

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. № 20. 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. – 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. 20. 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. – 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

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	7
---	---

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Силина Е.К., Суринова Е.А. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ	10
Коган М.С., Уайндстейн Е.В. АЛЬТЕРНАТИВЫ МАССОВЫМ ОТКРЫТЫМ ОН-ЛАЙН КУРСАМ ПРИ ИНТЕГРИРО- ВАНИИ ИХ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	19
Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	29
Корж Т.Н. ПРИНЦИПЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕ- НИЯ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА	37
Халяпина Л.П. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)	46
Степанова М.М., Мозгачева Е.А. ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА <i>ФЭНТЕЗИ</i>	53

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Дашкина А.И., Фёдорова А.Я. ПРЕИМУЩЕСТВА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	62
Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ	72
Борисова П.В. ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	80
Киселева З.А. ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ	94
В следующем выпуске	101

CONTENTS

CHIEF EDITOR'S INTRODUCTION	7
--	---

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Silina Ekaterina K., Surinova Elena Ark. INTEGRATED LINGUISTIC AND PROFESSIONAL TRAINING IN VIEW OF THE NEW KNOWLEDGE PARADIGM	10
Kogan Marina S., Windstein Evgenia V. ALTERNATIVES TO MASSIVE OPEN ONLINE COURSES FROM THE PERSPECTIVE OF THEIR INTEGRATION INTO UNIVERSITY PROGRAMS	19
Zemlinskaia Tatiana Ye., Fersman Natalia G. SOME ISSUES OF USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	29
Korzh Tatyana N. PRINCIPLES OF LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES (LSP) TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH	37
Khalyapina Liudmila P. CURRENT TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES ON THE BASIS OF CLIL	46
Stepanova Maria M., Mozgacheva Ekaterina A. TEACHING TRANSLATION TECHNIQUES BASED ON FANTASY LITERATURE	53

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Dashkina Alexandra I., Fyodorova Alexandra Ya. ADVANTAGES OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN COLLABORATION IN TRAINING ECONOMIC MAJORS FOR FOREIGN LANGUAGE EXAMINATION	62
Tsimerman Evgenia Al., Almazova Nadezhda Iv. CLIL ELEMENTS IN PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTBOOK FOR STUDENTS MAJORING IN MANAGEMENT	72
Borisova Polina V. THE PRINCIPLES OF ESP TEXTBOOK DEVELOPMENT IN TECHNICAL UNIVERSITY ...	80
Kiselyova Zoya A. INCREASING ACHIEVEMENT MOTIVATION IN STUDENTS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES BY MEANS OF CREATIVE TASKS	94
In the next Issue	101

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ежегодный сборник Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) «Вопросы методики преподавания в вузе» выходит в преддверии своего 20-летия, и можно без преувеличения сказать, что за эти годы он сыграл заметную роль в развитии профессионального образования. Его отличительной особенностью является стремление представить разные мнения опытных и начинающих исследователей учебного процесса, осветить теоретические и прикладные аспекты методики преподавания различных вузовских дисциплин. Отрадно отметить, что в каждом выпуске публикуются не только университетские преподаватели, но также аспиранты и магистранты, для которых сборник открывает путь в науку.



Решением Ученого Совета Гуманитарного института СПбПУ одобрено изменение издательской политики, формата и периодичности издания: наш ежегодник, сохраняя привычное название, становится журналом, и будет выходить четыре раза в год. Этот важный шаг – один из многих на пути к включению в Перечень ВАК.

Именно этим курсом мы намерены идти с новой редколлегией издания, в которую приглашены признанные ученые и практики методики преподавания в высшей школе.

Все рубрики нашего издания сохраняются, и будут актуализироваться на страницах журнала по мере поступления соответствующих статей. Первый выпуск нового формата содержит две рубрики: «Теория и методика профессионального образования» и «Лингводидактический форум». Значительная часть статей является продолжением тезисов международной методической школы-конференции «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования», успешно проведенной в Гуманитарном институте СПбПУ 27–30 марта 2017 г. Лучшие тезисы наших коллег составили основу данного выпуска.

Пожелаем нашему обновленному журналу, дальнейших успехов в распространении инновационных методических идей и скорейшего повышения его статуса.

Благодарим всех авторов, которые пристально следят за развитием высшего образования и стремятся поделиться своими наблюдениями. Помните, что Ваше участие для нас очень важно, мы ценим и уважаем Ваше мнение.

*Главный редактор,
член-корреспондент Российской Академии Образования,
директор Гуманитарного института СПбПУ*

Н.И. Алмазова

CHIEF EDITOR'S INTRODUCTION



The annual collection of the Institute of Humanities at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU) «Teaching Methodology in Higher Education» comes out on the eve of its 20th anniversary, and it can be said without exaggeration that over the years it has played a significant role in the development of professional education. Its distinctive feature is the desire to present various opinions of experienced and beginning researchers of the educational process, to highlight theoretical and applied aspects of teaching methodology of various university disciplines. It is gratifying to note that not only university teachers are published in each issue, but also postgraduate and undergraduate students, for whom the collection opens the way to science.

The Academic Council of SPbPU Institute of Humanities has approved the change in the publishing policy, the format and periodicity of the publication: our yearbook, with the same name, has become a journal that will be published four times a year. This important step is one of the many on the way to being included in the list of high quality reviewed magazines determined by the State Commission for Academic Degrees and Titles (the «VAK» list). It is this course that we intend to follow with the new editorial board of the journal, which includes recognized scientists in the field of teaching methodology in higher education.

All the headings of our journal remain and will be updated in the magazine as soon as the relevant articles are received. The first issue of the new format contains two headings: «Theory and methodology of professional education» and «Linguistic didactic forum». A significant part of the articles included in the journal is the extension of the talk abstracts noted at the international methodological school-conference «Innovative ideas and approaches to the integrated learning of foreign languages and professional disciplines in higher education», which was successfully held at the SPbPU Institute of Humanities on March 27–30, 2017. The best abstracts of our colleagues form the basis of this issue.

We wish our journal, which is now experiencing its second birth, further success in spreading innovative methodological ideas and the speedy rise in its status.

We are thankful to all the authors who closely follow the development of higher education and are eager to share their observations. Remember that your participation is very important for us, we appreciate and respect your opinion.

*Chief Editor,
Associate Member of the Russian Academy of Education
Director of the SPbPU Institute of Humanities
Nadezhda I. Almazova*

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

Е.К. Силина, Е.А. Суринова

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В АСПЕКТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ



СИЛИНА Екатерина Кузьминична – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет.
ул. Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190121, Россия; e-mail: slnsln-ek@yandex.ru

SILINA Ekaterina K. – State Marine Technical University.
3, Lotsmanskaya st., St. Petersburg, 190121, Russia, e-mail: slnsln-ek@yandex.ru



СУРИНОВА Елена Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет.
ул. Лоцманская, 3, Санкт-Петербург, 190121, Россия; e-mail: surielena@yandex.ru

SURINOVA Elena Ark. – State Marine Technical University.
3, Lotsmanskaya st., St. Petersburg, 190121, Russia, e-mail: surielena@yandex.ru

Особенности современного этапа развития общества диктуют необходимость реорганизации системы образования. Концептуальную основу такой реорганизации составляет новая парадигма научного развития – переход к синтезу различных предметных областей. Для уровня высшего профессионального образования самым перспективным направлением оказывается интеграция предметов, в частности, совместное обучение специальности и иностранному языку. В этом процессе возможно одновременно использовать и вполне успешно совмещать традиционные подходы «английский язык для специальных целей» (ESP) и «английский как язык обучения» (EMI) с активно развивающимся направлением интегрированного обучения языку и специальности (CLIL). Особенности каждого из этих направлений позволяют учитывать специфику конкретного предмета, этап обучения и работы над темой специальности, а также нюансы языковой подготовки отдельно взятой группы.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ; АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (ESP); АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ (EMI); ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И СПЕЦИАЛЬНОСТИ (CLIL).

Ссылка при цитировании: Силина Е.К., Суринова Е.А. Интегрированное профессиональное обучение в аспекте новой парадигмы научного знания // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 10–18. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.1

В настоящее время преподаватель иностранного языка (далее – ИЯ) в техническом вузе сталкивается с результатами

различных нововведений последних лет в сфере среднего образования. В целом ситуация характеризуется двумя негативными

факторами. Во-первых, это низкий общий уровень подготовки абитуриентов по данному предмету, так как экзамен по нему не является обязательным при окончании школы, и в старших классах предмет зачастую просто игнорируется. Во-вторых, это последствия практики механического воспроизведения не связанных друг с другом сведений и фокусирования на ограниченном круге заданий для сдачи ЕГЭ. Все это приводит к тому, что первокурсники в большинстве своем не владеют навыками концептуального мышления, не имеют развитых академических умений, обладают так называемой «функциональной неграмотностью» [1] и потому часто не способны разрабатывать собственную стратегию усвоения материала, что необходимо для успешного освоения университетского курса.

Указанная ситуация с преподаванием ИЯ вызывает особую тревогу в контексте изменений, происходящих в современном мире. Рутинная работа все более передается машинам, а от человека требуется творчество, готовность сотрудничать с коллегами в поиске новых решений, и – что особенно важно – умение критически оценить предлагаемую информацию как на предмет достоверности, так и с точки зрения ее логического встраивания в текущую задачу. Отсутствие названных умений, к которому нередко добавляется отсутствие стройной системы знаний, ведет в перспективе к неготовности молодых специалистов вписаться в современный контекст производственных отношений и межличностных взаимодействий.

В такой ситуации на плечи преподавателя вуза ложится тройная нагрузка: преподавание своего предмета как такового, помощь студентам в приобретении недостающих академических навыков и умений и наконец – помощь в выстраивании системы ориентиров в современном мире, ко-

торый резко, скачкообразно усложнился из-за распространения информационных технологий.

Таким образом, получается, что особенности современного этапа развития общества, выдвигающего новые требования к участнику производственных отношений, обостряют необходимость решительных перемен в области профессионального образования. При разработке его коренной перестройки, при определении концептуальной основы этого процесса нужно учитывать происходящую в настоящее время смену парадигмы в науке. В течение нескольких предыдущих столетий шло активное разделение научных дисциплин, это был этап анализа в развитии научного знания, диктовавший соответствующую структуру системы образования. В основе систематизации знаний лежал трудный переход от длительно изучаемых частей к целому; междисциплинарные связи налаживались с трудом.

Однако сейчас данная концепция в фундаментальных науках и общественных практиках оказывается все более исчерпанной. Возвращается эпоха синтеза, осознания целостности мира, соединения того, что еще вчера казалось несоединимым. Сейчас большинство открытий делаются на стыке наук; речь идет уже не только об объединении близких друг другу дисциплин, но и о синтезе естественнонаучного и гуманитарного знания [2]. Соответственно, меняется и вектор процесса формирования знаний – сначала целое, а потом части. Это – картина явления со всех сторон, пусть сначала очень обобщенная, а уже затем «подсвечивание» изучаемых деталей. Учебный курс должен, прежде всего, рисовать целостную картину мира, а не состоять из слабо связанных друг с другом дисциплин. Отсюда и появляется идея концептуального сдвига в образовании, о которой говорят специалисты (Н.Д. Гальскова [3]), а

также новых технологических направлений в преподавании дисциплин, в частности – иностранного языка (Н.И. Алмазова [3]). Настало время коренного пересмотра как целей и содержания обучения, так и образовательных технологий. Речь уже идет не об «усиленной заботе о междисциплинарных связях» (этот этап пройден), а о кардинальной смене концепции. Аналогично тому, как некогда шел процесс дифференциации учебных дисциплин, начинается процесс их интеграции.

Следует отметить, что в то время как реорганизация высшего образования в системе еще только предстоит, в силу специфики предмета иностранный язык поиск путей его объединения со специальными предметами в вузе фактически начался очень давно. То направление, которое сейчас мы называем английским языком для специальных целей (ESP – English for Specific Purposes) восходит к концу XIX века, когда обучение было направлено на реализацию «принципа полезности умений», и с тех пор он постоянно присутствует в обучении и реализуется в форме работы с материалами по специальности. Заметим, что термин «язык для специальных целей» можно трактовать двояко: его можно применить ко всем практикам, которые используются для обучения профессиональному языку, но его также можно понимать в более узком смысле, рассматривая под ним исключительно те методы, которые нацелены на изучение языка специальности, но не на ее содержание. В этом последнем смысле термин и будет использоваться нами далее.

В противоположность ESP, в 70-х годах XX века в нашей стране получила распространение идея преподавания специальных предметов на иностранных языках – идея предметного обучения ИЯ, что привело к появлению новых специальностей в педагогических вузах: преподаватель матема-

тики, истории и т.п. на иностранном языке. По сути, это и являлось тем, что сейчас обозначается термином EMI – English as a Medium of Instruction.

Интересно, что этапы использования ESP и EMI в миниатюре повторяют глобальный процесс развития, основанный на последовательности отрицаний – мы переходим от некоторых аспектов к их противоположности и обратно, собирая и анализируя опыт различных этапов и направлений для определения стратегии дальнейшего развития теории и практики преподавания ИЯ. Ясно, что ESP фокусируется преимущественно на изучении языка, содержание учебного материала с точки зрения специальности не обязано быть логически выстроенным и последовательно раскрывающим тему для студента, поскольку здесь его знания подразумеваются, и их нужно лишь облечь в новую форму. В противоположность этому EMI предполагает достаточный уровень владения студентами иностранным языком и не заботится о языковой составляющей, уделяя все внимание содержанию специальности. Сейчас наша задача – максимально устранить недостатки каждого из этих двух подходов, объединить преподавание языка и содержания предмета по специальности, и ближе всего к этой цели оказывается CLIL (Content and Language Integrated Learning – совместное обучение языку и специальному предмету).

Теоретически, CLIL подразумевает обучение и тому, и другому одновременно, охватывая широкий спектр методик, в силу чего его нередко именуют «зонтичным термином» [4], так как здесь неизбежно возникает множество вариаций хотя бы только из-за возможности различных соотношений его двух основных компонент и различной расстановки акцентов. Работа как над материалом по специальности, так и над языковым материалом накладывает

определенные ограничения на оба. От первого требуется соответствие уровню языковой подготовки студентов, то есть форма далеко не произвольна (как было бы в рамках ЕМІ), от второго – новизна и строгая логическая последовательность изложения, раскрытие темы, то есть наличие выраженной когнитивной составляющей (которая отсутствует в ESP). Очевидно, что последнее позволило бы повысить мотивацию студентов технических вузов к изучению ИЯ, что является на современном этапе достаточно актуальным, ибо студенты нередко приходят в вуз не только очень слабо подготовленными в языковом плане, но и без ощущения своей перспективы, а иногда с мнением, что знание иностранного языка им на практике не требуется и, скорее всего, не потребуется никогда. В этой связи возможность изучения иностранного языка в контексте развития знаний по специальности у современного студента вызывает активный интерес, что подтверждается и конкретными исследованиями [5], [6].

Как отмечено выше, термин CLIL относится к целому спектру вариаций, и прежде всего, они возникают из его адаптации к различным условиям использования в школе (где CLIL в настоящее время активно развивается в ряде стран Западной Европы) и в вузе. Очевидно, что для «классического» CLIL школа является более естественной средой, ибо здесь основной материал для своего усвоения повторяется многократно и не требует активной работы с абстрактными понятиями, что облегчает его преподавание на ИЯ. Вузовские курсы значительно более абстрактны и информационно нагружены, студент вынужден многое либо усваивать очень быстро, либо уделять осязаемое время самостоятельной проработке материала, чего, к сожалению, в настоящее время студенты зачастую делать просто не умеют, и

начинают серьезно отставать от программы. Но даже те, кто с программой формально справляется, на младших курсах (когда в неязыковых вузах и преподается ИЯ) не могут еще увидеть внутренней логики своих профессиональных дисциплин, а тем более связей между отдельными областями, ибо в настоящее время обучение продолжается по принципам XX века, рассмотренная выше перестройка системы еще только предстоит. Поэтому помощь студенту в преодолении имеющихся серьезных трудностей при освоении специальных предметов могла бы стать основой построения курсов по ИЯ на принципах CLIL в вузе.

Очевидно, что создание комплексных курсов CLIL потребует значительных усилий со стороны преподавателей как ИЯ, так и специальных предметов. Более того, вести такой курс полноценно сможет только человек, профессионально подготовленный по обоим направлениям, поэтому на данном этапе имеется серьезная кадровая проблема, которая может быть решена только в рамках крупного долгосрочного проекта с одновременным участием как специальных кафедр и кафедры иностранных языков, так и администрации вуза. Судя по выступлениям на конференции [7], [8], [9] наибольших успехов в данной области удалось достичь тем вузам, где подобная деятельность активно поддерживается руководством, так как для этого требуется, чтобы специалист-предметник и преподаватель ИЯ вместе создавали программу курса и работали по единому содержанию, одновременно решая задачу совершенствования интеллектуальных и академических умений студентов, что и предполагает CLIL.

Ясно, что подобный подход сопряжен с целым рядом трудностей организационного характера (несовпадение расписаний, недостаточный уровень владения ИЯ у со-

трудников специальных кафедр, необходимость постоянного выделения дополнительного рабочего времени на обсуждения и т.п.). Поэтому применение CLIL в неязыковом вузе представлено пока относительно небольшим числом примеров экспериментального обучения, так как лишь в редких случаях один и тот же человек может выступать как преподаватель языка, и специальности. Чаще всего это преподаватели ИЯ, успешно освоившие предметную область, в основном по экономике и управлению. Глобальное решение данной проблемы лежит в области государственной политики в сфере образования и требует отдельной программы подготовки педагогических кадров [10]. В настоящий же период времени разработка и проведение курсов билингвального обучения по принципам CLIL может осуществляться только при благоприятном для этого стечении обстоятельств.

В текущем учебном году кафедра иностранных языков Санкт-Петербургского государственного морского технического университета (СПбГМТУ) реализует такой экспериментальный курс с группой студентов, обучающихся по специальности «прикладная математика». Нужно отметить, что он проводится исключительно в рамках занятий по ИЯ, с преподавателем, обладающим знаниями как в области языка, так и в области высшей математики, и для него изначально были отобраны студенты, с которыми можно работать как минимум на уровне В1. Разумеется, делать окончательные выводы еще рано, но можно проанализировать ряд существенных моментов.

По сравнению со школьной дисциплиной, курс высшей математики требует принципиального мыслительного скачка – в школе работают с вещами осязаемыми: геометрическую фигуру можно нарисовать и рассматривать, решение уравнений

достигаются конечным числом операций и т. д. Вся высшая математика основывается на понятии бесконечности: мы работаем с бесконечномерным пространством, с бесконечно малыми величинами, с уравнениями, решения которых получить точно вообще невозможно и можно только бесконечно к ним приближаться. Этот мыслительный переход объективно очень труден, и даже при качественном чтении курсов многие студенты долго и тяжело осваиваются с новой для них реальностью.

Поэтому перед преподавателем ИЯ в первую очередь встает вопрос о когнитивной составляющей курса, ибо CLIL предполагает вместе с языком введение новой информации по специальности и в классическом варианте будет только создавать студенту дополнительные сложности, а не устранять имеющиеся. Однако проблема поиска подходящего содержания снимается, если мы проведем четкую грань между материалом введенным (и, возможно, даже сданным на экзамене) и материалом усвоенным. Как показывает практика, при работе в полностью иноязычном контексте даже над теми вопросами, которые студентам должны быть знакомы, они нередко испытывают серьезные проблемы с речепорождением, несмотря на знание лексики по теме. Напрашивается вывод, что эти проблемы вызваны, прежде всего, отсутствием четкого понимания логической структуры материала вне зависимости от языка изложения. Поэтому при обращении на занятии по ИЯ к темам, даже уже рассмотренным по-русски, студенту может быть сложно составить высказывание, потому что тема не усвоена, а для сдачи русскоязычного экзамена он просто зазубрил формулировки.

Многие понятия тяжело поддаются усвоению при первом предъявлении и, будучи предъявленными вновь, но в иной фор-

ме, возможно в связке с другими темами, которые появились в курсе позже них, они вызывают положительную эмоциональную реакцию и интерес к своему содержанию, которое теперь становится более доступным для глубинного понимания. Если преподаватель курса CLIL выбирает материал не произвольно, не по принципу «что-нибудь по специальности», а в соответствии с читаемыми или недавно прочитанными студентам курсами на родном языке и помогает выстроить систему связей между различными темами, то несмотря на формальное отсутствие новизны такая работа оказывается чрезвычайно полезной в плане содержания и не вызывает у студентов ощущения бессмысленного возвращения к давно пройденному материалу. Повторное обсуждение уже на другом языке позволяет выстроить в уме новую концепцию. Но для этого тема должна подаваться последовательно и прорабатываться одновременно и с точки зрения языковых структур, и с точки зрения специальности. Только в этом случае лингвистическая компонента приобретает тот функциональный смысл, которой она должна иметь в CLIL: язык как средство коммуникации, а не как цель изучения.

Для сравнения, при выполнении классических заданий к текстам по тематике специальности в рамках ESP преподаватель ИЯ проверяет качество работы студента по чисто формальным критериям соответствия оригинала и перевода или правил лексической сочетаемости, практически не затрагивая содержания. Очевидно, что при таком подходе мы теряем в возможностях развития навыков критического мышления, академических умений, творческой деятельности. Чтобы устранить этот недостаток, нужно подобрать такое содержание курса с точки зрения специальности, чтобы студенты могли составлять собственные высказывания. Но этот

подбор, как ни странно, представляет значительные трудности, так как разбирать со студентами темы, которые они проходят параллельно на родном языке, оказывается малопродуктивным: они смогут перевести текст, используя привычные штампы, но содержание без помощи преподавателя, который приведет дополнительные примеры и в беседе устранил непонимание, для многих по-прежнему будет оставаться неясным. В результате работа не может продвигаться дальше стадии перевода текстов и выполнения языковых упражнений, и составление высказываний оказывается практически невозможным. Число вопросов, которые можно было бы рассмотреть без серьезных сложностей, относительно невелико. Изучению лексики в рамках математических тем школьной программы действительно хорошо посвятить некоторое время на начальном этапе, но оно весьма ограничено, а затем мотивация студентов падает, им уже неинтересно. В результате, если в тандеме со специалистом-предметником осуществить отбор материала по каждой теме, взяв из нее только базовые понятия, которые не будут представлять трудностей для понимания в плане содержания, то не владеющий специальностью преподаватель ИЯ сможет вести этот курс в рамках ESP. В то же время, чтобы акцентировать когнитивный и коммуникативный аспекты обучения (что актуально на современном этапе), нужно выходить за рамки базовых понятий, обеспечить новизну учебного материала, что подразумевает сознательный переход на платформу CLIL. А это возможно только в случае, если преподаватель ИЯ одновременно является специалистом в предметной области [4].

Следует заметить, что соотношение лингвистической и когнитивной составляющих естественным образом колеблется в течение курса CLIL: в начале каждой

крупной темы, когда требуется активное введение характерных для нее языковых клише и новой терминологии, но мы описываем уже хорошо знакомые студентам базовые понятия, будет неизбежно преобладать первая, и мы сближаемся по типу работы с ESP. По мере же развития темы, когда студенты чувствуют себя в терминологии более свободно, происходит наоборот сдвиг в сторону EMI. Практически любая тема начинается с понятий, которые студентам известны, поэтому введение материала может происходить в форме лекции или презентации, но обязательно с четким акцентированием необходимых лексических единиц. После контроля их усвоения можно переходить к обсуждению понятий следующего уровня. Очевидно, что в отличие от курса по специальности на родном языке, курс на ИЯ требует значительно большего объема интерактивных видов работы и разнообразия форм контроля, чтобы не утратить понимание.

Традиционно любой курс математики включает и теоретическую часть, и решение задач. Однако в ходе проводимого эксперимента выяснилось, что решение задач по математике занимает много времени и являлось бы оправданным в иноязычном курсе по специальности, но не целесообразно в курсе ИЯ. Поэтому в рамках текущего эксперимента мы вынуждены ограничиться обсуждением со студентами исключительно теоретических вопросов.

Другим важным фактором в организации занятий стало то, что степень освоенности каждой темы по специальности после курса на родном языке отличается у различных студентов. Когда этап знакомства с иноязычной терминологией пройден, те, кто владеет темой лучше, могут при поддержке преподавателя изложить содержательно новый материал на ИЯ, и

более слабые в математике студенты получают возможность еще раз прослушать тему уже на другом языке и усвоить ее, то есть реализуется принцип взаимообучения.

В рамках такого курса естественно встает вопрос о роли и объеме грамматики. Мы разделяем точку зрения тех преподавателей ИЯ, которые полагают, что активный грамматический материал должен определяться предметной и жанровой спецификой текста [11]. Для предмета «высшая математика» он характеризуется значительной неоднородностью по сравнению со стандартным коммуникативным языковым курсом. С грамматической точки зрения для понимания текста необходимо знание лишь базовых видовременных форм (Present Simple и Future Simple в действительном и страдательном залоге) или степеней сравнения прилагательных, но одновременно систематически встречаются элементы повышенного уровня сложности (Complex Subject). Однако в связи с тем, что предложения, содержащие очень сложные грамматические конструкции не отличаются лексическим разнообразием, отдельной работы над подобной грамматической темой можно избежать, поскольку материал усваивается в виде речевых клише; таким образом, студенту достаточно очень скромного объема знаний по грамматике для работы с математическим текстом.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что методология CLIL не может и не должна подменить собой традиционное обучение ИЯ, поскольку наряду с умением работать с сугубо специальным материалом любому специалисту требуются умения, составляющие коммуникативную компетенцию. Он должен быть способен общаться с коллегами, представлять результаты своих исследований на конференции, участвовать в обсуждениях, а также активно пользоваться языком в акаде-

мических целях и, возможно, в повседневном общении. По всей вероятности, речь должна идти скорее о распространении особого направления (аспекта) в преподавании ИЯ в вузе совместно с овладением специальностью, а не о вытеснении других подходов, так как студенты по-прежнему нуждаются в курсе общего ИЯ со всеми его традиционными аспектами.

Здесь следует добавить, что в проводимом нами эксперименте работа над материалом по специальности не занимает всего имеющегося аудиторного времени, а сопровождается общеязыковым курсом. Кроме того, математический материал рассматривается в исторической перспективе, то есть включает сведения о том, где и когда были получены данные результаты, и

элементы биографий ученых, их получивших. Это позволяет студентам увидеть, как шло развитие науки, чего нет на занятиях по специальности на русском языке. Потенциально, кроме поддержки тех тем, которые читаются студентам на родном языке, курс CLIL мог бы включать творческие задачи по предмету, разнообразную проектную деятельность, на работу с которой у преподавателей-предметников обычно не остается времени.

Таким образом, занятия по иностранному языку по методологии CLIL помогают углубить знания по специальности и замечательно встраиваются в общую систему обучения в техническом вузе, однако для широкого распространения этой системы еще многое предстоит сделать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Сокологорская Д.** Функциональная неграмотность. [Электронный ресурс] 2015. URL: <http://syg.ma/@daria-sokologhorskaya/funktsionalnaia-nieghramotnost> (дата обращения: 03.04.2016).
2. **Ковальчук М.В.** Выступление в телевизионной программе «Право знать», канал ТВЦ, 18.02.2017. URL: http://www.tvc.ru/channel/brand/id/1756/show/episodes/episode_id/48576 (дата обр.: 17.03.2017).
3. **Программа** Междунар. методической школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования» 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017.
4. Интернет-ресурс URL: <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil> (дата обращения: 19.02.2017).
5. **Крылов Э.Г.** Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе: монография. – Москва; Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2015. 148 с. ISBN 978-5-4344-0319-1.
6. **Шубин С.В.** Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 148 с.
7. **Бондарева Л.В.** Опыт МИСиС по интеграции контекстов обучения иностранному языку // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 281-282. ISBN: 978-5-7422-5661-8
8. **Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В.** Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы для Российских вузов. // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 321-323. ISBN: 978-5-7422-5661-8
9. **Вдовина Е.К.** Модель предметно-языкового интегрирующего обучения в вузе: от ЕМІ и ESP к CLIL // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 286-287. ISBN: 978-5-7422-5661-8.
10. **Тарева Е.Г.** Интерактивность в полипарадигмальном пространстве лингводидактики // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф.

«Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 75-77. ISBN: 978-5-7422-5661-8

11. **Вдовина Е.К.** Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе // Гуманитарный вестник. 2015. № 4(30). С. 7. DOI: 10.18698/2306-8477-2015-4-238

Silina E.K., Surinova E.Ark. Integrated linguistic and professional training in view of the new knowledge paradigm. The present stage of society development demands drastic changes in the educational system. The conceptual basis for such reorganization could be provided by the new knowledge paradigm of discipline synthesis. For professional training at the tertiary level the most promising idea seems to be disciplines integration, in particular, that of the major subjects and foreign language instruction. In this case the Content and Language Integrated Learning (CLIL) naturally suggests itself. Though it is not soon to be widely introduced due to the lack of specialists, it can effectively be used alongside English for Specific Purposes (ESP) and English as a Medium of Instruction (EMI) when a language teacher works with students of different technical major subjects and language levels.

FOREIGN LANGUAGE METHODOLOGY; DISCIPLINE SYNTHESIS; CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL); ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP); ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI).

Citation: Silina E.K., Surinova E.Ark. Integrated linguistic and professional training in view of the new knowledge paradigm. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 10–18. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.1

М.С. Коган, Е.В. Уайндстейн

АЛЬТЕРНАТИВЫ МАССОВЫМ ОТКРЫТЫМ ОН-ЛАЙН КУРСАМ ПРИ ИНТЕГРИРОВАНИИ ИХ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА



КОГАН Марина Самуиловна – кандидат технических наук, доцент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: m_kogan@inbox.ru

KOGAN Marina S. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: m_kogan@inbox.ru



УАЙНДСТЕЙН Евгения Валерьевна – магистрант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: starova3@yandex.ru

WINDSTEIN Evgenia V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: starova3@yandex.ru

Статья посвящена проблеме интегрирования массовых открытых он-лайн курсов (МООК) в учебный процесс в вузе. Авторы кратко рассматривают историю возникновения МООК. На основе анализа литературы сделана попытка объяснить причины быстрого роста их популярности, с одной стороны, и усиливающийся критики со стороны оппонентов - с другой; приводятся статистические данные роста количества МООК и количества слушателей за последние 5 лет. Целью исследования было изучение феномена МООК и обсуждение наиболее целесообразных вариантов интегрирования курсов МООК в рабочих учебных планах (РУП) магистров-лингвистов Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета. С учетом подробного анализа недостатков, присущих этой образовательной технологии, и анализа предложений разных МООК-платформ курсов, соответствующих РУП по направлению «Лингвистика», авторы делают вывод, что интеграция внешних МООК в учебный процесс с целью замещения аудиторной нагрузки нецелесообразна. В то же время МООК можно рекомендовать как дополнительный ресурс при выполнении проектов, написании курсовых работ и магистерских диссертационных работ, а также для повышения квалификации или приобретения дополнительных знаний по изучаемой дисциплине. По мнению авторов, альтернативой МООК являются открытые образовательные ресурсы (ООР).

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОН-ЛАЙН КУРСЫ; МООК; СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ; КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МООК; АЛЬТЕРНАТИВЫ МООК

Ссылка при цитировании: Коган М.С., Уайндстейн Е.В. Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 19–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2

МООК – относительно новое и потому недостаточно изученное явление в глобальном образовательном ландшафте. Впервые термин МООК был использован профессорами университета Манитоба (Канада) Дж. Сименсом и С. Дауном (G. Siemens & S. Downes) в 2008 году [1, 2], когда всем желающим было предложено присоединиться к обычному университетскому онлайн-курсу по проблемам онлайн-педагогики (Connectivism and connective knowledge), предназначенному для 25 студентов. На курс записалось **2200** человек. Следующим прорывом в этой области стал курс стэнфорского профессора С. Труна (S. Thrun), предложившего в 2011 году бесплатный онлайн-курс по искусственному интеллекту (AI) для всех желающих. На курс зарегистрировались **160 тысяч** слушателей. Важно отметить, что курс, который профессор читал в своем университете, был очень популярен среди студентов. Впоследствии исследователи феномена МООКов стали называть таких лекторов “rock-star professors” [3, p.3]. В 2012 году С. Трун создал МООС платформу Udacity.

На сегодняшний день среди наиболее популярных платформ можно назвать Coursera, EdX, Udacity, Udemy, созданные в США и Futurelearn and Iversity – в Европе. Платформы сотрудничают с ведущими университетами мира (Принстон, Гарвард, Стэнфорд, Колумбийский университет, Массачусетский технологический институт (MIT), Открытый университет в Великобритании и др.), размещая онлайн-курсы этих и других вузов. Количество МООК растет стремительно.

Динамика роста количества МООК в мире. Отчеты, отслеживающие эту динамику, регулярно публикуются на специальных сайтах, например, Class Central (<https://www.class-central.com/report/>) Данные, собранные из нескольких источников, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рост количества МООК и зарегистрированных слушателей

Годы	март 2013	декабрь 2013	апрель 2014	2016
кол-во МООК платформ	409 [1]	500+ [3]	2230 [1]	6 850 [5]
кол-во слушателей	3 млн +	~ 7 млн [3]	6 млн [4]	58 млн [5]

Можно выделить следующие причины такого бурного роста:

- демократизация образования,
- создание открытого образовательного пространства,
- повышение престижа университетов-участников,
- возможность непрерывного образования и повышения квалификации,
- возможность решения назревших проблем в сфере высшего образования.

МООК впервые в истории образования предоставляют возможность донести контент до десятков и даже сотен тысяч слушателей в рамках одного курса. МООК предоставляют возможность реализации модели образования на протяжении всей жизни (lifelong learning) независимо от места проживания: впервые в истории за «виртуальную парту» сели представители не только разных стран, но и возрастов, и уровней образования. Впервые доступ к элитным курсам университетов «Лиги плюща» получили широкие массы.

Появление МООК в 2008 году было воспринято, как «революция», как «панацея», с помощью которой можно решить насущные проблемы современной системы образования, а именно – стереть границу между элитным и массовым образованием, предоставив огромному количеству желающих доступ к курсам ведущих университетов мира, в том числе, за счет

снижения стоимости образования (согласно статистическим данным, более 44 млн жителей США имеют задолженность по образовательным кредитам, общая сумма которых достигла к 2013 году рекордного уровня в 1,2 триллиона долларов США) [6].

Именно поэтому 2012 год был назван The New York Times «Годом МООК» (The Year of the MOOC), а сами МООК стали восприниматься как новая «прорывная» образовательная технология [7]. В состоянии некоторой эйфории активные сторонники новой образовательной технологии заявляли, например, что через 50 лет останется всего несколько традиционных университетов (не более десятка [3: 10; 8: 65]): остальные заменят МООК.

Неудивительно, что такие «экстремистские» заявления на фоне ряда очевидных недостатков новой технологии, ставших вскоре заметными беспристрастным наблюдателям, привели к тому, что в 2013 году МООКи оказались под «огнем» острой критики, или, в терминах известной

кривой «Цикл зрелости технологии» (Hype cycle) Gartner с «Пика завышенных ожиданий» стремительно полетели вниз к «Нижней точке разочарования» (рис. 1).

Недостатки, присущие МООК

1) В большинстве своем слушателями платформ являются «мужчины европейской расы, уже имеющие высшее образование и работающие по специальности, а не деревенские парни, не имеющие доступа к высшему образованию» [10]. Это подтверждают и данные исследований, проведенных Университетом Пенсильвании (порядка 48% респондентов из стран БРИКС ответили, что проходят МООК, чтобы получить знания, необходимые по работе, 21% – чтобы найти другую работу, и лишь 20% указали, что берут МООК для получения диплома) [11]. Иными словами, большинство зарубежных МООК – это своеобразные курсы повышения квалификации. Это объясняет отсутствие четкой политики в части *перезачета курсов*.

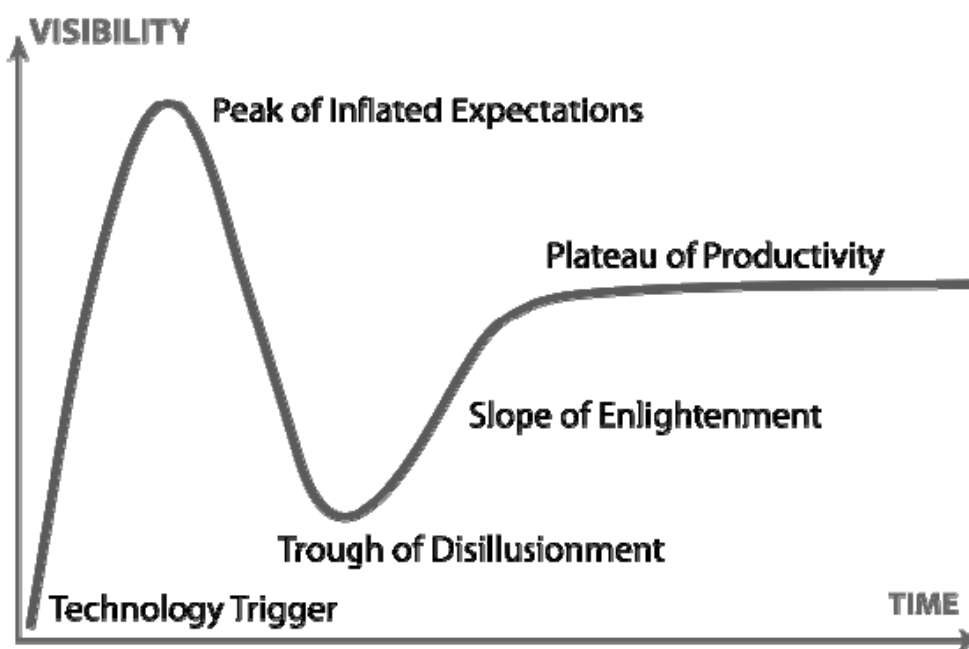


Рис. 1. Цикл зрелости технологий по Гартнеру [9]

2) **Основной целью** создания современных MOOK, по мнению некоторых исследователей (см., например, [10]), было проведение широкомасштабного эксперимента по сбору больших массивов данных для дальнейшего повышения качества онлайн-образования («переманивания» перспективных специалистов, в интерпретации О.Н. Смолина [4]).

3) Наряду с постоянно растущим количеством слушателей, регистрирующихся на MOOK, неизменно высоким остается процент отсева, иными словами, количество слушателей, успешно закончивших MOOK курсы, составляет в среднем 7-12% [12], что почти на порядок ниже успешности окончания обычного университетского курса.

4) MOOK курсы чрезвычайно разнятся по качеству/объему, предлагаемого для изучения материала и трудоемкости.

5) На данный момент отсутствует единая методика преподавания, тестирования.

6) Не разработана система аккредитации курсов MOOK и система перезачета дисциплин в обычных университетах, отсутствуют критерии оценки соответствия курса требованиям вузов.

7) Вызывает критику неадекватность средств контроля и оценки полученных знаний. В данный момент основными инструментами оценки являются серии тестов на усвоение пройденного материала, состоящие из 6-10 заданий на множественный выбор (оцениваются автоматически) и оценка участниками работ друг друга. Неудивительно, что только 28% профессоров готовы ставить зачет по своему предмету на основании Сертификата, удостоверяющего успешное прохождение соответствующего MOOC [13].

8) Препятствием для успешного прохождения MOOK курса может стать языковой барьер, т.к. большинство MOOKов по разным дисциплинам на разных платформах доступно только на английском языке.

9) Исследователи опасаются возможной «утечки мозгов», т.к. MOOK используются в качестве рекламы для привлечения студентов на обучение в университеты, их разработавшие [4].

10) Критики указывают отрицательное влияние MOOK на систему высшего образования: на подрыв устоев традиционной системы высшего образования, возможный вред для репутации менее престижных университетов, дальнейшее сокращение финансирования системы образования.

Недостатки внешних MOOK с точки зрения возможности их интегрирования в учебный процесс в российских вузах. Мы исследовали феномен MOOK с целью поиска наиболее целесообразных вариантов внедрения курсов MOOK в учебный процесс подготовки магистров-лингвистов Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ).

Проведенный анализ существующих платформ и курсов, изучение аналогичного опыта других вузов позволило нам сделать вывод, что прямое интегрирование MOOKов в систему высшего образования невозможно и нецелесообразно. Всего было изучено 14 платформ, предлагающих курсы в формате MOOK (наличие лекций, тестов, форума): Coursera, EdX, FutureLearn, MOOC-Ed, Canvas.net, WMA, OpenLearning, Open2Study, Iversity, European MOOCs (EMMA), Alison, OpenLearn, Open Yale, Open Culture). Из них лишь 3 имеют достаточное предложение по курсам, частично соответствующим дисциплинам рабочего учебного плана (РУП) по направлению подготовки 45.04.05 «Лингвистика»: Coursera, EdX, FutureLearn.

Помимо недостатков, присущих MOOK, о которых говорилось выше, можно указать на ряд тенденций/особенностей, которые не позволяют рассматривать MOOKи в

качестве полноценного замещения аудиторной нагрузки, а именно:

1) Курсы предлагаются платформами только в частном порядке, *контент лицензирован* и вузы обязаны подписывать с платформой *возмездный* договор о пользе вании.

2) Прослеживается явная направленность на *коммерциализацию платформ*.

3) В большинстве случаев платформы предлагают курсы по *графику, не совпадающему с учебным графиком вузов* и оставляют за собой право *не возобновлять* тот или иной курс.

4) Доля курсов гуманитарной направленности в общей структуре предложения платформ незначительна и продолжает снижаться (10% от общего количества курсов в 2015 году против 20% в 2013 году) [14].

В сентябре 2015 интернет-издание IRRODL опубликовало статью «Эффективность интеграции MOOKов в программу обучения бакалавров», посвященную анализу результатов внедрения 5 интеграционных моделей на базе MOOKов в традиционные программы вузов [15].

Автор исследовала курсы, где план аудиторных занятий разрабатывался с опорой на MOOK, соответствующий программе вуза. Согласно концепции «смешанного курса» (wrapped MOOC, distributed flip [16], blended/hybrid model [17,18]), аудиторные занятия были посвящены устной, а онлайн – письменной работе.

Пять исследуемых моделей разбили на две подгруппы по признакам:

1) интеграция одного/нескольких MOOK (3 и 2 модели, соответственно);

2) интеграция текущих/архивных MOOK;

3) использование MOOK как дополнительного компонента курса вуза/ его полной замены.

Анализ результатов, проводившийся по критериям «успешное завершение курса»,

«текущие оценки», «количество баллов за тесты», показали, что, в целом, студенты смешанных курсов лишь немного опередили студентов, обучавшихся по традиционной схеме (Bruff, Patti Ordonez-Rozo, Holotescu, Griffiths), а студенты из смешанной группы Университете Сан-Хосе завершили курс даже хуже, чем студенты из контрольной группы [19], что соответствует выводам других исследований, посвященных внедрению MOOKов в программы вузов.

Кроме количественной оценки результатов интеграции MOOKов, существует еще и качественная. Так, с одной стороны, студенты отметили, что смешанные курсы помогли им развить аналитическое мышление, с другой – указали на то, что им не хватало присутствия инструктора (об этом заявили 80% студентов Университета Сан-Хосе). Отсутствие контакта с лектором стало основной причиной, по которой эксперты посчитали, что ни один из 6 отобранных на Coursera, EdX и Udacity курсов не соответствует требованиям американских стандартов качества в области высшего образования [17].

Кроме того, большинство студентов предпочли общение в аудиториях участию в форумах и чатах MOOK. Хотя большинство слушателей MOOK не всегда готовы тратить время на форум, такие инструменты, как видеолекции и тесты пользуются большой популярностью. Фейнман Лианг (F. Liang), поставивший своеобразный рекорд, пройдя 36 MOOK, утверждает, что «В плане взаимодействия с преподавателем и единства стандартов, традиционные аудиторные занятия превосходят MOOK, именно поэтому возникают проблемы с творческими заданиями [в рамках MOOK]» [8: 68]. По мнению Газри, MOOK являются своеобразными онлайн-аналогами лекториев [8: 66], которые никогда не считались адекватной моделью обучения студентов.

В статье Л.Г. Жук [20] описывается опыт интегрирования MOOK в программу подготовки бакалавров лингвистики в рамках дисциплины «Методика преподавания иностранных языков». Автор показывает, что студенты, которые в обязательном порядке проходили MOOK, предложенный преподавателем, в течение учебного семестра в большинстве своем положительно относятся к организации самостоятельной работы студентов по дисциплине на базе «профильного» MOOK, но только 35% опрошенных поддержали идею обязательно включения MOOK в учебный процесс с замещением аудиторной нагрузки.

Итак, можно сделать вывод, что MOOK не являются удовлетворительной моделью для интеграции в программы вузов, следовательно, необходимо искать иные варианты, позволяющие выполнить задачу по замещению аудиторной нагрузки на качественном уровне. В тоже время они могут быть успешно использованы для таких целей как: проектная деятельность, источник информации при работе над курсовыми работами и проведении диссертационных исследований, для изучения разделов дисциплин, которым не уделялось достаточного внимания в университетском курсе, как один из видов внеаудиторной самостоятельной работы, повышения квалификации в определенной области.

Возможные альтернативы MOOK. Открытые образовательные ресурсы. Ведущие университеты мира продолжают экспериментировать с курсами в формате SPOC, перевернутый класс (flipped classroom), смешанное образование, создание курсов на базе открытых образовательных ресурсов (OOP) (самый известный проект – *OpenCourseWare* (MIT), в рамках которого на момент публикации книги [3] были доступны более 2000 лекций по всему спектру изучаемых в MIT дисциплин).

В Аналитическом обзоре [21: 6] дано следующее определение OOP:

Открытые образовательные ресурсы (OOP) – это размещенные в открытом доступе материалы, предназначенные для использования в процессе обучения, авторы которых дали согласие на их свободное использование и переработку. Термин «открытые образовательные ресурсы» получил широкое распространение после Конференции «UNESCO Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries», организованной ЮНЕСКО в 2002 году.

Если OOP включают видео-лекции, то это, как правило, полноформатные лекции, как например, курс из 44 стандартных лекций Университета Огайо (Ohio State University) «Жизнь во Вселенной» (Life in the Universe) (аналог, предлагаемый Coursera, длится всего лишь 8 недель) [3: 83] и 43 курса Йельского университета на Academicearth.org. Логично предположить, что, с учетом сложившейся ситуации, вузы должны были бы отдать предпочтение именно этой модели.

В приведенной табл. 2 представлены основные различия между OOP и MOOK, выявленные при анализе разных публикаций (см., например, [22, 23]).

Таким образом, сделав свой выбор в пользу *открытых образовательных ресурсов*, вузы, во-первых, сохраняют свою независимость, во-вторых, получают доступ к не ограниченным лицензиями учебным материалам, которые уже успешно используются в учебной деятельности ведущих вузов мира (OpenCourseWare MIT, Open Yale, Stanford Online, HARVARD Online Learning, OpenupEd, т.д.), в-третьих, могут модифицировать материалы для интеграции в свои программы, в том числе создавая тесты, творческие задания и т.п. для контроля знаний студентов.

Таблица 2

Основные различия между ООР и МООК

Параметр	МООК	ООР
Мотивы создания	Поиск путей обеспечения всех желающих образовательными услугами в условиях значительного роста народонаселения (Индия, Китай, Бразилия, др.) и цен на образовательные услуги (США, Канада, др.). Сбор больших массивов данных	Поиск путей обеспечения всех желающих образовательными услугами в условиях значительного роста народонаселения (Индия, Китай, Бразилия, др.) и цен на образовательные услуги (США, Канада, др.)
Фундаментальные различия		
Действующая лицензия	Контент курса лицензирован . Копирование, распространение, изменение, публичное распространение и воспроизведение материалов курса запрещено	Копирование, распространение, изменение, воспроизведение, и распространен в публичных доменах (лицензия Creative Commons) разрешено
Доступ	Ограничен периодом трансляции	Курс доступен в любое время
Порядок передачи знаний	Слушатели изучают дисциплину самостоятельно , возможна виртуальная связь с ассистентом профессора, другими студентами	Слушатель изучает дисциплину по разработанной программе в автономном режиме
Контроль знаний	Осуществляется платформой на протяжении курса	Самоконтроль
Контент	Короткие (8-15 мин.) видео лекции	Текстовые документы /аудио/видео записи 45-мин. лекций
Длительность	В среднем 2-6 недель	В среднем 8-12 недель
Возможность интеграции в существующие программы вуза	Ограничена: – требуется письменное разрешение платформы – вуз не имеет права использовать и модифицировать контент – начало МООКов редко совпадает с началом учебного семестра – продолжительность МООКов не совпадает с продолжительностью учебного семестра – платформы оставляют за собой право в любое время удалять/изменять курсы – уровень полученных знаний подтверждается платным сертификатом (в среднем \$50,00) .	Не ограничена: – нет необходимости получать разрешение платформы – вуз имеет право использовать и модифицировать контент – доступ к курсам открыт в любое время – продолжительность курсов приближена к продолжительности учебного семестра – материалы находятся в электронных хранилищах, которые постоянно пополняются – уровень полученных знаний не подтверждается

Если 2012 год был назван «годом МООК», то 2017 год, в ознаменование 15 годовщины возникновения феномена ООР, назван «годом ООР». В связи с чем планируется широкомасштабное проведение конференций по

вопросам ООР, как в Европе, так и на американском континенте с целью их дальнейшей популяризации. Календарь наиболее важных событий года ООР доступен на сайте <https://www.yearofopen.org/calendar-of-events/>.

Кульминацией должен стать 2-й Всемирный конгресс ООР в Словении 18-20 сентября 2017 года (<http://www.oercongress.org/2017/>).

Заключение/Выводы. Из проведенного анализа возникает вопрос, каков «расклад сил» в образовательном пространстве Интернета: MOOK «победили» ООР или у ООР есть шансы «взять реванш». В 2014 г. участники конференции OCWC Global Conference (профессор Rory McGreal [23] канадского университета Athabasca и Susan Webster [24], представитель Universidad Carlos III de Madrid), на подобный вопрос ответили, что MOOK – это лишь одна из форм образовательных ресурсов, и что ООР и MOOK будут про-

должать развиваться параллельно. Такой же позиции придерживается и руководство MIT. В июле 2016 года ректор MIT, L. Rafael Reif дал задание профессорско-преподавательскому составу вуза расширить функционал открытого образовательного ресурса MIT OpenCourseWare, который впервые предложил курсы всем желающим 15 лет назад [25].

Хочется надеяться, что взвешенное интегрирование образовательных возможностей, которые несут эти ресурсы в учебный процесс, в традиционных университетах позволит сделать преподавание и обучение в них более эффективным и найти путь к решению накопившихся проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Porter S.** To MOOC or Not to MOOC: How Can Online Learning Help to Build the Future of Higher Education. 2015. 156p. USA, UK: Chandos Publishing.

2. **Hewa K.F., Cheung W.S.** Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges // Educational Research Review. 2014. No 12. P. 45–58

3. **Haber J.** MOOCS. MIT Press. 2014. – 248 pp.

4. **Смолин О.Н.** Нормативно-правое обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения // Совет ректоров. 2014. № 6. С.12-21. ISSN: 1997-6119

5. **Dhawal S.** By The Number: MOOCs in 2016 / Class Central. December 25, 2016. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/> (Дата обр.: 14.05.2017)

6. **Denchart C.** How The \$1.2 Trillion College Debt Crisis Is Crippling Students, Parents and The Economy/Forbes [electronic resource]. URL: www.forbes.com/sites/specialfeatures/2013/08/07/how-the-college-debt-is-crippling-students-parents-and-the-economy/#29f0661d2e17 (дата обращения 14.05.2017)

7. **Pappano L.** The Year of the MOOC // The New York Times. 4 Nov., 2012 [electronic re-

source]. URL: <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> (дата обращения 14.05.2017)

8. **Johnson L., Adams Becker S.** Enter the Anti-MOOCs: the Reinvention of Online Learning as a Form of Social Commentary. Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution, edited by Kim, Paul, New York, Routledge, 2015. P. 61–77.

9. **Kemp J.** Gartner Research's Hype Cycle diagram / Wikimedia Commons. December 27, 2007. [Electronic resource] URL: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=10547051> (Дата обр.: 17.05.2017)

10. **Nikalani R.** Video Is Great, But Unlocking MOOC Data Is The Game Changer [electronic resource]. URL: <http://www.skilledup.com/insights/mooc-data> (Дата обр.: 14.05.2017)

11. **Gillani N., Eynon R.** Communication patterns in massively open online courses // Internet and Higher Education. 2014. No 23. P. 18–26.

12. **Jordan K.** Massive Open Online Course Completion Rates Revisited: Assessment, Length and Attrition // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. V. 16, No 3. P. 341–358.

13. **Kolowich S.** The Professors Behind the MOOC Hype / The Chronicle of Higher Educa-

tion. March 18, 2013. [Internet journal] URL: <http://www.chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/> (Дата обращения 17.05.2017)

14. **Bernstein S.** MOOCs, Copyright, and the Many Meanings of “Open”. *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*, edited by Paul Kim, New York, Routledge, 2015. P.106–116.

15. **Israel M.J.** Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students / *IRRODL*. [Internet journal.] 2015. Vol. 16. No 5 URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2222/3402> (Дата общ.: 14.05.2017).

16. **Caulfield M., Collier A., Halawa S.** Rethinking online community in MOOCs used for blended learning. October 7, 2013. [blogpost] URL: <http://www.educause.edu/ero/article/rethinking-online-community-moocs-used-blended-learning> (Дата обращения: 14.05.2017).

17. **Bruff D., Fisher D., McEwen K., Smith B.** Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning // *Journal of Online Learning and Teaching*. [Internet journal]. June 2014. Vol. 9. No 2. URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (Дата обращения: 14.05.2017).

18. **Holotescu C., Grosseck G., Cretu V., & Naaji A.** Integrating MOOCs in blended courses / *Proceedings of the International Scientific Conference of eLearning and Software for Education*, Bucharest. 2014. P. 243-250. DOI: 10.12753/2066-026X-14-034

19. **Firmin R., Schiorring E., Whitmer J., Willett T., Collins E.D., & Sujitparapitaya S.** Case study: Using MOOCs for conventional college coursework / *Distance Education*. 2014. Vol. 35,

No 2. P.178-201. DOI: 10.1080/01587919.2014.917707

20. **Жук Л.Г.** Иноязычные массовые открытые онлайн курсы как один из видов вне-аудиторной самостоятельной работы студентов // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2016. № 5(19-1). С. 235–243 DOI: 10.18720/HUM /ISSN 2227-8591.2016.5.19-1

21. **СНГ на пути к открытым образовательным ресурсам.** Аналитический обзор. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. 2011. – 240 с. ISBN 978-5-905175-04-6
<http://ru.iite.unesco.org/publications/3214683/>

22. **Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Woods D., Emanue E.J.** The MOOC Phenomenon: Who Take Massive Open Online Courses and Why? // *Social Science Research Network*. 2014. April. [electronic resource] URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964 (Дата обр.: 02.03.2017)

23. **McGreal R.** Assessment & Accreditation of OER Learners. *OCWC Global Conference, Ljubljana 2014*. URL: http://videolectures.net/ocwc2014_mcgreal_using_oer/ (Дата обращения: 14.05.2017)

24. **Webster S.** From OCW to MOOC: Deployment of OERs in a massive open online course. The experience of Universidad Carlos III de Madrid / *OCWC Global Conference, Ljubljana 2014*. URL: http://videolectures.net/ocwc2014_webster_open_online/ (Дата обр.: 14.05.2017)

25. **Rafael Reif L.** Letter regarding the future of MIT OpenCourseWare / *MIT News*. July 20, 2016. [Electronic resource] URL: <http://news.mit.edu/2016/letter-regarding-future-opencourseware-0720> (Дата обращения: 17.05.2017)

Kogan M.S., Windstein Ev.V. Alternatives to Massive Open Online Courses from the Perspective of Their Integration into University Programs. The article discusses the possibility of Massive Open Online Courses' (MOOCs) integration into University curricula. The authors give a brief account of MOOC history and development. They also make an attempt to explain the reasons for the rapid growth in MOOCs' popularity, on the one hand, and escalating criticism by MOOCs' opponents, on the other hand. Statistics collected from scientific publications demonstrate the explosive growth in the numbers of MOOCs and students on MOOCs for the last 5 years. The goal of the research was to study the MOOC phenomenon and discuss the most prospective ways of MOOC integration into the curriculum of Linguistics students seeking Master degree at the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Taking into account the detailed analysis of the educational technology faults and analysis of courses relevant to the Linguistics Master students' curriculum offered

on different MOOC platforms, the authors do not find it advisable to integrate the MOOCs into regular University academic process with the aim of substituting classroom learning. However, MOOCs can be recommended as an informational resource for project work, term papers, master thesis, lifelong learning, and as a source of supplementary materials for the curricular courses. Open Educational Resources (OER) are considered as a viable alternative to MOOCs.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSE; MOOC, SYSTEM OF HIGHER EDUCATION; CRITERIA OF MOOC QUALITY ASSESSMENT; ALTERNATIVES TO MOOCS.

Citation: Kogan M.S., Windstein Ev.V. Alternatives to Massive Open Online Courses from the Perspective of Their Integration into University Programs. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 19–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2

Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ



ЗЕМЛИНСКАЯ Татьяна Евгеньевна – 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: zem-tat1@yandex.ru

ZEMLINSKAIA Tatiana Ye. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya str. 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: zem-tat1@yandex.ru



ФЕРСМАН Наталия Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: natdia@list.ru

FERSMAN Natalia G. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya str. 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: natdia@list.ru

В контексте смещения акцента в образовательном процессе на широкое и повсеместное использование информационных / Интернет-технологий обучения наблюдается ряд трудностей, которые испытывают студенты при работе с устной и письменной информацией: поиск, отбор и организация информации на определенную тему, адекватная интерпретация полученной информации и презентация результатов ее интерпретации. В этой связи авторами статьи была поставлена задача изучения новых возможностей использования уже известного дидактического метода – метода проектов в образовательном процессе высшей школы на современном этапе. Для этого ими были проанализированы принципиальные различия между методом проектов и проектной технологией обучения, а также уточнены такие понятия как «проектная деятельность» и «проектное обучение» поскольку в современной педагогической литературе довольно часто эти понятия подменяют друг друга. Основываясь на уже ставшей традиционной в отечественной методике типологии проектов, авторами были конкретизированы типы проектов в соответствии с этапами обучения студентов в вузе. В контексте обучения межкультурной коммуникации содержательная составляющая проектов будет зависеть от направления подготовки студентов. Наряду с выявленными преимуществами использования возможностей метода проектов в образовательном процессе в высшей школе авторами статьи был обозначен ряд ограничений на его применение.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ; МЕТОД ПРОЕКТОВ; ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ; ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ; МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.

Ссылка при цитировании: Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Некоторые аспекты применения метода проектов в контексте обучения межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 29–36. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.3

Современная методическая наука в области иностранных языков обращена к межкультурной парадигме изучения языков и культур. Лингвокультурная подготовка современного специалиста предполагает формирование межкультурных знаний и умения использовать изучаемые языки в реальной межкультурной коммуникации. В основе эффективных технологически ориентированных методик обучения, отвечающих требованиям современного поликультурного мира, лежит проектирование учебного процесса с целью достижения гарантированных результатов; главными же характеристиками такого обучения называют его системность, воспроизводимость, алгоритмичность, информационность [1]. Субъект межкультурного обучения становится субъектом межкультурной коммуникации; деятельностная сторона процесса обучения характеризуется приобретением в процессе выполнения определенного вида деятельности важного для субъекта опыта, который позволит ему быть равноправным участником межкультурного взаимодействия. Также доказан тот факт, что в результате эффективной активной деятельности наблюдается значительное повышение мотивации к обучению, к учебной и исследовательской деятельности.

Рассмотрим реализацию некоторых общедидактических принципов обучения иностранным языкам в процессе обучения межкультурной коммуникации. На наш взгляд, данная предметная область глубоко содействует таким принципам, как принцип развития интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта обучающихся; принцип сознательного использования изучаемого языка как средства общения и самовыражения; принцип развития креативной компетенции; принцип деятельностного характера обучения.

В настоящее время методика как наука, разрабатывающая системы обучающих

действий, выделяет активные методы и технологии обучения, в основе которых и положены данные принципы. Хотелось бы отметить тот факт, что за последнее десятилетие акцент использования активных технологий обучения в вузах сместился в сторону применения, в основном, информационных технологий с использованием всестороннего потенциала сети Интернет (массовые он-лайн курсы, электронное обучение, обучение с использованием потенциала социальных сетей и т. п.). Неоспоримым преимуществом использования подобного рода образовательных технологий в учебном процессе являются их характерные особенности, а именно:

- *гибкость* (студенты занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и темпе);
- *модульность* (основу составляют отдельные модули/учебный курс; при выполнении модуля основное внимание уделяется самостоятельной работе студентов);
- *дальнодействие* (исчезает территориальная привязка студента к вузу);
- *массовость* (количество студентов при использовании информационных технологий не является критичным показателем);
- *рентабельность* (использование в образовательном процессе вуза информационных технологий экономически выгодно как для бюджета государства и самого вуза, так и для студентов) [2].

Несмотря на плюсы использования информационных технологий в образовательном процессе, хотелось бы отметить ряд проблемных моментов, в частности, таких как:

- проблема мотивации обучения;
- проблема контроля и самоконтроля полученных знаний;
- проблема самодисциплины;
- проблема технического характера (доступ в Интернет);

- проблема качества и трудоемкости разработки курсов обучения с использованием информационных технологий.

Кроме того, изменившиеся способы получения, переработки, хранения и использования информации/знаний привели к изменению механизма ее восприятия: на смену линейному чтению пришло чтение непоследовательное, фрагментарное. Изменение же механизма чтения, в свою очередь, приводит к изменению когнитивных структур личности – восприятия, категоризации, анализа получаемой информации. С изменением когнитивного стиля усвоения информации связывают появление нового типа мышления – клипового [3]. Обладатель клипового мышления воспринимает мир как череду практически не связанных между собой событий и фактов, не анализируя их и не стремясь к получению целостной картины, при этом обладая высокой скоростью переключения с одного фрагмента на другой, с одной задачи на другую. Появлению поколения студентов с клиповым мышлением способствуют не только бурное развитие IT-технологий, но и современная система школьного образования. По мнению Р.М. Грановской, школа, провозглашая принцип линейной подачи информации, на деле ориентируется на фрагментарное усвоение материала, без развития у учеников навыков анализа получаемой информации, выстраивания связей между разделами того или иного предмета [4]. В дальнейшем, во время учебы в вузе, наблюдается конфликт между индивидуальным когнитивным стилем усвоения студентом информации (клиповым) и традиционной, линейной подачей информации.

Основным же недостатком чрезмерного использования только Интернет-технологий в образовательном процессе, по мнению профессора Т.В. Черниговской, является отсутствие непосредственного общения преподаватель/мастер ↔ студент/ученик, в процессе которого сту-

дент учится не только ориентироваться в огромном информационном пространстве, отбирая для себя необходимое, но учится осознавать и познавать себя как личность, понимать и сопереживать всем участникам общения. Такого рода коммуникация, как отмечает Т.В. Черниговская, и составляет основу обучения [5].

Таким образом, совершенно очевидно, что наряду с использованием информационных технологий сегодня необходимо продолжать активное внедрение в образовательный процесс вуза интерактивных методов обучения. Основная цель данных методов заключается во взаимодействии студентов как с преподавателем, так и друг с другом, учебная среда при этом является областью осваиваемого опыта. Стоит отметить, что неослабевающий интерес к использованию интерактивных методов обучения связан с тем, что они позволяют преподавателю решить целый комплекс дидактических задач, в том числе конкретно-познавательные, коммуникативно-познавательные, социально-ориентированные и т. п.

Рассмотрим метод проектов как один из интерактивных методов обучения. Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует о вновь возрастающем интересе к данному методу со стороны преподавателей вузов на современном этапе, поскольку он помогает реализовать идею связи теории и практики в процессе обучения студентов, тем самым вовлекая их в профессиональную деятельность в условиях, приближенных к реальным.

В современной научно-педагогической литературе широко используются такие термины как «метод проектов», «проектная технология», «проектное обучение», «проектная деятельность», при этом очень часто можно наблюдать подмену одного понятия другим. Для более точного понимания сущности предмета нашего исследования обратимся к анализу вышеозначенных понятий.

Исторически метод проектов возник в конце XIX века в США. Его концептуальную основу составила дидактика прогрессивистов, разработанная американским педагогом, психологом и философом Дж. Дьюи, суть которой заключалась в обучении через «делание». В основу новой дидактической системы, в отличие от традиционной, носившей односторонний характер и провозглашавшей принцип передачи знаний от учителя к ученику, были заложены следующие основные принципы:

- учет интересов учащихся;
- учение через деятельность (обучение мысли и деятельности);
- познание и знание – следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество [6].

Рассматривая метод проектов как дидактическую категорию, видный отечественный ученый-педагог Е.С. Полат определяет его как «определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [7:68].

Таким образом, используя метод проектов, преподаватель решает конкретную дидактическую задачу, имеющую практическую, результативную направленность. На современном этапе своего применения в системе отечественного образования метод проектов нашел применение в нескольких сферах [8]. Во-первых, в рамках предметной области, связанной с различными технологиями на всех ступенях получения профессионального образования (начального, среднего и высшего). Во-вторых, в процессе компьютеризации образования появились проекты, выполняемые студентами как в сотрудничестве с преподавателем, так и самостоятельно, результатом которых становился программный продукт.

Для успешного применения в образовательном процессе метода проекта необходимо соблюдать основные требования к нему, а именно:

- наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы или задачи, которая требует от учащихся умений исследовательского поиска;
- практическая, теоретическая или познавательная значимость практических результатов проекта;
- самостоятельная деятельность учащихся;
- структурирование содержательной части проекта, т. е. четкое деление проекта на определенные этапы с указанием результатов каждого из них;
- использование исследовательских методов, имеющих определенную последовательность действий [7].

Дидактическая ценность метода проекта может быть представлена с двух позиций: позиции студента и позиции преподавателя [9].

Для студента метод проекта дает возможность:

- решить познавательную задачу или проблему, имеющую практическое применение, тематика которой определена им самим;
- применить на практике полученные теоретические знания;
- осуществлять самостоятельную деятельность;
- продемонстрировать навыки публичной презентации полученных результатов.

Для преподавателя метод проектов является интегрированным дидактическим средством развития, обучения и воспитания, которое позволяет формировать и развивать как общекультурные, так и профессиональные компетенции студентов, такие как:

- целеполагание и планирование своей деятельности;

- поиск и критическое осмысление информации;
- проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, умение выделять имеющиеся противоречия, формулирование проблемы и умение найти пути для ее решения);
- самоанализ и рефлексия и т. п.

Говоря о проектной технологии как о педагогической технологии, следует обратиться к трактовке самого понятия «технология/педагогическая технология». В современной педагогической литературе данный термин появился сравнительно недавно по аналогии с профессиональным термином из области производства. Сегодня насчитывается более трехсот определений технологии обучения, при этом базовым стало программное определение, данное в документах ЮНЕСКО: «Технология обучения – это системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [10]. Основным отличием технологии обучения от методики является тот факт, что технология может осуществляться не только ее авторами, но и их последователями, поскольку ее структурные компоненты связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых она проектировалась, и остаются неизменными [11]. Для практики высшей школы важно наличие не разработанных централизованно «технологических карт обучения» на конкретном занятии (инструкций о содержании, порядке и составе педагогических действий по управлению учебной деятельностью), а технологические предписания реализации каждого метода обучения – «готовые модули», с помощью которых преподаватель мог бы творчески строить свою индивидуальную методику обучения с учетом своих возможностей и способностей [12].

При проектировании технологий обучения можно выделить следующие этапы:

1. Теоретическое обоснование вновь создаваемой технологии обучения с учетом требований на данном этапе; анализ педагогической ситуации и мнения общественности (студентов, родителей, педагогов, специалистов в данной области).

2. Выработка технологических процедур в свете современных требований к содержанию обучения и образования студентов в реализации лично ориентированной парадигмы образования; при этом исследователь выделяет в качестве компонентов следующие: целеполагание; содержание; дидактические средства; контроль качества усвоения материала; диагностику, включающую обратную связь, степень мотивации к учебе, корректировку организации всего педагогического процесса в рамках заданной педагогической технологии.

3. Разработка методического инструментария педагога для внедрения данной технологии в виде набора определенных методов, средств и форм обучения. При этом знание преподавателем дидактических возможностей новых информационных технологий способствует приобретению технологией авторского статуса.

4. Подбор и составление методик замера результатов применения технологии, разработка критериев и параметров замера. Подбирается пакет диагностических методик (экспресс-опросы, анкеты, контрольные работы) для сравнения ЗУН студентов и запланированных результатов в рамках содержания конкретного учебного предмета [13].

Таким образом, принимая во внимание все вышесказанное, определим проектную технологию как системный подход к организации процесса обучения, структурные компоненты которого (совокупность исследовательских, поисковых, проблемных

методов) взаимосвязаны и имеют четкий алгоритм реализации.

Проектное обучение – дидактическая система, в которой метод проектов является ведущим методом обучения, а остальные выполняют вспомогательную функцию [14]. Компонентом проектного обучения является проектная деятельность студентов, представляющая собой мотивированную самостоятельную деятельность студентов, ориентированную на решение определенной практически или теоретически значимой проблемы, оформленной в виде конечного продукта [15]. Основная цель проектной деятельности студентов заключается в самостоятельном приобретении знаний в процессе решения теоретической или практической задачи, требующей интеграции знаний из различных предметных областей.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что проектная технология обучения в вузе представляет собой комплекс поисковых, проблемных, исследовательских методов, требующих от студентов наличия определенных навыков и умений. Процесс формирования и развития у студентов навыков и умений проектной деятельности состоит из трех последовательных этапов:

- *мотивационно-ориентационного этапа*, во время которого формируется положительное отношение и устойчивый интерес к проектной деятельности (1-2 курсы);
- *формирующего этапа*, предусматривающего формирование готовности к осуществлению проектной деятельности в профессиональной сфере (3 курс);
- *этап «Я-концепция»*, заключающийся в формировании собственной позиции к проектированию в профессиональной деятельности (4-6 курсы).

Соответственно каждому этапу формирования навыков и умений проектной деятельности на основе имеющейся типологии

проектов можно определить вид проектов для выполнения студентами:

- информационный;
- практико-ориентированный;
- исследовательский/творческий.

Информационные проекты ставят своей целью сбор и анализ информации о каком-то объекте, процессе, явлении; ознакомление участников учебного проекта с полученной информацией, обобщение и систематизацию фактов, предназначенных для публичного обсуждения, создание вторичных материалов.

Практико-ориентированные проекты отличаются строго обозначенным с самого начала результатом деятельности всех участников. При этом результат должен быть ориентирован на социальные интересы участников проекта.

Исследовательские проекты предполагают: обоснование актуальности исследуемой проблемы; обозначение цели и задач исследования, методов исследования; выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы; определение теоретической базы, теоретической и практической значимости, научной новизны; определение путей ее решения; обсуждение конечного продукта; выводы и оформление результатов экспериментального исследования.

Эффективность использования того или иного средства обучения достигается при определенном его «сочетании с содержанием и методами обучения» [14]. Отбор содержательной части обучения межкультурной коммуникации будет зависеть от целевой аудитории – будут ли это студенты-лингвисты или студенты неязыковых направлений подготовки. Для студентов неязыковых направлений подготовки обучение межкультурному общению будет проходить в процессе изучения иностранных языков, поскольку актуальная задача обучения иностранным языкам заключается в том, что «языки должны изучаться в нераз-

рывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на них» [16: 28]. Принимая во внимание все вышесказанное, и учитывая продолжительность изучения иностранных языков на неязыковых направлениях подготовки (1–2 курсы) наиболее оптимальными видами проектами будут информационные краткосрочные проекты. Так, например, в рамках курса «Деловой иностранный язык» для направлений подготовки «Менеджмент», «Экономика», «Зарубежное регионоведение» наибольшей популярностью среди студентов пользовались проекты по анализу деловой культуры различных стран.

Для студентов-лингвистов дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» и «Практика межкультурной коммуникации» входят учебный план и реализуются на 3 году обучения. Учитывая междисциплинарный характер изучаемых дисциплин, следует выбирать информационные и практико-ориентированные виды проектов. Длительность таких проектов, как показала практика их применения, варьируется от краткосрочных до среднесрочных. Наибольшую трудность в реализации данных видов проектов представляет умение студентов выстраивать и использовать междисциплинарные связи.

Несмотря на отличительные особенности, каждый вид проекта ориентирован на самостоятельную работу студентов, удельный вес которой будет отличаться в зависимости от проекта.

В заключение стоит отметить, что, несмотря на очевидные преимущества применения метода проекта в вузе, имеется ряд ограничений в его использовании, а именно: 1) существенные временные затраты; 2) неравномерность усвоения учебного материала, что снижает эффективность выполнения междисциплинарных проектов; 3) отсутствие в учебных планах курса по основам проектирования и практике выполнения проектов; 4) нечеткость критериев оценки реального вклада каждого участника при выполнении группового проекта; 5) проблемы с мотивацией студентов. Все сказанное подтверждает тезис Е.С. Полат о том, что использование и метода проекта, и проектной технологии свидетельствует о высоком мастерстве преподавателя, а сама технология является педагогической технологией XXI века, позволяющей сформировать у студентов умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни в постиндустриальном обществе [7].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. – 2-е изд., перераб. / под ред. В.А. Сластенина. – Орел.: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2010. – 270 с. ISBN: 978-5-9929-0041-5
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Методика вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-тех-

- нические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 153–160.
4. Грановская Р.М. Люди с клиповым мышлением элитой не станут // Росбалт. URL: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html> (дата обращения: 15.05.2017).
5. Черниговская Т.В. Как Интернет меняет наш мозг [Электронный ресурс] / URL: <https://econet.ru/articles/118477-neyrolingvist-tatjana-chernigovskaya-kak-internet-vliyaet-na-nash-mozg> (дата обращения 10.05.2017).
6. Хуторской А.В. Школа Дж. Дьюи и дидактика прогрессивистов [Электронный ресурс]

// Вестник Института образования человека. 2015. № 2. С. 25. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2015/200/> (дата обращения 10.05.2017).

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

8. **Томина Е.Ф.** Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360–366 ISSN 1814-6457 eISSN 1814-6465

9. **Пахомова Н.Ю.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

10. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.

11. **Ферсман Н.Г.** Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления

специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка): монография. – СПб.: Астерион, 2014. – 180 с. ISBN: 978-5-00045-062-8

12. **Фокин Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 240 с.

13. **Морева Н.А.** Технологии профессионального образования. – М.: Academia, 2005. – 432 с.

14. Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов колледжа / сост. Т.М. Габдурахимова, С.Ф. Гильмуллина, М.А. Леванова. – Нижнекамск: ГБПОУ «Нижнекамский нефтехимический колледж», 2015. – 45 с.

15. **Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.** Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации // Общество. Среда. Развитие. 2013. № 2(27). С. 193–196

16. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2008. – 261 с.

Zemlinskaia T.Ye., Fersman N.G. Some issues of using the project method in teaching cross-cultural communication. In the context of shifting the emphasis in the educational process to the extensive use of information or Internet teaching technologies, there are a number of difficulties that students experience when working with oral and written information e.g. searching, selecting and organizing information on a certain topic, adequately interpreting the information received and presenting the results of the interpretation. In this connection, the authors of the article set the task of studying new possibilities for using the already known didactic method - the project method - in the educational process of higher school at the present stage. The authors analyzed the fundamental differences between the project method and the project technology, as well as clarified concepts such as «project activities» and «project teaching» because in modern pedagogical literature these concepts quite often replace each other. Drawing on the projects typology that has already become traditional in the methodology, the authors have specified the project types in accordance with the stages of teaching students in the university. The authors stated that in the context of teaching cross-cultural communication, the content of the projects will depend on the students' field of study. Along with the revealed advantages of using the possibilities of the project method in the educational process in higher school, the authors of the article identified a number of restrictions to its application.

TEACHING TECHNOLOGIES; CLIP THINKING; PROJECT METHOD; PROJECT TECHNOLOGY; PROJECT TEACHING; CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.

Citation: Zemlinskaia T.Ye., Fersman N.G. Some issues of using the project method in teaching cross-cultural communication. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No. 20. P. 29–36. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.3

Т.Н. Корж

ПРИНЦИПЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА



КОРЖ Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института, Севастопольский государственный университет.
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Россия; e-mail: korzhtatyana@yandex.ru

KORZH Tatyana N. – Sevastopol State University;
33 Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russia; e-mail: korzhtatyana@yandex.ru

Статья посвящена выделению и классификации принципов иноязычного профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых вузов с позиций когнитивно-коммуникативного подхода, который предусматривает решение традиционных для определенной науки проблем методами, учитывающими когнитивные процессы, такие как восприятие, мышление, познание, объяснение и понимание, и в рамках которого иностранный язык используется как средство обучения при доминировании когнитивной функции языка. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения обосновываются и описываются с точки зрения его профессионализации, предполагающей максимальное приближение содержания курса иностранного языка к содержанию будущей профессии студентов и способствующей формированию профессиональной концептосферы будущих специалистов; предметного содержания курса и использования аутентичных материалов, что помогает сформировать у студентов длительную внутреннюю мотивацию и когнитивную гибкость, облегчить выполнение творческих задач, успешно усвоить учебный материал и приводит к понятийному научению; собственно организации процесса обучения, основанной на интегрированных учебных курсах с учетом потребностей студентов. В рамках профессионально-ориентированного иноязычного обучения преподаватель выступает как организатор учебного процесса, консультант, обладающий для этих целей достаточными базовыми знаниями той специальности, на основе которой строится иноязычное профессионально-ориентированное обучение. Выделенные блоки принципов дают возможность разработать профессионально-ориентированный модуль для студентов неязыковых вузов любой специальности на любом иностранном языке.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ; ИНОЯЗЫЧНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД; ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ; ОТБОР МАТЕРИАЛА; ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ.

Ссылка при цитировании: Корж Т.Н. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 37–45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.4

Профессионализация иноязычного образования в неязыковом вузе стала уже свершившимся фактом, не имеющим аль-

тернативы, как об этом писала еще Энн Джонс [1]. Согласно квалификационным характеристикам выпускников вузов, они

должны владеть иностранным языком (ИЯ) (преимущественно английским) на уровне чтения научной литературы (направление подготовки «Химия»), демонстрировать способность к коммуникации и навыки делового общения на ИЯ (направление подготовки «Биология»), владеть ИЯ на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность (направление подготовки «Управление персоналом»), использовать знания иностранного языка в профессиональной и межличностной коммуникации (направление подготовки «Экология и природопользование») и т.д. Таким образом, от современного специалиста с высшим образованием ожидается высокий уровень сформированности профессиональной межкультурной компетенции (*термин Н.В. Барышниковой*), под которой мы будем понимать способность специалиста осуществлять вербальное взаимодействие с партнерами-профессионалами с целью решения профессиональных задач, имеющих государственное или корпоративное значение. Цель настоящей статьи – сформулировать специальные принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения (ИПОО) в неязыковых вузах с позиций когнитивно-коммуникативного подхода.

Формирование профессиональной межкультурной компетенции в условиях ограниченности аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык» возможно лишь через новые методические подходы. Как известно, под подходом в методике преподавания иностранных языков понимают самую общую методологическую основу обучения, характеризующую существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения [2: 97]. Любой подход основывается на принципах – исходных положениях, отражающих протекание объективных законов и закономерностей про-

цесса обучения, и определяют ее направленность на развитие личности [3: 75]. Принципы обучения не являются застывшими догмами, а во многом обусловлены социально-экономическим развитием общества. Так Н.В. Барышников определяет принципы профессиональной межкультурной коммуникации как научно обоснованные и подтвержденные практикой исходные положения, на которых базируется процесс профессиональной межкультурной коммуникации [4: 83].

Нельзя не согласиться с А.Н. Щукиным в том, что принципы обучения «исторически конкретны, отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития базовых для методики дисциплин» [2: 151]. Дуглас Браун подчеркивает, что “the best method is one which you have derived through your own careful process of formulation, try-on, revision, and refinement. You cannot teach effectively without understanding varied theoretical positions. This understanding forms a principled basis upon which you can choose particular methods for teaching a foreign language” («самый лучший метод обучения это тот, к которому преподаватель пришел путем собственных размышлений, проб, повторов и усовершенствований. Нельзя успешно учить, не понимая различных теоретических положений процесса. Это понимание и составляет принципиальную основу, на которой можно строить конкретные методы обучения иностранному языку» – *перевод наш*) [5: 12].

Общие принципы обучения профессиональной лингводидактики детально рассмотрены в работах А.К. Крупченко и А.Н. Кузнецова [6], А.А. Махмутовой и Н.В. Бугуевой [7], принципы коммуникативной и когнитивной направленности обучения второму иностранному языку исследовались А.В. Щепиловой [8], С.А. Бойко и

С.К. Гураль наряду с общедидактическими, общими и частными принципами обучения предлагают рассматривать специальные принципы на основе конкретного подхода к обучению [9]. Смена парадигмы базовых дисциплин – лингвистики и психологии – в конце прошлого века и появление когнитивной составляющей в этих науках, не могли не затронуть лингводидактику в целом и методику преподавания ИЯ в частности. В результате бурного развития когнитивной лингвистики и когнитивной психологии в дидактике появляется подход, который ориентируется на ментальные процессы – выведение и репрезентацию знаний, их сохранение и извлечение. Термин «когнитивный» в названии этого подхода теряет свое узкое значение «сознательный» и начинает использоваться в широком смысле для обозначения подхода, который предусматривает решение традиционных для определенной науки проблем методами, учитывающими когнитивные аспекты, в которые включаются процессы восприятия, мышления, познания, объяснения и понимания.

Когнитивный подход в любой предметной области акцентирует внимание на знаниях, а точнее – на процессах репрезентации, хранения, проработки, интерпретации и продуцирования новых знаний [10: 53–54]. Именно эта особенность когнитивного подхода представляет важность для методики преподавания иностранных языков и иноязычной подготовки будущих специалистов. Система когнитивного обучения подготавливает их к осмысленному, эффективному приобретению знаний, умений и навыков для формирования компетенций, способных помочь им адаптироваться в будущей профессиональной деятельности [11: 603]. Результатом когнитивного обучения должно быть развитие продуктивного мышления (*термин Макса Вермгеймера*), в ходе которого возникают новые знания и

умение применять их в новой ситуации, а подчас и интуитивный прорыв в понимании поставленной проблемы и внезапное нахождение её решения – инсайт [8].

Стоит отметить, что если для обучения ИЯ для общих целей (например, *General English*) оптимальным является коммуникативный или коммуникативно-когнитивный подход, то для обучения профессионально-ориентированным языкам в условиях неязыкового вуза наиболее целесообразным представляется когнитивно-коммуникативный подход (КК), при котором ИЯ используется как средство обучения, т.е. когнитивная функция языка становится доминирующей. Таким образом, вся организация учебного процесса в рамках КК подхода должна ориентироваться на активизацию умственной деятельности студентов в процессе усвоения знаний, развитие интеллекта, «а точнее всей совокупности умений, способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям» [12: 17].

На основе анализа научно-методических работ отечественных и зарубежных педагогов и методистов можно выделить следующие наиболее значимые принципы, лежащие в основе реализации КК подхода к ИПОО :

I. Принципы, реализующие профессионализацию ИПОО:

- принцип профессиональной направленности и межпредметной интеграции;
- принцип учета потребностей обучающихся;
- принцип интенсивного использования фоновых знаний обучающихся.

II. Принципы отбора материалов курса и их использования:

- принцип аутентичности;
- принцип контекстного обучения;
- принцип моделирования и фреймирования знаний.

III. Принципы организации ИПОО

- принцип модульной организации содержания обучения;
- принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося.

Принцип профессиональной направленности вытекает из самой специфики и характера обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, направленного на максимальное приближение содержания курса иностранного языка к содержанию будущей профессии студентов и способствующего формированию профессиональной концептосферы будущих специалистов, которая есть совокупность профессиональных концептов определенной науки или дисциплины. Профессиональная концептосфера представляет собой ту информационную базу, создание которой и является главной задачей обучения в вузе. Продвинутый этап ИПОО должен быть представлен узко профессиональной тематикой и обучение иностранным языкам должно проходить через содержание специальных дисциплин (так называемый *Content-based second language instruction*).

ИПОО строится как междисциплинарный курс, в содержании которого могут найти отражение различные предметы специальности. Именно на этом этапе иностранный язык будет выступать в качестве средства обучения, в полной мере реализуя свою когнитивную функцию. Результатом активной мыслительной деятельности студентов по усвоению новых знаний являются их ментальные репрезентации – образы воспринятых ранее предметов, явлений, фактов, которые представляют собой оперативную форму ментального опыта и служат основой для дальнейших когнитивных процессов, в нашем случае – формированию профессиональной концептосферы будущего специалиста.

Принцип профессиональной направленности тесным образом связан с **принципом**

межпредметной интеграции. В конце 90-х годов прошлого века в Финляндии, а затем и в других европейских странах появляется новая образовательная технология, соединившая обучение иностранному языку и обучение специализированным дисциплинам. Эта технология была названа Дэвидом Маршем (Университет Ювяскюля, Финляндия) предметно-языковое интегрированное обучение – CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Целью предметно-языкового интегрированного обучения является изучение предмета через иностранный язык и иностранного языка через преподаваемый предмет. Такой интегрированный подход, с одной стороны, решает вопрос интенсификации процесса обучения иностранным языкам при дефиците учебного времени, а с другой стороны, особенно в случае профессиональной подготовке в условиях неязыковых вузов, позволяет усилить профильное обучение, способствуя формированию иноязычной профессиональной компетенции студентов.

Такая интегрированная деятельность – объединение познавательной и иноязычной речевой деятельности – способствует тому, что иностранный язык становится средством приобретения и закрепления знаний по другим дисциплинам, поскольку интегрированный курс заключается в приобретении теоретических знаний с помощью иностранного языка и их практическую реализацию в повседневной деятельности обучаемых. При этом внимание студентов концентрируется на предметном содержании курса, а иноязычная речевая деятельность усваивается функционально, в процессе профессиональной коммуникации. Заметим, что эффективное изучение какого-либо интегрированного курса возможно при сформированности достаточных лингвистических знаний, языковых навыков и речевых умений у большинства студентов приблизительно

на одинаковом уровне (A2 – B1+) и системной тематической организации материала, отражающего основные положения профильной дисциплины.

Принцип учета потребностей обучающихся (широко известный как *Needs Analysis*) предполагает сбор информации как о потребностях самих студентов, так и всех заинтересованных в подготовке специалиста сторон (администрации вуза, работодателей). Разработка курса ИПОО должна начинаться с анализа рабочих программ и планов по базовым специальностям, бесед с заведующими профильных кафедр и ведущими специалистами, изучением конъюнктуры рынка труда, по возможности, встреч с руководителями профильных компаний и фирм, бесед с выпускниками профильных кафедр. В зарубежной методике такой анализ носит название *Target Situation Analysis* (анализ той области, в которых иностранный язык потребуется для выполнения профессиональных задач).

Преподавателю также необходимо продиагностировать начальный уровень владения студентами иностранным языком, узнать о тех трудностях, с которыми студенты сталкивались ранее при изучении иностранного языка. Это, так называемый, *Present Situation Analysis*. Далее преподавателю необходимо проанализировать условия, в которых будет осуществляться ИПОО (*Context Analysis*), а именно: материально-техническая база вуза / факультета, наличие средств ТСО и ИКТ, оборудование аудиторий, формы обучения (традиционная, смешанная, с применением ИКТ и т. д.). В интернет-пространстве преподаватель может найти разнообразные формы *Needs Analysis*, взять наиболее подходящую или составить компиляцию из нескольких форм. В конце курса ИПОО проводится анкетирование (*feed back*) с целью выяснения, насколько разработанный курс

соответствовал ожиданиям и потребностям студентов, на основе которого преподаватель вносит коррективы.

Принцип интенсивного использования фоновых знаний обучаемых был предложен и описан Г.В. Барбановой применительно к процессу обучения профессионально-ориентированному чтению в рамках КК [13: 80–81], но является актуальным для всего ИПОО. На самом деле, наличие фоновых знаний у студентов является важной предпосылкой успешного ИПОО. Как правило, собственно ИПОО начинается на старших курсах неязыковых вузов, когда у студентов уже сформированы определенные профессиональные знания. Наш опыт работы со студентами направления подготовки «Экономика» профиля «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» и профиля «Мировая экономика» в курсе «Basics of Banking» показал, что фоновые знания более важные, чем начальный уровень владения иностранным языком для общих целей (в нашем случае *General English*).

Результаты ИПОО студентов направления «Экономика»

Параметры	Профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»	Профиль «Мировая экономика»
Количество студентов	10	12
Уровень владения английским языком	A1 – B1	B1 – B2
Начало курса ИПОО	2 курс 2 семестр	2 курс 1 семестр
Предшествующее изучение курса «Финансы и кредит»	да	нет
Средний балл за курс ИПОО	4,3	3,9

Полученные результаты свидетельствуют о том, что иноязычный профессиональный дискурс актуализирует фоновые знания студентов и запускает механизмы антиципации, языковой догадки и инференции (выведения) новых знаний, что, несомненно, способствует более эффективному усвоению материала курса ИПОО.

Следующий блок принципов относится к отбору материалов для ИПОО. **Принцип аутентичности** подразумевает использование аутентичных текстов, под которыми понимают тексты, созданные носителями языка для носителей языка [14: 185] и изначально не предназначенные для учебных целей [15: 1]. Однако нельзя не согласиться с Г.В. Барабановой в том, что «любой текст, используемый в учебной аудитории, становится учебным» [13: 72]. Ценность аутентичных текстов (будь они истинными, адаптированными, синтезированными или созданными по классификации Л. Тримбла [16]) заключается в привнесении аутентичного профессионального контекста в практику подготовки специалиста, приближении этой подготовки к реальным условиям будущей деятельности студентов.

При отборе аутентичных текстов для ИПОО преподавателю необходимо учитывать следующие параметры аутентичного текста: 1) текст должен стимулировать активность (умственную и речевую); 2) текст должен содержать новые языковые единицы; 3) текст должен содержать корректные речевые структуры; 4) текст должен быть основой для дальнейшей коммуникации; 5) текст должен давать возможность студентам применять фоновые знания [17: 108]

Аутентичные тексты необходимо методически препарировать наиболее приемлемым для конкретной группы студентов образом, поскольку любые манипуляции в учебных целях не лишают их изначально присущей им аутентичности. Главный принцип отбора аутентичных текстов, на

наш взгляд, сформулирован Ребеккой Смоук: «reading or writing about a profession is not the same as reading or writing texts actually used in that profession» [18: 23].

Это положение «учить не о специальности, а специальности» обусловил **принцип контекстного обучения**, сформулированного А.А. Вербицким: «Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования. Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста как одну из подструктур его личности» [19: 65].

Контекстное обучение в курсе ИПОО помогает решить ключевую проблему обучения в целом – формирование у студентов внутренней мотивации, которая, как известно, более продолжительная и сильная, чем внешняя, положительно влияет на когнитивную гибкость, облегчает выполнение творческих задач, не имеющие заранее данного алгоритма, способствует креативности, более успешному усвоению учебной программы и более эффективному понятийному научению; значительному улучшению мнемических процессов, росту самоуважения.

Принцип моделирования и фреймирования знаний помогает решить вопрос структурирования и визуализации процесса обучения для реализации основной задачи когнитивного обучения – построения обучения таким образом, чтобы мозг сохранял информацию надолго и легко извлекал ее в нужный момент. Моделирование ИПОО помогает не только получить целостное представление о нем, определить основные компоненты системы, но и изменить первоначальное представление

исследователя, увидеть новые факторы, влияющие на весь процесс, наметить новые способы решения. Для ИПОО студентов неязыковых вузов основными компонентами системы обучения будут следующие:

- Цели обучения;
- Задачи обучения;
- Учебный материал;
- Методы обучения;
- Комплекс упражнений;
- Средства обучения;
- Система оценивания.

Под фреймированием понимают представление информации в виде упорядоченной схемы – фрейма, под которым в когнитивной психологии понимают структуру представления знаний о стереотипной ситуации [20]. Фактически, только структурированная информация становится знанием и только в таком сжатом виде знание может встраиваться в уже существующую когнитивную сферу человека (обучающегося). Структуризация знания облегчает не только процесс «ввода» информации в когнитивную сферу человека, но ее поиск и своевременный «вывод».

Принцип модульной организации содержания обучения предполагает организацию ИПОО на основе интегрированных курсов обучения (в англоязычной методической литературе называемых *taylor-made courses*), разработанных преподавателем с учетом потребностей студентов, с четко сформулированными целями и задачами, отобранным аутентичным материалом, адекватным для реального достижения целей комплексом заданий и упражнений, критериями оценивания уровня сформированной иноязычной профессионально-ориентированной компетенции.

Принцип совместной деятельности обучаемого и обучающегося помогает определить роль и функции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза.

В новых условиях ИПОО он выступает не как носитель профессиональных знаний, а как организатор учебного процесса. Его задача – руководить работой студентов, облегчая для них самостоятельную работу, помогая им выстраивать индивидуальную траекторию обучения, обучая их когнитивным и коммуникативным стратегиям. Научить учиться – основная задача преподавателя на сегодняшний день. Во-вторых, преподаватель становится консультантом, «живым-словарем», участником общения. В-третьих, современный преподаватель иностранных языков неязыкового вуза обязан обладать базовыми знаниями той специальности, на основе которой строится ИПОО. Для этого ему необходимо самому изучать основы специальности, консультироваться со специалистами, работать в тесном сотрудничестве с преподавателями специализированных кафедр и интересоваться последними достижениями в данной области.

Итак, выделенные на основе особенностей когнитивно-коммуникативного подхода принципы ИПОО охватывают как внутренние, так и внешние, организационные стороны иноязычной профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов, помогают преподавателю иностранных языков неязыкового вуза по новому взглянуть на планирование, организацию и проведение такой подготовки, осознать свою роль и ответственность в повышении собственной иноязычной профессиональной компетенции. Описанные принципы отражают закономерности процесса познания на основе данных когнитивной науки, вне зависимости от изучаемой специальности и осваиваемого иностранного языка. В силу этого могут использоваться как методическая матрица для разработки профессионально-ориентированных интегративных курсов в условиях современного вузовского образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Johns Ann M.** The current situation // Responses to English for Specific Purposes, Ed. Peter Master. – San Jose University, 1998. – 242 p.
2. **Щукин А.Н.** теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учеб. пос. для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ВК, 2012. – 336 с. ISBN: 978-5-98405-109-5
3. **Губанова Л.В.** Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях). – М.: ИНФРА-М, 2014. – 288 с.
4. **Барышников Н.В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 368с.
5. **Brown, Douglas H.** Principles of Language Learning and Teaching. Second ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987. – 252 p.
6. **Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.** Основы профессиональной лингводидактики: моногр. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 с. ISBN: 978-5-8429-1357-2
7. **Махмутова А.А., Бугуева Н.В.** Принципы обучения английскому языку в неязыковом вузе // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 156-160. ISSN: 2079-8717.
8. **Щепилова А.В.** Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пос. для студ. вузов, обуч. по спец-ти 033200 «Иностр. яз». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
9. **Бойко С.А., Гураль С.К.** Основные подходы, методы и принципы обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 1(11). С. 61–75. ISSN: 2224-9389
10. **Плотинский Ю.М.** Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
11. **Ядровская М.В.** Моделирование в реализации когнитивного обучения // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15. № 2. С. 602–617. eISSN: 1436-4522
12. **Карпова И.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неяз. вузе (экономический профиль, нем.язык): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. М., 2005. – 151 с.
13. **Барабанова Г.В.** Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: Монография. – Симферополь, Таврия, 2003. – 256 с. с ил.
14. **Harmer J.** The Practice of English Language Teaching. London and New York: Longman, 1991. – 448 p.
15. **Jacobson Erik, Sophie Degener, Victoria Purcell-Gates.** Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom. A handbook for practitioners. – NSCALL, 2003. – 125 p.
16. **Trimble, Louis.** English for Science and Technology. A Discourse Approach. – NY: Cambridge University Press, 1992. – 180 p.
17. **Hutchinson, T. and A. Waters.** English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
18. **Smoak, R.** What is English for Specific Purposes? // English Teaching Forum. 2003. 41/2. P. 22–27.
19. **Вербицкий А.А., Ильязова М.Д.** Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
20. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. – Энергия, 1979. – С. 152.

Korzh T.N. Principles of language for special purposes (LSP) teaching within the framework of cognitive and communicative approach. The article is devoted to selection and classification of LSP instruction principles within the cognitive and communicative approach, which allows teachers to solve common instructional problems taking into consideration cognitive processes such as perception, thinking, cognition, explanation, comprehension and to use foreign language L2 as a means of learning with a predominant cognitive function of language. The principles of LSP instruction have been proved

and described from the point of view of students' professional orientation, which implies utmost correlation between the content of the LSP tailor-made course and the students' core subjects and helps to form a professional conceptual sphere of future specialists; content-based instruction and the use of authentic materials, which generate students' long-range intrinsic motivation and cognitive flexibility, facilitate creative tasks solving and grasping the subjects and result in productive learning. The learning process proper is organized as an integrated tailor-made LSP course with students' needs analysis in view. An LSP teacher has to strengthen his/her role of a course designer and materials provider, a facilitator, a contributor in discussions possessing basic knowledge of a core subject. The distinguished blocks of principles make it possible to design a tailor made course for students majoring in any specialty for any foreign languages.

SPECIALIZED PRINCIPLES; LSP INSTRUCTION; COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH;
CONTENT BASED INSTRUCTION; COURSE MATERIAL CHOICE; LSP TRAINING

Citation: Korzh T.N. Principles of language for special purposes (LSP) teaching within the framework of cognitive and communicative approach . *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 37–45. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.4

Л.П. Халяпина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ CLIL



ХАЛЯПИНА Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: lhalapina@bk.ru

KNALYAPINA Liudmila P. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: lhalapina@bk.ru

Статья посвящена рассмотрению современных тенденций в системе обучения иностранным языкам в системе высшего профессионального образования, рассмотрению и анализу разрабатываемых в методической науке новых концепций и идей профессионально-ориентированного обучения, в которой кардинально меняется роль иностранного языка. Иностранный язык в техническом вузе постепенно становится не целью языкового обучения, а средством приобретения профессионально-значимых знаний и умений. Однако идеи предметно-языкового интегрированного обучения (content and learning integrated learning—CLIL), активно применяемого в зарубежной системе образования, в российских вузах применяются достаточно пассивно. Автор анализирует причины данной ситуации и предлагает сравнительный анализ появляющихся в российской высшей школе подходов и моделей осуществления междисциплинарных связей в преподавании профессионально-ориентированных дисциплин и иностранного языка.

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ; МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ; ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТАНДЕМЫ; ПОДДЕРЖКА ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ; ПОДДЕРЖКА ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ.

Ссылка при цитировании: Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5

На сегодняшний день общество испытывает острую необходимость в специалистах, владеющих одним или несколькими иностранными языками как в рамках повседневного общения, так и в профессиональной сфере ввиду стремительного процесса глобализации и информатизации общества. Активно развивающееся в европейских странах и начинающее свой путь развития в российских вузах интегрированное обучение иностранным языкам и

профессиональным дисциплинам или предметно-языковое обучение рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества.

Для внедрения в учебный процесс данного подхода необходима, прежде всего, совместная деятельность преподавателей иностранного языка с преподавателями профессиональных дисциплин - специали-

стов в технических областях. Новый тип интеграции педагогов из разных научных сфер как на уровне совместной разработки рабочих программ (cooperation, collaboration), так и на уровне бинарного обучения (team-working) – все это в настоящее время рассматривается в качестве настоящего вызова для педагогического сообщества и ставит серьезные задачи перед учеными-методистами, преподавателями иностранного языка и преподавателями-предметниками.

В качестве основных задач исследования были следующие:

1) рассмотреть сходства и различия характерных для современной лингводидактики направлений обучения иностранным языкам в технических вузах;

2) рассмотреть теоретические особенности разрабатываемых в российской науке подходов в рамках CLIL;

3) проанализировать существующие в российском образовании подходы к обучению иностранным языкам на основе CLIL.

На начальном этапе был поставлен вопрос о сходствах и различиях существующего сегодня профессионально – ориентированного обучения – ESP (English for special purposes/ Английский в специальных целях) – и нового направления – CLIL (Content and language integrated learning/Интегрированное предметно-языковое обучение) и его специальной ветви – ILCHE (Integrating language and content in higher education/Интегрированное предметно-языковое обучение в системе высшего образования).

Процесс становления ESP осуществлялся в двух направлениях: лингводидактическом и лингвистическом. С точки зрения лингвистики, английский язык для специальных целей представляет собой «функциональную разновидность языка, которая способствует успешному и адекватному коммуникативному акту специалистов различных предметных областей» [1: 33]. В рамках лингводидактики данное

понятие подразумевает применение различных средств и методик обучения ИЯ, ограниченных предметной областью.

Анализ научной литературы позволяет выявить многочисленные классификации, принципы и направления реализации английского языка для специальных целей. В данном направлении работали такие ученые, как: D. Carver, T. Hutchinson, A. Dudley-Evans. В классификации T. Hutchinson английский язык для профессиональных и академических целей подразделяется на три категории [2: 34]:

- Английский язык для бизнеса и экономики (English for business and economics (EBE));

- Английский язык для социальных наук (English for social studies (ESS));

- Английский язык для науки и технологии (English for science and technology (EST)).

Согласно исследованиям, проведенным A. Dudley-Evans, английский язык, предназначенный для обучения в конкретных профессиональных целях (ESP), включает подготовку к изучению определенной дисциплины, метод погружения в дисциплину и углубленный курс [3: 158]. В программах ESP в качестве основной задачи рассматривается формирование языковой компетенции студентов. В основании ставится совершенствование иноязычных коммуникативных умений, оценке подвергается владение терминологией, особенностями грамматики и дискурса, обычных для профессиональной сферы.

Теоретические основы предметно-языкового обучения разработаны группой таких ученых европейских вузов, как: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Teresa Ting, Victor Pavon, Philip Hook и др. Впервые понятие «Content and Language Integrated Learning» было представлено в 1994 году Дэвидом Машем. Согласно автору, данная методика подразумевает «предмет-

но-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту [4, 5, 6, 7, 8, 9]. При этом второй язык, т.е. неосновной язык обучающихся, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство обучения дисциплине [16]. Согласно определению, этот вид преподавания характеризует учебные ситуации, когда дисциплины или их разделы ведутся на иностранном языке, реализуя двустороннюю направленность: изучение дисциплины студентами и изучение ИЯ.

Согласно Do Coyle в рамках данного методического подхода *содержательный компонент – контент* является системообразующим [17, 18]. Он определяет предмет освоения, цели, задачи и тематику, то есть совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем. Процесс коммуникации, согласно автору, определяет особый статус иностранного языка. ИЯ в рамках интегрированного обучения выражается в виде триады – язык как инструмент познания (*language of learning*), язык как средство коммуникации (*language for learning*), язык как предмет изучения (*language through learning*) [4: 36]. При этом языковая подготовка студента ориентируется на «прирост» лексико-грамматического компонента.

Большое внимание в рамках данной методики уделяется когнитивному концепту, который подразумевает создание эффективной обучающей среды, благодаря которой у обучающихся стимулируется развитие познавательных способностей. Развитие навыков критического мышления происходит по направлению от мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание) к навыкам высшего порядка – анализ, синтез, оценка (Оливер Мейер, Тереза

Тинг) [10, 11]. Внедрение CLIL, с точки зрения такого известного специалиста, как Виктор Павона, требует серьезных изменений компетенции самого преподавателя, работающего на основе принципов данного подхода [12, 13, 14, 15].

В российской педагогической науке и системе образования данные научные направления только начинают развиваться. Так, например, существует несколько исследований, выполненных под руководством Л.Л. Салеховой и посвященных в основном билингвальному обучению и обучению профессиональным дисциплинам на иностранном языке (EMI). Л.Л. Салехова рассматривает интегрированный предметно – языковой подход с целью развития когнитивных навыков студентов. Автором рассматривается взаимодействие и влияние трех языков – русский / татарский как родной, английский язык как иностранный и язык математики и их влияние на развитие когнитивных навыков студентов [19]. Появляются исследования в Ижевском техническом вузе (Э.Г. Крылов), в Тольятти (С.А. Гудкова, Д.Ю. Буренкова) и др.

Так, Э.Г. Крыловым на основании анализа особенностей, присущих труду инженерно-технического работника в современных условиях определено содержание компетенций, входящих в два блока модели: лингвистический и профессиональный, а также подробно рассмотрено формирование билингвального профессионального лексикона специалиста в процессе обучения по авторской методике. Интересной является педагогическая технология проблемных исследовательских вопросов при чтении иноязычной научной и технической литературы [20].

Исследование различных точек позволяет определить, что основное различие между ESP и CLIL заключается в том, что в условиях CLIL основной целью становится обучение профессиональной дисциплине

средствами иностранного языка, причем преследуется двойная цель – сформировать у обучающихся знание профессиональной дисциплины и одновременно развить у них иноязычную компетенцию. Согласно CLIL оцениваются как уровень владения предметной компетенцией, так и уровень владения иноязычной компетенцией.

Следует подчеркнуть, что основным различием между ESP и CLIL является характер взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплина и иностранным языком. В условиях реализации CLIL эта интеграция становится более конкретной, обстоятельной, теоретически обоснованной.

Соответственно, основной проблемой реализации принципов CLIL в системе высшего образования является осуществление взаимодействия между преподавателями иностранного языка и преподавателями профессиональных дисциплин.

Анализ существующих в российских вузах подходов и моделей межпредметной интеграции позволил нам представить следующую их классификацию.

1. Создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (опыт Томского политехнического университета).

2. Педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам (опыт Казанского федерального университета – Салехова Л.Л., опыт Ижевского государственного технического университета им. М.Т. Калашникова – Крылов Э.Г.).

3. Педагогическая система поддержки предметного обучения на занятиях по иностранным языкам (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета – Вдовина Е.К.).

4. Формирование междисциплинарных тем и проектов года (опыт Санкт-Петербургского политехнического университета).

Рассмотрим особенности каждого их представленных подходов. В первом случае в качестве цели обучения определяется конкретизация содержания обучения, разработка средств обучения, повышение качества преподавания и эффективности обучения студентов профессиональному языку. В качестве результатов: создание совместных учебно-методических комплексов по профессиональному языку: пособие, глоссарий, аудиовизуальный материал, лабораторные работы, комплект контрольно-измерительного материала, рейтинг-план. Формы взаимодействия следующие: 1) на профилирующих кафедрах преподавателями кафедр иностранного языка возможно посещение практических занятий и ознакомление с содержанием курса; можно посетить лаборатории и увидеть приборы, о которых будет идти речь на практических занятиях на английском языке; 2) преподавателю с профилирующей кафедры рекомендуется совместно разработать учебно-методическое обеспечение курса, принимая во внимание специализацию выпускника; 3) тесный контакт с преподавателями-предметниками необходим как при работе с терминами, так и подборе оригинальной литературы для студентов при организации их научно-исследовательской деятельности, когда формируется узкая специализация будущих выпускников.

Опыт Казанского федерального университета, как было сказано выше, основан на интеграции математических дисциплин и родного и иностранного языков. В качестве цели обучения в данном случае позиционируется билингвальное обучение конкретной учебной дисциплине средствами иностранного и родного языков: формирование билингвальной предметной компетенции по учебной дисциплине. Результат обучения: иностранный язык наряду с родным языком используется как средство по-

знавательной деятельности по овладению предметными (профессиональными) знаниями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов. В качестве принципов междисциплинарной интеграции автором данного подхода (Л.Л. Салехова) определены:

1) принцип интегрируемости билингвального обучения математике в общую структуру и содержание педагогического образования;

2) – принцип направленности билингвального обучения на овладение математикой – конкретной дисциплиной неязыкового цикла;

3) – принцип использования двух языков – родного и иностранного – как способа познания, самопознания и саморазвития в процессе освоения предметного математического знания; при этом используются модели соотношения языков: дублирующая, аддитивная, паритетная;

4) – принцип единства мыслительной (математической) и речевой деятельности на иностранном языке [9]. В данном случае успешно реализуется модель, которую можно назвать моделью поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам.

Другая модель, которая называется моделью поддержки предметного обучения на занятиях по иностранному языку, реализуется в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (автор: Е.К. Вдовина). Обучение иностранному языку в данном случае осуществляется на основе предметно-ориентированных учебных материалов, собственно языковые учебники переходят в категорию справочников. Овладение иностранным языком в рамках рассматриваемой модели осуществляется на более высоком уровне мотивации, заинтересованности со стороны студентов. Овладение иноязычными языковыми и речевыми компетенциями происхо-

дит как бы, между прочим, с целью понимания и обсуждения профессионально-значимых тем и проблем на иностранном языке. Особенности междисциплинарного взаимодействия, характерные для данной модели, следующие:

1) преподаватель иностранного языка овладевает основными теоретическими и практическими компонентами содержания предметной дисциплины (курсы повышения квалификации при кафедре «Введение в экономическую теорию», обучение в испанской бизнес-школе по экономическим основам политики правительства);

2) содержание учебных материалов преподавателем координируется самостоятельно на основе полученных предметных знаний;

3) отобранные текстовые материалы методически перерабатываются с точки зрения принципов CLIL (например, разрабатываются комплексы проблемно-творческих заданий, структуры концептуальных карт, система scaffolding, задания для групповых проектов и пр.);

4) итоговые задания представляют собой презентацию групповых проектов с детальным анализом изученной проблемы и полученных результатов (равнозначное внимание на предметное содержание и владение языковыми структурами).

И наконец, ещё один подход, который также реализуется в Санкт-Петербургском политехническом университете как межкафедраальный проект и называется «Формирование междисциплинарных тем и проектов года». Реализация экспериментального проекта «Междисциплинарное проектирование в рамках дидактической триады: ЭОС + Введение в специальность (подготовка к курсам «Теория вероятностей. Базы данных») + Иностранный язык». Проект получил положительные оценки со стороны студентов. Иностранный язык в данном случае воспринимается студентами как

средство расширения профессиональных знаний. Степень узкопрофессиональной фокусировки равен 50% от семестрового курса (в общепрофессиональном учебнике этот показатель равен 3%).

На основе проведенного исследования можно сделать важные научные выводы о том, что в российской системе высшего профессионального образования, несмотря на достаточно медленное внедрение идей завоевавшей признание в Европе технологии предметно-языкового интегрированного обучения, способствующей активизации процесса обучения иностранным языкам на основе его активной интеграции с процессом обучения профессионально значи-

мым дисциплинам, всё более активно начинают разрабатываться и внедряться в обучение различные подходы и модели CLIL, которые учитывают особенности конкретного вуза, конкретной ситуации междисциплинарного взаимодействия между преподавателями различных дисциплин, а также уровень языковой подготовки студентов. Считаю, что такие осознанные и теоретически и практически выверенные на основе локальных условий подходы, имеют особую ценность, так как они не следуют одномоментному копированию западного опыта, а совершенствуют его идеи с учетом особенностей каждого конкретного вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лингвистический энциклопедический словарь /гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.:2002. – 709 с.
2. **Hutchinson T.** English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cup, 1998. – 183 p.
3. **Dudley-Evans, A. and A.M. St. John,** Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. – 301 p.
4. **CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh.** – Cambridge University Press, 2010. – 173p.
5. **Marsh D.** Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – Cambridge University Press 2002. – 552 p.
6. **Marsh, D.** The Emergence of CLIL in Europe 1958-2002. In E. Kärkkäinen, J. Haynes; T. Lauttamus (Eds.), *Studia Linguistica et Literaria Septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyssönen.* University of Oulu, Finland, 2002, p. 205-225.
7. **Marsh, D.** Language Awareness and CLIL. In J. Cenoz; N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, 2nd edition, Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007, p. 233- 246.
8. **Marsh, D.** Take your brain on a language workout, *Learning English, The Guardian Weekly*, 2010, (15.01.10), 4.
9. **Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D.; Frigols, M.J.** The European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: European Centre for Modern Languages, 2010.
10. **Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T.** A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making. 2015 In : *Language, Culture and Curriculum*. 28, 1, p. 41-57 17 p.
11. **Ting, Y.L.T.** CLIL...not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts. *English Language Teaching Journal*, 2011, 65(3): 314-317.
12. **Pavón, V.; Ellison, Maria.** Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Report. Public Services Contract EACEA/2007/3995/2. Brussels: European Commission.
13. **Pavón, V.; Ellison, Maria.** Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *LINGVARVMARENA– Vol. 4 – ANO 2013*, p. 65–78
14. **Pavón, V.** The introduction of Multilingual Teaching in Andalusia: Heading

towards a Newly Proposed Methodology. *Journal of Border Educational Research*, 2010, 8/1: 31-42.

15. **Pavón, V.; Rubio, F.** Teachers' Concerns about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 2010, 14: 45-58.

16. **Усова А.В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – 2-е изд. испр. – М.: Изд-во ун-та РАО, 2007. – 224 с.

17. **Coyle, D.** Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*. Deppeler, J. M., Loreman, T., Smith, R. & Florian, L. (eds.). 2015. Vol. 7, p. 235-258 24 p. (*International Perspectives on Inclusive Education*; vol. 7).

18. **Coyle, D.** Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention. *International Journal of Multilingualism*. 2015. p. 471-493.

19. **Салехова Л.Л.** Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис...д-ра пед. наук 13.00.01. Казань. – 2008. – 447 с.

20. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис...д-ра пед. наук 13.00.02. Екатеринбург. – 2016. – 450 с.

Khalyapina L.P. Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL. The article presents the observation of modern directions in research devoted to the problem of subject and language integrated learning in the higher education system, tries to answer the question why the ideas of content and language integrated learning (CLIL), which in European scientific and educational spheres are well-known and are actively used, do not find wide application in the system of Russian education. The author analyzes different approaches and models of interdisciplinary links in teaching professional subjects and foreign languages existing in Russian higher education.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING; INTERDISCIPLINARY LINKS; PEDAGOGICAL TANDEM; SUPPORTING LANGUAGE LEARNING; SUPPORTING CONTENT LEARNING.

Citation: Khalyapina L.P. Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 56–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5

М.М. Степанова, Е.А. Мозгачева

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ



СТЕПАНОВА Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

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

STEPANOVA Maria M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: info@terralinguistica.ru



МОЗГАЧЕВА Екатерина Александровна – магистрант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: mrkate12@gmail.com

MOZGACHEVA Ekaterina A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: mrkate12@gmail.com

В статье рассматривается проблема обучения студентов анализу переводческих трансформаций. Этот аспект традиционно входит в содержание обучения будущих переводчиков, которые должны уметь распознавать переводческие трансформации при сравнении текстов оригинала и перевода, объяснять их применение, а также обосновывать использование переводческих трансформаций в собственных переводах. В то же время обучение этому вызывает определенные сложности – прежде всего, в силу низкой мотивации студентов. В качестве средства повышения интереса и мотивации студентов предлагается использовать тексты жанра фэнтези как материал для анализа переводческих трансформаций, применяемых для передачи безэквивалентных лексических единиц. В текстах данного жанра встречается множество не имеющих эквивалентов окказионализмов, иначе квазилексем или квазитерминов, перевод которых осуществляется при помощи тех же переводческих трансформаций, что и перевод терминов из области науки и техники. Это делает возможным использование произведений жанра фэнтези и их переводов в качестве материала для обучения анализу переводческих трансформаций, применяемых для передачи безэквивалентных терминов. В статье предлагаются упражнения на выявление и анализ переводческих трансформаций, составленные на материале романа Дж. К. Роулинг «Harry Potter and The Goblet of Fire» и его перевода на русский язык. На основе опроса студентов делается вывод об эффективности использования подобных упражнений для обучения анализу переводческих трансформаций при подготовке переводчиков в вузах. Статья будет интересна преподавателям перевода высших учебных заведений и организаций дополнительного образования, студентам, практикующим переводчикам, а также широкому кругу лиц, интересующихся вопросами перевода.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ; ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА; ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ; УПРАЖНЕНИЯ ПО ПЕРЕВОДУ; ЖАНР ФЭНТЕЗИ.

Ссылка при цитировании: Степанова М.М., Мозгачева Е.А. Обучение анализу переводческих трансформаций на материале литературы жанра фэнтези // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 53–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.6

Понятие переводческой трансформации является одним из центральных в российском переводоведении, при этом имеется множество трактовок переводческих трансформаций, предлагаемых различными учеными. Традиционно под переводческими трансформациями понимаются преобразования, при помощи которых осуществляется переход от единиц оригинала к единицам перевода. Известный теоретик перевода А. Д. Швейцер характеризует переводческие трансформации как межъязыковые операции «перевыражения» смысла [1: 118]. Как справедливо отмечает Е. В. Бреус, используя этот термин, необходимо учитывать, что в данном случае преобразование не подразумевает никаких изменений в исходном тексте. Речь здесь идет только о том, что в тексте перевода для выражения аналогичных целей коммуникации используются иные лексические и грамматические средства [2: 9].

В зависимости от характера единиц языка оригинального текста, которые рассматриваются как исходные в операции преобразования, переводческие трансформации традиционно подразделяют на лексические и грамматические. Кроме того, выделяются также комплексные лексико-грамматические трансформации, где преобразования либо затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, либо являются межуровневыми, т. е., по определению В.Н. Комиссарова, помогают осуществить переход от лексических единиц к грамматическим и наоборот [3: 172].

Трансформации в переводе редко встречаются в «чистом» виде, описываемом в учебниках. В практике переводческой работы трансформации обычно используются не изолированно, а применяются в том или ином сочетании друг с другом. Исключительное использование при переводе только одной из трансформаций

привело бы либо к перегрузке текста перевода иноязычным словесным материалом или «экзотизмами» (в случае транслитерации или транскрипции), либо к непомерному расширению текста (при описательном переводе), либо к полной утрате национальной специфичности (при использовании приближенных аналогов), либо к обеднению вещественного смысла (в случае предпочтения приема гипонимической передачи) [4: 214]. Таким образом, при переводе текста с одного языка на другой переводческие трансформации чаще всего осуществляются одновременно, они сочетаются друг с другом. Например, перестановка, как правило, сопровождается заменой, грамматическое преобразование сочетается с лексическим и т.д.

Анализ применяемых в переводе трансформаций традиционно входит в практику обучения переводчиков. Студентов учат распознавать переводческие трансформации при сравнении текстов оригинала и перевода, объяснять их применение, а также обосновывать использование переводческих трансформаций в собственных переводах. Как показывает опыт, многие студенты воспринимают задания на анализ переводческих трансформаций как нечто скучное и не интересное. Соответственно, и эффект от обучения при низкой мотивации студентов будет недостаточно высоким. Одним из способов решения этой проблемы может стать выбор таких текстов для сопоставительного анализа и поиска трансформаций, содержание которых было бы интересно студентам. Мы предлагаем в качестве таких текстов использовать произведения жанра фэнтези – одного из наиболее популярных в настоящее время литературных жанров.

В.Л. Гопман определяет данный жанр как «вид фантастической литературы, или литературы, основанной на необычайном, основанной на сюжетном допущении ир-

рационального характера» [5: 58]. Указанное допущение не имеет никакой логической мотивации в тексте произведения, где предполагается существование фактов и явлений, не поддающихся никакому рациональному объяснению (в отличие, например, от научной фантастики). Исследуя жанр фэнтези, В.А. Каплан особо акцентирует внимание на иррациональном, сверхъестественном элементе произведений данного жанра, утверждая, что в общем случае фэнтези – это «произведение, где фантастический элемент несовместим с научной картиной мира» [6: 158].

Жанр фэнтези, таким образом, представляет в своих произведениях мир, подчеркнуто, нарочито не совпадающий с обыденным представлением о реальной действительности. Авторы произведений данного жанра, как правило, помещают действие в придуманный ими мир со своей особой географией, историей, специфическими расами и народами. Картина мира, рисуемая в произведениях жанра фэнтези, представляет собой целостный образ художественного мира, являющегося результатом творчества писателя. В картину фэнтези мира включаются мифологические, сказочные, фантастические, чудесные и другие элементы, которые отражают несуществующую, вымышленную действительность [7: 5].

Мир, создаваемый в произведениях рассматриваемого жанра, полностью является продуктом фантазии автора, он характеризуется своими собственными фантастическими реалиями. В то же время этот мир весьма логичен и гармоничен, он преподносится читателю как возможный, определенным образом связанный с реальностью. Он предстает как метафора, гипербола или же аллегория реального мира. С точки зрения перевода произведений этого литературного жанра наиболее интересны лексические новообразования, которые

описывают реалии вымышленного мира, но впоследствии могут стать и частью представления реального мира. Имеется в виду, что лексические единицы из популярных произведений этого жанра затем используются другими писателями, а также сценаристами художественных фильмов и создателями компьютерных игр по мотивам этих произведений. Разумеется, писатели не могут создать новую воображаемую действительность «с нуля», тем или иным образом они будут опираться на действительность и язык реального мира, что, с одной стороны облегчает задачу переводчика, а с другой заставляет придерживаться традиционных способов перевода, применимых для передачи реалий, терминов, индивидуально-авторских окказионализмов.

Основными лексическими особенностями литературы жанра фэнтези, отличающими его от многих других литературных жанров, является активное использование архаизмов и историзмов, необычных имен собственных (личных имен персонажей и географических названий), а также авторских неологизмов и окказионализмов, часто имеющих много общего с терминологией.

А.Р. Тумбусуа-Макашова называет подобные безэквивалентные лексические единицы мира фэнтези квазилексемами [8]. Согласно ее определению, квазилексема (от лат. *quasi* «почти», «наподобие», «как будто») – это лексические единицы семантического уровня, их основной функцией является передача некоторого объема логико-предметной информации, хотя предметом обозначения является несуществующий денотат [8: 45]. По мнению исследователя, такие лексемы содержат сигнификат, однако их референт и денотат исключительно теоретический: внедренная в реальную действительность квазилексема не имеет ни референта, ни денотата, по-

сколько этой лексеме не соответствует ни один действительно существующий предмет реального мира. На этом основании можно говорить о квазилексемах как о словах, у которых отсутствует референт (например, это лексемы “unicorn”, “dragon”). Создавая реалии волшебных миров фэнтези, писатели этого жанра затрачивают немало своих творческих ресурсов на создание новых лексических единиц, при этом пользуясь существующими в языке моделями словообразования.

Квазилексема, таким образом, определяется согласно двум критериям: 1) экстралингвистическому (отсутствие реалии, обозначенной данным словом, в окружающей человека действительности); 2) лингвистическому (отсутствие данного слова или значения слова в словарях). Это сближает квазилексемы жанра фэнтези с безэквивалентными терминами, которые вводятся учеными в современных публикациях для обозначения открытых ими явлений, разработанных методов, сконструированных приборов – то есть того, что ранее не существовало в привычной действительности. На этом основании мы и считаем возможным предлагать будущим переводчикам задания на анализ переводов отрывков из произведений жанра фэнтези в качестве подготовки к работе по переводу терминологической лексики и анализу способов ее перевода.

В исследовании А.Р. Тумбусуа-Макашовой приводится краткая характеристика способов образования квазилексем (квазитерминов) в цикле романов Д.К. Роулинг о Гарри Поттере [8]. Согласно ее исследованию, Д.К. Роулинг для создания новых слов для создания уникальной картины мира своих романов, использовала такие приемы словообразования как: аффиксация (деривация), конверсия, словосложение, сокращение.

Аффиксальный способ словообразования часто используется Д.К. Роулинг для

образования квазитерминов, например: *Dementor* (dement + or), *Howler* (howl + er), *to untransfigure* (un + transfigure), *Unplottable* (un + plot + able). Словосложение как чрезвычайно продуктивный способ образования слов в современном английском языке, широко используется в рассматриваемых произведениях. С помощью этого типа построения новых слов, в частности, были созданы такие лексемы, как *Metamorphmagus* (лат. metamorph + magus) – метаморф; *Butterbeer* (butter + beer) – сливочное пиво; *Omnisculars* (лат. omnis + oculus) – оминокуляр; *Muggle-born* (Muggle + born) – маглорожденный. Морфологический тип строения сложных слов, представляющий собой соединение основ при помощи соединительной гласной или согласной, считается сегодня непродуктивным в английском языке. Однако, как показывают исследования, Д.К. Роулинг иногда прибегает к данному способу образования квазитерминов. Например: *Sneakoscope* (sneak + o + scope) – плутоскоп; *Spellotape* (spell + o + tape) – волшебный скотч [8].

Помимо названных выше способов терминообразования, И.В. Арнольд причисляет к основным способам образования терминов также использование греческих и латинских форм, заимствования из других терминосистем, а также заимствования из других языков [9].

Среди созданных Д.К. Роулинг в серии романов о Гарри Поттере квазитерминов имеется немало таких, которые образованы от греческих и латинских основ. Сюда можно отнести почти все используемые героями произведения магические заклинания, например: *Crucio!* (лат. crucio – мучить, терзать) – пыточное проклятие; *Lumos!* (лат. lumen, luminis – свет, фонарь, факел) – заклинание, заставляющее волшебную палочку светить, как фонарь; *Levycorpus!* (лат. Levo – поднимать+ лат.

corpus – тело) – заклинание, позволяющее поднять какое-либо тело в воздух.

Можно также отметить, что в образовании квазитерминов часто используется такой способ, как частичное усечение и слияние слов или контаминация. Классическим примером контаминированных образований в английском языке может служить слово *smog* «смесь тумана с дымом» из *sm(oke)* и *(f)og*. Такие слова-слитки создаются не механическим сокращением исходных слов, а намеренным, семантически мотивированным их стяжением: созданием нового слова из двух «осколков», как правило, с новым предметно-логическим значением. Например, среди введенных Д.К. Роулинг слов мы находим *Remembrall* (англ. remember + all); *Animagus* (англ. animal + лат. magus); *Spectrespecs* (англ. spectre + spectacles); *Pensieve* (англ. pensive + sieve).

Таким образом, при создании волшебных реалий мира Гарри Поттера Д.К. Роулинг использовала множество вымышленных слов – квазитерминов, перевод которых вызывает определенные сложности. Процесс перевода квазитерминов или окказионализмов Е.Ю. Биаловонс разделяет условно на два этапа [10]. На первом переводчик анализирует языковые знаки, сопоставляет их со смыслом, который автор хотел донести до читателя с их помощью и его объем, который может варьироваться в зависимости от пресуппозиций реципиента. На втором этапе переводчик переносит текст из одной культурной среды в другую, соотносит смысл получателя текста оригинала со значением языковых единиц языка перевода. При этом переводчику необходимо учитывать особенности восприятия текста представителями иной культуры, отличающейся от той, для которой текст был создан изначально. Соответственно, процесс перевода подобных лексических единиц имеет довольно сложный характер, а переводчик здесь выступает в первую оче-

редь в роли интерпретатора текста. Чем лучше переводчик поймет текст, тем полнее ему удастся донести заложенную в нем информацию до читателя перевода. Здесь переводчику необходимо решить, оправдан ли в данной ситуации изобретенный им окказионализм. Нововведения, которые способствуют решению переводческих задач, являются потенциальным способом обогащения языка перевода, так называемыми «функционально мотивированными инновациями» [10: 75].

Как показал сопоставительный анализ текста романа Д.К. Роулинг “Harry Potter and The Goblet of Fire” и его перевода на русский язык, при переводе с английского на русский язык таких квазилексем или квазитерминов используются такие традиционные приемы перевода, как транслитерация, транскрипция, калька, описательный перевод. Это делает возможным использование таких текстов в качестве материала для заданий, предлагаемых студентам при обучении выявлению и анализу переводческих трансформаций. Приведем примеры.

Задание: Прокомментируйте переводы выделенных слов. Какая переводческая трансформация была использована? Какими средствами русского языка воспользовался переводчик для создания своего варианта перевода?

1. *I've been putting out fires all week. People keep sending **Howlers**, and of course, if you don't open a **Howler** straight away, it explodes. Scorch marks all over my desk and my best quill reduced to cinders.* [11: 43]

*Всю неделю я только и занимался тем, что гасил огонь – люди непрерывно присылают **громовещатели**, а те, естественно, если их сразу не вскрыть, взрываются. У меня весь стол в подпалинах, а любимое перо сгорело дотла* [12: 78].

Ответ: *Howler* в волшебном мире Гарри Поттера – это особое магическое письмо, которое невозможно проигнорировать. Ес-

ли в течение 2-3 минут адресат его не прочитывает, то оно взрывается и текст сообщается прилюдно в очень грозной манере. Д.К. Роулинг образовала эту квазилексему от основы «howl», присоединив к ней суффикс *-er*. В русском языке переводчик идет тем же путем, он калькирует структуру неологизма, образовывает собственный неологизм, соединяя две основы слов «гром» и «вещать» с помощью соединительной гласной о, а также присоединяя к ним суффикс *-тель* со значением «тот, кто выполняет действие». Таким образом, в данном случае использована переводческая трансформация калькирования.

2. “It is *Veritaserum* – a Truth Potion so powerful that three drops would have you spilling your innermost secrets for this entire class to hear,” said Snape viciously [11: 125]

ППТ: – Это **Сыворотка Правды**. Она очень сильная, достаточно и трех капель, чтобы вы сейчас же всему классу выдали свои тайны, – вкрадчиво произнес Снегг. [44: 249].

Ответ: *Veritaserum* в волшебном мире представляет собой напиток без цвета и запаха. Выпивший его отвечает на вопросы только правдой, а также не способен ни о чем умалчивать. Д.К. Роулинг образовывает этот окказионализм с помощью сложения двух латинских слов: *verita* – правда и *serum* – зелье. В русскоязычном варианте романа переводчик использовал описательный перевод, чтобы читатели понимали суть зелья и его функции.

3. *Madam Pomfrey had gone to rescue Ron from Percy's clutches; she led him over to Harry and the others, gave him a blanket and some **Pepperup Potion**, then went to fetch Fleur and her sister* [11: 195].

Мадам Помфри отобрала Рона у Перси, подвела его к Гарри и остальным, дала ему одеяло и напоила **бодрящим зельем**, потом отправилась за Флёр и её сестрой [12: 388].

Ответ: *Pepperup Potion* – это своего рода волшебная микстура от кашля. В других частях Гарри Поттера это зелье появляется под названием «бодроперцовое», это ближе к оригиналу, однако в четвертой части переводчик использовал слово «бодрящий», применяя описательный перевод и характеризуя свойства зелья.

4. *Half-giant... and there was me thinking he'd just swallowed a bottle of **Skele-Gro** when he was young... None of the mummies and daddies are going to like this at all... They'll be worried he'll eat their kids, ha, ha...* [11: 203].

Надо же, полувеликан! А я-то думал, он в детстве бутылку «**Костепоста**» случайно выпил... Вот папочки с мамочками засуетятся: а ну как это чудовище съест их деток... ха-ха-ха... [12: 397].

Ответ: *Skele-Gro* – это зелье, название которого говорит само за себя. Оно используется волшебниками для выращивания костей, сращивания их заново. Зелье имеет и свои побочные действия: во время роста костей волшебник испытывает жуткую сильную боль. Здесь Д.К. Роулинг также создала свой собственный неологизм, а переводчик создал свой, объединив слова «кость» и «рост», применяя такие трансформации, как калькирование и конкретизация (в переводе используется слово не «скелет», а «кость»). Таким образом, читателю сразу становится ясны свойства зелья и его предназначение.

5. *And Ludo Bagman's not helping. Trotting around talking about **Bludgers** and **Quaffles** at the top of his voice, not a worry about anti-Muggle security.* [11: 42]

Людо Бэгмен совсем не помогает. Бегаёт по лагерю, знай себе болтает о **бладжерах** и **квоффлах**, да ещё во весь голос. Плевать ему на все антимугловские предосторожности. [12: 98].

Ответ: В этом отрывке упоминаются атрибуты, с помощью которых волшебни-

ки играют в самую популярную игру своего мира – квиддич. Бладжеры во время матча используют загонщики, они отбивают их специальными битами, пытаясь сбить с метлы игроков команды противника. Квоффл – это самый большой мяч в квиддиче. Игроки должны, передавая друг другу, забросить его в одно из трех колец противника. Оба этих названия переводчик передает транслитерацией, сохраняя написание обоих неологизмов.

6. *I should've learned to be an Animagus like Sirius* [11: 181].

Надо было стать, как Сириус, анимагом и превращаться в животное [12: 376].

Ответ: неологизм *Animagus* Д.К. Роулинг образовала, заимствуя латинские слова *animal* (животное) и *magus* (маг). На русский язык переводчик передал этот квазитермин с помощью транслитерации, урезав, однако, суффикс *-us*, который нехарактерен для русского языка.

7. *The silvery light from the Pensieve illuminated Dumbledore's face, and it struck Harry suddenly how very old he was looking* [11: 172].

Отсветы из Омута памяти озарили лицо Дамблдора, и Гарри поразился, как стар директор [12: 351].

Ответ: квазитермин *Pensieve* представляет собой составное слово, которое содержит в себе заимствование. Во французском «*penser*» или «*une pensée*» означает думать или мыслить. Английское слово «*sieve*» – это название посуды, сита. *Pensieve* – это сосуд, в котором можно оставить свои мысли, чтобы потом к ним вернуться. Русский переводчик передал это слово, применяя описательный перевод.

Таким образом, переводчики, в своей работе над передачей квазитерминов, встречающихся в произведениях Д.К. Роулинг использовали самые различные трансформации. Эти же трансформации используются и для перевода «обычных» научных и технических терминов, что и позволяет создавать задания на распознавание и объяснение переводческих трансформаций на материале переводов литературы жанра фэнтези. Как свидетельствует проведенный опрос студентов – будущих переводчиков, задания на подобном материале вызывают у них более активный интерес, чем традиционные задания на анализ перевода терминов из технических инструкций и научных статей. Это подтверждает перспективность использования художественной литературы в качестве материала в процессе подготовки переводчиков специальной литературы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Флинта, Наука, 2012. – 216 с.

2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с. ISBN 5-204-00227-8

3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. школа, 1990. – 253 с.

4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. – 5-е изд. – СПб.: Филологический

факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с. – ISBN 5-8465-0019-6; ISBN 5-94545-014-6.

5. Гопман В.Л. Куда ж нам плыть?: опыт исследования фантастического в литературе Великобритании // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2004. № 4. С. 56-68. ISSN: 0130-0075.

6. Каплан В.А. Заглянем за стенку: Топография соврем. рус. фантастики // Новый мир. 2001. № 9. С. 156-170.

7. Печагина Т.В. Категориальные концепты «добро» и «зло» в детской фэнтези: дис.... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2011. – 222 с.

8. Тумбусуа-Макашова А. Р. Особенности перевода с английского на русский язык лексики жанра фэнтези // Идеи. Поиски. Решения: сб. ст. VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г./ редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Мн.: БГУ, 2015. С. 142–147. ISBN: 978-985-500-282-7.

9. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.

10. Биаловонс (Каменная) Е.Ю. Перевод окказионализмов в произведениях современ-

ной фантастики // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 1. С. 73–76.

11. Rowling J.K. Harry Potter and The Goblet of Fire. – London: Bloomsbury, 2010. – 320 p.

12. Роулинг Д.К. Гарри Поттер и Кубок огня/ Д.К. Роулинг [Текст] / Д.К. Роулинг / Пер. с англ. М.Д. Литвиновой, Н.А. Литвиновой, А.Г. Ляха, М.А. Межуева, Е.И. Саломатиной под ред. М.Д. Литвиновой. – М.: ООО «Издательство «РОСМЭН-ПРЕСС», 2002. – 667 с.

Stepanova M.M., Mozgacheva Ek.A. Teaching translation techniques based on fantasy literature. The paper discusses teaching translation techniques analysis to university students. This aspect is traditionally included into translation and interpretation training curriculum. Translators' professional skills include identifying translation techniques while comparing original texts and their translations, the ability to explain their usage and to prove the reason for translating techniques usage in their own translations. At the same time some difficulties may appear, particularly due to low motivation of students. To raise students' motivation and interest the fantasy works are suggested to be used as a source of translation techniques used to convey words with no particular equivalents. There are a lot of occasional words (or nonce words) in the fantasy texts and the same translating techniques as for the scientific and technical texts are used to convey them. This makes it possible to use fantasy texts and their translations as the examples for teaching analysis of the translating techniques used to convey words without any particular equivalents. The paper offers the exercises for identifying and analyzing translating techniques, composed on the basis of the novel by J.K. Rowling "Harry Potter and the Goblet of Fire" and its translation into Russian. Drawing on the survey of students' opinions, it has been concluded that including such exercises into translation training courses can be effective. This paper is aimed at translation trainers at universities and institutions of additional education, students, professional translators and everyone interested in the translating issues.

TRANSLATING TECHNIQUES; TRANSLATING TEXT ANALYSIS; TRANSLATION TEACHING; EXERCISE ON TRANSLATION; FANTASY.

Citation: Stepanova M.M., Mozgacheva Ek.A. Teaching translation techniques based on fantasy literature. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 53–60. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.6

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

А.И. Дашкина, А.Я. Фёдорова

ПРЕИМУЩЕСТВА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



ДАШКИНА Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод», 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



ФЁДОРОВА Александра Яковлевна – старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и перевод», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

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

В статье описывается пилотный эксперимент, проведённый в группах студентов экономического направления, по проверке эффективности применения предметно-языкового подхода для обучения студентов изложению содержания иноязычного профессионально-ориентированного текста. В контрольных группах студенты работали в автономном режиме с текстами экономической направленности из периодической литературы. В экспериментальных группах студенты совместно работали с текстами из пособия в формате предметно-языкового интегрированного обучения. Тест, проведённый в конце эксперимента, продемонстрировал, что предметно-языковой подход в сочетании с групповой работой студентов более эффективен при подготовке к экзамену по иностранному языку, чем традиционная работа с профессионально-ориентированными текстами в автономном режиме.

ПИЛОТНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ; ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ПОСОБИЕ В ФОРМАТЕ CLIL; ГРУППОВАЯ РАБОТА; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ; ПОДГОТОВКА К ЭКЗАМЕНУ.

Ссылка при цитировании: Дашкина А.И., Фёдорова А.Я. Преимущества предметно-языкового интегрированного обучения и групповой работы при подготовке студентов экономических специальностей к экзамену по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 62–71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.7

Поиск новых подходов к обучению студентов неязыковых направлений пониманию профессионально-ориентированного текста является весьма актуальным. Это объясняется тем, что «развитие междисциплинарных связей, в частности, лингвистического контекста обучения с содержанием будущей профессиональной деятельности, представляется значимым с точки зрения востребованности новых профессиональных компетенций будущего специалиста» [1: 21]. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) является одним из способов установления междисциплинарных связей, поскольку он помогает подготовить будущего специалиста к иноязычному профессиональному общению.

Термин CLIL был внедрён в 1990-х годах в связи с инициативой Евросоюза в области подхода к образовательным моделям, направленной на обеспечение профессиональной мобильности внутри Европейского Экономического сообщества. Данный термин может определяться как «использование изучаемого иностранного языка для преподавания определённых учебных дисциплин в рамках учебного плана» [4: 44]. Применение предметно-языкового подхода представляется целесообразным при обучении студентов технических и экономических направлений, поскольку для них изучение иностранного языка часто не является приоритетным.

Основной причиной, по которой студенты технических и экономических направлений изучают иностранный язык, является их потребность участвовать в общении с носителями языка в профессиональном контексте. «Целью чтения студентов неязыковых специальностей выступает не столько языковой материал, сколько информация, содержащаяся в них» [2: 237]. Именно поэтому использование

формата CLIL при обучении студентов экономических направлений представляется одним из факторов, повышающих их мотивацию и стимулирующих учебно-познавательную деятельность. В частности, предметно-языковой интегрированный подход может применяться в обучении студентов работе с профессионально-ориентированным текстом, что является одной из составных частей подготовки студентов неязыковых специальностей к экзамену по иностранному языку.

1. Преимущества применения предметно-языкового интегрированного обучения при работе с профессионально-ориентированными текстами из пособия в формате CLIL

Применение предметно-языкового интегрированного обучения представляется целесообразным при работе с профессионально-ориентированным текстом, поскольку оно облегчает раскрытие его смысла. Перед чтением текста читатель «высказывает предположения и выдвигает гипотезы. Затем из них выводятся следствия, которые сопоставляются с известными данными и свидетельствами. Если эти следствия согласуются со всеми данными, которыми располагает читатель, то он постигает смысл и значение текста» [3]. При работе с профессионально-ориентированным текстом студент располагает значительным количеством данных в области своего направления подготовки и может выдвигать предположения о содержании текста, основываясь на имеющейся у него базе знаний. В данном случае предметные знания являются первичными, поскольку учащиеся часто не владеют терминологической и общенаучной лексикой в объёме, необходимом для понимания текста. Однако, владея содержательной стороной, они могут догадываться о значении отдельных слов, словосочетаний и предложений из контекста.

«Прогнозирование значения слова активизируется контекстом в двух планах – по логике мысли и системе языка – и признаётся одним из важнейших факторов догадки» [8: 335]. Так, на занятиях по пособию *Economics* составленному в формате CLIL, студенты, как правило, догадывались о значениях терминов из контекста. Например, в предложении “As the result of the cost-push inflation increases in labor and material costs can be passed along to the purchaser in the form of higher prices” учащиеся догадались, что речь идёт об инфляции издержек (cost-push). Здесь наблюдалось два уровня прогнозирования: по логике мысли (речь идёт о повышении затрат на оплату труда и сырья, а, значит, об инфляции издержек); и по системе языка (слово cost-push определяет в предложении слово inflation, значит речь идёт о виде инфляции). Поэтому когда студенты изучают тексты на иностранном языке, которые по своему содержанию являются частью вводного курса по их направлению подготовки, им не требуется такого же обширного объёма лексики, как при традиционном чтении текстов из периодической литературы.

Поскольку применение предметно-языкового подхода облегчает понимание текста, у учащихся повышается уверенность в своих силах и самооценка. Текстовый материал, предлагаемый студентам в пособии *Economics*, принадлежит к учебно-научному подстилю, который характеризуется строгим отбором языковых средств описания фактов и явлений. Тексты из газет и журналов, обычно изучаемые на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку, относятся к публицистическому стилю, который, несмотря на достоверность и точность изложения фактов, характеризуется образностью и эмоциональностью.

Опыт показывает, что тексты, написанные в публицистическом стиле, представляют большую сложность для студентов, поскольку они содержат неизвестные стилистические приёмы и идиомы. Учебно-научные тексты стилистически нейтральны и более доступны для понимания, поэтому работа по пособию в формате CLIL может использоваться как переход к более сложным текстам из газет и журналов, аналогичных тем, которые предлагаются на экзамене по иностранному языку.

2. Экспериментальная проверка целесообразности применения предметно-языкового подхода для подготовки к экзамену по иностранному языку.

На экзамене по иностранному языку в рамках учащиеся должны прочесть текст из периодической литературы в рамках их профессиональной направленности и изложить его своими словами, демонстрируя понимание его содержания. Иными словами, учащиеся должны продемонстрировать, что они овладели навыками ознакомительного чтения, которое «предполагает извлечение из текста основной информации [5: 235]. В научно-методической литературе были предложены следующие критерии понимания текста:

– Смысл должен быть выражен в форме, отличающейся от исходного текста;

– Должна быть правильно выделена основная идея читаемого текста, проводимая в нём концепция;

– Извлечённая из текста информация должна быть оценена и правильно использована в новой ситуации [3]. Помимо правильности понимания текста, на экзамене учитывается употребление грамматики и лексики при изложении содержания.

Для выявления эффективности применения предметно-языкового интегрированного подхода для подготовки бакалавров экономического направлений к экза-

мену по иностранному языку был проведён пилотный эксперимент. Он проводился на третьем курсе института промышленного менеджмента, экономики и торговли в группах студентов, обучающихся по экономическим направлениям в течение 8 занятий. В рамках эксперимента изучался один из аспектов подготовки к экзамену: ознакомительное чтение текста с кратким изложением его содержания. На каждом занятии на изучение материала в рамках эксперимента отводилось 60 минут. Остальная часть занятия, как в контрольных, так и в экспериментальных группах проводилась по основному пособию "Business Advantage", заявленному в учебном плане.

В начале эксперимента, как в контрольных, так и в экспериментальных группах был проведён диагностический тест, направленный на определение уровня сформированности навыков работы с профессионально-ориентированным текстом. Всем группам, участвовавшим в эксперименте, было предложено изучить содержание экономического текста размером в 2000 знаков и изложить его содержание в пяти предложениях. Для оценки результатов диагностического теста были выбраны следующие критерии:

1. Изложение идей (охвачены ли основные идеи, содержащиеся в тексте, и изложены ли они достаточно чётко, ис-

пользованы ли различные маркеры дискурса);

2. Грамматика (допущены ли грамматические ошибки, использовались ли сложные и разнообразные грамматические конструкции);

3. Словарный запас (использовалась ли в изложении разнообразная и сложная лексика, излагалось ли содержание своими словами или с помощью лексики из изучаемого текста);

4. Построение предложений (использованы ли в изложении придаточные предложения, причастные конструкции, сочинительная и подчинительная связь, разнообразная пунктуация, разнообразные союзы и местоимения);

5. Независимое суждение (излагался ли смысл текста своими словами, сопровождалось ли изложение анализом содержания, демонстрировал ли студент способность мыслить критически и делать самостоятельный вывод на основе прочитанного).

За каждый из пяти пунктов студент мог набрать до 5 баллов. Текст, выбранный для диагностического теста, был посвящён корпоративной культуре, поскольку она изучалась студентами по базовому учебному пособию. Ниже приведены табл. 1 средних показателей в двух экспериментальных группах (3-А и 3-С) и в контрольной группе (3-В) и диаграмма 1, отражающая содержание этой табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностического теста

	Изложение идей	Грамматика	Словарный запас	Построение предложений	Независимое суждение	Общий балл
Экспериментальная группа (3-А)	3.6	4.5	4.7	3.85	3.45	20.1
Экспериментальная группа (3-С)	2.3	2.4	1.7	1.14	0.3	7.84
Контрольная группа (3-В)	3	2.7	3.3	2.6	1.2	12.8

Диаграмма 1

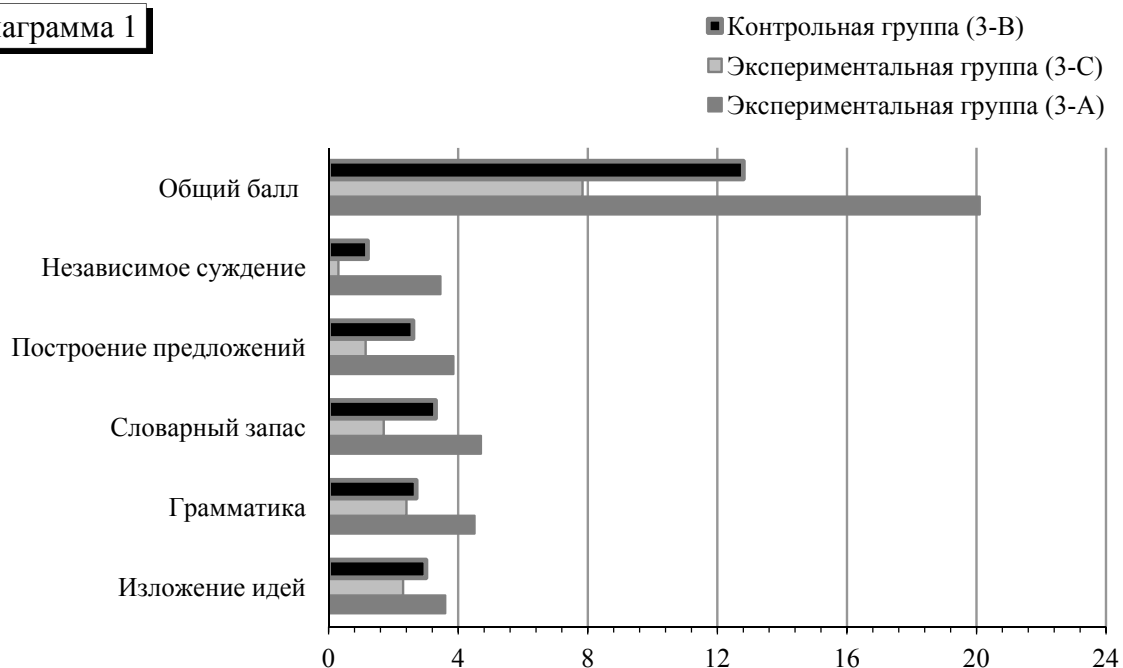


Рис. 1. Результаты диагностического теста

Таблица и диаграмма иллюстрируют, что перед началом эксперимента наибольшую трудность для учащихся всех групп представляли такие аспекты, как изложение идей, построение предложений и независимое суждение. Результаты теста показали, что указанным аспектам было необходимо уделить особое внимание на занятиях, поскольку именно они учитываются на финальном экзамене по иностранному языку.

В течение 60 минут на каждом из 8 занятий в рамках эксперимента студенты экспериментальных групп занимались по авторскому пособию Ятуниной А.И. и Поповой Н.В. «Economics and Case Applications» [6]. Оно может рассматриваться как пособие в формате CLIL, поскольку в нём последовательно излагаются темы по специальности «Микроэкономика». Во второй части пособия каждый теоретический аспект иллюстрируется примером из истории или описанием конкретной экономической ситуации.

В течение 40 минут студенты группы 3-А и 3-С работали в малых подгруппах (как правило, из трёх учащихся). Поскольку, как видно из таблицы, результаты экспериментальной группы 3-А намного выше, чем в 3-С, студенты группы 3-А оказывали помощь учащимся группы 3-С в работе над текстом из теоретической части учебного пособия. В результате совместной работы над текстом учащиеся должны были кратко изложить теоретические положения и дать определения ключевых экономических понятий, содержащихся в тексте. Так, пройдя тему «Business cycles» учащиеся должны были составить чёткое представление о том, какие факторы могут рассматриваться как элементы экономической среды, возможно ли предсказать переход к каждой последующей фазе цикла деловой активности и какие критерии оценки используются для определения каждой фазы. Они также должны были дать определения экономического подъёма, спада, восста-

новительного периода и экономической депрессии. Каждое изложение оценивалась преподавателем и студентами по приведённым выше критериям. Далее в течение 10 минут проводилась фронтальная проверка домашнего задания.

В качестве домашнего задания те же малые группы учащихся должны были совместно (поддерживая контакт посредством Интернета) изучить пример из второй части, связанный с экономической темой, пройденной на занятии. Так, по теме “Business cycles” учащиеся должны были рассмотреть два примера из второй части пособия: тексты “Black Thursday” и “Roller coaster ride”. В тексте “Black Thursday” описывалось начало Великой Депрессии, ознаменовавшееся обвалом фондового рынка. В тексте “Roller coaster ride” проводилось сравнение между циклами экономического развития и катанием на американской горке. Группы учащихся также должны были подготовить краткое изложение содержания текста и объяснить пример с точки зрения пройденного материала из теоретической части. Кроме того, каждая малая группа должна была подготовить от 3 до 5 предложений, описывающих ситуацию, связанную с современным состоянием экономического развития. Так, в качестве примера, иллюстрирующего циклы деловой активности, многие студен-

ты привели спад 2008 года. В качестве критического замечания по теоретической части некоторые студенты упомянули трактовку экономических циклов в трудах Николая Кондратьева.

В контрольной группе учащиеся работали с текстами из периодической литературы, в которых рассматривалась та же тематика, что в текстах, изучаемых в экспериментальных группах. Малые группы читали текст и составляли по нему аннотацию в течение 40 минут. Аннотация, составленная каждой группой, оценивалась по тем же критериям, что и диагностический тест. Далее преподаватель проводил фронтальную проверку всех аннотаций в течение 10 минут. В качестве домашнего задания учащиеся контрольной группы должны были подготовить краткое изложение выбранного ими теста из Интернета в рамках пройденной на занятии темы.

На последнем занятии во всех группах, участвовавших в эксперименте, был проведён одинаковый финальный тест в том же формате, что на первом занятии. Тема текста, по которому составлялась аннотация (supply and demand), изучалась в ходе эксперимента. Результаты теста, оценивавшиеся по тем же критериям, что и диагностический тест, приведены ниже в табл. 2 и отражены на диаграмме 2:

Таблица 2

Результаты финального теста

	Изложение идей	Грамматика	Словарный запас	Построение предложений	Независимое суждение	Общий балл
Экспериментальная группа (3-А)	4.65	4.8	4.9	4.8	4.75	23.9
Экспериментальная группа (3-С)	4.14	2.9	2.9	2.4	1.57	13.91
Контрольная группа (3-В)	3.3	3.1	3.5	2.7	1.5	14.1

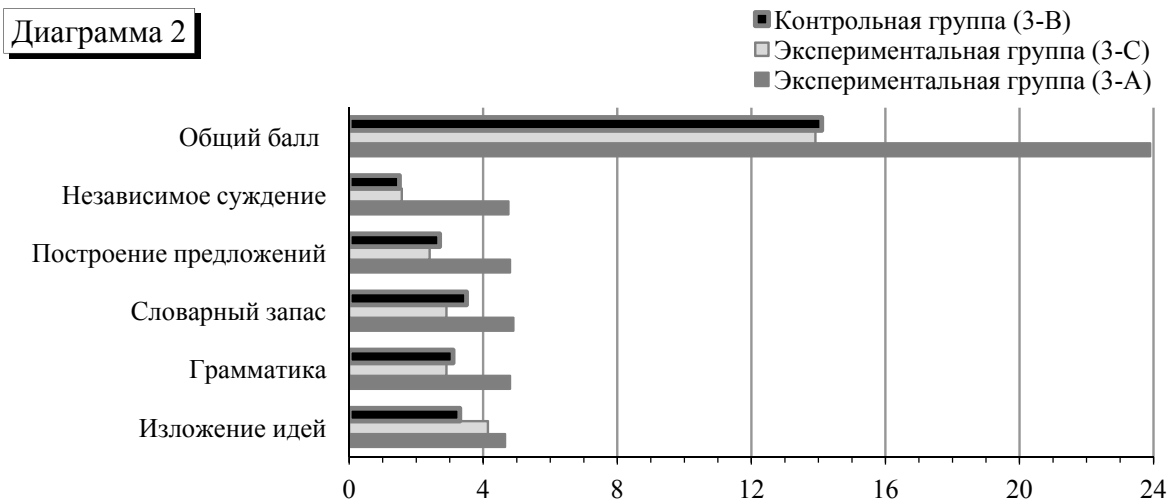


Рис. 2. Результаты финального теста

Далее был подсчитано, насколько навыки работы с текстом улучшились к концу обучающего эксперимента, и результа-

ты были представлены в цифрах и процентах в приведённой ниже табл. 3 и проиллюстрированы с помощью диаграммы 3:

Таблица 3

Рост показателей навыков работы с текстом к концу эксперимента

	Изложение идей	Грамматика	Словарный запас	Построение предложений	Независимое суждение	Общий балл
Экспериментальная группа (3-А)	1.05 (21%)	0.3 (6%)	0.2 (4%)	0.95 (19%)	1.3 (26%)	3.8 (76%)
Экспериментальная группа (3-С)	1.84 (36.8%)	0.5 (10%)	1.2 (24%)	1.26 (25.2%)	1.27 (25.4%)	6.07 (121.4%)
Контрольная группа (3-В)	0.3 (6%)	0.4 (8%)	0.2 (4%)	0.1 (2%)	0.3 (6%)	1.3 (26%)

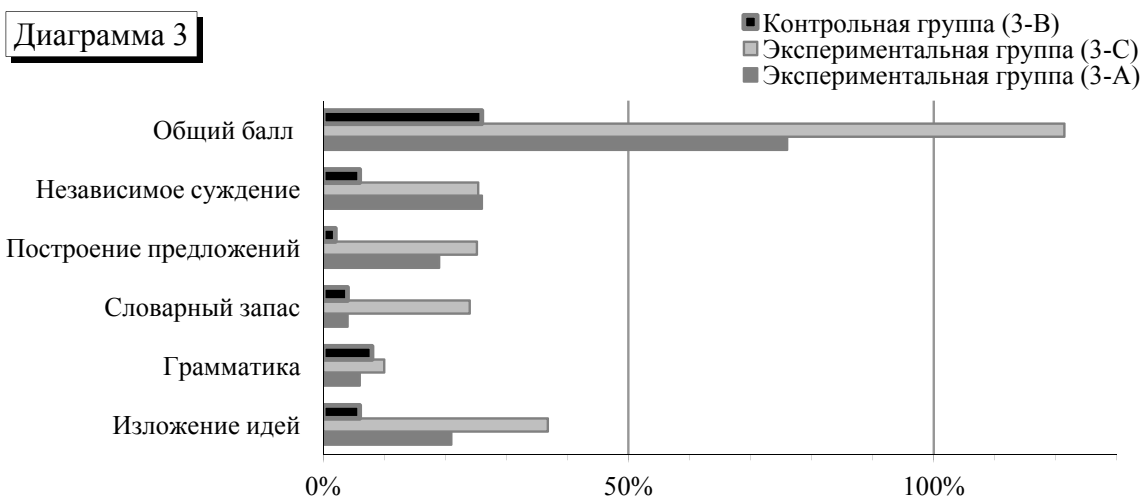


Рис. 3. Рост показателей навыков работы с текстом к концу эксперимента

Таблица иллюстрирует, что во всех группах к концу эксперимента наблюдалось улучшение навыков работы с текстом, необходимых для экзамена. Это указывает на то, что, помимо занятий по базовому пособию, следует уделять внимание целенаправленной работе по краткому изложению прочитанного материала. Однако в контрольной группе прогресс был менее значителен, чем в экспериментальных группах, что указывает на эффективность применения предметно-языкового интегрированного подхода при обучении студентов, работающих в малых группах.

3. Выводы о дидактическом потенциале профессионально-ориентированных текстов из пособия в формате CLIL

Эксперимент продемонстрировал эффективность использования пособия в формате CLIL при подготовке к экзамену в неязыковом вузе. Это указывает на то, что «первостепенная задача преподавателей иностранных языков – создавать, издавать и в дальнейшем использовать интегрированные учебники и учебные пособия по языкам с ориентацией на избранную студентами специальность» [1: 47]. На наш взгляд, более высокая эффективность предметно-языкового интегрированного подхода объясняется тем, что в пособии, ориентированном на формат CLIL, материал подаётся более систематизировано. Кроме того, основной упор делается не на языковых аспектах, а на предметном содержании. Учащиеся уже имеют представление об основах предмета, поскольку он является частью учебного плана, поэтому им легче воспринимать его на иностранном языке в той последовательности, в которой он излагался на русском языке. Это снимает неуверенность в использовании средств иностранного языка для передачи содержания. Кроме того, внимание учащихся отвлекается от проблем, связанных с боязнью допустить языковые ошибки, поскольку их основные усилия на-

правлены на предметное содержание и на изложение сути текста.

Следует также отметить, что «обучение студентов неязыковых вузов базового курса пониманию иноязычного текста станет более эффективным, если одной из целей будет обучение пониманию на уровне смысла» [7: 9]. Действительно, в экспериментальных группах особенно заметный прогресс достигнут в таких навыках, как изложение идей, построение предложений и высказывание независимого суждения, в то время как в контрольной группе все показатели улучшились незначительно и почти в одинаковой степени. Это позволяет прийти к заключению, что предметно-языковой интегрированный подход в условиях групповой работы является оптимальным при подготовке студентов к экзамену по иностранному языку, поскольку переключает внимание учащихся от языковых трудностей на изложение содержания и способствует процессу говорения.

Необходимо также отметить роль пособия, основанного на идее предметно-языкового подхода, при обучении профессионально-ориентированному чтению. Его основу должны составлять «предметы профессионального цикла, интегрированные таким образом, чтобы язык выступал не только инструментом, несущим в себе знания, но и стимулирующим готовность студентов к познанию» [9: 262]. Эксперимент также продемонстрировал, что использование пособия в формате CLIL при подготовке к экзамену по иностранному языку обеспечивает надёжную платформу, помогающую воспринять современные экономические реалии, а также материал базового учебника.

4. Выводы о преимуществах групповой организации обучения студентов при подготовке к экзамену

Как отмечалось выше, все задания в рамках эксперимента выполнялись в ма-

лых группах, в которых учащиеся с низким уровнем языковой подготовки из группы С работали над профессионально-ориентированными текстами со студентами с высоким владения языком из группа А. Групповая организация учебного процесса способствовала созданию «атмосферы взаимного принятия, участия и поддержки, активно-позитивное отношение студентов к овладению знаниями» [10: 4]. Устный опрос, проведённый в конце эксперимента, показал, что, благодаря занятиям в малых подгруппах, студенты были активно задействованы в учебный процесс и дольше удерживали внимание на изучаемом материале. Кроме того, многие учащиеся, обычно не проявляющие активности на занятиях во фронтальном режиме, указали на преимущества работы со сверстниками благодаря лёгкости установления психологического контакта.

В процессе эксперимента группы формировались по уровню достижений: на одного учащегося с недостаточной языковой подготовкой в среднем приходилось два учащихся, владеющих языком на высоком уровне. Опыт показывает, что разделение на группы по решению преподавателя представляется оптимальным для достижения поставленных учебных целей. «Самостоятельный выбор группы наиболее популярен среди учащихся, но получившие группы могут оказаться непродуктивными» [11: 278]. Хотя в начале эксперимента отдельные учащиеся выразили желание объединиться в группы на основании личных предпочтений, результаты эксперимента продемонстрировали высокую эффективность групп, сформированных педагогом.

Ещё одним преимуществом работы в малых группах в процессе эксперимента являлась «регламентация деятельности учащихся через распределение ролей или

задание способов совместной работы» [12: 370]. Студентам с высоким уровнем владения языком отводилась роль кураторов, в то время как учащиеся с недостаточным уровнем знаний выступали в качестве «учеников». Опрос показал, что учащиеся из группы А отнеслись к своей роли кураторов с большим энтузиазмом, в то время как студенты группы С указали, что они предпочли бы более активную роль при выполнении заданий, несмотря на общую положительную оценку занятий в рамках эксперимента.

Все опрошенные студенты указали, что занятия по пособию в формате CLIL в малых группах дают возможность более активно включаться в учебный процесс. Кроме того, учащиеся с более низким уровнем владения языком получили активную поддержку от студентов группы А, у которых, в свою очередь, повысилась самооценка благодаря тому, что они выступали в роли кураторов.

Результаты эксперимента показали, что применение предметно-языкового подхода в сочетании с групповой работой студентов эффективно при подготовке к экзамену по иностранному языку. При работе с текстами из пособия в формате CLIL, в котором последовательно представлено введение в специальность, студенты выдвигают гипотезы о содержании профессионально-ориентированного текста, опираясь на знания в области своего направления обучения. Опора на имеющиеся знания облегчает раскрытие смысла текстов и может рассматриваться как этап подготовки к работе с более сложным текстовым материалом, предлагаемым на экзамене по иностранному языку. Работа студентов в парах и малых группах, в свою очередь, являлась этапом перехода к учебной автономии, необходимой при подготовке изложения текста на экзамене.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гайвоненко Т.Ф., Бутенко Л.И., Ватлина Л.И., Ковалева Т.А. и др. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе : монография / под ред. к.с.н. Е.Б. Нарочной ; Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск : ЮРГТУ, 2010.. – 150 с.
2. Бабкина Е.В. Отбор текстов для обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5(19-2). С. 236–243 ISSN: 2227-8591
3. Гончаров А.А. Методика обучения пониманию коммуникативного смысла текста (в старших классах школ с углублённым изучением английского языка): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Тамбов, 2000. 148 с.
4. Eva Olsson “On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary” / Doctoral thesis in subject matter education at the department of education and special education, University of Gothenburg, Ineko AB, Kallered, 2016
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: уч. пос.. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.
6. Ятунина А.И., Попова Н.В. Economics and Case Applications: учебное пособие по английскому языку для студентов экономических специальностей. СПб: Нестор, 2005. – 121 с.
7. Давиденко Е.С. Личностно-ориентированный подход к обучению пониманию смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис.....канд. пед. наук. Пятигорск, 2003
8. Бабкина Е.В. Психолингвистические особенности формирования иноязычной читательской компетенции студентов-инженеров // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4(18). С. 329–337 ISSN: 2227-8591
9. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Элементы CLIL идеологии в формировании профессионально-ориентированного пособия по английскому языку для студентов-менеджеров // В сб.: Мат-лы междунар. школы-конф. «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». 27-30 марта 2017 г. СПб., 2017. С. 262-263. ISBN: 978-5-7422-5661-8
10. Мальцева С.Ф. Педагогическая организация групповой учебной деятельности студентов педколледжа: автореф.канд. пед. наук. М. 2002. – 16 с.
11. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство. М.: «Ломоносовъ», 2010. – 624 с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 3-е изд., М. МПСИ; Воронеж: Модэк, 2010. – 448 с.

Dashkina A.I., Fyodorova A.Ya. Advantages of content and language integrated learning in collaboration in training economic majors for foreign language examination. The article describes the trial experiment carried out in the groups of 3rd year students specializing in economics. It was aimed at testing the effectiveness of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for training students specializing in economics, who worked collaboratively. In the control groups the students studied texts on economics from newspapers and magazines autonomously. The students in the experimental groups worked collaboratively with the texts from the textbook written in the CLIL format. The test conducted at the end of the experiment illustrated that Content and Language Integrated approach combined with students' collaboration is more effective in training students for a foreign language examination than conventional autonomous work with professionally orientated texts.

TEST EXPERIMENT; CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING; TEXTBOOK IN CLIL FORMAT; WORKING COLLABORATIVELY; PROFESSIONALLY-ORIENTATED TEXT; TRAINING FOR THE EXAMINATION.

Citation: Dashkina A.I., Fyodorova A.Ya. Advantages of Content and Language Integrated Learning in collaboration in training economic majors for foreign language examination. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 62–71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.7

Е.А. Цимерман, Н.И. Алмазова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ЭЛЕМЕНТАМИ CLIL ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ



ЦИМЕРМАН Евгения Александровна – аспирант, ассистент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: evgeniatsimerman@gmail.com

TSIMERMAN Evgenia Al. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: evgeniatsimerman@gmail.com



АЛМАЗОВА Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

ALMAZOVA Nadezhda Iv. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Данная статья посвящена характеристике профессионально-ориентированного пособия по английскому языку для магистрантов управленческих специальностей. Определяется важность внедрения необходимого профессионально-ориентированного пособия в подготовку будущей управленческой элиты страны. Посредством применения некоторых описанных в статье элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) смоделировано пособие, ориентированное на формирование иноязычной профессиональной компетенции и совершенствование теоретических знаний по менеджменту. Доказывается, что квазипрофессиональная деятельность, реализующаяся за счет внедрения профессионально-ориентированных ситуаций, стимулирует межличностное взаимодействие студентов и является возможностью получения опыта профессиональной деятельности уже на стадии обучения в вузе. Описывается возможность использования различных анкет, включенных в пособие, которые позволяют студентам дать рефлексивную оценку своей профессиональной компетентности, иноязычной коммуникативной компетенции, а также своим личностно-психологическим качествам. Даются примеры некоторых заданий, представленных в пособии, приводится описательный анализ результатов применения разработанных материалов, полученных в процессе педагогического эксперимента, а также делается вывод о значимости идеологии CLIL в высшем образовании.

CLIL; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ; ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ; ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС.

Ссылка при цитировании: Цимерман Е. А., Алмазова Н. И. Профессионально-ориентированное пособие по английскому языку с элементами CLIL для студентов-менеджеров // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 72–79. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.8

Введение. В современном мире невозможно быть компетентным, всесторонне развитым специалистом без должного уровня владения хотя бы одним иностранным языком. В отличие от студентов лингвистического профиля, для которых иностранный язык – самостоятельная цель обучения, для студентов неязыковых факультетов иностранный язык – не цель, а средство овладения специальностью и средство формирования необходимых компетенций. В связи с этим в «мотивационной структуре студентов неязыковых специальностей доминируют профессиональные мотивы» [1]. Освоить знания по предмету, не владея языком, на котором эти знания были получены или распространены, практически невозможно. Данная проблема особенно релевантна для менеджеров, поскольку практически весь теоретический фундамент менеджмента был выстроен в первую очередь носителями английского языка. Поэтому именно курс английского языка при правильном подходе к организации образовательного процесса является основой формирования профессиональной компетентности менеджера, необходимых ему личностных качеств и навыков межличностного взаимодействия.

П. Друкер, говоря о менеджере XXI века, отмечает, что управленец должен быть способен не только качественно выполнять профессиональную работу, но и уметь работать с людьми, управлять собой и социально-психологическими процессами компании [2]. Исходя из этого, компетентный менеджер должен не просто взаимодействовать с разными людьми, но и уметь общаться эффективно. Эффективное общение подразумевает в рамках равноправного взаимодействия решать следующие задачи: определять проблему, вычленив ее из внушительного потока, как правило, разрозненной информации, гене-

рировать идеи ее решения, моделируя при этом различные варианты дальнейшего развития ситуации. Выявление и воспитание менеджеров, проявляющих смелость, умеренный риск, умеющих отстаивать интересы организации и команды, готовых руководить в сложных, неоднозначных условиях представляется возможным посредством создания, апробирования и внедрения инновационной модели подготовки будущей управленческой элиты России. Эти нововведения должны мотивировать студентов-менеджеров к обучению и осознанию необходимости активной познавательной позиции и, следовательно, привести к формированию инновационного мышления и профессиональной компетентности.

Наш опыт работы со студентами управленческих специальностей и проведение различных педагогических экспериментов показали, что существует потребность в создании пособия для курса английского языка, которое позволяло бы студентам одновременно формировать иноязычную коммуникативную и профессиональную компетенции. Так в ходе проведенного анкетирования 124 студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ Петра Великого) мы выяснили, что магистранты-менеджеры, как правило, мотивированы на будущую профессиональную деятельность (91% опрошенных); им непонятны необходимость изучения дисциплин, оторванных от профессиональной подготовки. Наши наблюдения также показали, что не следует пытаться убедить студентов-менеджеров в том, что им может быть интересна иная информация, например, для формирования картины мира, общего кругозора и т.д. Следовательно, нам необходимо искать другие пути повышения интереса к изучению иностранного языка. Поэтому мы поставили задачу

сформировать пособие, которое бы интегрировало не только сугубо профессиональные реалии менеджмента, но и позволяло бы студентам формировать иноязычную коммуникативную компетенцию. Нам было важно отобрать такой теоретический и профессионально-ориентированный материал, который стимулировал бы применение в речи усвоенных ранее лексико-грамматических единиц и в особенности мотивировал магистрантов к их использованию. В этой связи становится актуальным предметно-языковое интегрированное обучение, нашедшее свое отражение в подходе CLIL, некоторые элементы которого применяются нами в процессе формирования профессионально-ориентированного пособия для магистрантов-менеджеров.

Элементы CLIL в профессионально-ориентированном пособии. Сейчас все большее внимание преподавателей привлекает концепция предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), предложенная Питером Мехисто и Дэвидом Маршем еще в 1994 году [3]. Идея CLIL выглядит столь интересной, поскольку предлагает преподавателям и обучающимся возможность решить во временных рамках, выделяемых на одну дисциплину, образовательные задачи сразу по двум предметам – иностранному языку и любому другому.

В своем классическом виде CLIL интегрирует адекватно подобранное содержание (content), активизацию мыслительных процессов (cognition), взаимодействие (communication) и межкультурную составляющую (culture) [4]. Отличительной особенностью CLIL является ориентация на мыслительную деятельность обучающихся. Ее реализация осуществляется за счет одновременного фокуса на язык и аутентичные материалы содержания, стимуляцию интеракции, реализуемой в рамках

совместного (co-operative learning) и активного (active learning) обучения с одновременным предоставлением студентам максимальной автономии. Интеграция 4Cs в CLIL действует по принципу scaffolding. Согласно ученым, scaffolding – необходимая поддержка обучающихся, позволяющая им выполнять предлагаемые задания и стимулирующая их понимание [5]. Отмечается, что scaffolding носит временный характер и постепенно элиминируется с целью предоставления студентам максимальной возможности для автономности и самостоятельного выполнения заданий [6]. Иными словами, можно утверждать, что scaffolding в CLIL схож с «зоной ближайшего развития» по Выготскому.

CLIL вызывает вполне логичные вопросы: «Чему мы обучаем – языку или предмету?», «Что стоит оценивать – иноязычную компетенцию или знания по предмету?», «Квалификацией в какой области должен обладать преподаватель?» и т.п. Для нас ответ на все эти вопросы однозначен – мы – преподаватели иностранного языка, мы обучаем иностранному языку и оцениваем его же, иными словами наш подход к CLIL ориентирован на язык (language-led) [4: 33]. Профессиональная сфера менеджеров для нас представляет собой содержание (content) и является основой для передачи иностранной культуры (culture) и реализации мыслительных процессов (cognition) за счет «плотности общения» (по И.А. Зимней) (communication). Таким образом, из семи принципов, на которых базируется идеология CLIL по Coyle D, Hood P. и Marsh D., помимо очевидной необходимости учета контекстуальных параметров и образовательных программ, для формирования профессионально-ориентированного пособия по английскому языку для студентов-менеджеров мы выделяем следующие:

1. Обучение заключается не в передаче знаний и навыков обучающимся, а в созда-

нии условий для обучающихся с целью получения ими собственного знания, понимания и развития навыков.

2. Собственная интерпретация содержания требует от обучающихся взаимосвязи процессов получения знаний (учения) и мышления.

3. Обучение основывается на интеракции на иностранном языке.

4. Включение межкультурной составляющей играет важную роль [4].

Комментируя перечисленные принципы, следует сказать, что вслед за исследователями CLIL [4, 7, 8, 9, 10] мы считаем, что задания, не требующие от студентов мыслительной работы (повторение, копирование и т.п.), не будут способствовать изучению языка. Формируемое нами пособие содержит профессионально-ориентированные задания, требующие от студентов, помимо применения опыта и предоставляемых теоретических данных, развития нестандартного мышления в процессе поиска креативных решений. Таким образом, содержательную основу профессионально-ориентированного пособия по английскому языку должны составить предметы профессионального цикла, интегрированные таким образом, чтобы язык выступал не только инструментом, несущим в себе знания, но и стимулирующим готовность студентов к (само)познанию и порождению новых знаний через общение со сверстниками и преподавателем в процессе решения профессионально-ориентированных задач.

Для активизации и стимулирования мышления мы отдаем предпочтение квазипрофессиональной деятельности, реализующейся в процессе выполнения заданий, построенных по принципам технологии анализа ситуации [11], для решения которых требуется не только применение включенной в пособие профессионально-

ориентированной теории, но и вступление в коммуникацию. Еще известный отечественный физиолог И.П. Павлов отмечал, что новая ситуация (новая проблема) «как своеобразный раздражитель вызывает рассогласование с нервной моделью прошлого опыта, рассогласование выключает механизмы автоматического реагирования и включает механизмы деятельности по ориентировке в ситуации на основе ее психического отражения» [12: 89]. Квазипрофессиональная деятельность, реализуемая через профессионально-ориентированные ситуации, построенные по принципу «личностных смыслов» [13: 30], интегрирует знания из разных дисциплин и способствует «динамичному развертыванию» содержания [14], представляя, тем самым, образование как целостный конструкт. Для преподавателя иностранного языка моделирование ситуации выступает еще и способом речевой стимуляции. В свою очередь ситуация, отражающая будущую профессиональную сферу студента, является дополнительной мотивацией к вступлению в коммуникацию. Таким образом, профессиональные ситуации, которые по своему содержанию и источнику являются (вполне) реальными, позволяют студентам не только проверить свои теоретические знания по специальности, но и приобрести профессиональный опыт посредством использования английского языка в естественных контекстах, т.е., согласно CLIL, сформировать высокий уровень иноязычной компетенции и достичь мастерства в знаниях по специальности [4: 15]. Реализация указанных характеристик осуществляется за счет обязательного мыслительного напряжения, формирующегося посредством ограничения по времени, нехватки информации, размытых границ определения проблемы, противоречивых данных и т.п. В этой связи про-

исходит решение вовсе не типовых ситуаций менеджмента в спокойной, размеренной обстановке, а постоянное включение критического мышления, призыв к действию, поступку, взаимодействию – студенты выявляют проблему, вступают в коммуникацию, дискуссии, предоставляют отзывы, выражают свою точку зрения, делают выводы.

В качестве примера реализации озвученного может служить краткое описание одного из заданий по теме Ethics, которому предшествует лаконично сконструированный теоретический материал, содержащий принципы этики, фигурирующие в бизнес-среде. Затем студентам даются для анализа и обсуждения несколько ситуаций, которые являются противоречивыми с точки зрения этики и вызывают массу дискуссий. Студентам предлагается ответить на следующие вопросы:

– Are the acts justified? Why?

– Is it acceptable to violate the law and not to adhere to moral values for the sake of company's needs or personal ambitions?

– Can you say that in the situations described any ethical principles (the principles of beneficence, utilitarianism, etc.) were followed/broken?

Данное задание является наглядным примером реализации и интеграции 4Cs по CLIL в нашем пособии, где наличие теоретического материала, а также погружение студентов в профессионально-ориентированную ситуацию содержания (content), которое включает некоторые культурологические особенности (culture), стимулирует мышление (cognition) в процессе вступления в коммуникацию (communication).

В экономике используется специальный язык, в менеджменте также переплетается язык экономический, бухгалтерский, маркетинговый и т.п. В этой связи аутентичные материалы менеджмента и

экономики могут внести огромный вклад в обучение иностранному языку за счет специальных текстов и статей, освещающих экономические события [8: 52]. Работая с аутентичной информацией на английском языке, студенты не только узнают что-то новое из интересующей их сферы, но и научатся объяснять, оценивать, анализировать, используя язык как источник и средство получения и порождения нового знания.

Работа с реальной информацией и применение теории на практике в нашем пособии реализуется за счет кейсов. Мы определяем кейс как реальную или искусственно смоделированную профессиональную задачу, для решения которой необходима активизация знаний, умений и навыков, а также применение исследовательского и творческого подходов в процессе командного взаимодействия. В нашем пособии по каждой теме даются как минимум два кейса, смоделированных на основе реальных компаний. Для решения кейсов студентам необходимо не только понять сложившуюся ситуацию и определить проблему, но и применять теоретические и практические профессиональные знания. Так, студентам необходимо подготавливать, например, различные анализы стратегического менеджмента, используемые для оценки внешних факторов ведения бизнеса (SWOT Analysis, PEST Analysis, Porter's Five Forces и т.п.) или отвечать от лица фирмы на реальные письма организаций (Greenpeace) и официальные жалобы, не только оперируя при этом юридическими знаниями, но и соблюдая правила официальной переписки и делового этикета.

Умение общаться с людьми, работать в команде, вести переговоры, в том числе в конфликтных ситуациях, – очень важные качества управленца, демонстрирующие его социальную и коммуникативную ком-

петентности. Предоставить студенту возможность сформировать эти качества уже в процессе обучения в вузе мы предлагаем также за счет ролевого метода, который считаем вслед за А.П. Панфиловой «действенным диагностическим, прогностическим и коррекционным средством социально-психологической подготовки руководителей и специалистов» [15: 289]. Наше пособие стимулирует постоянную смену ролей, что требует правильного выбора коммуникативной стратегии и способствует эмоциональному напряжению и концентрации. Так, например, за описанием ситуации может следовать задание, в рамках которого кто-то из студентов будет выполнять роль эксперта, клиента, топ-менеджера компании, аналитика и т.п.

В результате решения предлагаемых в пособии заданий по технологии анализа ситуаций у студентов формируется самостоятельный перенос теоретических знаний на практику, происходит видение проблемы в знакомой или новой профессионально-ориентированной ситуации, реализуется поиск нового, альтернативного подхода к решению проблемы за счет стимулируемой заданиями мыслительной активности. Таким образом, студент чувствует себя действующим лицом, главным

участником, ключевой фигурой и получает тем самым бесценный опыт. Поиск ответа на любой вопрос ситуации и само решение проблемы – это самовыражение личности студента, его стремление к самоутверждению. Осознание собственных успехов, осуществление личностной «инволюции» является необходимым условием процесса обучения, построенного по принципам CLIL.

С целью предоставления студентам возможности для рефлексии формируемое нами профессионально-ориентированное пособие содержит различные анкеты, прохождение которых необходимо до и после завершения урока, окончания темы или выполнения определенного командного упражнения. В начале работы и в конце каждой темы, студенты отвечают на вопросы опросника, целью которого является выяснить их знания до начала работы по теме и затем оценить результат уже проделанной работы.

В случае группового решения кейса каждая презентация оценивается преподавателем и другими студентами на предмет содержания, использованных лексико-грамматических единиц, лексической и фонетической точности и т.п., используя следующий опросник:

Опросник по рефлексии о презентации решения кейса для преподавателя и группы студентов-«экспертов»

Descriptors	Excellent	Good	Average	Below Average
Content				
Language (grammar)				
Language (vocabulary, pronunciation)				
Presentation skills				
Coherence				
Comprehension (ability to answer classmates' additional questions)				

По окончании командной презентации каждый студент также заполняет опросник по рефлексии о командной работе.

Выводы. Наш опыт применения разработанных материалов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» у магистрантов-менеджеров СПбПУ Петра Великого доказал эффективность и образовательную значимость формируемого пособия. Так, преобладающее большинство студентов, обучающихся по направлениям магистратуры «Государственное и муниципальное управление», «Стратегический менеджмент» и «Международный менеджмент» не только отметили повышение уровня своей иноязычной компетенции и мотивации к изучению английского языка, но и дали

высокую оценку содержательной компоненте материалов, отмечая, что некоторые профессионально-теоретические знания были ими усвоены впервые.

Ориентация на концепты содержания, коммуникации, культуры и мышления, на которых зиждется CLIL, позволяет преподавателям иностранного языка подобрать и представить материалы таким образом, чтобы студенты получили не только профессиональные знания и необходимую для оперирования этими знаниями лингвистическую базу, но и возможность осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления в процессе живого общения на иностранном языке по профессиональным проблематикам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бессмельцева Е.С.** Формирование учебно-исследовательских умений у студентов неязыковых факультетов педагогических вузов в процессе обучения немецкому языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. РГПУ им А.И. Герцена. – СПб., 2007. – 279 с.

2. **Друкер, П.** Практика менеджмента. М.: Вильямс, 2003. 388 с.

3. **Клец Т.Е.** К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83–89.

4. **Coyle, D.** Content and language integrated learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 182 p.

5. **Hammond, J.** What is scaffolding? / J. Hammond, P. Gibbons, *Macquarie University Teachers' voices*, 2005. Vol. 8. P. 8–16.

6. **Tzoannopoulou M.** Rethinking ESP: Integrating content and language in the university classroom // 32d International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Language Industries and Social Change: Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015, no. 173. P. 149–153.

7. **Cenoz J.** Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? // *Language, Culture and Curriculum*. 2015, no. 28:1. P. 8–24, DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922

8. **Dale L.**, CLIL Activities with CD-ROM a resource for subject and language teachers. / L. Dale, R. Tanner, Cambridge: Cambridge University Press. 2012. 294 p.

9. **Dalton-Puffer**, Content and language integrated learning: A research agenda / C. Dalton-Puffer, U. Smit, *Language Teaching*, 2013. no. 46. P. 545–559. doi:10.1017/S0261444813000256

10. **Mehisto P.** Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. L.: Macmillan, 2008. 238 p.

11. **Алмазова Н.И., Цимерман Е.А.** Квази-профессиональная деятельность по формированию лидерских качеств у студентов менеджеров на занятиях по иностранному языку // Вопросы методики и преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-1). С. 53–62. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-1

12. **Павлов И.П.** Полное собрание сочинений. М.: АПН СССР, 1951. Т 1. 452 с.

13. **Вербицкий А.А., Григоренко О.А.** Контекстное обучение иностранному языку

специальности: учебное пособие. М.: Изд-во РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015.- 205 с. ISBN: 978-5-8288-1596-8

14. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического

развития Сибири. 2011. № 4(6). С. 67-73. ISSN: 2224-1833.

15. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. СПб.: Изд-во ИВЭСЭП «Знание», 2003. -546 с. ISBN: 5-7320-0670-2

Tsimerman E.Al., Almazova N.Iv. CLIL elements in professionally-oriented textbook for students majoring in management. The article describes a professionally-oriented English course textbook for students majoring in management. Some elements of CLIL – Content and Language Integrated Learning described in the article have made it possible to develop a professionally-oriented textbook, which helps students majoring in management master content as well as language proficiency. Professionally-oriented situations stimulate students' collaborative interaction so that they gain professional experience being in class. Various questionnaires included in the textbook help students reflect on their learning process as well as assess their level of language proficiency and evaluate their professional competence and personality. The article gives brief examples of some tasks and provides a descriptive analysis of the results of pedagogical experiments conducted. The authors emphasize the importance of CLIL in higher education.

CLIL; FOREIGN LANGUAGE; PROFESSIONALLY-ORIENTED; FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE; INTERPERSONAL INTERACTIONS, PROFESSIONAL DISCOURSE

Citation: Tsimerman E.Al., Almazova N.Iv. CLIL elements in professionally-oriented textbook for students majoring in management. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 72–79. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.8

П.В. Борисова

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ



БОРИСОВА Полина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»; Санкт-Петербургский горный университет; 21 линия д. 2, Васильевский остров, Санкт-Петербург, 199106, Россия; e-mail: polina_borisova@mail.ru

BORISOVA Polina VI. – Saint Petersburg Mining University. 2, 21st Line, St Petersburg 199106, Russia; e-mail: polina_borisova@mail.ru

В статье раскрываются принципы, лежащие в основе отбора и разработки материалов, используемых при составлении пособий по английскому языку для специальных целей. Определяются цели и задачи, которые будут решаться в учебном пособии по английскому для специальных целей. В статью вошел анализ результатов, полученных при анкетировании студентов и аспирантов, в ходе наблюдения и бесед с ними. Оценка потребностей включила в себя такие аспекты как анализ целевой ситуации, анализ текущей ситуации и анализ содержания. Рассмотрена роль, которую играет оценка потребностей в процессе отбора аутентичных материалов и разработки курса по английскому языку для специальных целей. Полученные результаты легли в основу разработанного курса для студентов по специальности «Прикладная геодезия». Использование в процессе обучения пособий с коммуникативной направленностью, сочетающих принципы наглядности и обоснованного отбора материала с принципами охвата лексического и грамматического материала, является одной из важнейших задач при подготовке будущих специалистов-инженеров. В статье приводится комплекс упражнений, формирующих лексические навыки, навыки чтения и говорения на профессиональные темы.

АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ; ОТБОР МАТЕРИАЛОВ ПО ESP; АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ; ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД; ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ПОСОБИЯ ПО ESP.

Ссылка при цитировании: Борисова П.В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 80–93. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.9

Обучение английскому языку в техническом вузе является сложным процессом, требующим постановки новых задач, разработки новых научных подходов к обучению и поиска свежих идей. Для осуществления успешной профессиональной деятельности современный инженер должен

быть способен к постоянному обучению на всем протяжении профессиональной карьеры и обладать не только аналитическими навыками, но и быть творческой личностью, способной работать в команде, готовой к решению междисциплинарных задач, обладающей развитой коммуникативной

компетенцией на родном языке и, по крайней мере, на одном иностранном.

В настоящее время для успешной профессиональной карьеры выпускника вуза овладение иноязычной коммуникативной компетентностью является одним из необходимых условий. Ряд исследователей отмечают, что новая образовательная парадигма, которая утвердилась в инженерном образовании, отражает современный взгляд на взаимосвязь образования и культуры, при которой образование выступает в качестве универсального механизма развития личности специалиста, способной к межкультурной коммуникации и профессиональному взаимодействию в иноязычной среде [1, 2]. Однако система традиционного обучения иностранному языку в техническом вузе не может отвечать запросам современного общества, более того, существующие требования ФГОС ВПО подразумевают ее модернизацию.

В педагогике и методике широко освещается преподавание иностранного языка студентам технических вузов в контексте специальности. Относительно содержания высшего профессионального образования и его нормативных результатов наиболее востребованным является компетентностный подход. Так, в современных исследованиях предлагаются модели иноязычной межкультурной компетентности студентов геологов (И.Г. Герасимова), иноязычной компетентности студентов-экономистов в составе их профессиональной компетентности (З.Н. Кажанова), иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (С.А. Чичиланова) [3, 4, 5].

Перспективным направлением взаимосвязанного развития коммуникативной и когнитивной компетентности будущего инженера является использование идей английского языка для специальных целей (ESP – English for specific purposes / Английский язык для специальных целей), где

иностраный язык выступает и как предмет, и как средство обучения. В настоящее время английский язык для специальных целей реализует такой подход в преподавании и изучении иностранного языка, в основе которого лежат специфические потребности студентов и противопоставляется так называемому «Общему английскому» (General English), также известному как «Английский без четко обозначенной цели» [6].

Идея анализа потребностей студентов, лежащих в основе курса по ESP не нова. Еще в 80-х годах XX века Хатчинсон и Уотерс отмечали, что английский для специальных целей в своей сути выражает такой подход в преподавании английского языка, при котором мотивация студентов имеет первостепенное значение при отборе методов обучения и содержания» [7]. Данные исследователи обращают внимание на то, что при составлении учебного курса по ESP необходимо помнить, что такой курс должен быть ориентирован на студента, должен содержать задания прикладного характера, т.е. должен давать студентам непосредственно знания по специальности [8]. Согласно Дудли-Эванс, Хатчинсону и др. в ESP основное внимание уделяется: анализу целевой ситуации (Target Situation Analysis), анализу текущей ситуации (Present Situation Analysis) и анализу содержания (Context Analysis) [8, 7]. Анализ целевой ситуации выявляет те умения и навыки, которыми студенты должны овладеть к концу пройденного курса. В данной статье раскрываются принципы составления пособия по ESP для студентов-геодезистов, которые и являются целевой группой курса «Английский для специальных целей».

Традиционно выделяется три основных фактора, определяющих важность ESP в образовательной парадигме:

1. Принцип профессиональной направленности;

2. Принцип целостности образовательного пространства;

3. Принцип стимулирования мотивации и положительного отношения обучаемых к изучаемой дисциплине [9, 10].

Актуальность концепции ESP определяется не только усилением роли английского языка в мире ввиду глобализации, внедрения новых технологий в области образования, но и ввиду возрастающей необходимости ранней профессионализации обучаемого. Если в традиционной инструкторивистской образовательной системе между преподавателем и студентом существовали субъект-объектные отношения, при которых передача данных осуществлялась в соответствии с программой, то в настоящий момент можно утверждать о появлении конструктивистской образовательной системы, при которой новые знания обучаемых интегрируются с уже имеющимися у них [10, 11, 7]. Данные процессы влекут за собой изменения в области мотивации: в настоящий момент можно утверждать, что применение курса ESP может приводить к усилению такой познавательной активности студентов, которая была бы способна существовать на протяжении всей профессиональной карьеры субъекта. Во время занятий высокий уровень мотивации будущих специалистов технического профиля к изучению иностранного языка обеспечивается:

1. путем создания игровых ситуаций профессионально-ориентированного характера;

2. вовлечением студентов в профессионально значимое общение в информационной развивающей среде;

3. поощрением стремления к работе в команде на основе сотрудничества и творчества [12].

Успех современного педагога оценивается не только с точки зрения передачи знаний и умений молодому поколению, но

и с позиции того, в какой мере он научил студентов действовать в условиях неопределенности, в какой мере у студентов развита самостоятельность и познавательная активность. Преподавателю необходимо построить такую педагогическую деятельность, в процессе и в результате которой происходило бы не только развитие системы знаний студентов, но и их познавательных способностей [13].

Умение учиться является особенно важным для студентов в технических вузах в условиях сокращения часов, отведенных на изучение английского языка. В этом случае обучение будет более эффективным, если сам студент будет активен, если он будет выступать как субъект в образовательном процессе.

Обучение английскому языку в неязыковом вузе решает две основные задачи: происходит углубление технических аспектов профессиональной направленности и развитие коммуникативной функции, т.е. выработки у студентов эффективных умений и навыков общения средствами английского языка. Развитие собственной познавательной активности студентов играет в решении этой задачи важную роль. Если в начале учебного процесса педагог применяет различные приемы и методы для формирования познавательной активности, то позже познавательная активность начинает «работать» на педагога за счет собственных ресурсов. Известно, что познавательная активность проходит целую череду «перерождений», прежде чем становится устойчивой чертой личности, мотивом исследовательского поведения. Традиционно познавательная активность входит в структуру познавательной деятельности. Мотивом познавательной активности выступает познавательный интерес. При этом необходимо подчеркнуть взаимовлияющий характер познавательной активности и самостоятельности (однако активность может

быть самодостаточной, но при этом она – необходимое условие самостоятельности).

Принимая во внимание важность мотивации в образовательном процессе, на подготовительном этапе разработки курса по ESP является целесообразным провести анкетирование в сочетании с методом структурированного интервью среди студентов и аспирантов с целью определения их запросов и ожиданий относительно курса обучения английскому языку для специальных целей в техническом вузе. Проведение анализа целевой ситуации (Target Situation Analysis) позволяет установить цели и задачи курса. Так, результаты анкетирования, проводимого в Санкт-Петербургском горном университете показали, что большинство студентов и аспирантов видят цель изучения английского языка в:

а) формировании навыков чтения специализированной литературы (в том числе по теме диссертации) и периодических изданий;

б) развитии устной речи для реализации коммуникации на иностранном языке, в том числе во время зарубежных стажировок.

Показательно, что в качестве видов деятельности, которыми студентам и аспирантам нравится заниматься больше всего, чаще всего указывалось именно чтение специализированных текстов. Другой вопрос, что все респонденты отмечали в своих ответах необходимость разработки более коммуникативных и интересных заданий в процессе овладения английским языком по специальности. Студентам и аспирантам важно уметь вести разговор на профессиональные темы. Таким образом, анализ полученных результатов позволили сделать вывод о том, что для осмысленного и продуктивного овладения учебным материалом по специальности требуется усилить профессиональную направленность материала с одной стороны и сформировать перцептивно-смысловую базу, т.е. (владение набором фонетических,

лексических и грамматических информационных признаков) с другой.

В настоящее время актуальными признаются те учебные пособия, в основе которых лежит комплексное развитие тех интеллектуальных и речевых умений обучающихся, которые им будут необходимы для выполнения профессиональных задач. Особую важность приобретает развитие интеллектуальных приёмов получения, организации и обработки информации, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Помимо этого особую ценность для будущих инженеров при работе с пособием приобретает личный опыт социального и профессионального плана [14]. Однако некоторые исследователи отмечают, что залогом успешного овладения английским для специальных целей является достаточно высокий уровень владения «общим» английским языком (General English), в противном же случае низкий уровень знаний (ниже уровня B1 по CEFR) может стать препятствием для успешного изучения ESP [15]. Показательно, что при изучении курса по ESP студенты-геодезисты с уровнем B2 не имеют трудностей в аудировании, говорении, чтении и письме, в то время как студенты с уровнем B1 имеют трудности в аудировании, письме и разговорной речи, что может объясняться отсутствием достаточной практики.

Несмотря на актуальность обучения английскому языку для специальных целей в техническом вузе, в настоящее время можно наблюдать следующее противоречие: с одной стороны, отмечается готовность и желание студентов выполнять коммуникативные задания на английском языке, связанные с их будущей специальностью, а с другой стороны, наблюдается отсутствие учебных материалов, содержащих подобные задания. Российский рынок печатной продукции наполнен высококачественными курсами по ESP, выпущен-

ными зарубежными издательствами, однако все они имеют существенный недостаток – они не подходят для узких специальностей, а дают лишь общие, зачастую поверхностные знания. Например, в Санкт-Петербургском горном университете только на электромеханическом факультете насчитывается порядка четырнадцати специальностей, включая такие узкие, как «Технология художественной обработки материалов» или «Электрификация и автоматизация горного производства».

Очевидно, что современный издательский рынок не может удовлетворить потребность таких студентов в изучении профессионально-ориентированного английского языка. Таким образом, подготовка и разработка материалов для курса ESP студентов узких специальностей ложится на плечи преподавателей английского языка. Исходя из этого, можно сделать вывод о существовании противоречия между тенденцией к узкой профессиональной направленности содержания учебных пособий и необходимостью развития универсальных иноязычных умений, адаптируемых к различным контекстам деятельности и позволяющих обеспечить требуемую профессиональную мобильность выпускников вузов [14].

Следующей проблемой для реализации успешного профессионально-ориентированного обучения можно назвать низкий уровень собственно технической подготовки большинства преподавателей иностранных языков. В нашей стране практически отсутствует специальная подготовка преподавателей иностранного языка для технических вузов, она осуществляется, как правило, лишь в рамках самообразования. Решить данную проблему преподавателям можно либо путем получения второго высшего образования по профилю своего технического вуза, либо за счет посещения лекций ведущих профессоров вуза и

активного налаживания межпредметных связей с профилирующими кафедрами. Несомненно, что участие в зарубежных стажировках и дополнительная работа, связанная с научно-техническим переводом по специальности, также дают хорошие результаты.

В отношении отечественных учебных пособий необходимо заметить, что даже очень хорошие пособия по ESP, издаваемые в России, имеют один существенный недостаток – в них отсутствует блок аудирования, что влечет за собой неравномерный процесс овладения языком. Многие преподаватели считают, что раз они и их студенты говорят на занятии на иностранном языке, то процесс развития навыков аудирования происходит автоматически. Это, конечно же, не совсем так. Развивать навыки аудирования нужно целенаправленно, хотя в рамках обучения студентов ESP могут возникнуть некоторые сложности, в первую очередь с тем, где брать материалы.

Частично эту проблему могут решить подкасты (podcasts), которые можно найти на различных ресурсах сети Интернет. Плюс их в том, что оригинальный трек интервью со специалистами сопровождается скриптом (script), что облегчает работу преподавателю, когда он составляет задания для аудирования. Минус же заключается в продолжительности этих самых интервью (в среднем одно такое интервью длится по 20-30 минут). «Нарезка» же на более короткие фрагменты требует технических навыков от преподавателя, что в преимущественно женском коллективе может быть проблемой. Помимо этого, требуется отметить, что аудирование подкастов все-таки несколько устарело – в естественной среде такой вид учебной деятельности соответствует прослушиванию радиопередачи или голоса невидимого собеседника по телефону. Насколько часто современные студенты говорят на иностранном языке по

телефону, и насколько часто они слушают радио? Ответ на этот вопрос очевиден.

Технический прогресс изменил не только нашу повседневную жизнь, он активно влияет на образовательный процесс. В настоящий момент, чтобы поддержать мотивацию студента на высоком уровне, использование современных технических средств является необходимостью. Опрос студентов показал, что они редко говорят по телефону, предпочитая Skype, они не смотрят телевизор, но «зависают» на Youtube.com, они, если и слушают радио, то только в машине и исключительно музыкальный канал. Современные студенты – юноши и девушки поколения Y – это ребята, которые хотят всего и сразу. Они не готовы мириться с рутинными и неинтересными видами учебной деятельности. Им важны игровая подача материала и немедленный результат, а, значит, формат задания должен быть коротким, содержательным и ярким [16].

Просмотр коротких видеороликов по специальности, которые можно найти на канале Youtube.com в большей степени способствует развитию навыков аудирования, чем традиционное прослушивание аудиозаписей. Идея изучения иностранного языка с помощью компьютера (CALL resources) не нова. Так, Брук называет канал YouTube.com инструментом, который облегчает изучение иностранного языка и обучение ему же, повышает самооценку обучающихся, является источником аутентичных материалов и увеличивает вовлеченность студентов в образовательный процесс [17]. Йон и Майкл также придерживаются подобной точки зрения, рассматривая YouTube как средство повышения самостоятельности студентов [18].

Большинство современных материалов, представленных на канале, снабжены автоматическими субтитрами, что способствует лучшей усвояемости материала студентами.

Перед просмотром преподаватель может предложить студентам обсудить в парах, о чем может быть видео, исходя из названия видеоролика, а после просмотра проверить, насколько их ожидания были верны. Но, конечно же, мотивация студентов будет выше, если преподаватель разработает комплекс упражнений, направленных на снятие трудностей на предпросмотровом этапе, задания на проверку понимания и задания, на закрепление полученных знаний. В качестве домашнего задания может выступать составление summary или пересказ фильма.

Нет необходимости говорить, что при пересказе фильма студенты будут демонстрировать правильное произношение профессиональных терминов. При этом пересказ текста с опорой на фильм значительно сокращает затрачиваемое время на подготовку задания. Это и неудивительно, так как в момент воспроизведения фильма и чтения субтитров идет воздействие сразу на два канала восприятия – зрение и слух. Использование на занятиях по английскому языку ресурсов сети Интернет имеет огромный потенциал для развития языковой компетентности студентов ввиду того, что они способствуют их погружению в аутентичную среду, что приводит к повышению мотивации как студентов, так и педагогов [19].

Использование в ходе обучения учебных пособий с ярко выраженной коммуникативной направленностью, сочетающих в себе принципы наглядности и обоснованного отбора материала с принципами охвата лексического и грамматического материала, является одной из важнейших задач при подготовке будущих специалистов-инженеров. Одним из методов, позволяющих рационально достичь данной задачи, является последовательное обучение восприятию и пониманию текста с концентрацией внимания на смысловой стороне содержания посредством разработанной системы упражнений на текстовом материале.

Для того чтобы процесс овладения учебным материалом по специальности стал более осмысленным и продуктивным, следует усилить профессиональную направленность материала и сформировать перцептивно-смысловую базу (владение набором фонетических, лексических и грамматических информационных признаков).

Опыт составления пособий по ESP позволил разработать следующие принципы, которые следует принимать во внимание при разработке учебного пособия:

1. в пособии должны преобладать задания коммуникативного характера;

2. пособие должно содержать достаточное количество иллюстраций, видеороликов, подкастов и т.д. (принцип наглядности);

3. материалы для пособия должны проходить тщательный отбор (принцип обоснованного отбора материала);

4. материалы должны содержать характерные для изучаемой области знаний грамматические и лексические явления (принцип охвата лексического и грамматического материала).

5. сложность заданий должна постепенно увеличиваться по мере изучения материалов курса (принцип расположения материала от простого к сложному).

Рассмотрим подробнее каждый из вышеизложенных принципов.

1. Коммуникативный характер заданий играет важную роль в обучении ESP в техническом вузе. Применение на занятиях по английскому языку для специальных целей традиционного грамматико-переводного метода, повсеместно используемого в советскую эпоху, в наши дни демонстрирует низкую эффективность. Задания типа «Прочитай и переведи текст», «Прочитай текст и ответь на вопросы» ведут к снижению мотивации к изучению английского языка. Именно поэтому современные студенты в беседах и анкетировании указы-

вают на необходимость присутствия значительного количества заданий коммуникативного характера в курсе по ESP.

2. Принцип обоснованного отбора материала. Отбор материалов играет существенную роль при разработке курса по ESP. В основном это материалы печатного характера, хотя они могут включать аудио и видео материалы, компьютерные программы и интернет-ресурсы, макеты и инсталляции [20]. Ввиду того, что целью ESP является ознакомление студентов с нормами языка, используемого в целевой профессиональной среде, принцип обоснованного отбора становится особенно актуальным. Так, Хайленд [20] обозначает четыре основных причины, доказывающие важность отбора учебного материала:

1. Отобранные материалы выступают в качестве модели, знакомящей студентов с нормами языка.

2. В ходе педагогического процесса происходит аккумуляция знаний студентов в области языковых норм языка, что приводит к их осмысленному употреблению студентами.

3. Хорошо отобранный и четко структурированный учебный материал дает студентам шанс ознакомиться с разнообразием языковых норм в рамках дружелюбной педагогической среды, в условиях которой студенты обсуждают, пишут, анализируют и применяют на практике наиболее типичные для изучаемой области языковые структуры и/или лексические единицы;

4. Грамотно отобранный материал выступает в качестве мотива саморазвития студентов при условии реализации педагогом личностного подхода с учетом потребностно-мотивационной сферы студентов.

При составлении пособия существенное внимание следует уделять этапу отбора материала, необходимо четко определить цели и задачи, которые будут решаться в учебном пособии. Так к началу работы над по-

собием у нашего коллектива соавторов имелось порядка 100 источников. Тщательный отбор материала привел к сокращению их числа, но даже после этого список литературы насчитывает 33 источника. При отборе текстов мы руководствовались несколькими принципами. Один из них включает в себя использование программного обеспечения (1), которое проверяет «читаемость источников (readability index) и составляет список частотности слов. Существует несколько программ, которые справляются с этой задачей – Text Master, Hermetic Word Frequency Counter 4.19, Textanz 2.2.9.0, or Word List Expert 2.0.1). Они помогают разложить текст на список слов относительно их частоты употребления в тексте, и этот же список программа может представить алфавитном порядке.

Однако для создания пособия мало простого отбора необходимых источников – требуется удостовериться в правильности русских эквивалентов перевода. Следующий пример докажет важность межпредметных связей (2): при создании пособия по геодезии мы с коллегой активно сотрудничали с кафедрой прикладной геодезии с целью проверки адекватности перевода лексических единиц при составлении глоссария. Не будучи специалистами в области геодезии, мы, например, очень «логично» переводили словосочетание *geodetic astronomu* как *геодезическая астрономия*, в то время как в реальности этот термин означает *сфероидическая астрономия*. К сожалению, описанный выше пример был отнюдь не единственным.

3. Известно, что принцип наглядности (как зрительной, так и слуховой) важен для успешного изучения иностранного языка. В контексте разработки курса по ESP важно использовать как традиционную образительную наглядность (фотографии, рисунки, картины), так и аудиовизуальные (учебные видеофильмы, аудиозаписи, ра-

дио и телепередачи). Их неоспоримым достоинством является универсальность – они могут использоваться на всех этапах процесса обучения: при вводе нового материала, для активизации знаний студентов, при закреплении пройденного материала, для развития умений и навыков, а также для контроля усвоения материала и при выполнении домашних заданий.

4. Принцип охвата грамматического материала. Из значительного объема литературы, куда входили как энциклопедические издания, так и материалы с веб-ресурсов, отбирались те тексты, которые содержали наиболее типичные для литературы по данной специальности грамматические и лексические явления. В данном случае мы руководствовались принципом частотности и необходимости. На основе обработки ста примеров текстов был установлен тот грамматический минимум, который наиболее характерен для современной литературы по геодезии.

Анализ источников показал, что в специализированных текстах особенно распространены те грамматические явления, которые позволяют выразить абстрактную мысль, категорическое утверждение, последовательно развить ряд аргументов (конструкции «именительный падеж с инфинитивом», причастные обороты, временные глагольные формы в страдательном залоге, предложения подлежащего и сказуемого, а также уступительные придаточные предложения). Мало характерно употребление модальных глаголов с совершенным инфинитивом, а также эмфатические конструкции. Поскольку отобранные примеры фактически не подвергались адаптации, грамматические явления в пособии предстают в своих естественных связях, в сложном лексическом контексте.

5. Принцип расположения материала от простого к сложному. Данный принцип соблюдался как во всей структуре сборника,

так и в пределах отдельных глав. Второе издание пособия *“The world of Geodesy and Surveying”* состоит из трех глав (1. *Surveying theory and Practice*. 2. *History of Geodesy*. 3. *What is Geodesy today?*) и одного приложения (гlossарий из 300 наиболее частотных терминов по специальности). Каждая глава состоит из нескольких текстов, расположенных как логически, исходя из содержания курса, так и с точки зрения сложности восприятия их студентами. При этом лексические трудности максимально снимаются на предтекстовом этапе. В конце текстов находится ряд упражнений, позволяющих закрепить пройденный материал.

Когда трудности с адекватным переводом терминологических единиц были преодолены, мы подошли к следующему, одному из самых важных этапов в составлении пособия – отбору упражнений для формирования определенных навыков. Так

как наше пособие рассчитано на студентов уровня Intermediate, было принято решение уделить максимальное внимание формированию лексических навыков, навыков чтения и говорения на профессиональные темы (*professional speaking skills*).

Существует множество заданий, которые помогают преподавателям переместить лексические единицы из кратковременной памяти обучаемых в долговременную. Некоторые из этих упражнений требуют больших умственных усилий (*cognitively demanding tasks*). Такие задания можно условно разделить на следующие типы:

1. **Matching** (найдите соответствие) – данное задание подразумевает узнавание графической формы слов с последующим смысловым соотношением (переводом, синонимом, антонимом, определением, словосочетанием);

↓ *Match the numbers and the letters to make up word combinations.*

1. expanding	a. reductions
2. grade	b. triangulation
3. integral	c. measurement
4. arc	d. calculus
5. exact	e. measurement
6. successive	f. knowledge

↓ *Fill in the correct words from the list below. Use the words only once.*

effect, arc, expeditions, gravitation, measurement, reductions, precise measurements, circumference, results, note. /

1) interesting	6) universal
2) total	7) surveying
3) grade	8) successive
4) to obtain	9) earth's
5) to have	10) to make

↓ *Find the English equivalents for these words and word combinations in the text:*

1. точность ограничена
2. практическое применение
3. пренебрегать
4. изобретать etc...

Примеры заданий Matching tasks.

2. Определение слов (**Identifying words**) – т.е. нахождение заданных лексических единиц, которые могут быть, например, существительными с определенными суффиксами, прилагательными и т.д. это могут совсем простые упражнения, как во второй части нашего пособия:

Identify all the nouns in the following extract.

Или более сложные:

Read the following passage, cross out any words that are specific to the field of geodesy and that you will not probably have to understand to answer the questions after the text. Circle the words that you feel would be useful to know or to build on.

3. Упражнения на выбор (**Selecting tasks**). Они более сложные с когнитивной точки зрения, чем предыдущая группа упражнений, т.к. подразумевают и «узнавание» слов, и осуществление выбора между ними («Вычеркни лишнее понятие» – choose the “odd one out”);

4. Упражнения на классификацию (**Sorting activities**). В упражнении требуется «отсортировать» слова по категориям. Так во второй части пособия планируется следующее упражнение: “the names of two measuring instruments parts are jumbled – your task is to put them into two groups”;

5. Выстраивание по порядку (**Ranking and sequencing**). В данном виде упражнений от студентов требуется умение выстроить слова в определенном порядке – “put the measuring actions in the right and logical order” (понятно, что порядок действий носит разрозненный характер и студентам требуется привести его в соответствующий вид).

Все названные выше упражнения могут использоваться как в комплексе, так и по отдельности. Помимо названных выше упражнений, в качестве итоговой формы обработки лексических единиц по специальности можно использовать решение кроссворда.

Следующая группа упражнений, о которой пойдет речь – это упражнения на *формирование навыков чтения*, которые жизненно

необходимы будущему специалисту, зачастую вынужденному перерабатывать значительные массивы информации печатного характера на английском языке. Известно, что в процессе чтения происходит распознавание, анализ, производятся логические умозаключения на базе наших предположений, опыта, отсылок в тексте. Поэтому по время чтения можно стимулировать догадки студентов относительно того, о чем может быть читаемый текст, прибегнуть к активизации знаний студентов о предмете (background knowledge). Другими словами, процесс чтения должен быть интересным, студенты – мотивированными (а не пассивными читателями), а на предтекстовом этапе необходимо активировать их знания по проблеме.

Необходимо научить студентов активному, аналитическому чтению и выработать у них навыки самостоятельного мышления.

Наиболее эффективно можно достичь этого путем постановки проблемных заданий со следующими формулировками:

What do you think...?

Do you agree with the following statements? Give your reasons.

Can you explain the difference between...?

Prove that...

Comment on the following statement...

Draw a conclusion on the basis of the given facts...etc.

Упражнения по чтению можно разделить на несколько групп. Это, конечно же, широко известные **упражнения перед тестом**, цель которых – активизация знаний и опыта студентов относительно изучаемой проблемы.

✓ Can you guess what the text is about judging by the title?

✓ What do you think the following names, figures or dates (if there are any) have to do with the story?

✓ What do you know or what have you heard about the subject you are going to read about?

Пример: *You are going to read the text about geoid and reference ellipsoid. Before reading discuss the following questions:*

– *What do geoid and ellipsoid have in common?*

– *How do geoid and ellipsoid differ?*

Во время этого упражнения преподаватель может писать на доске предположения студентов, а затем предложить студентам быстро просмотреть текст и проверить, насколько их предположения верны.

Следующая группа упражнений – на извлечение конкретной информации. В ходе задания студенты просматривают текст (scanning) с целью извлечения требуемой информации. Помимо упражнения **scanning** мы так же включили упражнения типа **choose a proper title, fill in the gaps with prepositions**, и т.д.

Следующая группа упражнений – это упражнения на чтение с полным охватом содержания (**detailed comprehension check**). На этой стадии подключается изучение новой лексики, узнавание грамматических конструкций, порядок слов, детальный анализ текста. Здесь же приводятся такие упражнения как:

✓ Join two sentences with the help of given conjunctions.

✓ Complete the following definition of a phrase.

✓ Fill in the gaps. Put in either a noun or an adjective, a verb or an adverb.

✓ Choose an answer which gives the meaning of each phrase.

✓ Find the words or expressions that are used in the text to give the following meaning.

✓ Arrange jumbled sentences or texts.

✓ Make inferences or logical conclusions on the basis of evidence given in the text.

✓ Restating means looking for grammatical structures that express the same meaning: passive-active, direct-indirect speech, wish-phrases.

Следующая группа упражнений представляет собой краткое изложение текста,

куда относится не только традиционное summary, но и такие упражнения как:

✓ Find the most important sentence in each paragraph.

✓ Match each sentence of the jumbled summary with the correct paragraph.

✓ Organise a press conference.

Все эти упражнения можно использовать и по отдельности, но лучше всего они работают в системе.

Говоря о разработке курса ESP необходимо иметь ввиду еще одну очень важную группу навыков – навыков говорения. И в данной работе мы упомянем лишь два способа развития навыков говорения – jigsaw reading and role-plays.

Jigsaw reading. Несмотря на название, jigsaw reading неплохо развивает навыки говорения, тренирует оно и навыки краткого изложения материала. Обычно Jigsaw reading подразумевает работу с двумя фрагментами текста по одной тематике (однако некритичным является разделение одного текста на две части). Один текст достается группе А, другой – группе Б. По ходу чтения студенты должны ответить на вопросы, проверяющие понимание текста (далее они могут проверить правильность своих ответов по ключу). Затем студенты объединяются в пары со студентами из противоположной группы и поочередно рассказывают им о прочитанной истории (для лучшего запоминания своей части рассказа они могут делать пометки, в которые могут подглядывать во время рассказа). После «обмена» рассказами студентам следует прочесть отрывки друг друга. Для закрепления результата преподаватель может дать студенту Б список вопросов для проверки того, насколько хорошо студент А запомнил содержание статьи.

Данный вид чтения дает широкие возможности для организации процесса иноязычного общения на занятии, но студентам требуется время, чтобы к нему привыкнуть.

В качестве истинно коммуникативных заданий можно разработать ролевые игры. Например, после просмотра фильма студентам предлагается задание, в котором один из них приходит в свою старую школу, и учитель просит рассказать первоклашкам о том, чем же занимается инженер-геодезист. Остальная часть группы выступает в роли первоклашек, которые должны в течение пяти минут подготовить любые, даже самые каверзные вопросы. Надо отметить, что студентам игра очень нравится. Вот только некоторые вопросы, которые они задавали ведущему: “Can I become a surveyor if I don’t like math?”, “Is it possible to survey under water?”, “How many people do we need to use a dumpy level?”

Другим вариантом ролевой игры может являться ток-шоу по актуальным научным проблемам в студии, где один из студентов выступает в роли ведущего, несколько студентов – в роли приглашенных экспертов, специалистов в определенной научной области, а остальные студенты являются гостями студии, которые пытаются выяснить у экспертов ответы на различные вопросы. Предварительно, перед проведением такой ролевой игры, желательно дать возможность студентам прослушать подобную передачу. Множество познавательных диалогов с учеными

можно найти в Интернете на сайте <http://www.thenakedscientists.com/HTML/content/interviews/>.

Таким образом, вслед за Дадли-Эванс [17] в настоящий момент можно утверждать, что курс ESP должен обладать следующими характеристиками:

1. Курс должен соответствовать потребности-мотивационной сфере студентов.

2. При разработке курса необходимо опираться на методологию специальности.

3. Курс ESP должен соответствовать лексическим, грамматическим и языковым нормам, принятым в рамках конкретной специальности, в равной степени, как и дискурсу, регистру и жанру.

Применение вышеизложенных принципов в совокупности с комплексом разработанных упражнений позволяет не только мотивировать интерес студентов к изучению английского языка, но и сделать изучение ESP интересным и увлекательным процессом.

Опыт использования учебного пособия по ESP со студентами-геодезистами показал целесообразность разработки учебных курсов с ярко выраженной коммуникативной направленностью, сочетающих в себе принципы наглядности и обоснованного отбора материала с принципами охвата лексического и грамматического материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Крылов Э.Г. Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе: монография. – Москва; Ижевск: Ин-т компьютер. исслед., 2015. – 148 с. ISBN 978-5-4344-0319-1

2. Савелло Е.В. Подготовка студентов технического университета к профессиональному билингвальному общению (на примере бакалавров техники и технологий): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2010. – 200 с.

3. Герасимова И.Г. Формирование межкультурной компетенции студентов геологиче-

ских специальностей в процессе обучения профессиональному общению на английском языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2010. – 229 с.

4. Кажанова З.Н. Специфика формирования профессиональных компетенций в процессе адаптации студентов к учебно-технологической среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тамбов 2004. – 209 с.

5. Чичиланова С.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеауди-

торной самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2004. – 195 с.

6. Johns A.M., Paltridge B., Belcher D.D. Introduction: New Directions for ESP Research. In D.D. Belcher, A.M. Johns, B. Paltridge (eds.) *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014. – P. 1-4

7. Hutchinson, T. and Waters, A. *English for Specific Purposes: A Learning Centered Approach*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1987.

8. Dudley-Evans, T., & St John, M. *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP, 1998.

9. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2012. № 3(7). С. 68-70. ISSN: 2226-7867

10. Бондарев М.Г., Трач А.С. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013 № 10(147). С. 41-48 ISSN: 1999-9429 eISSN: 2311-3103

11. Richards, J.C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

12. Барыбин А.В. Информационные технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2005. – 177 с.

13. Борисова П.В. Особенности познавательной активности старшеклассников в образовательном процессе (на примере различных типов образовательных учреждений): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург. 2004. – 206 с.

14. Федорова Н.Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2014. – 257 с.

15. Evans, S., & Green, C. Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6. 2007. – P. 3-17.

16. Хомякова Е.И. «Поколение Y» в контексте социального взаимодействия в современном обществе // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2011. Т. 319. № 6. С. 153–156. ISSN: 2500-1019 eISSN: 2413-1830

17. Brook, J. The affordance of YouTube for Language Learning and Teaching. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 9 (1, 2)*, 2011. – P. 37-56.

18. Watkins. Jon & Wilkins. Michael. Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia 2 (2)*, 2011. – P.113-119.

19. Krajka, J. *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press. 2007.

20. Hyland K. *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge, 2006.

БЛАГОДАРНОСТЬ

Выражаю глубокую благодарность своей коллеге, кандидату педагогических наук, доценту кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета – *Троицкой Марии Александровне* – соавтору учебного пособия «ABC of Geodesy», в котором мы реализовали принципы, изложенные в данной статье.

ACKNOWLEDGEMENTS

I express my sincere gratitude to my colleague, *Maria Troitskaya*, Ph.D. in Pedagogy, Associate professor of the Department of Foreign Languages of St. Petersburg Mining University, co-author of the textbook «ABC of Geodesy», in which we have implemented the principles outlined in this article.

Borisova P.VI. The principles of esp textbook development in technical university. The paper introduces the key aspects of ESP materials selection and design. Firstly, it discusses the purpose of ESP materials, their functions and key characteristics, such as authenticity and specificity. Then it focuses on the issue of learners' needs analysis and the role it plays in the process of working out ESP courses and collecting authentic, needs-specific course materials. The paper introduces needs assessment including such aspects as target situation analysis, present situation analysis and context analysis. The data are taken from the materials collected at students' and post-graduate students' questionnaires, observation and interviewing. The aim of the needs assessment is to design the syllabus for the students and post-graduate students majoring in Geodesy. The paper reveals the goals of the discipline "English for specific purposes" for students taking into account their professional distinctiveness. Special attention is paid to the development of tasks aiming at fostering generic skills by engaging students in various learning activities to help them learn how to learn. The key aim for preparing future engineers is to use learner-centered textbooks with communicative approach based on the learners' need analysis.

ESP MATERIALS; NEEDS ANALYSIS; ESP MATERIALS SELECTION AND DESIGN; LEARNER-CENTERED APPROACH

Citation: Borisova P.VI. The principles of ESP textbooks development in technical university. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 80–93. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.9

З.А. Киселева

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ



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

В данной статье рассматриваются понятия “потребности в достижениях” и “мотивации достижения” с описанием научных подходов к данным понятиям; анализируется роль мотивации достижения в учебной деятельности студентов; определена роль творческих заданий в развитии мотивации достижения; представлены творческие учебные пособия, направленные на развитие данной мотивации, и приведены примеры различных творческих заданий; сделаны выводы о необходимости творческой составляющей занятий по иностранному языку.

ПОТРЕБНОСТЬ В ДОСТИЖЕНИЯХ; МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ; ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ; СИТУАЦИИ УСПЕХА; ТВОРЧЕСКИЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ; ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ.

Ссылка при цитировании: Киселева З.А. Повышение мотивации достижения студентов на занятиях по иностранному языку посредством творческих заданий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 94–100. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.10

Известно, что представление о потребностно-мотивационной сфере личности студента помогает преподавателю в решении образовательных и воспитательных задач в учебном процессе. Учебная деятельность побуждается целой системой разнообразных мотивов, в основе которых лежат жизненные потребности человека. До некоторого времени в педагогике преобладало представление о том, что истинным и адекватным движущим мотивом учения является потребность в познании, вмешательство же других потребностей, таких как, например, быть первым, стрем-

ление к успеху, рассматривалось как мотивация не адекватная учебной деятельности. Поэтому педагогика, главным образом, разрабатывала методы, стимулирующие познавательную потребность учащегося. Однако стимуляция учебы исключительно познавательными потребностями не только ограничивает мотивационную основу учения, но и наносит ущерб гармоническому формированию личности, поскольку ориентация только на познавательный интерес не будет развивать других, очень важных социальных потребностей человека [1: 5].

Учение во многом есть достижение, поэтому большое значение приобретает потребность в достижениях, которая выражается в стремлении учащихся сделать что-то быстро и хорошо, достичь высшего уровня в каком-то деле, проявить свои способности и умения. В поведении достижения задействованы две тенденции, обозначенные Х. Хекхаузенем “надеждой на успех” и “боязнью неудачи”. Первая выражает уверенность в достижении намеченной цели, вторая же связана с тревожным опасением не суметь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться [2].

Успех представляет собой субъективно переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого. Достижение можно рассматривать и как результат, и как процесс получения результата, в этом плане правомерно сочетание “достижение успеха” [3: 23].

В теории А. Маслоу говорится о потребности в самоактуализации, которая на наш взгляд может быть соотнесена с потребностью в достижении, так как выражается в стремлении к самовыражению, самосовершенствованию, развитию способностей, творчеству, т.е. достижению человеком определенных высот, стремлению к реализации личностного потенциала [4: 209].

Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. Кроме того, эти потребности являются источником человеческого долголетия, причем долголетия активного, и не только физического, но и социального, личностного. 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 [5: 87-88].

Современное общество заинтересовано в успешных людях, способных к личностному росту, достижению поставленных целей и реализации своего потенциала. В современных условиях успешным быть модно и престижно. Люди тянутся к навязываемым им стандартам успеха и не желают быть неудачниками. Поэтому развитие потребности в достижениях у студентов становится еще более актуальным и значимым.

С этой целью преподавателю необходимо как можно чаще создавать ситуации, в которых эта потребность актуализируется, и студенты ориентируются на успех. Ситуации успеха позволяют учащимся проявить свои способности, попробовать себя в чем-то новом, реализовать свой потенциал. Поэтому повышение мотивации достижения учащихся – одна из важных задач преподавателя современного вуза. Необходимо постоянно направлять студентов к достижению успеха в учебной деятельности, поощрять их стремление к творчеству и самовыражению.

По мнению И.Я. Львовича и А.П. Преображенского, самореализация связана с реализацией существующего потенциала, осуществлением возникающих желаний, использованием на практике знаний и умений. А педагог обязан поддерживать стремление студентов к самореализации. Самореализация может наблюдаться при самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя. В процессе решаются такие задачи: студенты получают глубокие фундаментальные знания, но при этом развиваются их творческие способности, учитываются различные приоритеты. Каждый студент при самостоятельной работе проводит самостоятельную установку цели, для достижения которой он проводит выбор задания и вида работы. [6: 51-54]

Значение самостоятельной работы в вузе не подлежит сомнению, так как именно

самостоятельная работа помогает учащемуся развить и совершенствовать такие качества личности, как самостоятельность, ответственность, умение ориентироваться в жизненных ситуациях. К тому же самостоятельная работа способствует самообразованию и саморазвитию студента. А в условиях небольшого количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, роль самостоятельной работы значительно возрастает.

На занятиях по иностранному языку необходимо использовать различные современные методы обучения, позволяющие заинтересовать студента предметом, мотивировать его к достижениям и самореализации. К таким методам можно отнести обучение в сотрудничестве и проектную технологию обучения или метод проектов.

Например, основной целью метода проектов является предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей, а также формирование важнейших практических умений и навыков, таких как умение ориентироваться в информационном пространстве (находить источники получения информации, обрабатывать и анализировать ее), навыки проведения исследований, делового общения и работы в команде, передачи и презентации полученной информации. Проектная деятельность – это эффективный коммуникативный метод обучения иностранному языку, способствующий повышению мотивации студентов и создающий условия для сотрудничества преподавателей и учащихся, их совместной творческой деятельности [7: 31-32]

Используя в процессе обучения метод проектов и обучение в сотрудничестве, преподаватель может предложить студен-

там различного рода творческие задания, направленные на повышение мотивации достижения и на создание тех самых ситуаций успеха, которые позволят учащимся применять и совершенствовать полученные знания, проявлять свои способности и стремиться к самореализации. Творческие задания вызывают неподдельный интерес студентов, повышают их самооценку, помогают бороться с рутинной и формальностью, делают занятия более увлекательными, насыщенными, динамичными и создают позитивную атмосферу. К тому же студенты уже готовы к самостоятельной, поисковой деятельности, что значительно расширяет возможности их творческой активности. К творческим заданиям можно отнести ролевые игры, игры-импровизации, дискуссии в необычном формате, придумывание ситуаций и историй на заданную тему, проведение интервью и опросов, подготовку докладов и сообщений, создание игр и проектов и др.

Студентам необходимы новые, необычные формы и приемы подачи учебного материала, неожиданная структура и построение уроков, яркое содержание с наличием проблемных текстов и тем, которые будут интересны молодежи. К сожалению, такой материал встретишь не в каждом учебнике. Однако есть учебные пособия, написанные с явным творческим подходом, которые без сомнения способствуют развитию мотивации достижения. Эти учебные пособия успешно используются на занятиях по иностранному языку в дополнении к основным учебникам.

К таким пособиям можно отнести «Conversation classes for future economists (Коммуникация по-английски на экономические темы)»(2006) [8]. Эта книга участвовала в межвузовском конкурсе учебников и была отмечена дипломом СПбГУЭФ (ныне СПбГЭУ). Пособие предназначено для студентов экономических специально-

стей. Оно предлагает много интересных творческих коммуникативных упражнений для работы в группах. Большинство заданий, представленных в данном пособии, предоставляет широкое поле для творчества, проявления своих способностей и самовыражения. Задания обращены к современным, актуальным темам, которые не только затрагивают различные экономические вопросы, но также готовят студентов к межкультурной коммуникации. Предлагаемые для изучения тексты интересны, небанальны, всегда находят отклик у молодежи и дают возможность обсудить ту или иную проблему.

Рассмотрим некоторые примеры заданий из этого пособия:

1.) Unit “Building relationships” (Построение отношений)

Advertise some country from the point of view of business connections. Use Exercise 7 as an example.

Студентам предлагается прорекламировать какую-нибудь страну с точки зрения культуры построения деловых отношений (традиции приема деловых партнеров, организации встреч, проведения переговоров и т.д.) В качестве примера учащимся дается текст о культуре построения деловых отношений в Казахстане [8: 66].

2.) Unit “Management styles” (Стили управления)

Design the most comfortable office for some Russian manager.

Студентам предлагается создать дизайн наиболее комфортного офиса для какого-нибудь российского менеджера. При создании интерьера офиса необходимо учитывать характер руководителя – какой бы стиль он/она предпочел/предпочла. Студент должен продумать цветовое решение, аксессуары, выбрать подходящую мебель. В задании дается лексика по дизайну интерьера, которая поможет в составлении проекта [8: 109]

3.) Unit “Customer service” (Обслуживание покупателей)

Студентам предлагается поучаствовать в ролевой игре-импровизации, разыграв ситуации общения между покупателем и продавцом, учитывая разные характеры персонажей. При выполнении данного задания нужно быть как можно убедительней и ознакомиться с предложенными в задании стилями убеждения. Необходимо продумать реплики и мимику персонажей, а также разные варианты развития ситуации.

Role-play the conversation between

a polite shop-assistant and a grumbling customer, who is always dissatisfied with something (разговор между вежливым продавцом и ворчливым покупателем, который всегда чем-то недоволен);

an impolite shop-assistant and a gentle customer, who wants to change a pair of defective shoes (разговор между невежливым продавцом и интеллигентным покупателем, который хочет заменить бракованную пару ботинок) [8: 49-50].

Еще один пример учебника по английскому языку, который успешно справляется с задачей повышения мотивации достижения учащихся вуза – это учебное пособие «Совершенствуй английский и познавай мир: Improve Your English and Get to Know the World»(2012) [9]. Книга рекомендуется студентам, обучающимся по специальностям туристического профиля. Также ее можно использовать в качестве дополнительного материала для студентов политехнического университета, изучающих базовый курс английского языка, в котором есть тема “Travel”.

Целью данного учебного пособия является развитие и совершенствование навыков разговорного английского языка по темам, связанным с туризмом, а также расширение страноведческих и культуроведческих знаний. Темы, представленные в пособии, актуальны, интересны, познава-

тельны и отражают современные реалии в туристической сфере. Интересные, нестандартные задания и упражнения позволяют узнавать много нового о разных странах и регионах (в том числе и о стране изучаемого языка), их достопримечательностях, культуре, искусстве, обычаях, географических и природных условиях. В этой книге учащиеся найдут информацию о различных видах туризма, путешествиях (в том числе и гастрономических), увлекательных маршрутах, средствах передвижения и возможностях размещения по всему миру.

Приведем некоторые примеры творческих заданий из данного учебного пособия, которые направлены на формирование мотивации достижения:

1. Unit “Tourism and Popular Tourist Destinations” (Туризм и популярные туристические направления)

В упражнении № 19 студентам предлагается привести примеры интересных мест в России или за рубежом, которые связаны с личностью какого-нибудь знаменитого поэта, писателя или литературного персонажа; с личностью знаменитого актера, оператора или режиссера или с местами киносъемок.

Необходимо отметить, что каждое задание в книге сопровождается примерами, которые можно найти в примечаниях (Notes). Эти примеры помогают сориентировать учащихся на правильное выполнение задания.

Например, из примечаний студенты узнают, что в поселке Щельково Костромской области находится музей-усадьба известного русского драматурга – А.Н. Островского, а в городе Терийоки (ныне Зеленогорск) родился знаменитый российский актер – Георгий Вицин. Некоторые сцены фильмов о Гарри Поттере, показывающие школу Чародейства и Волшебства, снимались в замке Алнвик (г. Алнвик) и Даремском соборе (г. Дарем) в Англии [9: 30–33].

Выполняя это задание, студенты проявляют себя в самостоятельной, поисковой деятельности. Им необходимо найти соответствующий материал в Интернете, книгах или журналах и представить его на занятии.

2.) Unit “Sightseeing” (Осмотр достопримечательностей)

В упражнении № 24 студентам предлагается сопоставить фотографии некоторых известных достопримечательностей России с их названиями. Затем учащийся выбирает понравившуюся достопримечательность и готовит о ней сообщение (например, о Ростовском Кремле в городе Ростове Великом, Казанском Кремле в Казани, Ипатьевском монастыре в Костроме и др.) [9: 82-84].

3.) Unit 3 “Travel options and transportation” (Варианты путешествия, средства передвижения)

Студентам нужно вспомнить виды передвижения, которые упоминаются в известных фильмах или мультфильмах (Recall some means of transportation mentioned in famous films or animated cartoons). В качестве примеров, которые ориентируют учащихся на выполнение данного задания, приводятся целых семь вариантов, например:

A motorhome is mentioned in the American film “Meet the Fockers”, which is a comedy film directed by Jay Roach and the sequel to the film “Meet the parents”. Famous American actors starring in this film are: Ben Stiller, Robert De Niro, Dustin Hoffman, Barbra Streisand and others. Greg Focker and his bride Pam decide to introduce their parents to each other for the first time. Greg’s parents live in Florida. Greg and Pam are surprised to find out that they will travel to Florida not by plane (as they planned), but by Jack’s (Pam’s father) new RV (Recreational Vehicle). RV in North America is the usual term for a motor-vehicle equipped with living space and facili-

ties found at home. This RV is a passenger bus conversion with luxury components having all modern conveniences).

Соответственно, в этом задании приводится пример дома на колесах, который присутствует в известном американском фильме “Знакомство с Факерами”. Этот дом представляет собой переделанный пассажирский автобус, имеющий все современные удобства. Также данный пример кратко описывает сюжет фильма [9: 171-173].

4.) Unit “Gastronomy Tourism” (Гастрономический туризм)

Творческое задание предлагается студентам в упражнении № 19.

Offer your own gastronomy trip to a Russian or foreign city/town/region of your own choice (Предложите свой собственный гастрономический тур в один из российских или зарубежных городов или регионов на ваш выбор). В соответствии с данным заданием учащимся нужно продумать и представить на занятии свое собственное кулинарное путешествие. В качестве примера автор приводит эссе о гастрономическом путешествии в город Солигалич Костромской области. В нем рассказывается о кулинарных традициях данного города и окрестностей – студенты узнают, что такое

вяленка, черная соль, крестьянский суп с яйцом и др. местные блюда. Также учащиеся знакомятся с современными продуктами, которые производятся в Солигаличе и которые стали по-настоящему популярными не только в Костромской области, но и далеко за ее пределами (например, солигаличский сыр и лимонад) [9: 261-266].

Таким образом, с целью повышения мотивации достижения студентов необходимо создавать ситуации успеха, используя на занятиях различного рода творческие задания. Творческие задания вызывают у учащихся интерес к предмету, мотивируют их к раскрытию своих возможностей, способствуют самовыражению и саморазвитию. Выполняя творческие задания, учащиеся раскрепощаются, начинают верить в свои силы и способности, повышают свою самооценку. И как результат – стремятся к новым достижениям и к новым вершинам. Творческая составляющая занятия помогает студенту взглянуть на изучение иностранного языка совершенно под другим ракурсом, понять, что многое по силам, почувствовать удовлетворение от учебной деятельности и дальше продолжать стремиться к успеху, в том числе и в своей будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учебу. М.: ММИ им. Сеченова, 1988. 79с.

2. Ботов В.М. Связь мотива достижения и индивидуально-психологических характеристик десятиклассников: дис... канд. психол. наук. 19.00.07. М., 1994.

3. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века): уч. пос.: СПб.: Петербург XXI век, Пресс-Атташе, 1997. 160с. ISBN: 5-88485-047-6

4. Maslow A.H. Toward a psychology of being. N.Y., 1968

5. Реан А.А. Психология взрослых. Социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 416 с.

6. Львович И.Я., Преображенский А.П. Проблемы повышения мотивации студентов к обучению // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Том 10. № 3-2. С. 51–54 ISSN: 1729-6501

7. Попова Е.В. Использование проектной методики в обучении иностранным языкам // В сб. науч. ст: Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Вып. № 9. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. С. 31–35

8. Алмазова Н.И., Киселева З.А. Conversation classes for future economists (Коммуникация по-английски на экономические темы): Уч. пос. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2006. 115 с.

9. Киселева З.А. Совершенствуй английский и познавай мир: Improve Your English and Get to Know the World: уч. пос. по разговорной практике. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 315 с. Серия: Без репетитора. ISBN 978-5-222-18754-8.

Kiselyova Z.A. Increasing achievement motivation in students at foreign language classes by means of creative tasks. This article examines the concepts “achievement needs” and “achievement motivation” by delineating scholarly approaches to these concepts. It analyses the role of achievement motivation in student learning activities, defines the role of creative tasks in increasing achievement motivation, introduces some textbooks written with a creative approach aimed to increase such motivation, and gives examples of various creative tasks. Conclusions are drawn concerning the need for creative content at foreign language classes.

NEED FOR ACHIEVEMENT; ACHIEVEMENT MOTIVATION; INCREASING ACHIEVEMENT MOTIVATION; SITUATIONS CONDUCIVE TO SUCCESS; TEXTBOOKS WRITTEN WITH A CREATIVE APPROACH; CREATIVE TASKS.

Citation: Kiselyova Z.A. Increasing achievement motivation in students at foreign language classes by means of creative tasks. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 20. P. 94–100. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.10

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

ГРИШИНА Наталья Юрьевна

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

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ДРАМУ

МАКАШИНА Ирина Илхамовна

*Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова
Новороссийск, Россия*

КАЧЕСТВО ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

ПЕРОВА Вера Михайловна

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

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

IN THE NEXT ISSUE

GRISHINA Natalia Y.

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

LEARNING THROUGH DRAMA IN PROFESSIONAL EDUCATION

MAKASHINA Irina Ilh.

*Admiral F.F. Ushakov State Maritime University
Novorossiysk, Russia;*

QUALITY OF ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE
AS A TERM OF SEA SPECIALIST' COMPETITIVENESS

PEROVA Vera M.

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

BUILDING MOTIVATION AMONG STUDENTS
LEARNING FOREIGN LANGUAGES

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 неперiodическое 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 выразить 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: **voprosy_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. № 20. 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 06.07.2017. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 13,5. 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.