько узко рассматривалось значение термина «текстология» в момент его возникновения в конце 20-х годов XX столетия.

Сегодня текстология – это наука, имеющая чётко определённый предмет изучения, – текст произведения, применяющая собственный метод исследования – сравнительно-историческое изучение источников. Цель текстологии – изучение истории текста на всех этапах существования. Основной научно-практической задачей текстологии является создание научно установленного текста классического произведения, который впоследствии будет репродуцироваться в массовых изданиях на правах наиболее авторитетного, полно раскрывающего творческую волю автора.

Задача высшей школы и непосредственно педагога – стимулировать рост умственных способностей студентов путём передачи «высоких» форм общественного сознания, к числу которых относятся понятия. В текстологии как отрасли филологи-

ческой науки сформирован свой терминологический аппарат. Студенты-бакалавры изучают основные понятия текстологической и эдиционной деятельности, к которым относятся: атрибуция, атетеза, контаминация, конъектура, литературная мистификация, локализация, основной текст, эдиция, *dubia*, *terminus antequem*, *terminus postquem* – и многие другие.

Определение понятия – логическая операция, заключающаяся «в придании описательному термину точного смысла и в установлении его предметного значения» [5: 13]. Дефиниция в языковом плане представляет собой структуру, состоящую из самого термина как заглавия, указания на родовую принадлежность и перечня существенных видовых признаков.

Умение формулировать определение понятия – необходимый этап в решении дидактической задачи. Дефиниция способствует обогащению словарного запаса студента, развитию его связной речи и формированию логики мышления.

Сложность и одновременно интерес представляет тот факт, что значения отдельных текстологических терминов расходятся с общепринятыми. В пределах рассматриваемой терминосистемы понятия: воля автора, классика, классический текст, классическое произведение – носят узко специальный характер.

Некоторые понятия условны, например: последняя воля автора, биографическая воля автора, юридическая воля автора.

Развитие текстологии как науки выявило её связь со многими историческими дисциплинами. Поэтому не только владение такими понятиями, как: археография, источниковедение, палеография, – но и привлечение материалов этих дисциплин в решении текстологических проблем позволяет сделать выводы убедительными, а доказательства неопровержимыми.

Значение текстологии в практике современной редакционно-издательской деятельности подтверждает тот факт, что в начале XXI века совместными усилиями двух академических институтов: ИМЛИ¹ в Москве и ИРЛИ² в Санкт-Петербурге – создан «Текстологический временник. Русская литература XX века: Вопросы текстологии и источниковедения». Первый выпуск осуществлён в 2009 году [6], второй – в 2012 [7]. Оба выпуска основаны на опыте и традициях русской текстологической школы и содержат исследования новых архивных материалов, посвящённых литературной жизни советской России, современному состоянию изданий отечественных и зарубежных писателей-классиков прошлого столетия.

Одной из основных задач научного издания произведений писателей-классиков художественной литературы является установление «основного текста», характеризующегося подлинной принадлежностью каждого слова автору и отражающего творческую волю его создателя.

«Воля автора» – одно из центральных понятий эдиционно-текстологической деятельности. С момента появления термина не прекращаются споры относительно содержания и объёма как самого понятия, так и основанного на нём принципа. До настоящего времени вопрос установления авторской воли остаётся одним из наиболее сложных.

Основные положения подготовки текстов, разработанные в середине XX столетия Академией наук СССР одновременно с ИМЛИ им. Горького (1956) [8], нацеливают исследователя во всех разделах своей работы руководствоваться основным принципом – ненарушаемости творческой воли

автора. Важно отметить, что весной 1954 г., на конференции, посвящённой вопросам текстологии, серьёзная дискуссия развернулась по поводу абстрактного понимания «воли автора». Возражение вызывало у части аудитории, к числу которой относился ведущий советский текстолог Д.С. Лихачёв, догматическое и безусловное применение основанного на понятии принципа.

Издания и публикации конца XX – начала XXI вв. раскрывают современный подход к решению проблемы. В качестве основных критериев эдиционно-текстологической работы рекомендуется рассматривать следующие: критерий подлинности, реально-исторический, идейно-художественный, последней авторской воли и творческой воли автора [9]. Единственным и достаточным критерием научной критики текста современная текстология признаёт последний из вышеперечисленных, а основанный на нём принцип – соблюдения творческой воли автора – считает главенствующим, но не универсальным.

Способ выстраивания содержания учебного предмета позволяет раскрыть процесс формирования теоретического знания, чтобы в дальнейшем использовать накопленный материал в решении частных дидактических задач.

«Воля автора», «последняя воля автора», «творческая воля автора» – неполный перечень текстологических понятий, составляющих терминологическую систему науки «текстология».

Воля автора – безусловный приоритет авторского текста.

Последняя воля автора соотносится с последним по времени созданию текстом как высшим проявлением писательского мастерства. В соответствии с традициями русской текстологической школы издатель «не имеет права игнорировать “последнюю волю автора”, но должен критически учитывать её при подготовке текста» [10: 37].

¹ Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук (ИМЛИ РАН)

² Институт русской литературы (Пушкинский Дом) Российской академии наук (ИРЛИ РАН)

Творческая воля автора – это замысел, нашедший воплощение в тексте произведения. Принцип соблюдения творческой воли автора как основной принцип текстологической работы выдвинул и сформулировал Н.К. Пиксанов в начале XX века в связи с дореволюционным изданием полного собрания сочинений А.С. Грибоедова (1911–1917 гг.) [11].

Нарушением творческой воли является факт искажения авторского текста. Пример подобного искажения текста романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» был установлен в учебном издании серии «Домашний репетитор» [12: 338]. В тексте, озаглавленном «Жизнь в Марьино», вместо авторского *свинья в кусте* читаем *свинья в капусте*. Анализ текста печатных изданий романа лишь подтверждает наличие ошибки, наиболее вероятно, допущенной полиграфистами. «Ошибку наборщика» установить сложно: она не обесмысливает слово, словосочетание, а придаёт иной смысл. Выявить нарушение аутентичности текста в данном случае можно лишь в результате кропотливой работы по сличению печатных источников текста романа И.С. Тургенева «Отцы и дети».

Сегодня как никогда важен профессиональный подход к решению текстологических проблем. Нужно быть настоящим специалистом, глубоко и всесторонне исследовать творчество писателя, чтобы в издательском деле руководствоваться научными знаниями, позволяющими донести до читателя текст, полно отражающий творческую волю писателя, а не демонстрирующий акт авторского безволия.

Вышеизложенное доказывает, что текстология не только наука, но и искусство. Принцип соблюдения авторской воли (так же, как и отказ от соблюдения данного принципа) решается исследователем в каждом случае индивидуально на основе глубоких знаний, сформированных уме-

ний и бережного отношения к классическому литературному наследию. Актуальность изучения подлинных текстов писателей-классиков сегодня неоспорима: «Волновали писателя вопросы о движущих силах истории, назначении человека и смысле жизни, соотношении свободы и необходимости, гуманизма и жестокости продолжают занимать умы людей XXI в.» [13: 431].

Профессиональный интерес у студентов формируется при выполнении проблемных заданий, предлагающих, например:

1. Объяснить, какие причины могли побудить А.П. Чехова вместо воровского выражения *«транспорт с кушем»*, используемого при карточной игре в штос, употребить в книге «Остров Сахалин» выражение *«транспорт скушан»*?

2. Решить, имеет ли право редактор-текстолог вносить изменения в авторский текст?

3. Прийти к научно обоснованному выводу, обязан ли подготовитель текста указать на ошибку автора в случае обнаружения ошибочного чтения?

Ответы на поставленные вопросы студенты получают методом анализа источников, рекомендованных для подготовки к занятиям по учебному предмету [14: 98]. Эти и многие другие текстологические задачи будущие издатели учатся решать самостоятельно, опираясь на теоретические знания, полученные в курсе изучения дисциплины профессионального цикла [15].

Логически оправданным и научно обоснованным продолжением курса «Текстология» является дисциплина «Эдиционная сфера текстологии», включённая в программу подготовки магистров. Научное издание текстов – эдиция – не приемлет механического решения. Разработанные специалистами в советское время инструкции для издательских работников пе-

рестали действовать с конца XX века. Тогда же начался процесс разрушения единой системы, во многом способствовавшей переходу текстологии из вспомогательной дисциплины – в научную.

Проблема выбора источника основного текста – одна из важнейших задач эдиционно-текстологической деятельности, направленной на подготовку к изданию текстов писателей-классиков. Однозначное решение вопроса, согласующееся с научными принципами издания текстов, находится не всегда.

Что целесообразно считать источником основного текста, опубликованного при жизни автора, если:

1) произведение публиковалось при жизни автора один раз? Какие дополнительные сведения о таком издании могут стать определяющими для редактора-текстолога?

2) произведение выходило при жизни автора несколько раз? Что необходимо установить исследователю для принятия решения?

3) автор не готовил текст произведения для последнего прижизненного издания, его участие ограничивалось лишь чтением и правкой корректуры?

4) произведение подвергалось при жизни автора таким серьёзным переработкам, что его печатные тексты различаются между собой как разные редакции?

5) автор перерабатывал произведение и издавал для специальных целей (издания для детей, упрощённые издания и пр.)?

6) участие автора в последнем прижизненном издании произведения ограничивалось лишь подготовкой к печати текста, который служил оригиналом для набора, а сам набор и печатание происходили без участия автора?

7) публикация, происходившая без участия автора, сделана небрежно, с произвольными изменениями редакторов?

8) публикация произведения происходила с участием автора, но текст при печати подвергся большим редакторским искажениям?

9) эволюция мировоззрения автора вызвала в поздних изданиях правку, которая привела к коренному изменению идейно-художественного смысла?

10) произведение печаталось при жизни автора по стенограмме?

11) произведение публиковалось автором одновременно в нескольких изданиях (газеты, журналы, сборники)?

12) произведение опубликовано при жизни автора не им самим и без всякого его участия?

Среди вариантов ответов рассматриваются: текст авторской белой рукописи или исправленной копии; текст публикации, сделанной по рукописи; текст последнего авторизованного издания первоначальной редакции, позднейшая редакция, текст авторского оригинала для набора и другие.

Если учесть, что проблема выбора источника основного текста зависит от различных причин: 1) было ли произведение закончено и опубликовано при жизни автора; 2) является ли произведение законченным, но не опубликованным при жизни автора; или 3) произведение является не законченным писателем-классиком и не опубликованным им, – становится понятно, насколько сложным и одновременно важным является эдиционно-текстологическое решение проблемы как основы всей дальнейшей редакционно-издательской деятельности.

В процессе овладения учебным материалом на примере классических текстов художественной литературы решаются сложные учебные задачи, связанные с научным изданием текстом. Создание особого вида мотивации – проблемной – направлено на развитие активной самостоятель-

ной деятельности студентов в процессе поиска оптимального решения теоретических и практических проблем профессиональной направленности.

Качественная подготовка студента – показатель его конкурентоспособности. Сегодня от выпускника традиционно требуется выполнение работы на высоком профессиональном уровне, отражающем полученные в стенах вуза глубокие знания, сформированные в условиях новой реальности

умения и необходимые для эффективной деятельности профессиональные навыки.

Текстология как отрасль филологической науки и область эдиционной деятельности формирует научный подход к подготовке изданий классиков художественной литературы, критики и публицистики, воспитывая у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Издательское дело», бережное отношение к классическому литературному наследию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Омилянчук С.П.** Текстология: Конспект лекций. М.: МГУП, 2002. – 171 с. ISBN 5-8122-0553-1
2. **Томашевский Б.В.** Писатель и книга: очерк текстологии. Л.: Прибой, 1928. 2-е изд. М.: Искусство, 1959.
3. **Лихачев Д.С.** Текстология (на материале русской литературы X–XVII вв.) [Электронный ресурс] / Д.С. Лихачев // Фонд им. Д.С. Лихачева [Электронный ресурс]: [сайт] / Международный благотворительный фонд им. Д.С. Лихачева. – [СПб.] URL:<http://likhachev.lfond.spb.ru/articl100/drevcult/tekstologija.doc>
4. **Лихачев Д.С.** Текстология. Краткий очерк [Электронный ресурс] / Д.С. Лихачев – Электронные текстовые данные // Площадь Лихачева [Электронный ресурс]: [сайт]/Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. – СПб URL: <http://www.lihachev.ru/nauka/literature/biblio/3946/>
5. **Зайцев Д.В.** Логика: учебное пособие. М.: МГУ, 1993.
6. **Текстологический временник.** Русская литература XX века: вопросы текстологии и источниковедения / отв. редактор: Н.В. Корниенко: сборник ст. – М.: ИМЛИ РАН, 2009. С. 768. ISBN: 978-5-9208-0322-1
7. **Текстологический временник.** Вопросы текстологии и источниковедения. Русская литература XX века: сборник ст. – М.: ИМЛИ РАН, 2012. С. 1067. ISBN: 978-5-9208-0385-6
8. **Основные положения** подготовки текстов в научных изданиях классиков художественной литературы, критики и публицистики XIX–XX вв. М.: АН СССР, ИМЛИ им. А.М. Горького, 1956.
9. **Громова-Опульская Л.Д.** Избранные труды. М.: Наука, 2005. – 539 с. ISBN 5-02-033258-5
10. **Дмитриева Е.Е.** Издание Гоголя: проблема этическая, эстетическая, текстологическая // Проблемы текстологии и эдиционной практики: Опыт французских и российских исследователей: материалы круглого стола (22 марта 2002 г., Институт мировой литературы РАН, Франко-российский центр общественных и гуманитарных наук, Французский университетский колледж в Москве) / Под ред. М. Делона, Е.Е. Дмитриевой. М.: ОГИ, 2003. – С. 33–50.
11. **Пиксанов Н.К.** Творческая история «Горя от ума». М., 1928. 2-е изд. М., 1971.
12. **Розенталь Д.Э., Голуб И.Б.** Русский язык. Орфография. Пунктуация. 7-е изд. М.: Айрис-пресс, 2005.
13. **Спиридонова Л.А.** Горьковедение на современном этапе // Studia Litterarum. 2016. Т. 1. № 3-4. С. 419–433. DOI: 10.22455/2500-4247-2016-1-3-4-419-433
14. **Гришунин А.Л.** Исследовательские аспекты текстологии. М.: Наследие, 1998. 416 с. – ISBN: 5-201-133309-6
15. **Малиновская Н.И.** Текстология [Электронный ресурс]: учебно-метод. материалы для подготовки к практическим занятиям. Санкт-Петербург, 2014. – Загл. с титул. экрана. – Доступ по паролю из сети Интернет (чтение, печать, копирование). – Текстовый документ. – <URL:<http://elib.spbstu.ru/dl/2/5096.pdf>>.

Malinovskaia N.I. The role of textology in developing students' professional competence in publishing. The article is devoted to the role of special subjects in developing professional competence of the student publisher. The main attention is paid to the importance of the edition-textological research in the editorial-publishing process. The issue of the appearance of the term «textology» is represented. The main methodological concepts of textology as a scientific discipline are revealed. The main attention in the article is paid to justification of relevance and practical importance of textual disciplines in the process of preparation of bachelors and masters of publishing. The author focuses on the problem of scientific publication of the classical text, observance of the «creative intention of the author», the choice of the source of the main text. The article reveals the meaning of the basic terms of textology and edition practices. The ability to formulate the definition of the concept is considered as a necessary step in solving the didactic problem. The publication contains examples of problem tasks developed for practical training in textology as a branch of philological discipline and the field of edition activity.

TEXTOTOLOGY; EDITIO; AUTHOR'S INTENTION; TEXT SOURCE; CLASSICAL TEXT; MAIN TEXT; SPECIALITY «PUBLISHING»

Citation: Malinovskaia N.I. The role of textology in developing students' professional competence in publishing. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 8–14. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.1

А.А. Тарасов

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА



ТАРАСОВ Алексей Александрович – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Высшей школы перевода; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.
Ленинские горы, д. 1, корп. 51, Москва, 119991, Россия; e-mail: lexicon.msk@gmail.com

TARASOV Alexey A. – Lomonosov Moscow State University.
Leninskyie Gori, GSP-1, campus building 51, 119991, Moscow, Russia;
e-mail: lexicon.msk@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы преемственности обучения иноязычной письменной речи на этапе обучения «школа-вуз». Впервые представлена классификация элементов, способствующих формированию преемственности образовательного процесса между школой и высшим учебным заведением. Сделан обзор теоретических и эмпирических исследований, затрагивающих проблемы обучения иноязычной письменной речи в рассматриваемом переходном периоде. Полученные данные свидетельствуют о низком уровне разработанности проблемы преемственности обучения в письменно-речевом компоненте иноязычного образования. Термин «преемственность» и его англоязычный аналог «continuity» не получили единообразного трактования в методике обучения иностранным языкам. Поиск в научных базах данных (Volter, E-library) по запросу «преемственность в обучении письменной речи» позволил отобрать работы, посвященные рассматриваемому переходному этапу. Разработанная в ходе исследования классификация элементов преемственности позволила обобщить приемы организации преемственности обучения иноязычной письменной речи с целью оптимизации процесса языкового образования в вузе на основе учета предыдущего языкового опыта учащихся. Также предложены дальнейшие направления исследований проблем преемственности в обучении иноязычной письменной речи.

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ПИСЬМЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

Ссылка при цитировании: Тарасов А.А.. Преемственность в обучении иноязычной письменной речи: от школы до вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 15–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.2

Для XXI века характерно проникновение многоязычия и поликультурности во многие сферы деятельности, в том числе в образовательные процессы, общепринятой практикой стало сравнение элементов различных систем и их взаимного проникновения. Другая тенденция, которая особенно очевидна в научной и научно-

методической литературе по иноязычному образованию, заключается в расщеплении процессов, например обучения тому или иному виду речевой деятельности, на «атомы», представляющие собой анализ определенного образовательного периода.

Безусловно, с методической точки зрения такой подход можно считать оправ-

данным, поскольку в узконаправленном исследовании представляется возможным проследить различные особенности работы той или иной системы. С другой стороны, подобный фокус настолько сужает рамки проводимого исследования, что становится невозможным проследить причинно-следственную связь в развитии и, что немаловажно, в «миграции» методов, и особенно приемов обучения. По нашему мнению, недостаточное количество методических работ, посвященных проблеме преемственности, приводит к кластеризации методической науки на отдельные несвязанные блоки, что препятствует проверке новых методов и приемов обучения в эмпирических исследованиях, а, в дальнейшем, препятствует внедрению в образовательную практику.

Несмотря на значительное число работ, посвященных проблемам преемственности обучения отдельным видам речевой деятельности, в методической науке данный феномен до сих пор не получил общепринятого толкования. В лингводидактических исследованиях достаточно широко употребляются два наименования: собственно преемственность и *continuity*. При этом в справочно-методической литературе не удалось обнаружить определений данных явлений. В словаре Азимова-Щукина¹ преемственность не представлена вовсе, в то время как в Оксфордском словаре (*Oxford Dictionary of Education*) есть только дефиниция непрерывного образования (*continuous learning*)², которая, несомненно, указывает на проблему связывания образовательного процесса в единое

целое, но не указывает на важность переходных периодов обучения.

Обучение иноязычной письменной речи с точки зрения наличия преемственности между элементами методической системы рассматривается очень фрагментарно в российских и зарубежных исследованиях. В первую очередь это, на наш взгляд, происходит из-за того, что преемственность в обучении в современных исследованиях рассматривается преимущественно как лингвокультурологическая категория. В данной работе сделана попытка обобщить некоторые элементы преемственности обучения иноязычной письменной речи в образовательном периоде «школа-вуз».

В исследовании наличия преемственности в группах, обучаемых учителями-носителями и неносителями английского языка, W. Yang и L. Chan приходят к выводу о том, что в ситуациях международной университетской образовательной программы в Китае оба типа учителей демонстрируют преемственность в обучении иностранным языкам (ИЯ) за счет интеграции элементов неродной для себя культуры в свою образовательную практику [1]. Таким образом, преемственность выражается в том, что как преподаватели-носители, так и неносители сохраняли элементы родной для студентов культуры изучения ИЯ. Однако при этом в исследовании отмечено и то, что преподаватели обращают больше внимание на характерные элементы для своей родной лингвокультуры. Китайские преподаватели уделяют значительную часть времени исправлению ошибок, а преподаватели-носители – на стратегии академического письма. Данный пример поддержания преемственности в процессе обучения нужно, безусловно, отнести к культурно-методической категории. Несмотря на тот факт, что авторы исследования не упоминают период

¹ Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР. 2009. – 448 с.

² Wallace S A Dictionary of Education. Oxford University Press. URL: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199212064.001.0001/acref-9780199212064>.

школьного образования, кажется разумным отнести методическую практику исправления ошибок в речи обучающихся именно к уровню преемственности «школа – вуз», поскольку данная практика рассматривается как культурное явление. Следовательно, можно предположить, что фокус преподавания на контроле корректности высказывания берет свою основу в школьном образовании и также используется в вузе.

S. Yang считает, что преемственность в обучении ИЯ, которая выражается в единой самоидентификации ученика в различных социальных ситуациях, очень важна для ученика [2: 15]. Другими словами, ученику будет комфортно оставаться в своей реальной социальной и личностной роли в ситуациях изучения ИЯ. Более того, использование родного языка при работе с двойными текстами (dual language texts), т. е. текстами на двух языках, в устной и письменной речи, усиливает позитивный настрой ученика за счет приобретения дополнительного ресурса обучения в виде элементов родной культуры [3: 39].

А.П. Авраменко в своей работе также упоминает влияние родного языка на иноязычную письменную речь. По мнению исследователя, обучение письменной речи на иностранном языке вызывает затруднения из-за отсутствия сформированных навыков письменной речи на родном языке [4]. В данном случае автор уходит от проблемы использования родного языка как вспомогательного средства, а именно данная концепция является ведущей и представлена в нескольких других работах в данном обзоре. Таким образом, преемственность обучения, по мнению исследователя, заключается в переносе навыков письма с письменной деятельности на родном языке на иноязычное письмо без привязки к этапам обучения. При этом

использование термина «навык» в обозначенном контексте кажется не совсем корректным, поскольку автор в дальнейшем перекидывает мостик в сторону когнитивных трудностей обучения письменной речи. Указанная проблема будет рассмотрена ниже.

В работе И.Г. Сорокиной и Т.К. Цветковой проблема использования родного языка при обучении письменной речи описана более конкретно за счет описания апробации методического приема, способствующего повышению мотивации студентов к иноязычной письменной деятельности как раз за счет фасилитации средствами родного языка [5]. Что показательно, данный эксперимент проводился на подготовительном отделении вуза в группе студентов, «слабо владеющим английским языком». Данное клишированное суждение об уровне владения ИЯ, по нашему мнению, использовано авторами неслучайно: они подчеркивают недостаточность уровня сформированности иноязычной письменной речи после окончания школы. Авторы подчеркивают, что студенты, работая в формате пересказа (summary writing), в своих первых письменных работах преимущественно использовали «прямые заимствования из прочитанного текста, кальки с русского языка и затверженные в предыдущем обучении стереотипные высказывания» [5].

Средствами фасилитации в процессе обучения краткому изложению выступал формат инструктирования: способы сокращения речевого произведения до краткой смысловой схемы объяснялись студентам по-русски. Также учащиеся не были ограничены в выборе языка выражения: при наличии затруднений они могли отразить сложное для воспроизведения высказывание на русском языке.

Особый интерес в первую очередь в данном экспериментальном обучении

представляют собой выводы, основанные на опросе студентов об использовании перевода на родной язык в процессе подготовки письменного высказывания. Так, по утверждениям студентов, большинство из них не пользовались переводом при отсутствии серьезных затруднений. На основе результатов опроса, а также динамики приращения письменных умений студентов в кратком изложении предъявляемых текстов авторы приходят к выводу о том, что благодаря регулярной практике иноязычной письменной речи на иностранном языке у студентов формируется «иноязычная внутренняя речь».

Данное утверждение позволяет увидеть преемственность в обучении не только со школьным уровнем образования, но и в механизмах порождения высказывания в онтогенезе [6], которые подробно описывал А.Р. Лурия в своей работе, а еще ранее Л.С. Выготским [7]. При этом очевидно, что умению компрессии высказывания на основе ознакомления с текстом-образцом нужно обучать с самого начала обучения иноязычной письменной речи. И в случае отсутствия сформированного умения у студентов вузов, особенно в условиях жестких временных ограничений учебного курса, кажется целесообразным использовать некоторые элементы речеразвивающей технологии обучения иноязычной продуктивной письменной речи, применяемой в начальной школе. В данном случае речь идет об аудиторной работе за счет активизации партнерства «учитель-ученик», в котором учитель может организовать поэтапную саморефлексию у учащегося за счет создания условий для предварительного устного воспроизведения высказывания перед его написанием [8]. Таким образом, может быть реализована преемственность привычной стратегии устного опережения, которая в письменной речи будет проявляться в допол-

нительном (дописьменном) этапе редактирования высказывания.

Еще одним способом реализации преемственности обучения может выступать жанро-стилевое единообразие при движении учащегося по возможной образовательной траектории: общеобразовательная школа – неязыковой вуз и общеобразовательная школа – языковой вуз [9]. В работе С.Н. Безус рассмотрена возможность организации данной образовательной модели за счет ориентации учащихся на работу с деловым письмом как наиболее «вовлекающим» жанром для старшеклассников. При этом школьный этап обучения деловой переписки рассматривается исследователем как элементарный уровень, в то время как обучение деловому письму в неязыковом вузе является средним уровнем, а в языковом вузе – продвинутым уровнем.

Исследование, также затрагивающее преемственность обучения иноязычной письменной речи в старшей школе и вузе, было проведено Н.Г. Муратовой. Автор приходит к выводу о том, что как на уровне требований в Примерных программах обучения, так и в УМК отсутствует координация элементов: заявленные требования к уровню подготовки не всегда сочетаются с предъявляемой системой упражнений [10]. Выходом, по мнению исследователя, может быть унифицированное содержание обучения иноязычной письменной коммуникативной компетенции в старшей школе и начальной ступени (1–2 курс) языкового вуза. Вместе с тем, автор усматривает преемственность не столько в доработке регулирующих методических элементов, сколько в улучшении качественных характеристик продуцируемого текста, а также повышения уровня самостоятельности студентов. Также необходимость развития самостоятельности студентов на уровне вузовского образова-

ния в своем исследовании подчеркивает М.В. Комарова [11].

Вышеназванные исследования, несмотря на различную трактовку наличия возможной преемственности на этапе обучения «школа-вуз», объединяет то, что предложения по унификации некоторых элементов системы обучения заключаются в организации преемственности на основе общих методических документов.

Упомянутое ранее исследование А.П. Авраменко представляет особый интерес в связи с взглядами автора на проблему переноса логических операций, необходимых в письменной речи. При этом в данном исследовании термин «преемственность» не используется, однако можно заключить, что автор хочет подчеркнуть важность снятия трудностей, связанных с формулированием содержания высказывания при смене рабочего языка. Данная проблема, безусловно, выходит за рамки обучения иноязычной письменной речи и носит общелингвистический характер. А.П. Авраменко выделяет такие трудности, как необоснованное обобщение, нарушение причинно-следственных связей, ложные аналогии [4], которые могут естественным образом возникать как при письме на родном, так и иностранном языке.

В данной связи особый интерес представляют работы, основанные на сравнении письменных языковых продуктов на родном и иностранных языках. В одной из них были показаны результаты эксперимента, направленного на сравнение стратегий написания сочинения на родном и иностранных языках у студентов вуза [12]. В качестве родного языка выступал турецкий язык, а иностранным – английский. Полученные данные свидетельствуют о переносе стратегий написания сочинения с иностранного языка на родной язык, что отчасти объяснимо пройденным студентами курсом по письменной речи. При явном

ограничении данного исследования в виде неучета предыдущего опыта учащихся в написании сочинения на родном языке, а здесь вполне можно допустить обратное влияние родного на иностранный язык, возможно предположить, что подобный перенос стратегий может происходить в двух направлениях: от родного языка к иностранному и от иностранного к родному языку.

Представленные работы в данном обзоре, безусловно, не исчерпывают список исследований, посвященных проблеме преемственности в обучении иноязычной письменной речи. При этом рассмотренные работы, по нашему мнению, наиболее ярко демонстрируют дальнейшие направления исследований проблемы преемственности и в совокупности классифицируют их. Мы полагаем, что именно данные элементы образуют обобщенную классификацию элементов преемственности обучения иноязычной письменной речи на этапе «школа-вуз»:

1) Использование родного языка в качестве привычного фасилитативного средства обучения (дублирование образцов, формулирование краткого содержания высказывания при подготовке к написанию иноязычного текста);

2) Сохранение методических условий школьного этапа обучения при переходе на ступень высшего образования (использование привычной социальной роли студента, сохранение привычных методических направлений контроля обучения)

3) Унификация программных документов (жанро-стилевое единообразие письменных текстов);

4) Перенос стратегий речепорождения (проговаривание высказывания перед написанием, ориентация на языковую или речевую стратегию).

Невооруженным глазом заметно, что в данной классификации наиболее часто

упоминаются элементы, связанные с сохранением родной для студента культурной составляющей обучения, в первую очередь родного языка, в качестве средства медиации в обучении иноязычной письменной речи, что, на наш взгляд, связано в первую очередь с доминирующей фасилитативной ролью родного языка, которая сложилась в лингводидактике. Вместе с тем, очевидно, что использование знакомых видов упражнений в изменяющемся образовательном контексте может также служить дополнительным ресурсом для организации преемственности обучения.

При этом важно отметить, что в большинстве исследований преемственность рассматривается как, безусловно, положительное методическое явление, что, на наш взгляд, объясняется наличием классификаций принципов обучения, включающих в себя принцип преемственности обучения, хотя само влияние данного явления на повышение эффективности обра-

зовательного процесса без учета внедрения тех или иных образовательных технологий в ситуациях перехода от школьной ступени к высшему образованию, не имеет достаточно значительной доказательной экспериментальной базы.

Дальнейшие исследования феномена преемственности обучения письменной речи на этапе школа-вуз, безусловно, должны быть связаны с проведением эмпирических, в том числе лонгитюдных исследований, которые могли бы показать наличие причинно-следственных связей между дидактическими, процессуальными (административными) и когнитивными элементами системы обучения иноязычной письменной речи. Именно широкий междисциплинарный ракурс подобных исследований должен помочь выявить наиболее эффективные элементы, способствующие успешному переходу от школьной системы обучения иноязычной письменной речи к условиям обучения в вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Yang W., Chen L.** Cultural Continuity in EFL Teaching in International Higher Education: From a Discourse Perspective of Chinese Learners // *English Language Teaching*. 2015. Vol. 8 (2). P. 196–205.

2. **Yang S.** *Autobiographical writing and Identity in EFL education*. New York: Routledge Research in Education. 2014.

3. **Cummins J., Bismilla V., Chow P., Cohen S., Giampapa F., Leoni L., Sandhu P., Sastri P.** ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms [Электронный ресурс]. 2006. URL: <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>

4. **Авраменко А.П.** Когнитивные и речевые трудности развития умений иноязычной письменной речи на английском языке // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 11. С. 50–54 ISSN: 0130-6073

5. **Сорокина И.Г., Цветкова Т.К.** Обучение письму как компонент подготовки по ино-

странному языку // *Вопросы филологии*. 2010. № 1. С. 102–113 ISSN: 1562-1391

6. **Лурия А.Р.** *Язык и сознание* / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

7. **Выготский Л.С.** *Мышление и речь* // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, Т. 2. 1982. 502 с.

8. **Тарасов А.А.** Теория и технология обучения иноязычной продуктивной письменной речи в начальной школе (на примере личного письма) [Эл. ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 4. DOI: 10.15862/76PVN415

9. **Безус С.Н.** Обучение деловому письму на иностранном языке в школе и вузе // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 1. С. 64–69. ISSN: 0130-6073

10. **Муратова Н.Г.** Проблемы реализации преемственности в процессе обучения иностранным языкам в школе и вузе // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2007. № 10. С. 209–213 ISSN: 1994-0866

11. **Комарова М.В.** Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе (на примере технического вуза): дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Барнаул. 2002. С. 196

12. **Ece Sevgi** A Comparison of the Cognitive Processes Involved in L2 Learners-Writing Process when they are Composing in English and in their L1 // *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 232. 2016, P. 346–353.

Tarasov A.A. Continuity in teaching writing: transition from school to higher education. The article discusses the concept of continuity in acquiring writing skills at a transitional educational period from high school level to higher education. In a course of the research work the first classification of continuity elements has been proposed. The collected data included theoretical and empirical studies discussing continuity in teaching writing process. By limiting the search area to the request of ‘writing continuity’ in Volter and E-library science databases it has become possible to single out the works dealing with school and university levels. The analysis of the chosen literature has shown no unification in drawing the term of continuity. The suggested classification of continuity elements has become an attempt to generalize the practices which are used for optimizing the teaching process. Also, further research paths of studying the concept of writing continuity have been proposed.

WRITING; SECONDARY SCHOOL; HIGHER EDUCATION; WRITING COMPETENCE; ELEMENTARY FL WRITING COMPETENCE; CONTINUITY

Citation: Tarasov A.A. Continuity in teaching writing: transition from school to higher education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 15–21. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.2

Д.О. Баринова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СЕМИОТИКЕ



БАРИНОВА Дарина Олеговна – кандидат педагогических наук, кафедра «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: darina-bgtu@mail.ru

BARINOVA Darina O. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: darina-bgtu@mail.ru

Статья посвящена выделению и классификации принципов интегрирования электронных дидактических материалов в процесс профессионально-ориентированного обучения студентов на примере дисциплины «Семиотика». В статье доказывается, что соблюдение этих принципов позволяет сформировать ключевые профессиональные компетенции, обозначенные нормативными документами как основа содержания современного образования: готовность студентов работать с информацией из самых разных источников – универсальные инструментальные компетенции; способность использовать различные формы обучения и информационно-образовательные технологии (на основе модульности, гипертекстовых технологий и мультимедийности) – компетенции самообразования; готовность и способность к индивидуальной и самостоятельной работе – компетенции индивидуальной работы; способность и готовность к социальному взаимодействию (дискуссии на семинарах) – компетенции деятельности и общения. Реализация этих принципов позволяют решать многие современные дидактические задачи в рамках обучения студентов семиотике, а именно: формировать умения и навыки критического мышления в условиях работы с большими объемами информации; навыки самостоятельной работы, самоконтроля и самообразования с использованием информационных технологий; навыки рефлексии; развивать умение сформулировать задачу и кооперативно ее решить.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ; МОДУЛЬНОСТЬ; МУЛЬТИМЕДИЙНОСТЬ; ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ; ГИПЕРТЕКСТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Ссылка при цитировании: Баринова Д.О. Дидактические аспекты использования технологии интегрирования электронных ресурсов в обучении семиотике // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 22–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.3

Дидактическая роль и функции применения каждого средства обучения закладываются еще на этапе его проектирования и изготовления. В результате исследования был создан электронный дидактический ресурс по семиотике. Учебная работа студентов, как

в аудиторное, так и в неаудиторное время занятий, предполагала использование теоретического блока, блока материалов для семинарских занятий, блока дополнительных материалов, а также блока справочных материалов электронного ресурса.

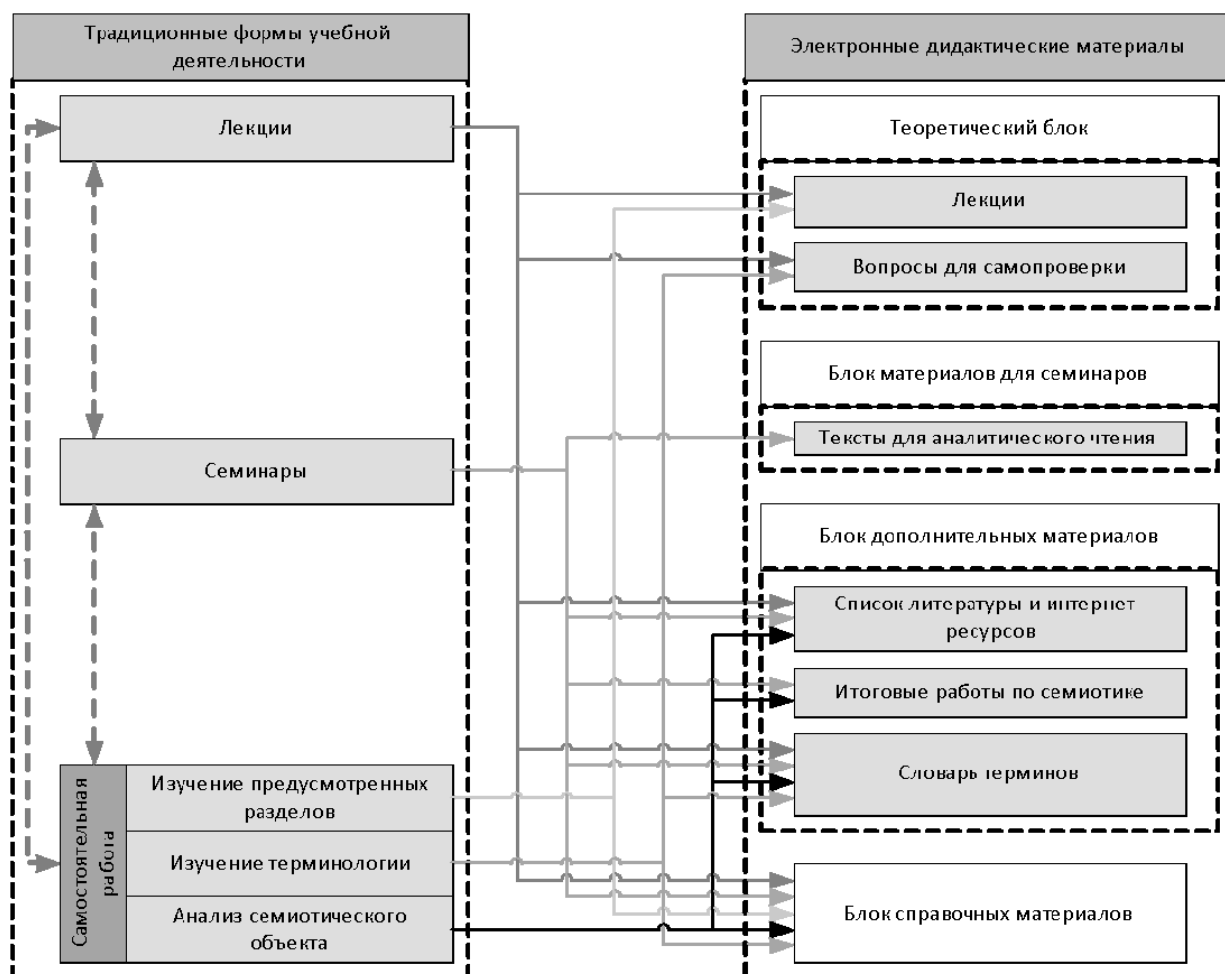


Рис. Модель технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике»

На рисунке представлена концептуальная модель технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике».

Технология интегрирования электронного ресурса по семиотике базируется на следующих общедидактических и специфических принципах, выделенных нами на основе проанализированной литературы в процессе исследования [1], [2], [3]: принципе наглядности, принципе сознательности и активности, принципе доступности и адаптивности, принципе научности, принципе связи теории с практикой, принципе прочности в овладении знаниями, умениями и навыками (общедидактические принципы); принципе модульности, прин-

ципе интерактивности и мультимедийности, принципе гипертекстового представления материала, принципе интегративности (специфические принципы).

В нашей статье рассмотрим каждый из выделенных принципов применительно к обучению семиотике с использованием разработанных электронных дидактических ресурсов.

Принцип наглядности подразумевает использование возможностей современного компьютера и информационных технологий в представлении информационного материала. В разработанных электронных материалах этот принцип реализуется за счет использования средств мультимедиа, рисунков, схем, видеофайлов. Все эти ма-

териалы студенты могут использовать при подготовке к занятиям и устным выступлениям.

Принцип сознательности и активности в обучении заключается в управлении педагогом учебно-познавательной деятельностью учащихся. Преподаватель должен стимулировать активность учащихся, следить за темпами усвоения материала, формировать интерес учащихся не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения, что приведет к сознательному и активному усвоению знаний по семиотике [4]. Принцип сознательности и активности усиливается благодаря повышению мотивации студентов, а также за счет удобного асинхронного формата работы с учетом индивидуальных характеристик и лично-стно-мотивационных установок в обучении.

Адаптация к нуждам конкретного студента, возможность варьировать глубину и сложность изучаемого материала, применительно к нуждам пользователя, генерировать дополнительный иллюстративный материал, предоставлять графические и видео интерпретации изучаемых понятий – всё это способствует реализации *принципа доступности и адаптивности*.

Принцип научности в контексте использования электронных материалов при обучении семиотике реализуется более полно, чем при традиционном обучении, так как позволяет преподавателю подойти к педагогическому процессу с научной точки зрения. Кроме того, информационные технологии облегчают процессы обобщения и формирования у студентов научных понятий и закономерностей.

Организация зачета в форме устного выступления, для подготовки к которому учащемуся приходится выполнить полный семиотический анализ выбранного объекта с использованием разработанных элек-

тронных ресурсов, предлагает поиск необходимой информации, с помощью компьютерных средств, с последующим решением поставленной задачи.

Для подготовки своего семиотического анализа студент должен провести поиск необходимого материала в Интернете, ориентируясь на пройденный раздел, определить актуальные для своего семиотического объекта термины, используя блок теоретического материала разработанных материалов, найти дополнительную информацию, опираясь на примеры итоговых работ других студентов, а также на справочную информацию, что способствует не только реализации принципа научности, но и формированию информационной грамотности и компетентности.

Далее студент выполняет анализ объекта, изучает этимологическую и историческую справку о выбранном семиотическом объекте, определяет его форму и материал плана выражения, форму и материал плана содержания, синтактику, синтагматику, парадигматику, прагматику, находит коннотации, осечки и препятствия. Примеры выполнения такого задания представлены в электронном ресурсе в видео и текстовом формате. Определения терминов, встречающихся в анализе, представлены в тематическом словаре.

Получение доступа к необходимой информации по семиотике выполняется за счет структурированного материала и словаря, а также за счет Интернет-ссылок на полезные научные источники. Использование систем навигации, мультимедиа и гипермедиа, текстового и графического редакторов, работа в формате HTML также способствует соблюдению принципа научности и развитию компьютерной грамотности [5].

Для успешного выполнения семиотического анализа студенты также выполняют тестовые задания после каждой пройден-

ной темы. Использование ресурсов сети Интернет предусмотрено таким образом, чтобы учащиеся ориентировались на предложенные сайты для своих поисковых запросов по дисциплине в блоке справочных материалов.

Кроме того, для успешного выполнения задания, предполагается активное использование блока дополнительных материалов для написания итоговой работы: видео-файлы, справочные материалы, подсказки, словарь, что позволяет учитывать и *принцип связи теории с практикой*.

При изучении семиотики студенты получают доступ к необходимой научной информации и используют ее для работы над анализом индивидуального семиотического объекта. Применяя информационные технологии для удовлетворения поисковых запросов в Интернете, учащиеся совершенствуют свои пользовательские навыки и развивают информационную культуру в целом [6].

Каждая тема в тексте лекции электронного ресурса снабжена заголовками: цели обучения, вопросы для самоконтроля, вопросы, изучаемые в рамках темы. Такая подача материала позволяет учащимся сориентироваться на основных задачах конкретной темы и выбрать для себя индивидуальный режим работы. А их самостоятельная работа в таком случае организована в соответствии с принципами автономности, доступности, посильности и учета индивидуальных особенностей, а также *принципа прочности в овладении знаниями, умениями и навыками* [7], [8].

Этот принцип заключается в структурировании материала таким образом, чтобы студент имел возможность обратиться последовательно к теоретическому материалу, практическому блоку, справочной информации, а также выполнить упражнения после каждой пройденной темы для самоконтроля.

Материалы электронных ресурсов по семиотике разбиты на минимальные тематические модули – лекции, согласно *принципу модульности*. Поэтому структурирование информации электронного ресурса реализуется через определенную последовательность подачи порций системно организованного учебного материала, подлежащего усвоению [9].

Удобная панель навигации доступна при работе с любым модулем и позволяет ориентироваться по курсу, согласно разработанной программе. Каждый модуль поделен на темы и включает в себя: учебный материал (в том числе, формулы, схемы, таблицы, иллюстрации, графики, примеры), систему самопроверки знаний, систему навигации.

Принцип интерактивности и мультимедийности открывает возможность вызывать на экран необходимое количество примеров, иллюстрирующих изучаемый материал, решить необходимое количество задач, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы. Интерактивность также достигается за счет возможности выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность [10]. В рамках изучения семиотики с использованием разработанных ресурсов, учащиеся могут выбирать в каждом тематическом модуле именно те темы, которые соответствуют их уровню знаний и конкретному заданию. Для студентов, желающих углубить свои знания, спроектированы блоки дополнительных и справочных материалов с сопутствующей вспомогательной информацией, ссылками на Интернет – ресурсы и библиографию, словарь терминов.

Соблюдение *принципа гипертекстового представления материала* способствует

ет компенсаторности и информативности и реализуется через облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени и сил обучающегося на понимание и изучение материала, а также через передачу необходимой и дополнительной для обучения информации. Удобная навигация и использование гиперссылок позволяют легко и быстро ориентироваться в представленной информации [11].

В разработанных электронных ресурсах по семиотике информация представлена технологиями гипертекста, гипермедиа, мультимедиа, что позволяет восстанавливать связи между различными формами представления информации. Легкость, с которой фрагменты информации могут быть соединены между собой в различных комбинациях, побуждает обучаемого восстанавливать связи между разными явлениями [12], [13].

Многие ученые подчеркивают особую роль гипертекста в развитии критического мышления личности обучающегося. Множество связей между фрагментами информации, по их мнению, подкрепляет ассоциации между разными тематическими блоками, расширяя кругозор личности и смягчая дисциплинарные границы.

Безусловно, такой способ представления информации позволяет соблюдать *принцип интегративности*. Широкие возможности для развития интегративных подходов к созданию образовательных электронных изданий и ресурсов предоставляет структурирование их содержательного наполнения.

Направляемый преподавателями и использующий различные приложения, студент усваивает содержание курса семиотики на более глубоком уровне, чем, если бы это были просто лекции или самостоятельное чтение дополнительной литературы. Получив полный комплекс знаний в такого рода обучении, студент будет чаще ис-

пользовать свои мыслительные способности для того, чтобы становиться все более продвинутым пользователем информационных ресурсов, независимо от того, где они хранятся, в каком формате представлены [14], [15].

Реализация этих принципов позволяют решать многие современные дидактические задачи в рамках обучения студентов семиотике, а именно:

- формировать умения и навыки критического мышления в условиях работы с большими объемами информации – система навигации и гипертекста позволяет ориентироваться в представленной информации;

- формировать навыки самостоятельной работы с учебным материалом с использованием информационных технологий;

- формировать навыки самообразования, рефлексии;

- развивать умение сформулировать задачу и кооперативно ее решить (выбор семиотического объекта для анализа, работа над анализом в течение всего семестра с использованием элементов электронных материалов, подготовка к семинарским занятиям, подготовка к терминологическим тестам);

- формировать навыки самоконтроля и т. д. – тесты для самоконтроля, дополнительные справочные модули для более детального изучения темы.

В ходе обучения студенты продемонстрировали готовность работать с информацией из самых разных источников, способность использовать различные формы обучения и информационно-образовательные технологии, готовность и способность к индивидуальной и самостоятельной работе, а также способность и готовность к социальному взаимодействию.

Полученные результаты позволяют говорить об успешном формировании ключевых компетенций, обозначенных нормативными документами как основа содер-

жения современного образования: универсальных инструментальных компетенций, компетенций самообразования, компетенций индивидуальной работы, компетенций деятельности и общения.

Сформированные у выпускников лингвистической специальности посредством

информационных технологий компетенции, умение работать в команде, высокий уровень владения ИТ, способность к самообразованию, и высокий уровень информационной культуры предопределяют их востребованность у работодателя и успешный карьерный рост.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Паронджанов В.Д.** Возможна ли новая революция в образовании? // Высшее образование в России. 1997. № 2. С. 9–18.
2. **Бочков В.Е.** Проектирование информационно-образовательной среды открытого дистанционного образования: системные подходы к формированию институционального элемента экономики знаний. – М.: ИДО-МНМЦ «СОО» МГИУ, 2006. – 386 с.
3. **Зими́на О.А.** Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза : дис. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Краснодар, 2004. – 241 с.
4. **Журавлева О.Б., Крук Б.И., Соломина Е.Г.** Управление Интернет-обучением в высшей школе / под ред. Б.И. Крука. – Новосибирск: Веди, 2005. – 225 с
5. **Барина Д.О.** Электронные дидактические материалы как средство формирования информационной грамотности и компетентности. // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3(17). С. 273–280 ISSN: 2227-8591
6. **Ипатова Д.О.** Роль информационно-коммуникативных технологий в системе непрерывного современного образования при подготовке высококвалифицированного специалиста // мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф.(с междунар. уч.) «Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты», СПб., 2009. – С. 25.
7. **Maddux C.D.** Information technology in education: The need for skepticism // International Journal of Technology in Teaching and Learning. 2009. № 5(2). P. 182–190.
8. **Белякова Н.М.** Формирование социокультурной компетенции студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2008 – 24 с.
9. **Bastiaens Th. J., Marks G. H.** Education and Information Technology – 2013 // A Selection of Aace Award Papers Paperback / Editors: Th. J. Bastiaens, G. H. Marks. – 2013.
10. **Роберт И.В.** Информатизация образования в России: достижения, проблемы, перспективы // Магистр. 2000. № 6. С. 31–37.
11. **Ипатова Д.О., Алмазова Н.И.** Применение гипертекстовых технологий при создании электронного учебного пособия по семиотике // мат-лы междунар. науч.-практ. конф. XXXIX Неделя науки СПбГПУ. Экономические и гуманитарные науки. Часть 2. – 6–10 декабря 2010 г. – СПб. С. 503–505.
12. **Федоров А.В.** Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: первые итоги // Инновации в образовании. 2009. № 12. С. 26–38. ISSN: 1609-4646
13. **Branden K.** Teacher-training: Task-based as well? // Task-based language education: From theory to practice. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006.– P. 217–248.
14. **Lehman R.M.** Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to «Be There» for Distance Learners / R.M. Lehman, C.O. Simone. – Jossey-Bass. – 2010. – October. – 160 p.
15. **Ипатова Д.О.** Внедрение информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс как способ формирования культурно-образовательной среды // В мире научных открытий. 2010. № 4-5. С. 71–73. ISSN: 2072-0831

Barinova D.O. Didactic aspects of integration technology of electronic resources into teaching semiotics. The article is devoted to the selection and classification of the principles of integrating electronic didactic materials into the process of professionally-oriented education of students (the discipline «Semiotics»). The article proves that the observance of these principles allows to form the key professional competences indicated by normative documents as the basis of the content of modern education: the willingness of students to work with information in a variety of sources – universal instrumental competencies; the ability to use various forms of education and information and educational technologies (based on modularity, hypertext technology and multimedia) – the competence of self-education; readiness and ability for individual and independent work – the competence of individual work; ability and readiness for social interaction (discussions at seminars) – competence of activity and communication. Following these principles allows solving many modern didactic targets during teaching semiotics: to develop critical thinking skills of students in conditions of working with various information; to create their skills of independent work with educational material using information technologies; to create skills of self-education and reflection; to develop the ability to formulate tasks and to solve it cooperatively; to create self-management and self-study skills.

PROFESSIONAL COMPETENCE; MODULARITY; MULTIMEDIA; ELECTRONIC DIDACTIC MATERIALS; HYPERTEXT TECHNOLOGIES; INDEPENDENT WORK

Citation: Barinova D.O. Didactic aspects of integration technology of electronic resources into teaching semiotics. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 22–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.3

Информатизация образования

Information technologies in education

Е.Б. Володарская, Л.Г. Жук, Л.И. Печинская

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**



ВОЛОДАРСКАЯ Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: volodaelena@yandex.ru

VOLODARSKAYA Elena B. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: volodaelena@yandex.ru



ЖУК Людмила Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: zhukmila@gmail.com

ZHUK Liudmila G. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: zhukmila@gmail.com



ПЕЧИНСКАЯ Лариса Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: pechinskaya.li@flspbgpu.ru

PECHINSKAYA Larisa I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: pechinskaya.li@flspbgpu.ru

В статье рассматривается возможность развития навыков самообразования будущих специалистов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Также в ней описываются цели и уровни самостоятельной работы и требования к ее организации. Отмечается, что конкретные пути и формы организации самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных техно-

логий определяются преподавателем с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов. Возможности информационно-коммуникационных технологий в целом и интернет-технологий, в частности, позволяют сделать самостоятельную работу студентов более целенаправленной, усилить контроль за ее выполнением и учитывать индивидуальные возможности и потребности студентов. Одним из видов внеаудиторной самостоятельной работы при интеграции информационно-коммуникационных технологий могут стать массовые открытые онлайн курсы (МООК). В процессе обучения иностранному языку использование такого рода систем обладает особым потенциалом при формировании грамматических и лексических навыков. Соответствие критериям эффективности организации самостоятельной работы студентов позволяет рассматривать возможность включения иноязычных массовых открытых онлайн курсов в образовательный процесс российских вузов в качестве внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ИКТ; САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Ссылка при цитировании: Володарская Е.Б., Жук Л.Г., Печинская Л.И. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку как средство активизации самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 30–36. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.4

В современном мире требования, предъявляемые к качеству подготовки специалиста XXI века, трансформируются и возрастают с каждым днем. Изменения, происходящие в обществе, ставят любого выпускника вуза перед необходимостью быть постоянно готовым к проведению самостоятельной профессиональной образовательной деятельности. Поэтому в настоящее время необходимы профессионалы, готовые постоянно самосовершенствоваться, способные мыслить критически и работать с большим объемом информации на русском и иностранном языках, что подразумевает под собой умение реагировать на современные профессиональные риски, обрабатывать большое количество информации и работать в команде. Важным условием достижения этой цели является эффективная организация самостоятельной работы студентов как субъектов образовательной деятельности, которые совместно с преподавателем планируют, осуществляют и оценивают свои результаты. В процессе обучения иностранному языку самостоятельная работа студентов, являясь особой высшей формой учебной

деятельности [1], приобретает особое значение, становится важным звеном профессионального образования.

При изучении иностранного языка именно организация самостоятельной работы студентов должна представлять единство трех взаимосвязанных форм: внеаудиторная самостоятельная работа, аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, и творческая, в том числе научно-исследовательская работа [2: 92]. Грамотная организация этих форм самостоятельной учебной деятельности студентов является основой для развития их профессиональной компетенции и готовности к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию в течение всей жизни.

Вопрос о повышении эффективности самостоятельной работы студентов, способов и методик ее организации в неязыковом вузе является на сегодняшний день весьма актуальным и идет по следующим основным направлениям:

- сущность самостоятельной работы студентов;

- классификация самостоятельной работы;
- анализ объема и структура внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся;
- изучение форм и методов активизации самостоятельной работы;
- анализ и разработка способов управления, планирование и организация внеаудиторной самостоятельной работы в бюджете времени студентов [3].

Наряду с термином «самостоятельная работа» в педагогической литературе используется ряд других терминов, подчеркивающих различные аспекты самостоятельной работы: «автономная учебно-познавательная деятельность», «индивидуальная работа», «косвенное (опосредованное) обучение», «независимое обучение», «тихая работа», «самостоятельная учебная работа» [4, 5, 6]. Трактовка понятия «самостоятельная работа» в настоящее время не исчерпывается единым определением и рассматривается как: метод; средство; организационная форма обучения; средство вовлечения обучающихся в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи; средство организации и выполнения обучающимися определенной учебной деятельности и др. [5]. В данной работе, вслед за И.А. Зимней, под самостоятельной работой понимаем деятельность студента, которая осуществляется на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, компьютера, при этом данный вид деятельности организуется и контролируется самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов [1: 114].

Среди выделяемых целей самостоятельной работы студентов [7, 8], с нашей точки зрения, наиболее важными при обу-

чении иностранному языку в неязыковом вузе являются следующие:

- систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- формирование компетенций;
- формирование умений работать со справочной и специализированной литературой;
- развитие познавательных способностей и активности студентов;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Совокупность данных целей самостоятельной работы студентов неязыковых вузов позволит сформировать навыки устной речи на иностранном языке и навыки работы с иноязычными профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, творческое переосмысление информации, ее личностная оценка и последующее использование), что в итоге будет способствовать формированию такой общекультурной компетенции, необходимой для будущих специалистов, как: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [9].

Самостоятельная учебная деятельность в настоящее время является ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Выделяют четыре уровня самостоятельной работы обучающихся, соответствующие их учебным возможностям:

- *первый уровень* – подготовка обучающихся к самостоятельной деятельности (копирование действий по образцу);
- *второй уровень* – репродуктивная деятельность (восприятие информации о разных свойствах объекта, процесса или явления);

- *третий уровень* – продуктивная деятельность (применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца);

- *четвертый уровень* – самостоятельная деятельность по переносу знаний (решение задач в совершенно новых ситуациях) [5].

Задача преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе заключается в том, чтобы как можно больше студентов достигли четвертого уровня, пройдя предыдущие три. Однако только 20–30 % студентов обладают хорошо выраженной степенью самостоятельности, большая часть обучающихся (55–65 %) имеют средний уровень развития данной способности, при этом 15 % студентов не способны к самостоятельной работе [10: 200].

На сегодняшний момент соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. [10: 201]. Данная тенденция затрагивает и процесс обучения иностранному языку. В учебных планах уменьшается количество аудиторных часов, которые отводятся на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, и увеличивается количество часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, при этом содержание и объём программ значительно не изменились. Несоответствие между объёмом знаний и количеством часов, которое отводится на его усвоение, требует от преподавателей поиска более эффективных способов организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка.

Со стороны педагога результативная организация самостоятельной работы студентов предполагает соблюдение основных требований к организации самостоятельной деятельности обучающихся [5], основными из которых, на наш взгляд, являются:

наличие конкретной цели на любом уровне самостоятельности, при этом каж-

дый обучающийся знает порядок и приемы выполнения работы;

сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом работы;

развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления;

содержание самостоятельной работы студентов, форма ее выполнения должны вызывать познавательный интерес и постоянную мотивацию у обучающихся выполнить работу до конца;

использование межпредметных и междисциплинарных связей;

использование современных средств информатизации образования.

С нашей точки зрения, во-первых, именно возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в целом и интернет-технологий, в частности, позволяют сделать самостоятельную работу студентов более целенаправленной, усилить контроль за ее выполнением и учитывать индивидуальные возможности и потребности студентов. Использование ИКТ также соответствует одному из требований к организации самостоятельной деятельности обучающихся. При этом меняется и роль самого преподавателя, который становится менеджером образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучающихся [11].

Более того, согласимся с мнением, что одним из способов формирования ключевых компетенций специалиста в контексте требований современного общества должна стать активизация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов, в том числе по овладению иностранным языком [12]. Поэтому, во-вторых, одним из таких способов могут стать массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые позволяют интегрировать возможности ИКТ при организации внеаудиторной самостоятельной рабо-

ты студентов. Появление MOOK явилось результатом отражения таких тенденций в современном мировом образовании как:

- ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
- увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей;
- дифференциация и индивидуализация процесса обучения;
- внедрение принципов непрерывного образования [5].

С нашей точки зрения, MOOK, позволяя студентам выбрать индивидуальную образовательную траекторию в глобальном образовательном пространстве, соответствуют критериям эффективности организации самостоятельной работы студентов [13]:

- большое разнообразие MOOK для разных специальностей, таким образом, содержание самостоятельной работы связывается с формированием профессиональных компетенций;
- MOOK имеют цели, задачи, ограничения по времени для выполнения заданий, следовательно, самостоятельная работа будет целенаправленной, контролируемой как студентами, так и преподавателями;
- студенты могут выбрать из большого количества предлагаемых курсов тот, который будет соответствовать их собственной области интересов, что позволяет учитывать индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов;
- наличие в MOOK видео лекций, основной и дополнительной литературы, что обеспечивает студентов информационно-методическими средствами и материалами для самостоятельной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что соответствие критериям эффективности организации самостоятельной работы студентов позволяет, на наш взгляд, рассматривать возможность включения иноязычных MOOK в образовательный про-

цесс российских вузов в качестве внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Интеграция курсов может быть полной (включение всех модулей MOOK) или частичной (одного или нескольких модулей, в зависимости от целей и задач учебного предмета). Полная интеграция подразумевает самостоятельное прохождение студентами MOOK и требует от них наличие уровня владения иностранным языком в основном не ниже B2 (согласно Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком), что позволит им пройти обучение без поддержки преподавателя или при его единичных консультациях. Частичная интеграция подразумевает самостоятельное прохождение студентами одного или нескольких модулей в зависимости от целей и задач учебного предмета. Оба способа интеграции требуют от преподавателя выработки оптимальных способов контроля прохождения студентами MOOK. Внедрение иноязычных MOOK в данном случае является целесообразным, если содержание курса является весьма актуальным для формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов и преподаватель может выделить определенное количество своего времени и аудиторных часов на помощь студентам в прохождении иноязычного MOOK или проведение консультаций [14].

Более того, внедрение ИКТ в учебный процесс позволяет также преподавателю иностранного языка организовать тестовый контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью, дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для активных и интерактивных форм самостоятельной работы, а также позволяет экономить время преподавателя и прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента [15]. В процессе обуче-

ния иностранному языку использование такого рода систем обладает особым потенциалом при формировании грамматических и лексических навыков. Конкретные пути и формы организации самостоятельной работы студентов с использованием ИКТ определяются преподавателем иностранного языка с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов.

Интеграция ИКТ в процесс организации самостоятельной работы студентов в

современных условиях способствует подготовке специалиста, компетентного не только в области информационных технологий, но прежде всего в профессиональной сфере деятельности. Заинтересованность самих студентов в такого рода самостоятельной работе может помочь им повысить качество своего образования, выработать при этом навыки самоорганизации, что в дальнейшем приведет к их постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. М.: Логос, 2003. 384 с.
2. **Мандель Б.Р.** Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии : учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М. – Берлин: Директ-Медиа, 2016. 341 с. ISBN 978-5-4475-7698-1
3. **Томашевская О.Б., Малиновская Н.А.** Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях вуза // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. №11. С. 112–117 ISSN: 2500-039X
4. **Гунина Л.А., Захарова Л.В.** Формирование навыков самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. №2. С. 81–88 ISSN: 2313-2264eISSN: 2408-8889
5. **Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г.** Педагогика высшей школы: Учебное пособие. Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
6. **Прохорец Е.К., Вершкова Е.М.** Электронные образовательные ресурсы в развитии автономной учебно-познавательной деятельности на иностранном языке в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-2. С. 345–349. ISSN: 1996-3955
7. **Беляева А.** Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. №6. С. 105–109. ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459
8. **Осетрин К.Е., Пьяных Е.Г.** Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. №13. С. 210–213. ISSN: 1609-624X
9. Приказ Минобрнауки России от 12.11.2015 N 1327 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направл.подгот. 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)» (Зарег. в Минюсте России 30.11.2015 N 39906) URL: <http://fgosvo.ru/upload files/fgosvob/380301.pdf>
10. **Третьякова Е.М.** Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №4(23). С. 200–204.
11. **Минина Е.В.** Самообразование как форма самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 54–57 ISSN: 2079-8717
12. **Чичиланова С.А.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы // Образование и наука. 2009. № 2. С. 125–132.
13. **Кузьменко С.В.** Самостоятельная работа студентов в рамках перехода на ФГОС СПО третьего поколения // ИД «Первое сентября». URL: <http://festival.1september.ru/articles/644367/>
14. **Жук Л.Г.** Иноязычные массовые открытые онлайн курсы как один из видов внеаудиторной самостоятельной работы студен-

тов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. №5(19-1). С. 235–243. ISSN: 2227-8591

15. Гордеева В.В. Активные и интерактивные формы организации и педагогического со-

проведения самостоятельной работы студентов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. №28. С. 736–738 ISSN: 1999-7116

Volodarskaya E.B., Zhuk L.G., Pechinskaya L.I. Using information and communication technologies in teaching a foreign language as a way to develop self-education skills of students in a non-linguistic higher school. The article considers the possibility of developing skills of future specialists' self-education while studying a foreign language in a non-linguistic higher school with information and communication technologies. In addition, the article covers ways of developing self-education skills of students with the help of foreign MOOCs as a new type of their independent work. Results of MOOCs incorporation as a part of the experiment held unveiled students' increased interest in performing this activity as well as a number of problems faced. In the process of teaching a foreign language, the use of such systems has a special potential in the formation of grammatical and lexical skills.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES; ICT; INDEPENDENT WORK; HIGHER EDUCATION; FOREIGN LANGUAGE

Citation: Volodarskaya E.B., Zhuk L.G., Pechinskaya L.I. Using information and communication technologies in teaching a foreign language as a way to develop self-education skills of students in a non-linguistic higher school. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 30–36. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.4

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

З.А. Киселева

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ



КИСЕЛЕВА Зоя Арсеновна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: zoya@rambler.ru

KISELYOVA Zoya Ars. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: zoya@rambler.ru

Данная статья посвящена применению творческого подхода к аспекту «домашнее чтение» в обучении иностранному языку в вузе. В статье анализируется роль домашнего чтения как одного из важных языковых аспектов; рассматриваются основные компоненты творческого подхода на занятиях по иностранному языку: говорится о необходимости творческой активности самого преподавателя, правильного отбора текстового материала и разработки интересных, нестандартных заданий и упражнений, которые будут способствовать повышению мотивации студентов. В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации и важность социокультурной и поликультурной компетенций, подчеркивается роль текстов по страноведению в процессе обучения иностранному языку. Приводятся примеры интересных, оригинальных заданий и упражнений, которые не только расширяют словарный запас учащихся, но и их кругозор в области кулинарной культуры страны изучаемого языка; дается описание текста по страноведению, на основе которого были разработаны данные упражнения. В статье также говорится об актуальности выбранной темы для домашнего чтения в вузе и объясняется, почему текст по данной теме будет интересен студентам. В конце статьи делается вывод о том, что творческий подход к аспекту «домашнее чтение» поможет сделать процесс обучения более эффективным и занимательным.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ; ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ; ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ; ПРАВИЛЬНЫЙ ОТБОР ТЕКСТОВ; АУТЕНТИЧНЫЕ, АКТУАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ; ТЕКСТЫ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ; МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ; ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ

Ссылка при цитировании: Киселева З.А. Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 38–45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.5

Введение. Применение творческого подхода в обучении иностранному языку создает наиболее благоприятные условия для усвоения учащимися необходимых знаний и развития у них нужных умений и навыков. Творческий подход способствует повышению мотивации учащихся, вызывает интерес к предмету, помогает им проявить свои способности. Этот подход предполагает использование на занятиях

интересных, нестандартных заданий и упражнений, подбор актуального, познавательного текстового материала и использование активных и интерактивных методов обучения. У преподавателя, творчески подходящего к своей работе, занятия всегда более динамичные, занимательные, насыщенные, атмосфера более позитивная, а результат работы, безусловно, эффективнее. Особенно актуальным становится применение творческого подхода в вузе, так как студенты уже готовы к самостоятельной работе и познавательной активности.

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и овладевали способами их добывания [1: 121].

Самостоятельная работа несет в себе огромный потенциал и может способствовать расширению и углублению знаний студентов, формированию творческих способностей, а также интереса к учебно-познавательной и практической профессиональной деятельности [2: 122].

Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. С наличием выраженного стремления к саморазвитию связана и успешность человека как субъекта профессиональной деятельности, успешность достижения им профессионального успеха, а также и его профессиональное долголетие [3: 87-88].

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность, направленная на овладение знаниями и формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности, имеет большое значение при обучении иностранному языку [4: 112].

Закономерно возникает вопрос о необходимости оптимизации преподавания

иностранного языка на неязыковых факультетах, поиска новых путей и средств формирования интереса к обучению, применения эффективных способов активизации познавательной деятельности, создание благоприятных условий для реализации творческих способностей студентов [5: 25]. А важнейшей задачей преподавателя иностранного языка является формирование готовности к творческой деятельности [6: 128].

Одним из важных аспектов в обучении английскому языку является домашнее чтение, как нельзя лучше способствующее практическому овладению языком, расширению кругозора, усвоению необходимых социокультурных знаний, творческой самостоятельности и самообразованию учащихся вуза.

Значение домашнего чтения как аспекта дисциплины *иностраный язык*.

Домашнее чтение – это неотъемлемая часть языковой подготовки студентов. Оно дает возможность студентам ознакомиться с лексическим, грамматическим и стилистическим своеобразием английского языка. Кроме того, оно знакомит учащихся с социокультурными особенностями страны изучаемого языка. Аспект «домашнее чтение» несет образовательную, развивающую и обучающую функции. Образовательная функция обеспечивает развитие общеобразовательной культуры личности и вносит существенный вклад в повышение уровня гуманитарного образования. Под развивающей функцией понимается формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, творческого мышления. Обучающая функция домашнего чтения заключается в развитии коммуникативных умений чтения как одного из видов речевой деятельности, а также в формировании умений так называемого «интеллектуального и коммуникативного чтения», которое предполагает

умение изложить суть прочитанного, свое видение проблемы в соответствии со своими личностными, эмоциональными и интеллектуальными особенностями [7: 469].

«Домашнее чтение» – понятие более широкое, нежели просто один из видов чтения, поскольку в рамках данного аспекта находят реализацию все виды чтения, выделяемые отечественными и зарубежными методистами [8: 11].

Домашнее чтение является одним из важных аспектов языковой дисциплины, хотя порой его недооценивают, как сами педагоги, так и учащиеся, считая данный аспект рутинным, скучным и не слишком значимым. Возможно, такое отношение к домашнему чтению складывается по объективным причинам: учащимся предлагаются не всегда интересные тексты, не находящие у них никакого отклика. Опять же подход к преподаванию данного аспекта строится по определенному шаблону: «прочитали текст – заучили слова – выполнили ряд упражнений – рассказали о прочитанном». В этой связи многое зависит от самого педагога, от его стремления к творчеству, желая творчески совершенствоваться, создавать что-то свое, новаторское, необычное и в то же время полезное и нужное для учебных целей. Если преподаватель готов применить творческий подход к аспекту «домашнее чтение», подойти ответственно и креативно к подбору текстового материала и составлению заданий и упражнений, тогда процесс обучения будет во много раз эффективнее и занимательнее. Нестандартные, оригинальные задания и упражнения обязательно вызовут интерес студента, помогут ему раскрыть свои способности, поверить в свои возможности и дальше успешно развивать свои языковые умения и навыки.

В этой связи необходим правильный отбор текстов для домашнего чтения. Тек-

сты должны быть актуальными, современными, познавательными, информативными, интересными для молодежи. Также они должны соответствовать целям и задачам обучения и уровню подготовки учащихся. Как правило, в неязыковых вузах преподаватель подбирает тексты в соответствии с будущей специальностью студента или тексты страноведческого характера.

На наш взгляд, для изучающих иностранный язык тексты страноведческого характера всегда будут актуальны, так как благодаря им студенты знакомятся со страной изучаемого языка, с ее традициями, обычаями, культурой, историей, экономикой.

Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, не может быть полноценным. Иными словами, нужно освоить не только сам язык, но и образ мира, говорящего на нем. Следует уметь поставить себя на место зарубежного собеседника, понять логику его поведения, знать и понимать хотя бы минимум того, что окружает его в повседневной, социальной и профессиональной жизни [9: 123]

Познание чужой культуры и ментальности ценно в двух отношениях. С одной стороны, оно связано с обогащением картины мира, формированием диалогического отношения к феноменам иного образа жизни, иного образа сознания, иной иерархии ценностей. С другой стороны, познающий чужую культуру лучше и глубже постигает свою собственную, в большей степени осознает себя ее носителем [10: 231–232].

Роль страноведения в изучении иностранного языка. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации,

дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач [11: 23].

В результате знакомства с культурой страны изучаемого языка учащиеся приобретают знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность межкультурной коммуникации, т. е. способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам. Результатом же знакомства с культурой страны изучаемого языка и овладения способами межкультурного общения является формируемая у учащихся социокультурная компетенция как составная часть коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция обеспечивает возможность не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителя, т. е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии не только с нормами изучаемого языка, но и с культурой его носителей [12: 137–138].

Другой уровень межкультурной коммуникации – это поликультурная коммуникация, для которой необходима сформированность поликультурной компетенции, как способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира за счет сформированности у студентов системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей с одновременным переосмыслением собственной культуры [13: 42].

Для домашнего чтения желательно подбирать аутентичные тексты. Это тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка, отражающие естественные ситуации повседневного общения и являющие собой образец живой разговорной речи. Аутентичный текст готовит учащихся к практике устного общения на иностранном языке. За счет насы-

щенности фактами иной культуры он повышает мотивацию вообще и, в частности, интерес к слову с культурным компонентом значения. Аутентичный текст способствует развитию языковой догадки и чувства языка, стимулирует познавательную активность учащихся. Следует также учитывать, что аутентичный текст обладает имплицитной информацией, т. е. подтекстом. Он является отражением отношений в обществе и системы его ценностей. Таким образом, аутентичный текст способствует созданию «аутентичной атмосферы» и готовит к адекватной коммуникации [14: 205].

Такой текст воспринимается студентами с большим интересом. Чтение оригинальных неадаптированных текстов расширяет словарный запас обучаемого, прививает навык анализа аутентичного материала, а также позволяет усовершенствовать коммуникативные способности учащихся [15: 25].

Кулинарная тема как базовая для реализации творческого подхода в обучении. Приведем пример творческого подхода к аспекту «домашнее чтение». Нами был составлен текст о традиционной кухне Великобритании («British Cuisine»). И составлен он был на основе нескольких текстов из разных интернет-сайтов, посвященных британским традициям. Почему нескольких? Потому что трудно найти цельный текст, удовлетворяющий всем учебным и информативным требованиям и включающий все необходимые компоненты по данной теме. В обязательном порядке в конце текста дана ссылка на все сайты, откуда был взят материал по теме. В текст вошли исторические факты о британской кухне, описания традиционных блюд, напитков и продуктов, сведения о традициях и обычаях, связанных с приемом пищи, а также информация о современных кулинарных тенденциях и гастрономическом туризме.

Кулинарная тема была выбрана не случайно. В настоящее время интерес к данной теме огромен. И это подтверждается невероятной популярностью многочисленных телевизионных кулинарных шоу, открытием интересных ресторанов и кафе, активной посещаемостью фестивалей еды, возникновением множества гастрономических сообществ в социальных сетях, превращением известных шеф-поваров в селебрити и появлением талантливых фуд-блогеров и фуд-стилистов, готовых потеснить на своем поприще, как средства массовой информации, так и профессиональных поваров. Люди, как никогда, интересуются кулинарными традициями разных стран и многие из них путешествуют, чтобы попробовать настоящую пасту в Италии и настоящие суши в Японии, купить оригинальные специи в Индии и продегустировать традиционное вино во Франции, побывать на празднике Огурца в Суздале и поесть корюшки в Санкт-Петербурге. Гастрономический туризм становится все более и более популярным. Возрастает интерес к традиционным кухням разных народов и стран. У людей появляются свои приоритеты, и многие мечтают освоить популярные традиционные блюда. Кулинарные школы, курсы и мастер-классы с большим удовольствием посещают и молодежь. В повседневной жизни и в социальных сетях люди делятся рецептами вкусных блюд, и, независимо от пола и возраста приготовление еды становится для многих приятным хобби, доставляющим настоящую радость.

Следовательно, текст о британской кухне является актуальным и своевременным. Как показала практика, этот текст студентам нравится, и по их словам, они узнают для себя много нового и интересного. Помимо общеизвестных вещей, знакомых студентам еще со школы, в тексте есть много информации для более глубо-

кого погружения в тему британской кухни. Например, учащиеся узнают, что такое «Roast Dinner» (ужин, запеченный в духовке), почему английский завтрак называют «Full English», что представляет собой десерт с забавным названием «Spotted Dick» (вареный пудинг с изюмом), из чего готовят блюдо «Bangers and Mash» (сосиски с картофельным пюре), и какие виды сосисок особенно популярны у британцев. А еще, как готовится соус «Gravy» (мясная подливка), когда британцы пьют «Mulled wine» (глинтвейн, подогретое вино с пряностями), чем «Cider» отличается от «Perry» (грушевый сидр), какой вид сыра самый любимый у британцев, что означает выражение «It's not my cup of tea», и почему Лондон – прекрасное место для гастрономического туризма.

После самостоятельного прочтения и изучения данного текста дома, учащимся предлагается тест с различными заданиями и упражнениями. Тест выполняется на занятии по английскому языку и содержит немало интересных, нестандартных заданий.

Приведем некоторые примеры:

Guess which dishes mentioned in the text are characterized as: (Угадайте, какие блюда, упомянутые в тексте, характеризуются как:) Далее приводится список характеристик различных блюд, по которым нужно угадать традиционные британские блюда, упомянутые в тексте.

Например:

a traditional dish made from lamb or mutton and onion, topped with sliced potatoes (традиционное блюдо из баранины или баранины и лука, увенчанное нарезанным картофелем)

a hot black tea usually served with milk, and sometimes with sugar (горячий черный чай, который обычно подается с молоком, иногда с сахаром)

Соответственно, правильным ответом для первого описания будет Lancashire Hotpot (Ланкаширское рагу, тушеное мясо с овощами), а для второго – English Breakfast Tea.

Следующее упражнение: **Which of the following gastronomy items refer to British cuisine?** (Какие из перечисленных ниже блюд относятся к британской кухне?) В этом задании перечисляются названия разных блюд, относящихся и не относящихся к британской кухне, из которых нужно выбрать верные варианты:

1. Roast dinner; 2. Full English; 3. Sushi; 4. Cumberland;
5. Worcestershire sauce; 6. Cheddar;
7. Mulled wine; 8. Focaccia;
9. Pelmeni; 10. Lobio; 11. Toad-in-the-Hole; 12. Haggis;
13. Branston Pickle; 14. Bhoona;
15. Apfel Strudel; 16. Cider;
17. Ratatouille; 18. A pint of Bitter;
19. Chak-chak; 20. Perry.

Студенты, хорошо подготовившиеся к занятию, должны выбрать 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 18 и 20 варианты. В дополнение можно предложить учащимся подумать, к каким национальным кухням относятся оставшиеся варианты. К примеру, Ratatouille (Рататуй) – это блюдо французской кухни, Lobio (Лобио) относится к грузинской кухне, а Focaccia (Фокачча) – это итальянская еда.

И еще один пример интересного, нестандартного задания из текста «British cuisine»:

Find the odd word. Suggest a unifying word or phrase for the whole line: (Найдите лишнее слово. Предложите объединяющее слово или фразу для всей строки)

Например, такая строка:

- a.) Cheddar; b.) Jarlsberg; c.) Red Leicester; d.) Stilton; e.) Double Gloucester

Студенты, внимательно читавшие текст, сразу поймут, что лишним словом здесь будет вариант b.), так как в данной строчке речь идет о британских сырах. Соответственно, объединяющей фразой для всей строки будет «британские сыры». Или:

- a.) salads; b.) pies; c.) scones; d.) short-bread biscuits; e.) jam tarts

Лишнее слово здесь «salads» (салаты), а объединяющая фраза для всей строки – «British pastry» (британская выпечка).

И еще пример из этого задания:

- a.) Gravy; b.) Marmite; c.) Kvas; d.) Branston Pickle;
e.) Worcestershire

В этой строке лишним словом является «Kvas» (Квас), а объединяющей фразой будет «British sauces and spreads» (Британские соусы и спреэды).

Выводы. Таким образом, творческий подход к аспекту «домашнее чтение» может быть реализован на занятии при наличии нескольких важных компонентов. Во-первых, это актуальный, современный, информативный текстовый материал, желательна аутентичность; во-вторых, это разработанные к тексту интересные, нестандартные задания и упражнения, способствующие познавательной активности учащихся и повышению их учебной мотивации и, в-третьих, это стремление самого педагога к творчеству, его желание творчески развиваться и создавать что-то новое. Наличие этих компонентов обеспечит продуктивность учебного процесса и будет способствовать развитию у студентов устойчивого интереса к чтению оригинальной литературы на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рубаник А.Н., Большакова Г.И., Тельных Н.В. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 120–124. ISSN: 0869-3617
2. Назарова И.В. Организация самостоятельной работы в вузе в целях профессионально-творческого саморазвития студентов // Вестник Поволжского института управления. 2011. № 2. С. 121–127.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2014. – 416 с. ISBN: 978-5-93878-460-4
4. Дутьмухаметова Г.Ф. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-1 (113). С. 112–115. ISSN: 1726-846X
5. Стрекалова И.В. О реализации творческого подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 25. eISSN: 2070-7428
6. Тихонов С.П. Герменевтика и методическая культура в творчестве преподавателя иностранных языков // Иностранные языки в экономических вузах России: Всеросс. научно-информационный альманах № 3. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2004
7. Гусейнова Л.Д., Гаджиева С.А. Домашнее чтение как один из видов самостоятельной работы студентов-экономистов в обучении английскому языку // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 5-2. С. 201–203 ISSN: 2220-2404. eISSN: 2221-1373
8. Стрекалова М.Д. Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: автореф. дисс. канд. пед. наук. – 13.00.02. – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2008. – 26 с.
9. Мутовкина О.М. Развитие творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку // Актуальные вопросы профессионального образования. 2005. № 4. С. 123–126.
10. Шарафутдинов Р.Р. Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании // Вестник Казанского технологического университета. 2008. № 5. С. 231–236.
11. Королева Г.А. Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку // Концепт. 2017. № 8. С. 23–29. eISSN: 2304-120X
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с. ISBN: 5-204-00341-X
13. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Халяпина Л.П. Поликультурная компетенция как важный компонент подготовки кадров для международного бизнеса в свете глобализационных процессов в мире и Европе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2(22). С. 40–46. ISSN: 2220-3036. eISSN: 2220-3036
14. Трубицина О.И. Использование юмористических текстов на уроке немецкого языка в средней школе // Ст. в кн.: Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Алтухова М.К., Иванова Н.С., Колядко С.В., Комарова Ю.А., Люботинский А.А., Савельева И.Ф., Трубицина О.И. / метод. пос. Сер. Педагогический взгляд. – СПб.: КАРО, 2007 – С. 204–218 ISBN: 978-5-9925-0011-0
15. Гильманова А.А., Никитина С.Е., Тябина Д.В. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-4(47). С. 24–27. DOI: 10.18454/IRJ.2016.47.276

Kiselyova Z.A. Creative Approach to Home Reading in Teaching a Foreign Language in Higher School. This article focuses on the application of a creative approach to the aspect «home reading» in teaching a foreign language in higher school. The article analyses the role of home reading as one of the important aspects of language study; examines the basic components of a creative approach at foreign language classes; it underlines the necessity of creative activity of the teacher, the correct selection of the texts and development of interesting and innovative tasks and exercises that will increase students'

motivation. The article deals with the issues of intercultural communication and the importance of socio-cultural and polycultural competences; emphasizes the role of texts on cultural studies in the process of teaching a foreign language. The article provides the examples of interesting, original tasks and exercises that not only expand the students' vocabulary, but also broaden their horizons in the field of culinary culture of the country of the studied language, and gives a description of the text on country study on which the exercises are based. The article also emphasizes the relevance of the selected topic for home reading in higher school and explains why the text on this topic will be interesting for students. At the end of the article there is a conclusion that the creative approach to the aspect «home reading» will help to make the learning process more effective and entertaining.

CREATIVE APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE; HOME-READING; CREATIVE ACTIVITY; CORRECT SELECTION OF TEXTS; AUTHENTIC, ACTUAL TEXTS; TEXTS ON COUNTRY STUDY; INTERCULTURAL COMMUNICATION; SOCIOCULTURAL COMPETENCE; INNOVATIVE TASKS AND EXERCISES; INCREASING MOTIVATION

Citation: Kiselyova Z.A. Creative Approach to Home Reading in Teaching a Foreign Language in Higher School. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 38–45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.5

А.И. Дашкина

СОВМЕСТНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АВТОРСКОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ



ДАШКИНА Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

DASHKINA Alexandra I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

В статье рассматривается использование авторского учебного пособия по анализу цитат в качестве дополнения к базовому курсу по устной практике. Пособие содержит те же темы, что основной учебник и может использоваться студентами при подготовке к устному экзамену, в котором одним из заданий является анализ цитат. Первый раздел пособия включает общие рекомендации по этапам работы с цитатой, а также пример готового анализа. Остальные разделы содержат по пять цитат, соответствующих темам базового учебника. По одной из цитат из каждого раздела составлены вопросы и задания, даны примеры фильмов, видео и литературных произведений, иллюстрирующие затронутую тему, а также приведены противоположные точки зрения, стимулирующие дискуссию. В пособии также приводится дополнительная лексика по каждому разделу и биографические сведения об авторах высказываний. Пособие может использоваться как для самообразования в процессе самостоятельной работы, так и для обучения в парах и малых группах. Оно было апробировано в двух группах студентов лингвистических направлений, в одной из которых задания выполнялись во фронтальном режиме, а в другой студенты разбивались на пары или на малые группы, включающие учащихся с разным уровнем языковой подготовки, и анализировали цитаты совместно. В группе, обучающейся в сотрудничестве, средний экзаменационный балл был выше, чем в группе, работающей с педагогом во фронтальном режиме. Результаты апробации демонстрируют, что групповая работа с пособием по анализу цитат более эффективна благодаря дополнительной языковой практике, получаемой студентами в процессе обсуждения материала.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ; АНАЛИЗ ЦИТАТ; БАЗОВЫЙ УЧЕБНИК; УСТНЫЙ ЭКЗАМЕН; ОБСУЖДЕНИЕ; СОВМЕСТНАЯ ПОДГОТОВКА

Ссылка при цитировании: Дашкина А.И. Совместная подготовка студентов к экзамену по иностранному языку на основе авторского учебного пособия // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 46–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.6

Одной из основных задач подготовки студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям, является формирова-

ние у них иноязычной коммуникативной компетенции, которая определяется, как умение воспринимать устные или пись-

менные сообщения на иностранном языке и отвечать на них, применяя усвоенный лексико-грамматический материал. Помимо базовых учебников, для обучения общению на иностранном языке требуется дополнительный комплекс упражнений, направленный на закрепление и применение в речи изученной лексики и грамматики. Задания должны быть составлены таким образом, чтобы студенты могли выполнять их в процессе обучения в сотрудничестве, поскольку, таким образом, они получают возможность применить изученный материал в процессе коммуникации на иностранном языке. Кроме того, учащиеся могут выполнять упражнения, формирующие иноязычную коммуникативную компетенцию, для подготовки к экзамену по практике иноязычного речевого общения, на котором оценивается умение анализировать высказывания, максимально используя при этом материал, усвоенный в течение семестра.

1. *Основные задачи подготовки к устному экзамену по практике иноязычного речевого общения на старших курсах языкового вуза.* Наибольшую сложность при подготовке к устному экзамену по практике иноязычного речевого общения вызывает анализ цитат. Одним из заданий на экзамене является перефразирование цитат, основанных на тематических разделах из базовых курсов и толкование их смысла применительно к различным жизненным ситуациям. Если на первых двух курсах устная часть экзамена включала подготовленное сообщение по темам, изученным в течение семестра, то на старших курсах студенты должны применить усвоенный лексико-грамматический материал в спонтанном монологическом сообщении.

Сложность при подготовке указанной части экзамена состоит в отсутствии конкретных инструкций, описывающих порядок действий при анализе цитат. В течение

семестра студенты старших курсов занимаются по пособиям уровня *Advanced* или *Proficiency*, которые, безусловно, содержат задания на обсуждение и изложение своей точки зрения. Однако эти задания не полностью идентичны экзаменационному формату, поэтому, при отсутствии необходимой подготовки студенты не могут продемонстрировать полученных ими знаний по лексике и грамматике в полном объеме, что приводит к значительному снижению среднего экзаменационного балла.

Поскольку студенты лингвистических направлений должны владеть языком на профессиональном уровне, к ним предъявляются достаточно высокие требования на экзамене. Они должны «говорить на иностранном языке достаточно бегло и правильно, эффективно и в полном объеме участвовать в разговорах на различные конкретные и отвлеченные темы» [1: 114]. Критериями оценки анализа цитаты являются употребление лексики и грамматических конструкций, изученных за семестр, правильность построения предложений и качество произношения. Несмотря на то, что студенты выполняют большой объем заданий по лексике и грамматике в течение семестра и заучивают списки слов по изучаемой теме, они часто не могут применить их в речи. Это объясняется тем, что в условиях экзаменационного стресса учащиеся не способны извлечь изученный лексико-грамматический материал из долговременной памяти. Кроме того, стресс часто мешает сосредоточиться на анализе цитаты и прокомментировать её применительно к ситуации из личного опыта или из прочитанной литературы. Как правило, на экзамене студенты либо выражают свою мысль упрощенными предложениями, не демонстрируя владения изученным материалом, либо допускают большое количество ошибок, употребляя неверные словосочетания и грамматические конструкции.

Основной задачей подготовки к экзамену является осуществление перехода от пассивного владения лексико-грамматическим материалом к его активному использованию в речи в процессе анализа цитат. Как часто показывают результаты экзаменов, занятия по базовому пособию недостаточны для многих студентов. Это указывает на необходимость разработки дополнительных материалов, в частности, составления авторского учебного пособия.

2. *Структура дополнительного учебного пособия по анализу цитат.* Несмотря на то, что базовые учебники содержат удачно подобранный лексический и грамматический материал, интересные и информативные тексты и большое количество заданий на обсуждение, они не могут в полной мере подготовить учащихся к экзамену, поскольку они не предусматривают необходимости анализа цитат. Однако это особый вид учебной деятельности со своим алгоритмом, для овладения которым необходимо выполнить значительное количество упражнений в данном формате. Поскольку «учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.)» [2: 174], разработка учебного пособия по анализу цитат для дополнительной практики именно этого вида учебной деятельности представляется целесообразной.

Задания по анализу цитат, пословиц и поговорок, подразумевают участие студентов в различных формах творческой учебной деятельности. Например, О.Н. Сычёва предлагает такие задания, как составление диалогов по затрагиваемой в них теме, описание ситуации из личного опыта, а также завершение прослушанного или прочитанного рассказа подходящей цитатой, пословицей или поговоркой [3: 43–44]. Помимо указанных форм работы можно также

предложить изложение цитат, пословиц или поговорок своими словами, объяснение их смысла, ответы на вопросы творческого содержания, а также их критическое сопоставление с противоположной точкой зрения. Пособие по анализу цитат должно включать всё многообразие форм учебной деятельности, поскольку это способствует поддержанию устойчивого интереса к изучаемой теме.

Поскольку учебное пособие должно выступать «в роли тактической модели или сценария реального учебного процесса» [4: 14], каждый раздел должен представлять собой многоступенчатый анализ цитат по той или иной теме из основного учебника. Кроме того, пособие должно включать вступительный раздел, объясняющий алгоритм анализа цитат. Так, в пособии «*Interpreting words of wisdom*» вступительный раздел содержит цитату с готовым анализом, выполненным по определённому плану. Анализ разделён на части в соответствии с пунктами плана.

Первым пунктом является анализ биографических сведений об авторе цитаты с целью достижения более полного понимания его мировоззрения, а также характеристик исторического периода и места, в котором он жил. Этот этап анализа цитаты необходим, если сведения об авторе известны студенту. Но даже в том случае, если возникает необходимость интерпретировать цитату неизвестного автора, учащийся может выдвинуть предположения по поводу его биографии и сделать попытку объяснить обстоятельства, при которых было сделано анализируемое высказывание.

Далее необходимо перефразировать цитату для того чтобы продемонстрировать её понимание. Этот пункт анализа представляется особенно важным, поскольку многие студенты не справляются с экзаменационным заданием, из-за неверного понимания цитаты. Для перефразирования

цитаты необходим стандартный набор вводных фраз (*if I understand this quotation correctly, as the author stated, the author argues that, according to the author*), которые студент должен запомнить для последующего использования на экзамене. При хорошем владении готовыми вводными фразами студент ощущает уверенность, поскольку в течение экзамена у него высвобождается больше времени для того, чтобы сосредоточиться не на форме, а на содержании своего ответа.

Следующим пунктом является выражение аргументированного согласия или несогласия с автором цитаты. В некоторых случаях, если цитата достаточно спорная, студент может прокомментировать, в чём он согласен и в чём не согласен с её автором. Опыт показывает, что на экзаменах студенты часто не могут привести подходящих аргументов для того, чтобы доказать свою точку зрения. Это объясняется тем, что учащиеся не владеют информацией по анализируемой теме из-за недостаточной начитанности, а также из-за отсутствия интереса к рассматриваемому вопросу. Кроме того, студенты часто не могут рассуждать на темы, заявленные в базовом пособии, поскольку они не сталкивались с рассматриваемыми проблемами на личном опыте. Учебное пособие по практике анализа цитат должно помочь студентам сформировать своё мнение по темам из основного учебника.

Для того, чтобы подтвердить своё мнение, студент также должен привести конкретный пример, к которому применима анализируемая цитата. Это может быть пример из личного опыта студента, из жизни знакомых ему людей, а также из базового учебника, из художественной литературы или просмотренного фильма. Несмотря на то, что на старших курсах «возрастает жизненный опыт учащихся, они могут выразить своё отношение к конкретной ситуа-

ции» [5: 55], иллюстрирование цитаты с помощью конкретных примеров по-прежнему вызывает затруднения. В учебном пособии по анализу цитат целесообразно привести дополнительные примеры, которые могли бы стимулировать мыслительный процесс учащихся, побуждая их к извлечению из памяти жизненных ситуаций, иллюстрирующих ту или иную цитату.

Последним пунктом анализа является заключение, в котором студент должен подытожить все ранее выдвинутые аргументы. Заключительная часть анализа также должна вводиться определёнными словами и выражениями (*in short, in conclusion, on the whole, to sum up briefly*).

После вступительной части, содержащей общие указания по анализу цитаты, учебное пособие должно содержать применение общей схемы к конкретным случаям. Рассмотрим указанный принцип организации учебного материала на примере учебного пособия «Interpreting words of wisdom». Оно состоит из 19 разделов, ориентированных, в основном, на темы из базового курса *Straightforward Advanced*, а также приложения, помогающего учащимся устанавливать связи между цитатами и информацией в форме текстов, стихов, песен и видео.

В каждом разделе приводится по пять цитат на определённую тему, одна из которых подробно разбирается, а остальные предлагаются для самостоятельного анализа. По цитате, выбранной для подробного анализа, задаются вопросы, которые, как правило, подразделяются на несколько групп: установление связи между биографией автора и принадлежащим ему высказыванием, анализ отдельных частей цитаты, рассмотрение дополнительного материала, относящегося к рассматриваемой теме, примеры из личного опыта и мнение учащегося.

Пособие также включает определения некоторых слов из цитат или из названий

разделов. Например, в разделе *Consumer society* приводится определение слова *Consumerism*. Определения создают для студентов отправную точку для их рассуждений и систематизируют процесс анализа цитаты. На экзамене они также смогут применить данный приём, придумав определения основным понятиям, содержащимся в цитате.

Каждый раздел также содержит информацию по темам, которые затрагиваются в цитатах. Это представляется необходимым, поскольку студенты в процессе анализа цитаты часто заявляют, что «они даже по-русски не знают, что можно сказать по этой теме». К тому же, примеры, взятые из фильмов и литературных произведений, производят на экзаменаторов более благоприятное впечатление, чем только примеры из личного опыта. Так, в разделе *Rudeness*, который по тематике близок любому человеку, независимо от уровня его образования, рассматриваются примеры персонажей, известных своей грубостью (Саймон Легри из «Хижина дяди Тома», Джоффри Баратеон из «Песни льда и Огня», Алекс из «Заводного Апельсина» и сэр Питт Кроули из «Ярмарки Тщеславия»). Сведения об этих персонажах могут стимулировать познавательный интерес студентов и подтолкнуть их к более подробному ознакомлению с указанными произведениями. Полученная информация также поможет студентам произвести более благоприятное впечатление на экзаменаторов.

В разделах также встречаются мнения разных авторов по тому или иному вопросу, представленные в виде списков. Например, в разделе *Crime and punishment* представлен список мер по предотвращению преступности, не требующих применения насилия. Организация информации в виде списка помогает студентам выделить основные идеи, проанализировать их и систематизировать информацию по теме.

В некоторых разделах приводятся материалы Интернет форумов, содержащие мнения различных людей, связанные с вопросами, которые затрагиваются в пособии. Они позволяют студентам изучить мнения по рассматриваемому вопросу, а также ознакомиться с приёмами, используемыми носителями языка при выражении своей точки зрения. При использовании материалов форумов у студентов формируются необходимые компоненты критического мышления: они «более терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных взглядов и могут рассматривать несколько вариантов решения проблемы» [9: 24]. Так, в разделе *Gender roles* студенты могут ознакомиться с различными точками зрения относительно того, следует ли подразделять профессии на женские и мужские. Студенты должны изучить различные точки зрения, поддержать или опровергнуть их и выразить своё личное мнение по указанной проблеме.

Каждый раздел завершается словами и выражениями, которые рекомендуется употреблять в ответах наряду с лексикой из основного курса. Лексический материал, соответствующий уровням *Advanced* и *Proficiency*, должен активно использоваться на этапе подготовки к экзамену, поскольку без достаточного количества употреблений в различных контекстах студенты не смогут извлечь слова из памяти во время устного ответа.

В конце каждого раздела также приводятся краткие биографические сведения об авторах цитат. В них включается информация, свидетельствующая о личных характеристиках авторов, которая позволяет осознать, почему именно им могло принадлежать то или иное высказывание. Студенты могут воспользоваться биографическими справками в первой части своего ответа по цитате.

Подобная структура разделов полностью соответствует таким дидактическим принципам построения учебного материала, как «принцип диалогизации, принцип проблематизации, принцип персонификации (включение личного опыта) и принципы индивидуализации» [6: 100]. Под принципом диалогизации в пособии «*Interpreting words of wisdom*» понимается возможность работать в парах или малых группах, задавая вопросы по цитатам и отвечая на вопросы других студентов. Принцип проблематизации проявляется в том, что задания по каждой цитате заставляют учащихся задуматься над противоположными мнениями о рассматриваемой проблеме. Учебное пособие также построено в соответствии с принципом персонификации, поскольку предложенные в нём задания помогают студентам выявить связь между цитатами и личным опытом. Кроме того, оно следует принципу индивидуализации, согласно которому обучение строится в соответствии с индивидуальностью учащихся, которые могут найти в нём информацию на многие современные темы, близкие к сфере их личных интересов.

3. *Функции учебного пособия «Interpreting words of wisdom»*. Учебное пособие «*Interpreting words of wisdom*» выполняет основные функции учебных изданий: информационную, трансформационную, системообразующую, развивающую и воспитывающую, а также предоставляет возможность закрепления, самоконтроля и самообразования [7: 21–25]. Информационная функция заключается в том, что пособие содержит сведения об авторах цитат, а также тексты и ссылки на видео, позволяющие учащимся получить дополнительную информацию, которая может быть использована при анализе цитаты. Трансформационная функция проявляется в том, что информация из различных источников не переносится в пособие без всяких изме-

нений. Она дозируется, систематизируется, и предъявляется таким образом, чтобы учащиеся могли воспринять и запомнить её, а затем применить в устном сообщении на иностранном языке. Учебное пособие также выполняет системообразующую функцию, поскольку оно было чётко структурировано, и материал подаётся в чёткой последовательности.

Развивающая и воспитывающая функции осуществляются посредством вовлечения учащихся в мыслительный процесс, стимулирующий их познавательную мотивацию и познавательный интерес. Поскольку пособие содержит различные мнения о содержании цитат, оно воспитывает в учащихся умение критически осмысливать информацию и способствует формированию их мировоззрения. Учебное пособие также выполняет функции закрепления и самоконтроля, поскольку содержащиеся в нём вопросы предоставляют учащимся возможность самопроверки, а работа с текстами позволяет им получить дополнительную языковую практику по изучаемым темам. Функция самообразования заключается в том, что данное пособие также предоставляет студентам возможность самостоятельного овладения материалом. После изучения темы на аудиторном занятии по базовому учебнику, студенты могут использовать пособие «*Interpreting words of wisdom*» для самостоятельной подготовки к экзамену.

Возможность самостоятельной работы, предложенная в учебном пособии, вписывается в современную систему преподавания, которая «предполагает усиление акцентов на самообразовании и формировании гуманитарного самосознания» [8: 17]. Помимо вопросов, позволяющих учащимся критически осмыслить проблему, в пособии содержится большое количество материала, который помогает ответить на вопросы даже в том случае, если у студента

нет достаточных фоновых знаний по рассматриваемой теме.

Например, в разделе Art студенты могут получить представление о таких художниках, как Нико Пиросмани, Амедео Модильяни, Анатолии Звереве и Ефиме Честнякове, которые не достигли признания при жизни, несмотря на то, что они создавали истинные произведения искусства. Эти примеры противопоставляются работам Никаса Сафронова, которые, несмотря на огромное количество отрицательных отзывов, пользуются популярностью среди определённых слоёв населения. Возможность сопоставления и критического осмысления фактов формирует гуманитарное самосознание студентов и позволяет им расширять свой кругозор.

Таким образом, ещё одной функцией пособия «Interpreting words of wisdom» является «понимание ценности изучения иностранного языка и культуры его носителей; расширение кругозора с помощью изучаемого языка; появление новых идей и убеждений под влиянием изучения нового языка и культуры» [10: 91]. Так, обучаясь по рассматриваемому учебному пособию, студентам приходится анализировать информацию из различных литературных источников. Например, в разделе Family студентам предлагается проанализировать цитату Бернарда Шоу «*If you cannot get rid of the family skeleton, you may as well make it dance*», и привести примеры из литературных произведений, в которых откровенный разговор об обычно скрываемом пороке давал положительные результаты. Например, рассматривался эпизод из произведения Чарльза Диккенса «Давид Копперфильд», в котором Мистер Микобер признаётся семье и друзьям о своем участии в аферах Урии Хипа. Также приводится пример Ф.М. Достоевского, который, сам увлекаясь азартными играми, написал произведение «Игрок», основанном на своем личном опыте.

Таким образом, по своим функциям учебное пособие «Interpreting words of wisdom» ориентировано не на пассивное восприятие готовой информации, а на стимулирование личностного роста учащихся и развитие их мышления. В каждом разделе пособия «освещение изучаемых вопросов происходит с разных точек зрения и оставляет ученикам возможность выбора наиболее близкой позиции или собственного решения возникающего противоречия» [11: 227]. Помимо общепринятого мнения, в пособии приводятся нетрадиционные точки зрения по обсуждаемым вопросам. Кроме того, в нём содержатся вопросы, позволяющие студентам взглянуть на проблему с разных позиций. Например, в разделе «Memories» приводится цитата Габриэля Гарсии Маркеса о том, что способность человеческой памяти забывать зло и выставлять на передний план добро помогает нам нести бремя прошлого. Студентам задаётся вопрос об опасности забывать негативные моменты из прошлого, поскольку отрицательный опыт учит людей осторожности и способствует их развитию.

Таким образом, обсуждение цитат по своей сути является заданием, развивающим разговорные навыки через парную и групповую работу, которое даёт учащимся возможность естественного общения со своими сверстниками на интересные их темы [12: 191]. Действительно, цитата не только принуждает студентов рассуждать на заранее заданные темы, которые, возможно, не относятся к кругу их интересов, но и может послужить толчком к обсуждению вопросов, касающихся их лично.

Поскольку в пособии содержится большое количество тем для обсуждения, его применение на аудиторных занятиях стимулирует дискуссию, требующую активного участия всех студентов. Тем са-

мым занятия с использованием пособия «Interpreting words of wisdom» способствует формированию коммуникативной компетенции, которая «включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [13: 116]. Таким образом, выполнение заданий из пособия в парах или малых группах является наиболее эффективным способом формирования коммуникативной компетенции, и, следовательно, его целесообразно использовать при подготовке к экзамену, на котором, прежде всего, проверяется применение знания иностранного языка в ситуации общения.

В основу пособия заложены «такие виды деятельности, как парная работа по взаимообучению и взаимопроверке выполненных заданий, а также коллективные формы обсуждений и дискуссий» [14: 39]. Задания из пособия, подходящие для парных и коллективных форм работы, были апробированы в двух группах студентов заочного отделения, обучающихся по лингвистическим направлениям.

4. Применение авторского учебного пособия по анализу цитат при совместной подготовке студентов к экзамену. Перед началом апробации учебного пособия в обеих группах был проведён лексико-грамматический тест по определению среднего уровня их языковой подготовки, и было выявлено, что он примерно одинаков (3.7 балла при оценке по пятибалльной шкале). В течение семестра группа №1 на каждом занятии разделялась на пары или малые группы (по 3 человека), и студенты совместно выполняли анализ цитат, используя вопросы и задания, предложенные в пособии в течение 20 минут. Далее выполнение заданий проверялось педагогом во фронтальном режиме в течение того же

времени. В группе №2 применялась «господствующая в высшей школе фронтально-индивидуальная дидактическая форма обучения» [15: 299]: студенты выполняли задания из пособия под контролем преподавателя.

В конце семестра обе группы сдавали экзамен, на котором одним из заданий был анализ цитаты по одной из тем, изученных в течение семестра по базовому учебнику в комбинации с пособием «Interpreting words of wisdom». Средний показатель в группе № 1 составил 4.6 балла, а в группе № 2 – 3.9 балла, что указывает на более высокую эффективность использования пособия по анализу цитат при совместной работе студентов. Это объясняется тем, что «участие в совместной работе заставляет каждого учащегося более активно выявлять причины своих ошибок, а в случае непреодолимой трудности быстро получить помощь от членов группы» [16: 10]. Поскольку внутри обеих групп уровень языковой подготовки существенно отличался, каждая пара или малая группа состояла из студентов с разным уровнем владения языком. Таким образом, учащиеся с недостаточным уровнем владения языком при необходимости получали помощь более подготовленных студентов, которым, в свою очередь, данная деятельность помогала закрепить материал.

Работа в парах или малых группах представляется более целесообразной не на этапе усвоения и осмысления нового материала, а «в тех случаях, когда ставится задача работы с информацией, её анализа, обобщения и оценки» [17: 121]. Действительно, в результате апробации пособия «Interpreting words of wisdom» было установлено, что анализ, обобщение и оценка информации, полученной из базового учебника, с помощью специально разработанных упражнений в условиях совместной подготовки к экзамену по практике иноязычного речевого общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Крундышев М.А.** Оценка языковой компетенции (ОП) как определение уровня владения языком // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4(18). С. 110–115. ISSN: 2227-8591
2. **Грохольская О.Г.** Проблемы теории обучения: моногр. – Иркутск: Изд-во Оттиск, 2007. – 340 с. ISBN: 978-5-93219-145-3
3. **Сычёва О.Н.** Использование пословиц и поговорок на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 43–44. ISSN: 0130-6073
4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. Лернера И.Я., Шахмаева Н.М. – ч. 1. – М.: Изд-во РАО, 1992, 169 с.
5. **Майка И.Р.** Использование пословиц и поговорок в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 54–56. ISSN: 0130-6073
6. **Тюрина Л.Г.** Методология проектирования модели учебной книги для профессионального образования: когнитивный, информационный и системный подходы: моногр. – М.: МГУП, 2007. – 200 с. ISBN: 5-8122-0750-X
7. **Бейлинсон В.Г.** Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. – 2-е изд. – М.: Мнемозина, 2005. 399 с. ISBN 5-346-00299-5
8. **Антонова С.Г., Тюрина Л.Г.** Теория и проблемы создания учебной литературы нового поколения: учеб. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 76 с. ISBN 5-7563-0202-6
9. **Муштавинская И.В.** Технология развития критического мышления на уроке в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие. – СПб: КАРО, 2009 – 144 с. ISBN: 978-5-9925-0346-3
10. **Вялютнев М.Н.** Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Рус.яз., 1984. – 144 с.
11. **Хуторской А.В.** Современная дидактика: учебное пособие. – 2-е изд. М.: Высшая школа, 2007 – 639 с. ISBN: 978-5-06-005706-5
12. **Thotapally Anjaneyulu.** A critical analysis of the English language textbooks in Andhra Pradesh, India. University of Hyderabad, India // International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal. 2014. No. 3(4). P. 181–200.
13. **Хуторской А.В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения: монография. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. ISBN: 5-211-04710-9
14. **Хуторской А.В.** Учебник как средство самореализации ученика и учителя // Ст. в сб. науч. тр.: Современный учебник. Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования /под ред. Хуторского А.В. – М.: ИСМО РАО, 2004. – С. 7–42.
15. **Леонтьев А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004 – 448 с. ISBN: 5-89502-501-3
16. **Калашникова Е.Г.** Учебное сотрудничество как фактор творческого развития личности подростков (на материале английского языка): автореф. дисс.....канд. пед. наук. – 13.00.01. – Курск, 2005.
17. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2007 – 368 с. ISBN: 978-5-7695-3468-3

Dashkina A.I. Joint preparation of students for the foreign language exam on the basis of the author's textbook. The article deals with the use of the author's manual on the analysis of quotations as a supplement to the basic course on oral practice. The manual contains the same topics as the main textbook. It can be used by students in preparation for the oral exam; in which analyzing quotes is one of the tasks. The first section of the manual describes all the stages of the quotation analysis. It also includes a sample multi-step analysis of a quote which can be used by students with other quotes. Each of the other sections contains five quotations corresponding to the topics of the basic textbook.

One of the quotes from each section contains questions and quests, examples of films, videos and literary works illustrating the topic. The manual includes opposite points of view in order to stimulate a discussion. It also provides additional vocabulary for each section and biographical information about the authors of the utterances. The manual can be used both for self-education in the process of independent work, and for language practice in pairs and small groups. It was tested in two groups of linguistic majors. In the first group the students did all the assignments by answering the questions from the book in front of the teacher and the other students. In the other group the students were divided into pairs or small groups, which included students with different levels of foreign language mastery, who were supposed to analyze the quotations together. In the group in which students performed the assignments in the process of collaboration the average examination score was higher than in the group working with the teacher. The results of the testing the book in the groups of students demonstrate that the collaborative quotation analysis is more effective than performing the assignments in turns in front of the teacher and the other students due to the additional language practice that students receive whilst discussing the quotations.

MANUAL; QUOTATION ANALYSIS; BASIC COURSE BOOK; ORAL EXAM; DISCUSSION;
COLLABORATIVE REVISION

Citation: Dashkina A.I. Joint preparation of students for the foreign language exam on the basis of the author's textbook. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 46–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.6

А.В. Кузьмина

ПРЕПОДАВАНИЕ АУДИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОРЯДА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



КУЗЬМИНА Анна Владиславовна – магистр кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

KUZMINA Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

Статья посвящена одному из самых сложных видов речевой деятельности – аудированию. Рассматривается существующая в методике преподавания иностранного языка концепция аудирования как рецептивного вида речевой деятельности. Предметом исследования в данной статье является использование видеоматериалов на занятии по иностранному языку. Рассматривается целесообразность применения видеоматериалов на уроке иностранного языка как средства интенсификации учебного процесса и придания ему максимальной коммуникативной направленности. «Видеоаудирование» является облегченным вариантом аудирования, поскольку видеоряд помогает учащимся догадаться о происходящем на экране и лучше понять ситуацию. Видеоаудирование является для студентов более интересным аспектом занятия, чем обычное аудирование, поскольку просмотр видеотрекнера повышает познавательный интерес обучающихся. Они с большей вероятностью принимают участие в дискуссиях и обсуждениях просматриваемого фрагмента. Благодаря созданию благоприятной иноязычной атмосферы на занятиях, видеоаудирование повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Проведенный пилотный эксперимент по выявлению отношения обучающихся к видеоаудированию показал явное предпочтение студентов этому виду учебной деятельности.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ; ВИДЕОАУДИРОВАНИЕ; ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ; МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ; АНКЕТИРОВАНИЕ

Ссылка при цитировании: Кузьмина А.В. Преподавание аудирования с использованием видеоряда как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 56–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.7

Введение. Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности, и, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Через аудирование усваивается лексический состав языка и его грамматические

структуры, в то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. Если слушающий испытывает потребность слушать, то это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой

слух и даже чувствительность органов ощущения, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования, т. е. восприятия и понимания речи на слух, может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке учащихся [1].

Аудирование, по мнению исследователей, считается самым востребованным умением человека в повседневной жизни. Результаты исследований показали, что «взрослый человек, используя четыре коммуникативных умения, в своей повседневной жизни чаще всего пользуется умением восприятия и понимания речи со слуха (42 %), затем говорения (32 %), чтения (15 %) и письма (11 %)» [2: 72]. Мы согласны с тем, что восприятие на слух действительно превалирует в нашей жизненной практике, поскольку нам приходится много говорить по телефону, беседовать с различными людьми по личным и служебным делам, возможно, воспринимать на слух инструкции и объяснения.

Аудированию до последнего времени не уделялось достаточно внимания. Н.И. Гез так определяет первую причину: «аудирование до сих пор рассматривалось как побочный продукт говорения, соответственно работа над ним носит эпизодический характер и проводится на речевых сообщениях, предъявленных учителем в такой форме, которая для того или иного класса является наиболее приемлемой» [3: 32].

Изучение особенностей аудирования в настоящее время невозможно без учета аудирования с использованием видеоряда. Видео – это один из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации. Под видеоматериалами, вслед за Е. Ильченко, мы понимаем любую «телепродукцию (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т. д.),

а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра» [4: 7].

Рассмотрим далее традиционное аудирование как вид речевой деятельности и аудирование с использованием видеоряда как современный вид аудирования, возникший благодаря большим возможностям мультимедиа при обучении с использованием электронных ресурсов.

Концепция аудирования как рецептивного вида речевой деятельности.

Психолог И.А. Зимняя считает, что аудирование характеризуется тремя уровнями: побудительно-мотивационным, аналитико-синтетическим и исполнительным. Мотивационная сторона при аудировании определяет готовность реципиента осмыслить речевое сообщение, обеспечив тем самым коммуникацию, следовательно, побудительно-мотивационная часть вытекает из общечеловеческой потребности в вербальном общении. Основная форма протекания аудирования – это внутренняя форма. Основой внутреннего механизма аудирования являются такие психические процессы, как восприятие на слух, внимание, узнавание и сличение языковых средств, их антиципация, идентификация, группировка, удержание в памяти, умозаключение – то есть воссоздание чужой мысли, и адекватная на нее реакция. Следовательно, предметом аудирования является чужая мысль, закодированная в тексте и подлежащая распознаванию.

Продуктом же аудирования является умозаключение, а результатом – понимание воспринятого смыслового содержания и собственное ответное поведение – речевое или неречевое. Можно вербально отреагировать на услышанное, принять к сведению воспринятую информацию

и хранить ее в памяти, пока она не понадобится, но можно и отреагировать на принятую информацию адекватным объективным поведением [5].

И.Н. Максимова отмечает, что говорение и аудирование являются взаимосвязанными процессами устноречевой деятельности, потому что при аудировании задача учащихся заключается не только в приеме сообщения, но и «подготовке во внутренней речи ответной реакции на услышанное» [6: 4], что способствует созданию благоприятных условий для коммуникации среди обучающихся. Являясь компонентом коммуникации, аудирование учит культуре речи, поскольку студенты учатся внимательно слушать собеседника и не перебивать его, а также дослушивать высказывание собеседника до конца. Знание правил хорошего тона ценится не только при общении на иностранном, но и на родном языке.

И.Н. Максимова считает также, что фразы речевого этикета обычно представлены в виде клише. Они запоминаются легко и произвольно при многократном повторении видеофрагмента. По мнению этого автора, аудирование является не только целью, но и средством обучения. Через аудирование обучающиеся узнают о звуковой стороне изучаемого языка, его фонемном составе и интонации: они знакомятся с ритмом, ударением, мелодикой. Кроме этого, во время аудирования учащиеся повышают свой лексический словарный запас и повторяют грамматические конструкции. В процессе аудирования как акта общения говорящий стремится реализовать свое коммуникативное намерение, т. е. убедить в чем-то слушателя, воздействовать на него определенным образом, побудить совершать или не совершать то или иное действие.

В целом можно констатировать возросший исследовательский интерес к обу-

чению аудированию в высшей школе. Так, И.В. Щукина ставит вопрос о разработке методики построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка [7]. Наиболее интересным в ее подходе нам представляются проблемные задания как основа развития коммуникативно-когнитивных умений аудирования, а также использование дифференцированного подхода в обучении аудированию. Исследователь Т.В. Громова, изучая стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов в малых группах, считает, что оно является фактором повышения их профессиональной компетенции [8].

Представляется очевидным, что часть аудирования в жизненном контексте является, фактически, аудированием с опорой на видеоряд, т. е. «видеоаудированием», поскольку мы являемся участниками живого общения. Именно поэтому нам представляется, что обучение аудированию в современном контексте можно и нужно проводить с использованием имеющихся мультимедийных ресурсов, которые предоставляют преподавателю иностранного языка большие возможности выбора видеоматериалов для обучения иностранному языку. Мы предполагаем, что видеоаудирование является для студентов более интересным аспектом занятия, чем обычное аудирование, поскольку видеоряд всегда вносит большее разнообразие в обучение иностранному языку.

Обучение аудированию с опорой на видеоряд (видеоаудирование). Учитывая развитие информационно-коммуникационных технологий и доступность мультимедийных ресурсов (например, электронный ресурс YouTube), современные преподаватели иностранного языка все чаще используют для аудирования видеофрагменты, что позволяет им обогатить содержание

своей дисциплины и таким образом повысить мотивацию обучающихся. Обучение аудированию с опорой на видеоматериалы становится все более распространенным видом учебной деятельности, о котором написаны многочисленные статьи. Поскольку проведение аудирования с использованием видеоряда постепенно становится общей практикой преподавания иностранного языка (ИЯ) в вузе, считаем возможным ввести термин «видеоаудирование», который вполне отражает указанную практику аудирования с использованием видеоряда.

В.И. Писаренко рассматривает классификацию видеоматериалов как средства обучения ИЯ [9]. Особое внимание автор обращает на критерии выбора видеоматериалов, поскольку именно четко установленные критерии определяют особенности работы с тем или иным видом видеоматериалов, организации учебного процесса, подготовки видеоматериала к использованию и предварительной работы с этим материалом. С.П. Семаева рассматривает обучение аудированию с помощью технических средств и Интернета как дополнительную возможность повышения интереса студентов к иностранному языку [10].

Особый интерес для нас представляют те источники, авторы которых связывают обучение видеоаудированию с повышением мотивации студентов. Рассмотрим некоторые из них в нашем обзоре. Так, ряд исследователей, в частности, Н.В. Карева, утверждает, что возможность доступа к Интернет ресурсам у студентов не является основным мотивирующим фактором при обучении аудированию, поэтому она уделяет большое внимание в своей статье методическим аспектам работы с видеоматериалом. Безусловно, мы полностью согласны, что правильно построенные упражнения способствуют более успешному развитию навыков аудирования, но при

этом мы хотим опровергнуть первое утверждение автора [11].

На наш взгляд, возможность широкого выбора Интернет-ресурсов для аудирования, когда практически у каждого современного студента есть свой собственный смартфон, является существенным преимуществом при обучении ИЯ, и может стать стимулирующим фактором для дальнейшего самостоятельного совершенствования навыков аудирования. Если у студента смартфон находится все время под рукой, то вероятность того, что он зайдет на сайт и начнет прослушивать аудиофайл намного больше, чем у студента, который учился тридцать лет тому назад и не имел такой возможности. Казалось бы, еще не в таком далеком прошлом студентам, изучающим ИЯ, приходилось прикладывать немало усилий, чтобы перезаписать аудиозапись с кассеты в учебнике на свою личную кассету для дальнейшего прослушивания, если, конечно, учащиеся не покупали дорогостоящий комплект, в который входила эта кассета.

Необходимо подчеркнуть, что, на данном этапе, совсем неважно какой процент понимания аудиотекста возникает у студента. Если ему действительно интересна тема, и он регулярно слушает аудиотексты, как рекомендует С.П. Семаевой, то вскоре будет наблюдаться положительный результат [10]. Действительно, чтобы приобрести хороший навык аудирования, и чтобы чужая иноязычная речь не казалась совершенно непонятной, нужно уделять хотя бы двадцать минут ежедневно на выполнение заданий, что при наличии смартфона легко сделать даже при большой занятости учащихся. Например, можно слушать аудиопередачи по дороге на учебу в университет.

Мы также считаем, что наличие широкого выбора различных подкастов, которые отвечают уровню владения языком

обучающихся, а также большой выбор тематики аудиотекстов способствует повышению мотивации в развитии навыков аудирования. Студенты, в основном, это молодые люди в возрасте 19–22 лет, охотно выполняют только те задания, которые им интересны в силу специфики их возраста. Соответственно, можно сделать вывод о том, что если онлайн-подкасты интересны для учащихся и являются бесплатными, то этот фактор способствует повышению интереса обучающихся к такому трудному виду речевой деятельности как аудирование.

Н.В. Карева справедливо уделяет значительное внимание таким подкастам как *British Council*, *Voice America*, *ESL*, где помимо текстовых версий (транскриптов), прилагаются задания на проверку понимания речи [11]. Ресурс *Listen to English Learn English* включает задания на употребление слов и выражений, а также подкасты на страноведческие темы. На сайте выложены сами статьи, которые обеспечивают поддержку для слушателей. Кроме того исследователь считает, что сайт *Better at English* будет интересен для студентов, поскольку на нем представлено много интересных, живых аутентичных аудиотекстов, включающие идиомы и слэнг. Известно, что молодые люди стремятся, в первую очередь, выучить идиомы и слэнг, который так характерен для общения. Для тех обучающихся, которые хотят повысить академический уровень словарного запаса, Н.В. Карева предлагает обратиться к сайту *CNN Student News* (новости), который предназначен для студентов, в то время как программа *Business Update* рассчитана для бизнесменов.

Таким образом, выбор аудио- и видеоматериала в сети Интернет действительно огромен. Однако наличие доступа к Интернет-ресурсам не является стопроцентной гарантией успеха качественного обу-

чения иностранному языку, поскольку необходимо также иметь грамотно подобранные упражнения по аудированию, соответствующие уровню студентов. Однако наличие возможности доступа к Интернет-ресурсам может быть определяющим фактором для повышения мотивации выполнения заданий на аудирование. Овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией с помощью указанных выше источников возможно лишь при методически грамотно построенной работе преподавателя ИЯ.

Использование видео повышает мотивацию обучения: видеofilмы (кино) имеют сами по себе высокую степень мотивации. Язык и сюжеты видеоматериалов взяты непосредственно из культуры изучаемого языка, что способствует расширению страноведческих знаний о стране изучаемого языка, приобщению к культурным ценностям народа – носителя языка, изучению речевых страноведческих феноменов. Использование видеоматериалов страноведческого характера позволяет также реализовать межкультурный подход, т. е. создать условия для восприятия чужой культуры и ее сопоставления с собственной культурой.

Нам представляется, что видеоаудирование является важным аспектом для поддержания «мотивации успеха», о которой говорит Е.Н. Соловова. Хотя исследователь рассматривает, главным образом, обычное аудирование, без опоры на видеоряд, ее мнение нам кажется достаточно обоснованным. Е.Н. Соловова подчеркивает важность создания атмосферы успешности на занятиях по ИЯ [12]. Хотя достижение положительного результата в той деятельности, которой занимается человек, важно для любого взрослого человека, это особенно важно для подростков в возрасте 17–19 лет. В этом переходном возрасте молодые люди очень остро реагируют на

критику окружающих, для них важно мнение своих сокурсников, которые могут критически относиться к тем, кто «совсем не слышит текст». Соответственно, если обычное аудирование или видеоаудирование проходит успешно, то обучающиеся с большим интересом занимаются ИЯ.

Е.Н. Соловова отмечает преимущества использования видеофрагмента при аудировании. По ее мнению это преимущество заключается в страноведческом компоненте, т. е. в возможности погружения в среду изучаемого языка. Это важно, поскольку не у каждого студента есть финансовые возможности побывать в стране изучаемого языка. Исследователь отмечает, что перемещение обыденных действий и событий в страну изучаемого языка усиливает интерес учащихся, так как дает возможность своими глазами увидеть различия между своей и чужой культурами. Учащиеся видят, как нужно приветствовать других людей, что нужно дарить хозяевам, когда их пригласили в гости, как вести себя в театре. Этот видеофон помогает понять чужеродную культуру и нравы страны изучаемого языка [12].

Г.А. Гуняшова считает, что показ видеофильмов на занятии по ИЯ может значительно повысить заинтересованность учащихся, поскольку сюжеты видеоматериалов непосредственно взяты из жизни культуры страны изучаемого языка. Таким образом, помимо изучения новой лексики учащиеся приобщаются к культуре изучаемого языка [13]. Автор уделяет особое внимание времени просмотра видеофильмов, считая, что для того, чтобы повысить эффект от просмотра видеофильмов, нужно выбрать не только интересный видеофрагмент, но и время его показа на занятии. Например, если преподаватель хочет ввести новую тему для обсуждения, то показ видеофильма будет самым лучшим средством для достижения этой цели.

По всей вероятности, у студентов во время выполнения этого задания возникнут вопросы, или они предложат свое решение затронутой проблемы. Таким образом, можно сказать, что показ видеофрагмента способствует началу коммуникации обучающихся, даже среди слабых студентов, которые бы в другой ситуации промолчали. Г.А. Гуняшова также отмечает, что помимо видеоматериалов из учебника преподавателям ИЯ нужно также использовать в качестве видеоматериалов новостные репортажи, которые могут содержательно дополнить тему учебника. Т.Е. Черчес и другие исследователи дополняют наше представление об использовании видеоматериалов, считая, что содержание словесного ряда при этом усваивается со значительно меньшей степенью интенсивности, а в конечном результате, и с меньшей степенью полноты и адекватности, чем видео ряда [14: 59–64].

Рассмотрев мнения специалистов по преподаванию аудирования, представим далее результаты нашего пилотного эксперимента по изучению предпочтений студентов при использовании обычного аудирования и видеоаудирования.

Результаты проведенного анкетирования студентов. Осознавая недооцененность обучающимися и преподавателями аудирования, а также важность развитие навыков аудирования с начала обучения в высшей школе из-за трудностей восприятия этого аспекта языка, мы решили проанкетировать студентов первого курса Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций (СПбГУТ) с целью их отношения к этому аспекту речевой деятельности, выявления трудностей, препятствующих развитию навыков аудирования. Всего в анкетировании приняло участия 47 человек. Возраст респондентов Высшей Школы – 17–19 лет. Вопросы нашей анкеты представлены ниже:

АНКЕТА

1. Как Вы оцениваете важность аудирования для своего дальнейшего профессионального роста?

2. Какие тексты Вы слушаете в свое свободное время и укажите причину?

3. Аудирование каких текстов Вы считаете наиболее эффективным с точки зрения профессионального роста и почему?

4. Как Вы сами оцениваете свой навык аудирования?

5. По Вашему мнению сколько времени на занятии нужно уделять аудированию, для того чтобы приобрести хороший навык восприятия на слух иноязычной речи?

6. Что Вам больше нравится выполнять на занятии: обычное аудирование или видеоаудирование и почему?

7. Видеофрагмент и субтитры, показанные в видеофрагменте, помогают мне понять основное содержание текста

8. Опорные слова, выписанные преподавателем на доске или указанные в раздаточном материале, помогают мне понять основное содержание при аудировании

9. Считаю, что видеоаудирование более эффективно, чем обычное аудирование, чтобы сформировать хорошие навыки аудирования

10. Каким видом речевой деятельности Вы предпочитаете заниматься в свободное время, если Вы хотите повысить свой уровень знаний по иностранному языку?

Опрос проводился в очной форме посредством заполнения анкет, в которых нами использовалась гибкая шкала тестирования. Результаты анкетирования представлены в виде таблиц, где числовые данные приводятся в процентах. В результате анкетирования мы выяснили, что никто из респондентов не оценил свои навыки аудирования как отличные. Прежде всего, это говорит о серьезном отношении респондентов к данному исследованию и о честности самих респондентов.

Приблизительно 50% опрошенных студентов оценили свои навыки аудирования на 25%, т.е. неудовлетворительные для выполнения такого задания на работе, если студентам это потребуется в дальнейшем. Эти данные означают, что половина опрошенных студентов практически ничего не понимает из прослушиваемого аудиофрагмента, даже основное содержание.

При этом нужно отметить, что приблизительно 35% опрошенных студентов заявили, что их навыки аудирования немного лучше и равняются 50% по шкале оценки знаний от нуля до ста процентов. Только 8% респондентов считают, что у них достаточно хороший навык аудирования, хотя сами отмечают, что они все равно не все понимают при прослушивании записи. Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе беспристрастной оценки своих навыков аудирования самими студентами было выявлено, что большинство из них либо совсем ничего не понимает, либо испытывает значительные трудности при выполнении заданий на аудирование. Этот факт подтверждает наше предположение о необходимости развития навыков аудирования на занятии под руководством преподавателя.

Статистические данные по оценке своих навыков аудирования студентами представлены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка навыков аудирования студентами, %

Аудирование	Студенты СПбГУТ
0	7
25	50
50	35
75	8
100	0

Нам также было необходимо выяснить, какое значение сами обучающиеся придают такому аспекту речевой деятельности как аудирование. Полученные данные представлены ниже в табл. 2.

Таблица 2

**Оценка важности аудирования
как вида речевой деятельности, %**

Аудирование	Студенты СПбГУТ
0	0
25	0
50	20
75	30
100	50

На вопрос анкеты о том, считают ли обучающиеся, что навыки аудирования помогут им в будущем для их профессионального роста, никто из опрошенных студентов не заявлял, что такие навыки им совсем не нужны и что целенаправленно их развивать не надо.

В результате проведенного анкетирования мы выяснили, что большинство студентов, около 50% опрошенных, считают, что хорошие навыки аудирования необходимы для их будущего, поскольку аудирование как вид речевой деятельности непосредственно связан с говорением, а значит, может в целом повысить уровень владения иностранным языком. Из этого студенты делают вывод, что умение понимать речь на слух может высоко быть оценено работодателем, что, в свою очередь, будет способствовать благоприятному развитию карьеры. Также респонденты отмечали, что поскольку аудирование для них самое сложное задание из всех видов речевой деятельности, то наличие хороших навыков аудирования является показателем владения ИЯ в целом. Студенты отмечали, что у них повышается самооценка, если они хорошо справляются с таким заданием.

Согласно результатам анкетирования, представленным в табл. 2, 30 % студентов уверены, что навык аудирования может помочь им в работе на 75 %. Этот показатель немного ниже, чем предыдущий, поскольку респонденты еще учатся только на первом курсе, и еще не определились в выборе своей профессии.

В результате проведенного анкетирования было выяснено также, что для 20 % респондентов навык аудирования необходим для саморазвития независимо от того, будет ли их будущая работа связана с иностранным языком или нет. Они считают, что при прослушивании аудиозаписей смогут узнать новые разговорные выражения, которые им будут полезны в поездках на отдых, чтобы поддержать разговор с другими людьми. В целом результаты проведенного анкетирования показывают, что большинство студентов осознают важность аудирования, как вида речевой деятельности, и они хотят улучшить этот навык.

Нам также было интересно узнать, какие аудиотексты студенты слушают в свое свободное время для того, чтобы улучшить свой навык аудирования. Нужно отметить, что отвечая на этот вопрос анкеты, респонденты выбирали несколько вариантов ответов. Статистические данные по тематическим предпочтениям студентов представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Интересующий аспект
при аудировании иностранного языка**

Аспект	Студенты СПбГУТ, %
Фильмы и сериалы с субтитрами	50
Видеоролики	30
Музыка	50
Лекции по будущей специальности	20

Нужно, в первую очередь, отметить, что все опрошенные студенты интересуются музыкой, а также просмотром фильмов на английском языке, иногда с субтитрами. Многие из них считают, что просмотр фильмов не только помогает обогатить словарный запас, но и лучше понять культуру и традиции изучаемого языка. По их мнению, просмотр фильмов на иностранных языках является одним из основных достоверных источников о культуре страны. Второй важный фактор изучения ИЯ заключается в том, что английский язык – это международный язык, и, хорошо зная его, можно путешествовать по всему миру.

Кроме того, приблизительно 30% опрошенных студентов отметили, что они в свое свободное от занятий время регулярно, приблизительно 20 минут в день, смотрят ролики с видеохостинга *YouTube*. Респонденты считают, что просмотр видеороликов полезен им для повышения уровня иностранного языка, поскольку они содержат много разговорных выражений. Кроме того, видеоролики обычно длятся 5–7 минут, и студенты не устают от чрезмерного количества новых слов, как при просмотре полуторачасового фильма.

В результате анкетирования мы выяснили, что только 20% респондентов смотрят в *YouTube* лекции, связанные с будущей специальностью. Опрошенные объясняют, что поскольку лекции читаются зарубежными специалистами, студенты могут узнать что-то новое по интересующей их теме. При этом нужно отметить, что большинство студентов отдают предпочтение просмотру видеороликов, так как они считают, что просмотр лекций для них не нужен, и что это им совсем не интересно.

На вопрос анкеты о том, какой вид деятельности обучающимся нравится вы-

полнять на занятии, 90% опрошенных студентов заявили, что это видеоаудирование, т. е. аудиозапись, которая сопровождается видеорядом. Студенты отмечали, что при видеоаудировании мимика и жесты участников коммуникации способствуют пониманию того, о чем идет речь в видеофрагменте. Кроме того, респонденты заявили, что аудиозапись, сопровождаемая видеорядом, т. е. изображением, воспринимается и усваивается лучше, чем просто аудиозапись. Студенты отмечали, что видеоаудирование – это более познавательное и интересное для них задание, чем просто прослушивание записи на эту же тематику.

Нужно также отметить, что 10% респондентов отдали предпочтение обычному аудированию, объясняя это тем, что при аудировании можно в большей мере сосредоточиться на речи, а когда нужно выполнить задание на видеоаудирование, то видеоряд отвлекает от выполнения основного задания по аудированию. Объясняя свой выбор в пользу обычного аудирования, они говорили, о невозможности сконцентрироваться на выполнении сразу двух заданий: слушать и смотреть [15].

На вопрос анкеты, считают ли респонденты, что видеоаудирование более эффективно, чем простое аудирование, для формирования хороших навыков понимания иноязычной речи, все опрошенные, которые отдали предпочтение видеоаудированию, ответили на этот вопрос утвердительно. Остальные 10% опрошенных, которые отдали предпочтение обычному аудированию, ответили на этот вопрос отрицательно.

Таким образом, можно сказать о том, что видеоаудирование повышает заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, и мотивирует их выполнять задание на прослушивание видео-

фрагментов, не смотря на все имеющиеся трудности. На вопрос анкеты о том, в какой степени субтитры и видеоряд помогают понять содержание видеосюжета при просмотре видеоаудирования, приблизительно 70% респондентов выбрали ответ 100%, т.е. у студентов высокая степень уверенности в этом ответе. При этом 30% респондентов считают, что видеоаудирование помогает им улучшить понимание на 75% (см. п. 7 и 9 анкеты).

Посмотрим теперь, как опорные слова, выписанные преподавателем на доске, помогают учащимся понять основное содержание при аудировании.

В результате проведенного анкетирования мы выяснили, что большинство студентов, около 55% опрошенных, считают, что основной залог успеха при аудировании заключается в распознавании ключевых слов в аудиозаписи. Студенты также отмечали, что эти ключевые слова помогают им понять, о чем будет идти речь в аудиозаписи, и студенты могут предвидеть ход событий в аудиозаписи. Нужно отметить, что 25% респондентов заявили, что вероятность того, что они поймут суть аудиотекста, зависит от опорных слов только на 50%. Студенты объясняли свой ответ тем, что ключевые слова, несомненно, облегчают понимание аудиотекста, но хороший опыт аудирования важнее. При этом примерно 20% опрошенных убеждены, что опорные слова являются ключевым фактором в успешном выполнении заданий на аудирование только на 25%.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Видеоаудирование является облегченным вариантом аудирования благодаря использованию видеоряда, который

помогает обучающимся догадаться о происходящем на экране и лучше понять звучащую речь. Аудирование с опорой на видеоряд позволяет учащимся привыкнуть к чужой иноязычной речи и преодолеть страх непонимания этой речи. Видеоаудирование является для студентов более интересным аспектом занятия, чем обычное аудирование, поскольку просмотр видеофрагмента повышает их познавательный интерес. Они с большей вероятностью принимают участие в дискуссиях и обсуждениях просматриваемого фрагмента.

Благодаря созданию благоприятной иноязычной атмосферы на занятиях по ИЯ видеоаудирование повышает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка, что подтверждается проанализированными нами научными работами исследователей, а также результатами проведенного нами анкетирования студентов.

Проанализировав результаты анкетирования студентов первого курса дневного отделения, обучающихся в Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, можно сделать вывод о том, что все опрошенные студенты беспристрастно оценивают свои навыки аудирования, считая их неудовлетворительными для дальнейшего профессионального роста. В целом респонденты заявили, что хотя для них аудирование является наиболее сложным аспектом речевой деятельности, они хотят и готовы улучшить этот важный навык. Одним из способов развития навыка аудирования, по мнению респондентов, является просмотр видеофрагментов. Респонденты считают, что видеоаудирование целесообразно применять на всех этапах обучения, особенно, на начальном этапе изучения ИЯ, когда навык понимания иноязычной речи недостаточно хорошо развит.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с. ISBN: 5-7695-1381-0
2. Яковлева О.И. Методические аспекты обучения аудированию. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2012. № 2(6). С. 72–76. ISSN: 2226-7867
3. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. 1981. № 5. С. 32–39.
4. Ильченко Е.И. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. 2003. № 9. С. 7–9.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 219 с.
6. Максимова И.Н. Значимость аудирования при обучении иностранному языку в школе [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/589313/>
7. Щукина И.В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дисс.... канд. пед. наук – 13.00.02. – М., 2009. 19 с.
8. Громова Т.В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции: дисс.....канд. пед. наук –13.00.08. – Самара, 2003. 183 с.
9. Писаренко В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку на материале французского языка в неязыковом вузе: автореф. дисс. канд. пед. наук –13.00.02. – Таганрог, 2002. 24 с.
10. Семаева С.П. Обучение аудированию С помощью технических средств и интернета [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nprospo/gumanitarnye-nauki/library/2014/10/23/obucheniye-audirovaniyu-s-pomoshchyu-tekhnicheskikh>
11. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 3(22). С. 140. eISSN: 2223-5167
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. 239 с. ISBN: 5-09-013891-5
13. Гуняшова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2(62). Т. 3. С. 34–37. ISSN: 2078-8975 eISSN: 2078-8983
14. Черчес Т.Е. К вопросу о взаимовлиянии речи и видеоряда в процессе восприятия телевизионных передач электронный ресурс // Ст. в сб.: «Личность – слово – социум» Материалы 6-ой междунар. науч.-практ. конф. (19–20 мая 2006 г.) / Отв. за вып. Т.А. Фалалеева / Частное учр. образования «Институт современных знаний им. А.М. Широкова, Минск, Национальная книжная палата Беларуси.- С. 59–64
15. Гаврилова А.В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза: автореф. дисс..... канд. пед. наук – 13.00.02. – СПб., 2006. 22 с.

Kuzmina A.V. Teaching listening comprehension using video as a factor in increasing students' motivation to learn a foreign language. The article is devoted to one of the most complex types of speech activity – listening comprehension. The concept of listening comprehension as a receptive type of speech activity existing in the methodology of teaching a foreign language is considered. The subject of research in this article is the use of video materials at a foreign language class. The expediency of using video materials at foreign language classes as a means of intensifying the learning process and giving it the maximum communicative orientation is underlined. Video listening comprehension is a lighter version of ordinary listening comprehension, because the video helps students to guess what is happening on the screen and understand the situation better. Watching video is more interesting for students

than ordinary listening comprehension practice, since watching a video fragment increases the students' cognitive interest. They are more likely to participate in the discussions of the fragment being watched. Due to the creation of the favorable foreign language classroom atmosphere, video listening comprehension enhances the students' motivation to learn a foreign language. The pilot experiment conducted to reveal the students' attitude to video listening comprehension showed their obvious preference to this type of educational activity.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION; VIDEO LISTENING COMPREHENSION; VIDEO MATERIALS; QUESTIONNAIRE; STUDENT OPINIONS; QUESTIONING

Citation: Kuzmina A.V. Teaching listening comprehension using video as a factor in increasing students' motivation to learn a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 56–67. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.7

Международные конференции

International conferences

Н.В. Никифорова

**СИМПОЗИУМ АССОЦИАЦИИ WC2 (WORLD CITIES, WORLD CLASS)
И ПОВЕСТКА ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
«ГЛОБАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ»**



НИКИФОРОВА Наталия Владимировна – кандидат культурологии, доцент Высшей школы общественных наук Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: nikiforova_nv@spbstu.ru

NIKIFOROVA Natalia V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: nikiforova_nv@spbstu.ru

Статья продолжает освещение деятельности международной ассоциации университетов World Cities, World Class (WC2) и участие в мероприятиях ассоциации представителей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Представлен краткий обзор симпозиума ассоциации WC2, проходившего в августе 2017 г. в бразильском городе Сан-Паулу. Автор статьи приняла участие как представитель Высшей школы общественных наук Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Особое внимание уделено специфике работы группы «Глобальные культуры», где обсуждались вопросы интернационализации университетской среды, социокультурные аспекты технологического развития города и практики коммеморации в глобальных городах. Высказаны пожелания о необходимости издания сборников выступлений участников симпозиумов ассоциации WC2.

МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ WC2; САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО; МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО; ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ; ГЛОБАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ

Ссылка при цитировании: Никифорова Н.В. Симпозиум ассоциации WC2 (World Cities, World Class) и повестка тематической группы «Глобальные культуры» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 69–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.8

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) активно участвует в международном образовательном сотрудничестве, развивает программы академической мобильности, развивает и адаптирует опыт социального партнерства государства, вузов и компаний. Значимую роль в этих процессах играет присутствие СПбПУ в ассоциациях вузов и партнерских сетях. Среди таких сетей, продуцирующих программы мобильности можно назвать: WC2 (Универ-

ситетская сеть мирового класса World Cities World Class University Network), T.I.M.E. (Top Industrial Managers for Europe), Платформа сотрудничества различных технических университетов стран Центральной и Восточной Европы [2: 254], Европейский консорциум «Математики для промышленности», Международная Ассоциация вузов CUMULUS (дизайн и медиа-дизайн) [1]. Проректор Д.Г. Арсеньев отметил значимость сетевого академического сотрудничества для СПбПУ

и указал на успешность сотрудничества именно в рамках сети WC2 (World Class World Cities University), где наш университет получил возможность взаимодействия с ведущими университетами стран БРИКС, Великобритании, Италии, Германии, Мексики, США, Канады [1: 259].

Продолжая освещение деятельности международной ассоциации университетов World Cities, World Class (WC2) и формат участия в мероприятиях ассоциации СПбПУ, предложенное в ряде статей [1, 2, 4, 5], непосредственный участник и автор этой публикации описывает развитие ассоциации на данный момент, и организационные и содержательные вызовы, с которыми она сталкивается. Сеть WC2 объединяет известные университеты – Берлинский технический университет (Германия), университет Райерсона (Канада), Миланский технический университет (Италия), Столичный автономный университет (Мексика), Лондонский городской университет (Великобритания), городской университет Нью-Йорка (Соединенные Штаты Америки), Гонконгский политехнический университет (Китай), университет Мэйдзи (Япония), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия) и др. и служит площадкой для обмена лучшими практиками форми-

рования международной повестки дня в сфере образования, культуры, защиты окружающей среды [3]. Деятельность данной ассоциации характеризуется как удачный пример коллаборации крупных образовательных учреждений, способных направить разработанный локально экспертный потенциал на решение глобальных проблем и вызовов [7: 142; 8: 515].

В 2016 году симпозиум ведущих университетов городов мирового уровня WC2 прошел в Берлине, в 2017 году эстафета перешла к Сан-Паулу. В состав делегации СПбПУ вошли: директор Высшей школы программной инженерии Института компьютерных наук и технологий (ИКНТ) П. Дробинцев, доцент Высшей школы общественных наук Гуманитарного института (ГИ) Н. Никифорова, ассистент кафедры «Гидравлика и прочность» Инженерно-строительного института (ИСИ) Д. Заборова, аспирант Института физики, нанотехнологий и телекоммуникаций (ИФНиТ) А. Ревитцер, студенты СПбПУ М. Асылгараева и Х. Бонивенто. Представители СПбПУ приняли участие в работе нескольких клубов – «Транспорт», «Экокампус», «Бизнес», «Глобальное здоровье», «Глобальные культуры». Активная деятельность велась в рамках направления «Глобальные культуры», которое от СПбПУ представила Н. Никифорова.



Стержневая тема, вокруг которой строилась работа ассоциации – университет как стейкхолдер, заинтересованная сторона городской системы. Основной темой симпозиума 2017 года была проблема развития Сан-Паулу в соответствии с принципами устойчивого развития, а также интеграция фавел в городскую культуру и инфраструктурную систему. Среди основных проблем, стоящих перед городом Сан-Паулу – климат, мобильность в городском пространстве, инфраструктура водоснабжения. В результате работы участники симпозиума выработывали рекомендации и предложили проекты, направленные на устойчивое развитие города. Например, группа *Экокампус* разрабатывала архитектурные проекты культурного центра, который свяжет фавелы с университетским пространством. В рамках пленарных докладов эксперты Университета Сан-Паулу охарактеризовали социальные и инфраструктурные вызовы развития бразильских городов. Большое значение было уделено проблеме фавел – неблагополучных необустроенных районов, которые возникли в связи со спецификой индустриальной истории страны и стихийной урбанизации. В настоящее время фавелы не уменьшаются, а только растут, распространяясь в связи с паттернами транспортной инфраструктуры, а вместе с ними увеличивается социальное неравенство. Архитектурные проекты студентов должны были учесть социальную специфику города и предложить решения, уравнивающие социокультурные возможности представителей разных общественных слоев [9].

Фокусом дискуссий в рамках группы «Глобальные культуры» стали вопросы интернационализации университетской среды, социокультурные аспекты технологического развития города и практики коммеморации в глобальных городах. В качестве при-

глашенного спикера выступила представитель Гуманитарного института СПбПУ, и автор данной статьи Наталия Никифорова. В рамках интерактивного занятия ею были разобраны концептуальные основания политики памяти и публичной истории в связи с концепцией конструирования национальной идентичности. Совместно с аудиторией разобраны кейсы, посвященные функционированию исторических памятников в городском пространстве и пространстве университетских кампусов России, США и Бразилии.

Также были представлены исследовательские и организационные проекты Молодежного совета Гуманитарного института СПбПУ. Среди представленных проектов – поддержанный РФФИ исследовательский проект «Социотехническое воображаемое: социокультурный контекст технологических инноваций в России» (направлен на анализ коллективных представлений относительно научно-технических инноваций в России и рассмотрение того, каким образом формы публичной репрезентации научно-технических проектов способны мобилизовать политические усилия); международная конференция «Контур будущего: технологии и инновации в социокультурном контексте 1–3 ноября 2017 г.» <http://futurecon.ru> (посвящена процессам производства знания о технологиях будущего как центральному социокультурному аспекту технологического развития), поддержанная РФФИ и американским Обществом по исследованию истории техники (Society for the History of Technology, SHOT, <https://www.historyoftechnology.org/>); Университетский конкурс «Инженер-дивергент» <http://divergent.spbstu.ru>, позволивший студентам-инженерам оказаться в рефлексивной позиции относительно их деятельности.

Тема «Глобальные культуры» была довольно интересной и продуктивно площад-

кой для обмена педагогическим и организационным опытом. Вместе с тем, можно высказать ряд наблюдений по работе симпозиума и его разделов. В качестве миссии ассоциации заявлено стимулирование взаимодействия между университетами и городскими властями, а также интенсификация кросс-культурного и междисциплинарного взаимодействия. Деятельность ассоциации и симпозиумов невозможно отнести непосредственно к академической деятельности, или к экспертной, поскольку в рамках групп в основном работают студенты, не всегда обладающие профильными компетенциями и опытом в соответствующих областях. Результатом работы отраслевых тем в рамках симпозиума должны быть конкретные рекомендации или проекты по улучшению городской инфраструктуры, однако сами участники отмечали игровой характер процесса работы и полученных результатов. Таким образом, мероприятия ассоциации можно трактовать как площадки для тренировки мягких навыков коммуникации и работы в команде, а также как пространство нетворкинга – поиска перспективных контактов.

В рамках направления «Глобальные культуры» наблюдалось отсутствие единой повестки и видения будущего развития. На последнем симпозиуме как таковой заранее продуманной программы у группы не было, ее выработывали прямо в процессе, а значительную часть времени уделили обсуждениям целесообразности существования данной группы и возможных целевых приоритетов. В обсуждениях было отмечено, что дело не только в недостаточном планировании конкретных действий, но и в отсутствии коллективного видения общей повестки и методов работы со студентами при одновременном развитии исследовательских инициатив участников. Предложено учесть эти недочеты при работе симпозиума в следующем году. Со-

гласно замечаниям участников, должен быть сохранен баланс между академической и практической работой – исследователи и преподаватели, входящие в группу, будут презентовать свои академические проекты, при этом студенты либо должны быть соавторами презентаций, либо информированными дискуссантами. В настоящее время ведется работа над публикацией сборника работ по материалам предыдущих встреч, авторами которых стали и студенты, и преподаватели.

Темой симпозиума следующего года, который пройдет в канадском Университете Райерсона, выбраны проблемы миграции и мультикультурализма. Группа «Глобальные культуры» может стать одной из ключевых, работая над вопросами идентичности, проблемами участия мигрантов в формировании городской культуры, проблемами языковой и социальной интеграции. Торонто считается одним из самых многонациональных городов мира, именно поэтому в центре внимания симпозиума будущего года – взаимодействие культур. Участники группы планируют организовать мероприятия с участием университетов, некоммерческих организаций, социальных партнеров, и предусмотреть не только академические дискуссии, но и мероприятия «в поле».

В заключение важно отметить, что симпозиумы ассоциации WC2 являются насыщенными образовательными мероприятиями, пространствами для обмена опытом и поиска контактов. При этом трудно охарактеризовать конкретный академический результат. Негативным фактором является отсутствие фиксации процесса работы и результатов работы группы «Глобальные культуры» (что можно было бы делать в рамках научных публикаций или даже небольших информационных рассылок). Отсутствие опубликованных материалов осложняет планирование рабо-

ты и взаимодействие новых участников. При этом, нужно признать, что в целом формат работы ассоциации WC2 представляется интересным и плодотворным для взаимодействия между университетом

и городскими структурами (что может привести к новому осознанию университетом своей миссии), а также для взаимодействия академических культур различных стран.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Арсеньев Д.Г.** Интернационализация СПбПУ как фактор повышения международной конкурентоспособности университета // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 2016. № 4. С. 256–266. ISSN: 1994-2354
2. **Краснощеков В.В., Мазуренко А.В.** Развитие европейских программ академической мобильности и совместных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-2. С. 249-258. ISSN: 1996-3947
3. Официальный сайт ассоциации WC2 University Network. [Электронный ресурс]. URL: <http://wc2network.org>.
4. **Попова Н.В., Косенко М.А., Кукушкина М.Д., Симон А.В.** Конференции по организации сотрудничества между университетами крупнейших городов мира с участием политехников // Вопросы методики преподавания в ву-
- зе. 2015. № 4(18). С. 386–393. ISSN: 2227-8591
5. **Попова Н.В.** Социальное направление деятельности центра личностного развития студентов современного вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 12. С. 19–24. ISSN: 1026-955X
6. Что предложили участники Ассоциации ведущих университетов на WC2: итоги симпозиума в Бразилии: [Электронный ресурс]. URL: http://www.spbstu.ru/media/news/international_activities/itogi-simpoziuma-v-brazili-2017/
7. **Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education**, ed. by T. Gore, Emerald Group Publishing, 2013. – 327 p.
8. Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education, Vol. 4, ed. by W.L. Filho, Springer, 2017 – 540 p.
9. **Proserpi Meyer R.** São Paulo Metropolis and Macrometropolis – territories and dynamics of a recent urban transition. [Электронный ресурс]. URL: <http://wc2network.org/wp-content/uploads/2017/08/Territories-and-Dynamics.pdf>

Nikiforova N.V. Symposium of the WC2 Association (World Cities, World Class) and the Agenda of Thematic Strand «Global Cultures». The article is dedicated to the symposium of the WC2 association (World Cities, World Class Network) that took place in Brazil in August of 2017, and covers the activities and thematic strands of the network. The author of the present article, an Associate Professor of Saint-Petersburg Polytechnic University, participated in the event. The article focuses on the specificities of the work of the Group “Global Cultures.” This thematic strand focused on sociocultural aspects of technological development of the cities, as well as on commemoration practices in global cities. Publication of the proceedings of the WC2 symposia is strongly recommended.

WC2; WORLD CITIES; WORLD CLASS; PETER THE GREAT SAINT-PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY; INTERNATIONAL COOPERATION; INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITY ENVIRONMENT; GLOBAL CULTURES

Citation: Nikiforova N.V. Symposium of the WC2 Association (World Cities, World Class) and the Agenda of Thematic Strand «Global Cultures». *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 69–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.8

**УЧАСТИЕ ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА
В МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНОМ ФОРУМЕ
«НЕДЕЛЯ НАУКИ – 2017»**



ГАВРИЛОВА Анна Вадимовна – доцент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: gavanna2002@mail.ru

GAVRILOVA Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: gavanna2002@mail.ru



КУЗНЕЦОВА Ирина Александровна – специалист по связям с общественностью Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: rina.kuznetsova@gmail.com

KUZNETSOVA Irina A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: rina.kuznetsova@gmail.com

В статье дано краткое описание Форума «Неделя Науки – 2017», который проходил с 13 по 19 ноября 2017г на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). Гуманитарный институт СПбПУ активно участвовал в этом традиционном мероприятии, организовав работу 18 секций по разным направлениям гуманитарных, педагогических и лингвистических исследований, включая Пленарное заседание Гуманитарного института (ГИ), а также презентации решений кейсов и общеуниверситетский фотоконкурс и фотовыставку «Наука в цифре». Инициатором проведения мероприятий в отличном от заседаний формате выступила кафедра «Реклама и связи с общественностью». В обзоре дается краткий анализ тезисов научных докладов, касающихся не только педагогической сферы, но также политической и маркетинговой. Более подробно обсуждается работа секций методического характера: «Методика преподавания иностранных языков» и «Иностранный язык для специальных целей». В работе последней регулярно принимают участие студенты инженерных направлений подготовки с докладами о своих научных исследованиях на иностранном языке. Их подготовка к конференции предполагает индивидуальную работу с преподавателем иностранного языка и потому заслуживает поддержки.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО; НЕДЕЛЯ НАУКИ; ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ; МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Ссылка при цитировании: Гаврилова А.В., Кузнецова И.А. Участие Гуманитарного института в международном научном форуме «Неделя Науки – 2017» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 74–82. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.9

Ежегодная конференция с международным участием «Неделя Науки» своей основной целью ставит развитие творческой активности студентов, аспирантов и молодых ученых, привлечение их к решению актуальных задач современной науки, сохранение и развитие единого научно-образовательного пространства стран постсоветского пространства, установление контактов между коллегами. В 2017 году организаторы мероприятия постарались сформировать программу таким образом, чтобы максимально отразить все основные направления фундаментальной и прикладной науки в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ). Форум состоял из 16 секций, каждая из которых проходила на базе одного из институтов Политехнического университета. Мероприятия секции Гуманитарного института (ГИ) проводились по 18 направлениям в различных областях гуманитарного знания, отражающих интересы как студенческого, так и преподавательского сообщества:

- Креативные маркетинговые и рекламные технологии в отечественной и зарубежной практике;
- Социотехническое воображаемое в общественной и научной коммуникации;
- Методика преподавания иностранных языков;
- Лингвистика и переводоведение (магистранты);
- Лингвистика и переводоведение (бакалавры),
- Лингводидактика и прикладная психология, иностранный язык для специальных целей;

- Актуальные проблемы современного регионоведения;
- Международные отношения и политические процессы;
- Инженерная педагогика;
- История;
- Актуальные проблемы теории и истории государства и права;
- Проблемы реформирования гражданского права и гражданского процесса в условиях креативной индустрии;
- Актуальные проблемы применения уголовного права, уголовного процесса и судебной экспертизы;
- Правовое обеспечение экологическое безопасности в региональной креативной индустрии;
- Актуальные проблемы цивилистики и судебной экспертизы;
- Актуальные проблемы глобальной геополитики и международного права;
- Круглый стол для аспирантов и магистров «Актуальные проблемы правового регулирования природопользования и энергетики. Цифровая экономика: правовые перспективы».

Немного статистики. Согласно поступившим заявкам, в секции Гуманитарного института приняли участие гости из 11 университетов Санкт-Петербурга и 7 вузов из других городов, включая Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан) и Краснодарское высшее военное училище им. генерала армии С.М. Штеменко. В оргкомитет «Недели Науки» поступило более 400 заявок на участие на одну из предложенных тем секции «Гуманитарные науки» от сотрудников, студентов и аспиран-

тов ГИ СПбПУ. Было заслушано более 350 докладов, около 200 работ опубликовано в сборнике материалов научной конференции с международным участием (Гуманитарный институт) [1]. 50 работ были отклонены ещё на этапе рецензирования.

Одним из ключевых мероприятий конференции стало пленарное заседание Гуманитарного института «Эдьютеймент как образовательная технология в высшей школе». Тему заседания предложила заместитель директора ГИ по научной работе, профессор В.Е. Чернявская. Докладчиками выступили: профессор В.А. Ефремов (РГПУ им. А.И. Герцена), доценты В.В. Лобатюк, С.В. Краузе, Н.А. Липский (СПбПУ). В своих выступлениях спикеры затронули самые разные аспекты данного тренда, целью которого является создание в рамках учебного процесса таких условий, чтобы неосознаваемые механизмы психики учащегося, помогающие ему добиваться высоких результатов в игровой деятельности, могли быть направлены на повышение результативности учебной деятельности. Не осталась без внимания и роль преподавателя в современных условиях обучения, которой был посвящен доклад В.В. Лобатюк с провокационным названием «Лектор должен умереть?!» Пленарное заседание завершилось общей дискуссией, что еще раз подтвердило значимость и актуальность затронутой темы.

По итогам секционных заседаний 41 участник награждены Дипломами СПбПУ «За лучший доклад на секционном заседании», 29 человек получили Грамоты ГИ «За высокие достижения в научно-исследовательской работе». Возможно, кому-то из победителей «Недели Науки – 2017» удастся в следующем году повторить достижение будущего юриста Руста-

мовой Амины Темировны, гр. 23841 (руководитель – профессор В.Н. Снетков), которая стала победителем конкурса СПбПУ «Студент года» по направлению «Гуманитарные и общественные науки». На торжественной церемонии открытия Международного научного форума «Недели Науки – 2017» 13 ноября в Белом зале главного учебного корпуса ей был вручен Диплом I степени¹.

Наибольшее количество участников, как и в прошлые годы, собрали секции, организованные Высшей школой юриспруденции и судебно-технической экспертизы (ВШЮиСТЭ). В работе секции приняли участие 167 человек. Неподдельный интерес вызвал доклад на тему «Защита прав интеллектуальной собственности в сети интернет». В нем докладчики Е.А. Пунченко и А.А. Тебряев отметили, что государство сейчас обращает внимание на нарушения в данной сфере только по факту совершения такого нарушения, и руководствуясь исключительно санкциями за нарушение авторских и смежных прав в целом. Превентивного механизма контроля неправомерных действий граждан в отношении интеллектуальной собственности в сети интернет просто не существует. По мнению авторов, нарушения авторских прав в сети интернет должны пресекаться и наказываться без соответствующего иска от правообладателя. Докладчики подчеркнули тезис о том, что нарушение авторских прав в сети интернет – глобальная проблема как в научном, так и в экономическом плане. Основная задача современного научного и правового сообщества – найти подходящее решение к урегулированию данного вопроса [2].

¹ Открытие Недели науки в Белом зале.
URL: <<http://www.spbstu.ru/upload/polytechnic/2017/politech-35-36.pdf>>

В рамках секции «Креативные маркетинговые и рекламные технологии в отечественной и зарубежной практике», организованной кафедрой «Реклама и связи с общественностью» ГИ, особым вниманием пользовался доклад Д.В. Трилевич и В.Л. Леонтьевой «Опыт использования модифицированной методики ZMET для изучения имиджа Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого». При помощи методики ZMET исследователи проанализировали текущую ситуацию в СПбПУ. Суть методики состоит в исследовании видения вуза студентами на момент поступления и выпуска, путем анализа эмоционального отношения к преподаваемым дисциплинам. Данная методика позволяет за короткое время охватить большое количество респондентов и получить конструктивные рекомендации по изменению имиджа вуза, а также в будущем позволит анализировать и определять ориентацию молодежи на получение профессионального образования. Результаты исследования показали, что студенты воспринимают университет, как место, где реализовать свой потенциал можно лишь частично. В заключительной части своего доклада авторы вынесли на обсуждение предложения для улучшения имиджа вуза и поддержания положительного микроклимата [3].

Поводом для дискуссии стал также интересный доклад Д.Ю. Новиковой и Е.О. Борщевской «Социальная сеть *Вконтакте* как канал научных коммуникаций в современных научно-исследовательских университетах». Исследователи отметили, что российские вузы стали уделять гораздо больше внимания использованию разнообразных форматов научных коммуникаций с целевыми аудиториями для популяризации науки и продвижения инноваций, в том числе использованию социальных сетей. Докладчики представили подроб-

ный анализ группы СПбПУ Петра Великого «Наука в Политехническом» в социальной сети *Вконтакте*. Был подробно проанализирован контент группы, уровень вовлеченности аудитории. Авторы исследования предложили ряд шагов для улучшения работы группы: увеличить частоту публикаций, ввести уникальные хэштеги (#НаукаПолитеха, #НаукаПетра, #science_spbpu) [4].

Актуальную тему освоения арктического региона затронули в рамках секции «Проблемы современного регионоведения», организованную кафедрой «Международные отношения». Мировое научное сообщество активно изучает вопрос освоения Арктики. В стране и в нашем университете, в частности, регулярно проходят конференции, посвященные арктической тематике. Не удивительно, что доклад А.Ю. Косяк и М.А. Ермолиной «Арктический туризм: перспективы развития и политика» вызвал неподдельный интерес у аудитории. Исследователи отметили, что туризм является хорошей альтернативой другим видам хозяйственной деятельности, принося значительную прибыль. Как следствие, часть доходов от арктического туризма может пойти на поддержание и восстановление природы, проведение научных исследований, что в конечном итоге повысит возможности сохранить природу Арктики [5].

Учитывая интересы наших читателей, остановимся подробнее **на работах секций «методико-преподавательской» направленности**. На секции «Методика преподавания иностранных языков» традиционно выступает много аспирантов из разных учебных заведений и магистрантов заочной формы обучения кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» (КЛиМК). Например, в этой конференции участвовали аспиранты Политехнического университета (КЛиМК),

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Государственного университета гражданской авиации и Государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. Все докладчики соотносили последние инновации в области иноязычного образования с собственным преподавательским опытом, поэтому обсуждение докладов носило неформальный характер, характеризовалось желанием «дойти до сути» предложенного подхода, оценить возможность его применения в собственной практике.

Живой интерес и обсуждение вызвал доклад Ю.Ю. Роговой «Перспективы внедрения технологий микрообучения в образовательный процесс при обучении иностранному языку», где было обращено внимание на тему микрообучения как новую образовательную технологию. В соответствии с применением микрообучения в рамках высшего образования, функция преподавателя видится в отборе необходимого материала, переработке его и представлении в сжатом, концентрированном виде. Изложение материала при этом должно быть предельно доступным, емким и лаконичным. Согласно концепции микрообучения, преподаватель при отборе материала должен определить, что является необходимым «на сегодняшний день» для решения конкретных текущих задач, т. е. предложить учащимся некий необходимый и достаточный минимум.

В рамках доклада были приведены результаты исследования, проводимые на базе ГИ СПбПУ. В эксперименте принимали участие 4 группы общей численностью 109 человек с уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции от А2 до В2 согласно общеевропейской шкале CEFR; 2 контрольные группы (КГ) (59 человек) занимались по традиционной про-

грамме, и 2 экспериментальные (ЭГ) (50 человек) – с привлечением интерактивных инструментов (приложение *Pictochart*). В результате проверочных работ у студентов ЭГ была выявлена лучшая динамика: в частности, 68% учащихся усвоили весь блок лексики; 27% также продемонстрировали положительную динамику, но усвоили порядка 70% лексики ввиду низкого первоначального уровня; еще 5% усвоили лишь 50% лексики, что можно списать на большое количество пропусков занятий. В КГ динамика обучения также была положительной, однако в процентном соотношении меньше, чем в ЭГ: 54% усвоили весь блок лексики; 40% учащихся с низким уровнем развития ИКК (А2) усвоили порядка 70%; остальные 6% – студенты, регулярно пропускавшие занятия, усвоили не более 50% материала. Таким образом, можно говорить о том, что использование инфографики как инструмента микрообучения при преподавании иностранного языка может быть эффективным, помогать в повторении материала по специальности и снятии лексических трудностей, а также способствовать повышению активности и мотивации студентов на занятии [6].

Привлек внимание слушателей доклад А.А. Радаевой и М.С. Коган. Исследователи поделились своими размышлениями на тему функционирования технологии «*Flipped classroom*» и ее внедрения в образовательный процесс в России. Эта технология широко используется в школах и колледжах Европы и Америки. Методика «перевернутого обучения» *Flipped classroom* содержит ряд новых аспектов, объединяя активные и интерактивные формы обучения с обязательным применением информационных технологий. Реализация указанного метода может варьироваться в зависимости от дисциплины и категории обучающихся. Неизменным остается главное условие – студенты новый материал

изучают самостоятельно дома, а аудиторное время, когда учитель или преподаватель рядом, используется для обсуждения непонятных моментов, и выполнения практических заданий [7].

А.М. Ярошевич и М.С. Коган посвятили свое выступление на секции подведению промежуточного итога участия кафедры ЛиМК в долгосрочном совместном проекте с коллегами из лингвистического центра Ганноверского университета им. Лейбница (Германия) по созданию трилингвальной платформы по развитию навыков научной письменной речи у студентов и аспирантов университетов-партнеров [8]. За прошедший год они провели анализ текстов немецкой части корпуса с помощью корпусного менеджера AntConc – программного продукта, который находится в свободном доступе, и предложили алгоритм изучения высокочастотной лексики корпуса (сложные слова и элементы, организующие текст) в курсе Иностранного (немецкого) языка в профессиональной коммуникации для магистрантов технического профиля СПбПУ. Такой подход известен в зарубежной литературе как обучение с использованием данных лингвистических корпусов DDL (Data driven learning) или DBL (Data based learning). Он приобретает все большую популярность в методике преподавания иностранных языков (ИЯ), о чем свидетельствует большое количество не только отдельных статей в разных периодических изданиях, но и специальные выпуски разных журналов, целиком посвященные разным аспектам DDL [9].

Отношение к секции **Иностранный язык для специальных целей (ИЯСЦ)** неоднозначное. Часть докладов, посвященных использованию инновационных подходов в обучении ИЯ для специальных целей, традиционно представляется на ме-

тодической секции, а площадка секции ИЯСЦ отдается докладам студентов разных специальностей, пожелавшим рассказать о своих научных интересах и полученных первых результатах на иностранном (в большинстве случаев, английском) языке.

Среди организаторов этой секции не сложилось единого мнения о критериях отбора докладов для секции. Одни считали, что в секции **«Иностранный язык для специальных целей»** (ESP – English for special purposes) должны быть работы по методике обучения иностранному языку, другие полагали, и их большинство, что это возможность студентам технических направлений обучения и их преподавателям показать результат изучения ИЯ в рамках ESP. Доводы в пользу последнего мнения следующие: для студентов – это возможность представить результаты своих научных исследований и получить опыт публичного выступления на иностранном языке как тренировку их возможного участия в будущем в международных конференциях; преподаватели же могут оценить эффективность применяемых методик обучения и учебных пособий в формате ESP по тому, как их студенты в процессе докладов демонстрируют владение профессиональной лексикой и языком в целом.

Однако предоставляемая возможность выступления на секции, не означает гарантированной публикации текста доклада в сборнике материалов конференции. По нашему мнению, хороший доклад и достойную публикации статью можно подготовить только в процессе индивидуальной работы со студентами. И потому желание студентов технических направлений подготовки выступать с докладом на «Неделе Науки» на иностранном языке в Гуманитарном институте должно поощряться как руководителями профилирующих кафедр,

так и руководством Высшей школы иностранных языков.

Хочется отметить, что докладчики в этом году продемонстрировали уверенное владение иностранным языком: в отличие от предыдущих лет, когда некоторые студенты зачитывали свои доклады, практически все участники этого года делали презентации «без бумажки». Лучший доклад участников из Москвы П.С. Прокопьева и Э.С. Рудович (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, руководитель, доцент Г.В. Третьякова) опубликован в сборнике секционных докладов [10].

Новые форматы. Последние годы оргкомитет «Недели Науки», возглавляемый ректором СПбПУ А.И. Рудским, прилагает усилия, направленные на то, чтобы этому традиционному мероприятию придать новые формы, поддерживая и поощряя инициативы институтов и кафедр. Так, Гуманитарным институтом в рамках «Недели Науки» были организованы и проведены два мероприятия, отличающиеся от традиционной формы секционных заседаний. Инициатива в их проведении принадлежит кафедре «Реклама и связи с общественностью» (РСО). Речь идет о **презентации решений кейсов и общеуниверситетском фотоконкурсе и фотовыставке «Наука в цифре».**

Студенты, подготовившие кейсы, отмечали, что такой формат позволил им не только раскрыть свой творческий потенциал, но и применить свои знания в процессе решения PR или социологических задач. Для преподавателей данное мероприятие является отличной площадкой для дискуссии и обмена мнениями. В рамках творческих секций, проводимых кафедрой «Реклама и связи с общественностью» студенческая аудитория смогла не только решить реальную задачу посредст-

вом применения PR и маркетинговых технологий, но и выслушать мнение экспертов и заказчиков.

В рамках фотовыставки «Наука в цифре» было представлено 48 фотографий студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников ГИ, ИММиТ, ИКНТ, ИПМЭиТ, Медицентра СПбПУ, а также выпускников университета. Награждение победителей конкурса проводилось в трех номинациях: «Наука в лицах», «Такая разная наука» и «Наука глазами лириков». Работы участников конкурса «Наука в цифре» опубликованы в официальном сообществе конкурса в социальной сети Вконтакте².

Нестандартный взгляд участников фотоконкурса на те, или иные процессы, запечатленный в их фотоработах, способствовал тому, что конкурс «Наука в цифре» получил много положительных отзывов и предложений сделать его традиционным мероприятием «Неделя Науки».

Выводы. Подводя итоги краткому обзору Международного научного форума «Неделя Науки – 2017» следует отметить, что данное мероприятие в очередной раз доказало нескончаемый интерес к многогранности гуманитарного знания. Доклады, прозвучавшие в рамках конференции, опубликованы в ежегодном сборнике, в них отражены наиболее актуальные проблемы современных научных проблем.

Подобные конференции являются значимой частью образовательного процесса, способствуют развитию научной активности студенческой аудитории, наглядно демонстрируют проблемы, стоящие на переднем крае науки, выявляют потенциал университета как научного центра.

² Работы участников конкурса можно посмотреть на сайте. URL: <<https://vk.com/club155917830>>

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сборники материалов конференции с международным участием XLVI «Неделя Науки СПбПУ» [Электронный ресурс]. URL: <http://week-science.spbstu.ru/conf2017/>
2. **Пунченко Е.А., Тебряев А.А.** Защита прав интеллектуальной собственности в сети интернет // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ : мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 373–375. ISBN 978-5-7422-6148-3.
3. **Трилевич Д.В., Леонтьева В.Л.** Применение нейромаркетингового подхода для изучения имиджа образовательной организации // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ : мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 226–229. ISBN 978-5-7422-6148-3
4. **Новикова Д.Ю., Борщевская Е.О.** Социальная сеть *Вконтакте* как канал научных коммуникаций в современных научно-исследовательских университетах (на примере Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого) // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ : мат-лы науч. конференции с междунар. участием. Гуманитарный институт. (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 212–214. ISBN 978-5-7422-6148-3
5. **Косяк А.Ю., Ермолина М.А.** Арктический туризм: перспективы развития и политика // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ : мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт. (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 261–264. ISBN 978-5-7422-6148-3.
6. **Роговая Ю.Ю.** Перспективы внедрения технологии микрообучения в образовательный процесс при обучении иностранному языку // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ: мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 58–60. ISBN 978-5-7422-6148-3.
7. **Радаева А.А., Коган М.С.** Технология «Flipped classroom» в контексте технологий опережающего обучения // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ: мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт. (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 76–79. ISBN 978-5-7422-6148-3.
8. **Gärtner T., Schroth-Wiechert S., Kogan M.** A Trilingual Platform for Academic Technical Writing // Ст. в сб.: Коммуникация в поликодовом пространстве: лингво-культурологические, дидактические, ценностные аспекты: мат-лы междунар. научн. конф. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С. 67–68. ISBN 978-5-7422-4844-6
9. **Ярошевич А.М., Коган М.С.** О возможности использования походов корпусной лингвистики в курсе «Немецкий язык в профессиональной сфере» // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ: мат-лы науч. конф. с междунар. уч. Гуманитарный институт (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 87–89. ISBN 978-5-7422-6148-3.
10. **Третьякова Г.В., Прокопьев П.С., Рудович Э.С.** Can Russia go green? // Ст. в сб.: Неделя науки СПбПУ: мат-лы науч. конф. с междунар. участием. Гуманитарный институт (СПб., 13–17 ноября 2017 г.). СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С. 103–106. ISBN 978-5-7422-6148-3.

Gavrilova A.V., Kuznetsova I.A. Participation of Institute of Humanities in International Scientific Forum ‘Week of Science – 2017’. The paper represents a brief outline of procedure and results of International Scientific Forum ‘Week of science’ held by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University in Nov. 2017. Totally, 20 events of the Forum i.e. plenary session and theme sessions devoted to different scientific interests in humanities, marketing, jurisprudence, pedagogy and linguistics were. were held by Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, including 18 in traditional session format and 2 in innovative case analysis and Photo exhibition formats.

The work of *Teaching foreign languages* and English for specific purposes (ESP) sections is discussed in more detail. Authors assume that participation of engineering students in ESP section with papers given in English contributes to individualizing their academic trajectory at University and should be encouraged and supported.

PETER THE GREAT ST. PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY; INSTITUTE OF HUMANITIES;
WEEK OF SCIENCE; FOREIGN LANGUAGE TEACHING; ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Citation: Gavrilova A.V., Kuznetsova I.A. Participation of Institute of Humanities in International Scientific Forum ‘Week of Science – 2017’. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 23. P. 74–82. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.9

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

БРАГИЛЕВСКИЙ Дмитрий Юрьевич

*Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица
Санкт-Петербург, Россия*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ

МЕЗЕНЦЕВА Мария Евгеньевна

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия*

INSTAGRAM КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НЕПРОФИЛЬНЫХ СТУДЕНТОВ

ЦИМЕРМАН Евгения Александровна

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА МАГИСТРАНТОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

IN THE NEXT ISSUE

BRAGILEVSKY Dmitry Yu.

*Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design
St. Petersburg, Russia;*

INFORMATION TECHNOLOGIES AND TEACHING TRANSLATION

MEZENTSEVA Maria E.

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia;*

INSTAGRAM AS A LANGUAGE TEACHING PROJECT TOOL
FOR STUDENTS OF TECHNICAL MAJORS

TSIMERMAN Evgenia Al.

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia;*

DEVELOPING COMMUNICATIVE LEADERSHIP OF MASTER STUDENTS MAJORING
IN MANAGEMENT AT FOREIGN LANGUAGES CLASSES

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как непериодическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education» с правом опубликования статей на русском и английском языках.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.) и рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

В системе «Международной стандартной нумерации сериальных изданий» (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Индексируется в библиографической базе Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

С 2017 года периодичность выхода издания изменилась и стала 4 раза в год.

Публикация научных статей для всех авторов независимо от их гражданства и места их работы, **бесплатна**, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Все российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «**Антиплагиат**» – не менее 85 %.

Процент оригинальности статьи по результатам конференции при проверке в системе «Антиплагиат» может быть ниже и определяется редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации
- Лингводидактический форум
- Международные конференции.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

Рекомендуемый объем 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, включая название, аннотацию, ключевые слова, авторскую справку и список литературы, а также с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

Каждая статья сопровождается фотографией автора и его авторскими данными:

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpeg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках. *Нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;*

– **аннотация/Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью.

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языке). *Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой.*

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи.

В список литературы **не включаются любые материалы, не имеющие конкретного автора** (законы, стандарты (включая ГОСТы), статьи из словарей и энциклопедий, страницы сайтов), где не указан конкретный автор; ссылки на них оформляются как сноски в тексте статьи

В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется «Ванкуверский» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, р. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких **ссылок в общем списке источников не должно быть более 5 %**.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно 40% – на иностранные источники. Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из журналов наших коллег.

Приветствуется анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выражать признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.

Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

Рассмотрение материалов

Предоставление всех материалов осуществляется через электронный адрес редакции: **voпросы_metodiki@mail.ru**. Все поступившие статьи публикуются по итогам рецензирования, в случае возможности открытого опубликования (Экспертное заключение) и соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов сборника.

К рецензированию **не принимаются статьи**

- 1) основной материал которых уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете (под другим названием, в другой редакции или в соавторстве),
- 2) оформленные с грубым нарушением рекомендаций и указанных правил оформления статей,
- 3) не имеющие четко структурированных научно значимых выводов;
- 4) написанные не литературным языком.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашенные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензирование одностороннее слепое, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

При получении отрицательной рецензии на статью дальнейшее ее рассмотрение не производится.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору предоставляется 1 бесплатный экземпляр (бумажная версия) выпуска с опубликованной статьей.

При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться **досрочно**. Редакция извещает автора о номере и сроках опубликования его статьи. Информация о планируемых статьях публикуется в рубрике «В следующем выпуске».

Адрес редакции:

Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosoy_metodiki@mail.ru

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 6. № 23. 2017

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Р е д а к ц и я

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Манцера И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18
Электронный адрес редакции: vorprosy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В.*
Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 27.12.2017. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.