

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

---

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

---

---

---

# ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

---

---

Том 8. № 30. 2019



**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**

Санкт-Петербургский  
политехнический университет  
Петра Великого

Санкт-Петербург  
2019

## 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 выпускался 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.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки).

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 журнала

**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**;

**АЛИКИНА Е.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

**АРРИБАС Андрес Сантана** – профессор (Институт Пушккина; Университет Кадиса, Испания);

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

**БАСС И.И.** – доктор филологических наук (Санкт-Петербургский государственный институт культуры; Санкт-Петербург, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

**ПОМОРЦЕВА Н.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

**РАНГЕЛОВА Эмилия** – доктор педагогических наук, профессор (Софийский университет Св. Климента Охридского; София, Болгария)

**РИНГБЛОМ Наталия** – PhD (филол.) (Стокгольмский университет; Стокгольм, Швеция)

**РУБЦОВА А.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

**СЫСЦОВ 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);

**ТИТОВА С.В.** – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);

**НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ** – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

**ФРИЦЛЕР Н.М.** – доктор педагогических наук (Рурский Университет; Бохум, Германия)

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](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

---

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

---

---

---

# TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

---

---

Volume 8. No. 30. 2019



**POLYTECH-PRESS**

Peter the Great  
St. Petersburg Polytechnic  
University

Saint Petersburg  
2019

## 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 (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

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>; and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

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:

**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**;

**Alikina Elena V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia*);

**Arribas Andrés Santana** – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz; University of Cadiz, Spain*)

**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*);

**Bass Irina I.** – Dr. Sc. (Philol.) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts; St. Petersburg, Russia*);

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

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

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

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

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

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

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

**Pomortseva Nataliya V.** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia*);

**Rangelova Emilia** – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, (*Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria*)

**Ringblom Natalia** –PhD (Philol.) (*Stockholm University; Stockholm, Sweden*)

**Rubtsova Anna V.** – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

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

**Titova Svetlana V.** – Dr. Sc.(Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*);

**Nguyen Thi Thu Dat** – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language, Hanoi, Vietnam*);

**Fritsler Natalia** – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany, Ruhr University Bochum*)

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](mailto:voprosy_metodiki@mail.ru)

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Классен Е.В., Одегова О.В.</b> РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	8
<b>Одинокая М.А., Шередекина О.А.</b> ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ВУЗА .....	20

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<b>Варламова В.Н., Александрова Д.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕРМИНАМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ .....	29
<b>Рябова А.Л.</b> ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРС-АНАЛИЗУ НА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	39

### ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

<b>Леушина Н.А.</b> ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ВУЗЕ: ОПЫТ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА БЕЛЬГИИ .....	48
<b>Тарасов А.А.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОПЫТ ШКОЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	56
<b>В следующем выпуске .....</b>	63

## CONTENTS

### THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Klassen Elena V., Odegova Olga V.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A MULTI-LEVEL CLASSROOM .....	8
---	---

<b>Odinokaya Maria A., Sheredekina Oksana A.</b> INFORMATION AND COMMUNICATION PROCESSES AND THEIR EFFECT ON THE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....	20
---	----

### INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

<b>Varlamova Vera N., Aleksandrova Daria S.</b> DEVELOPING LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE THROUGH STUDYING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN LITERARY TEXTS .....	29
---	----

<b>Riabova Anna L.</b> TEACHING CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS ON POLITICAL PUBLICISTIC MATERIALS .....	39
--	----

### LINGUO-DIDACTIC FORUM

<b>Leushina Nadezhda A.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGE READING TO UNIVERSITY STUDENTS: EXPERIENCE OF THE FRENCH-SPEAKING COMMUNITY OF BELGIUM .....	48
--	----

<b>Tarasov Alexey A.</b> METHODOLOGY BACK-UP IN TEACHING WRITING: HOW SCHOOL TECHNIQUES CAN BE IMPLEMENTED IN HIGHER EDUCATION .....	56
--	----

<b>In the next Issue</b> .....	63
--------------------------------	----

Теория и методика  
профессионального образования

---

Theory and methodology  
of professional education

*Е.В. Классен, О.В. Одегова*

## РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

---



**КЛАССЕН Елена Вильгельмовна** – старший преподаватель кафедры английской филологии Факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет.  
пр. Ленина, 36, г. Томск, 634050, Россия. e-mail: [klassen.elena.v@gmail.com](mailto:klassen.elena.v@gmail.com)

**KLASSEN Elena V.** – National Research Tomsk State University.  
36, Lenin pr., Tomsk, 634050, Russia. e-mail: [klassen.elena.v@gmail.com](mailto:klassen.elena.v@gmail.com)



**ОДЕГОВА Ольга Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры английской филологии Факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет.  
пр. Ленина, 36, г. Томск, 634050, Россия.  
e-mail: [olga-odegova@yandex.ru](mailto:olga-odegova@yandex.ru)

**ODEGOVA Olga V.** – National Research Tomsk State University.  
36, Lenin pr., Tomsk, 634050, Russia. e-mail: [olga-odegova@yandex.ru](mailto:olga-odegova@yandex.ru)

---

В статье обобщается отечественный и зарубежный опыт преподавания иностранного языка в разноуровневой группе. Раскрываются общие для разных стран причины возникновения неоднородных групп и обосновывается неизбежность их появления. Основное содержание исследования составляют рекомендации методистов и практиков преподавания иностранных языков, разработавших множество способов решения проблем, связанных с разноуровневостью обучающихся. Особое внимание авторов направлено на методику работы в разноуровневой группе студентов, изучающих иностранный язык в вузе, хотя до недавнего времени эта методика в основном разрабатывалась в системе школьного образования. Рассматриваются различные виды диагностирования исходного уровня обучающихся и выстраивания соответствующей стратегии обучения вне зависимости от учебника. Приводится «универсальная» структура урока, предусматривающая возможность обучаться на разных уровнях и объединяющая группу в единый коллектив с общими целями и задачами. Так как основным приемом многоуровневого обучения является разделение обучающихся на подгруппы, большое внимание уделяется многообразным способам группирования и эффективному использованию разных видов подгрупп в учебном процессе. Еще одним фактором, способствующим выполнению определенных видов упражнений и коммуникативных заданий, являются представленные в статье различные формы организации учебного пространства. Подробно рассматривается дифференциация заданий по всем основным видам речевой деятельности (чтению, письму, аудированию и говорению) с прилагаемыми примерами заданий для студентов разного уровня, работающих в рамках общей темы или с одним и тем же языковым материалом. Приводятся некоторые приемы экономии времени и энергии преподавателя при работе с разноуровневой аудиторией за счет частичного переноса ответственности за достижения на самих обучаемых. Вместе с тем, основное внима-



ние обращается на создание уважительной и дружественной обучающей среды для студентов, где каждый мог бы развиваться в своем темпе, укрепляться в самооценке и не испытывать психологического дискомфорта. Описано применение принципа дифференцированного подхода к студентам на этапе текущего и итогового оценивания результатов обучения. Высказывается необходимость учета приложенных ими усилий и персонального роста по отношению к исходному уровню владения языком, но в то же время объективного фиксирования достигнутого уровня при выставлении оценки. Предлагаются способы совершенствования системы оценивания в разноуровневой студенческой группе.

РАЗНОУРОВНЕВАЯ ГРУППА; МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ; ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗАДАНИЙ И ОЦЕНИВАНИЯ; ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ; ТЕХНОЛОГИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

---

**Ссылка при цитировании:** Классен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.01

**Введение.** Проблема обучения иностранному языку в разноуровневой группе неоднократно поднималась педагогами-теоретиками и практиками в контексте отечественного образования. В России на сегодняшний день преимущественно частные языковые школы имеют реальную возможность группировать учащихся в соответствии с их уровнем владения иностранным языком. В государственных же высших учебных заведениях, по исторически сложившейся традиции, обучающиеся группируются в соответствии с профилем факультета и годом обучения, а не в соответствии с достигнутым уровнем компетенции по иностранному языку. Таким образом, в одной группе могут оказаться как сдававшие ЕГЭ по иностранному языку, так и начинающие изучать данный язык с нуля.

Несомненно, оптимальным решением этой проблемы было бы разделение обучающихся на группы в соответствии с их уровнем владения изучаемым языком по итогам входного тестирования. Однако частую деление на подгруппы представляется невозможным из-за рутинных проблем с расписанием, дефицита аудиторий, преподавателей, финансирования или малой наполняемости групп. В подобных случаях нередко встает вопрос о принци-

пиальной возможности эффективного обучения в создавшихся условиях, хотя в последнее время в академической профессиональной среде появляются методические наработки по применению так называемой технологии разноуровневого обучения, которая предусматривает овладение материалом в одной группе на разных уровнях (не ниже базового) [1].

К недостаткам такой технологии на сегодняшний день относят отсутствие основательно разработанных методов и форм разноуровневого обучения, способов и принципов построения урока, системы заданий и форм контроля [1]. Поэтому изучение опыта работы в разноуровневых группах в нашей стране и за рубежом является весьма актуальным. При ближайшем рассмотрении выясняется, что подобная проблема нередко встречается (и решается!) во многих странах, поскольку, по замечанию британского профессора Пенни Ур, каждый класс, состоящий из более, чем одного человека, уже считается разнородным [2]. Практика показывает, что даже у каждого отдельного студента уровень владения разными видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо) может значительно различаться. Кроме того, следует принять во внимание то, что все студенты обладают

разными типами восприятия информации, фоновыми знаниями, интересами и потребностями в изучении языка.

**Цель и задачи исследования.** Целью данного исследования является разработка технологии разноуровневого обучения иностранному языку, особенно применительно к студентам вуза. В задачи исследования входит сбор, разработка и систематизация методов и форм диагностики изначального уровня обучающихся, построения и проведения занятия в разноуровневой группе, дифференциации в составлении заданий и оценивании достижений обучающихся с изначально разным уровнем владения иностранным языком.

**Методы исследования:** эмпирические, теоретические, педагогические: наблюдение за учебным процессом, изучение литературы, анализ и обобщение опыта преподавания английского языка в разноуровневых группах в аспектах диагностики, планирования занятий, организации учебного пространства, дифференциации учебных заданий и способов оценивания.

**Рассмотрение результатов исследования.** Исследование прошло успешную апробацию в Томском государственном университете (ТГУ), и результаты исследования применяются на практике с 2015 года.

**Диагностика исходного уровня и выбор стратегии обучения.** Работа в разноуровневой группе, как и в любой другой, должна априори начинаться с определения имеющегося уровня студента по всем видам речевой деятельности, а также знакомства с личностью каждого учащегося: его интересами, потребностями и устремлениями. Для диагностики исходного уровня владения изучаемым языком обычно используются специальные входные тесты (*entry tests*), прилагаемые ко всем современным стандартным учебникам или размещенные в интернете.

Однако более эффективным способом оценивания индивидуальных особенностей, навыков и потребностей представляется написание сочинения-письма преподавателю (по возможности, на иностранном языке), в котором студенты делятся информацией о себе, своей семье, своих путешествиях, предпочтениях, опыте изучения языка и достижениях. Такое сочинение не только показывает уровень владения языком и проблемы, над которыми надо будет работать, но и знакомит преподавателя с личностью обучающегося для установления с ним более тесного контакта. Индийский исследователь в области прикладной лингвистики, Р. Нарьянан [3], предлагает мониторинг профиля каждого студента в целях фиксирования и сохранения важной информации, а также отслеживания его личностного и академического роста.

Альтернативным, но менее формальным и более коммуникативно-направленным, способом первичного взаимодействия со студентами может быть предложение представить себя (или друг друга) на иностранном языке. Возможен смешанный вариант: знакомство в парах, предваряющее представление друг друга в третьем лице. Во время этого интерактивного процесса преподаватель фиксирует ключевую информацию с примечаниями о внешности, характере, интересах, достижениях и языковых проблемах студентов, подбирая ассоциации для запоминания имен.

В ситуации полярно разноуровневой группы подбор универсального учебника представляется невозможным. Решением может быть тематический подход, базирующийся не на учебнике, а на общем тематическом содержании урока, предполагающем различный уровень его усвоения. Впрочем, различная степень усвоения материала может быть реализована и при работе с одним учебником путем дифферен-

цирования заданий, как будет показано ниже. Встречаются также предложения использования учебников одной линейки, но разного уровня [4]. В любом случае, в работе с разнородной группой необходимо тщательное планирование занятий для каждого уровня отдельно и группы в целом.

**Планирование занятия в разнородной группе.** Для сохранения единства разноуровневой группы начинать и заканчивать занятие рекомендуется во фронтальном формате, а основную часть занятия – в формате групповой работы, разделяя обучаемых на разные подгруппы для выполнения индивидуализированных заданий. Примерный план типового занятия может выглядеть следующим образом [4]:

1. *Вводная часть занятия* (сообщение темы и целей урока, разминка) – общая для всей группы.

Для повышения мотивации студентов на вводном этапе следует выявить, что они уже знают по данной теме и чему хотели бы еще научиться.

Изучавшие эту тему ранее могут, например, написать на доске тематический базовый вокабуляр, после чего начинающие получают задание составить с ним предложения или связный текст. В это время преподаватель может заняться расширением словарного запаса продолжающих студентов, знакомя их с новыми словами, фразеологическими оборотами и пословицами.

2. *Основная часть занятия* – это индивидуальные задания для разных групп обучающихся.

А. Разделение на один тип групп (например, пары) с самостоятельным заданием и одновременная работа преподавателя с другой частью группы.

Б. Разделение на другой тип групп (например, по 3-4 человека) и самостоятельная работа студентов с подготовленными преподавателем материалами.

Например, во время основной части занятия по теме «Семья» начинающим можно предложить нарисовать свое семейное древо и подготовить простой рассказ о своей семье по образцу из учебника начального уровня, а затем потренироваться рассказывать и спрашивать о семьях в парах, меняя партнеров. Продолжающим, между тем, можно дать статью о видах семей, семейных проблемах и пр., предложив обсудить ее или высказать свое мнение письменно.

3. *Окончание занятия* – общее задание или игра, совместное подведение итогов, домашнее задание.

Хорошо подобранная игра обеспечивает повторение изучаемого материала, снимает напряжение после урока, вовлекая начинающих и давая им возможность победить «случайным образом» или участвуя в смешанной команде. В ролевой игре каждый может использовать язык на своем уровне.

Другим окончанием урока может быть просмотр видео, в качестве домашнего задания к которому начинающие могут написать общее содержание просмотренного, а продолжающие – эссе о затронутых проблемах или рецензию.

Тщательное планирование урока является особенно важным при работе с разноуровневой аудиторией во избежание хаоса и раздробленности. Подобно хорошо написанному сочинению, урок должен иметь ясную цель, яркое начало и запоминающийся конец, уникальный стиль, логическое строение с плавными переходами, ценное содержание и увлекательный дух [5]. Преподавание в разноуровневой группе можно сравнить с работой дирижера, который одновременно руководит каждой партией певцов в хоре или группой инструментов в оркестре, позволяя блистать солистам и не забывая о цельности и общем впечатлении от произведения.

**Разделение обучающихся на подгруппы.** Рассмотрим подробнее проведение основной части занятия, начинающейся с разделения студентов на группы: пары, малые группы (3-5 человек) и большие команды. Такое дробление позволяет ранжировать задания, увеличивает время говорения каждого студента, создает благоприятную ненапряженную атмосферу, учит самостоятельности и партнерским отношениям.

Желательно, чтобы работа в парах проходила не с одним и тем же рядом сидящим студентом, но с разными партнерами, поскольку любой новый собеседник – это всегда выход из зоны комфорта, новые впечатления и трудности для преодоления. Непроизвольное деление на пары может также осуществляться путем составления пословиц или фразеологизмов (соединения начала и конца фразы), или поиском партнера, вытянувшего синоним, антоним или определение к исходному слову.

Безусловно, существует немало интересных способов деления и учащихся школы на малые и большие группы: можно предложить вытянуть картинку / слово, или рассчитаться по порядку, а затем собрать всех вытянувших один тип картинок, или назвавшихся одной цифрой в одну группу. Например, все «фрукты» / «родители» собираются вокруг одного стола, а «овощи» / «дети» вокруг другого. Б. Джонсон [6] предлагает нестандартные способы деления учащихся по внешним признакам (цвету или длине волос, одежде), по интересам, вкусам, полу и т. п.

Внутри группы возможно выполнение ролей разной направленности и сложности: ведущий, секретарь, оформитель, наблюдатель, или докладчик. Иногда начинающие намеренно назначаются на роль докладчиков, и группа оценивается по уровню подготовленности своего начинающего к выступлению.

Использование сигнальных разноцветных карточек (красного, желтого и зеленого цветов) в формате жеребьевки позволяет тренировать обучающихся в высказывании аргументов «за» (зеленый) и «против» (красный) или нейтрального мнения (желтый). После деления на большие группы «одного цвета» и проведения мозгового штурма по поиску всех возможных аргументов проводится дискуссия в группах из 3-х человек с карточками разных цветов.

Однако если для выполнения задания требуется создание групп намеренно однородных или разнородных, лучше разместить близких по уровню обучающихся на одном ряду. Помимо этого, можно создавать разноуровневые пары, в которых продолжающие будут тренировать начинающих. При этом необходимо напоминать студентам, что лучший способ усвоить что-либо – это объяснить новый материал другим [7].

**Организация учебного пространства (classroom layout).** Каждый вид групповой и индивидуальной учебной деятельности требует особой организации учебного пространства. Б. Джонсон напоминает преподавателям, что парты и стулья «не привинчены к полу, их можно передвигать» [6].

Расположение студентов по кругу позволяет проводить игры и выполнять упражнения всей группой, поочередно или вразброс. «Круглый стол» (или несколько парт, сдвинутых вместе) способствует плодотворному и равноправному общению, подходит для проведения праздников. Традиционное расположение столов рядами позволяет устраивать командные игры или распределять материал разной трудности / разного объема на каждый ряд.

Два ряда столов, расположенных поперек класса, удобны для организации такого вида чтения, как *jigsaw reading*, если изучаемый текст делится на 2 части или читаются 2 разных текста. Сначала студенты

каждого ряда прочитывают свой фрагмент (при этом возможна взаимопомощь – *buddy reading*). После этого студентам переднего ряда предлагается обернуться назад, образовав пары с сидящими на заднем ряду, и обменяться прочитанной информацией, чтобы у всех сформировалось полное представление о прочитанном.

Если в задании на этот вид интерактивного чтения предлагается 3-4 смысловых фрагмента или 3-4 разных текста, то студентам потребуется рассчитаться на 1-2-3 (-4) и получить 1й-2й-3й (-4й) фрагмент или текст, соответственно. После прочтения своих фрагментов и выполнения заданий к ним предполагается обмен прочитанной информацией в полных группах. Студенты с одинаковым номером могут собраться за одним столом для совместного чтения своего фрагмента – таким образом, потребуется столько отдельных столов, сколько текстов изучается в минигруппах. Затем предлагается перегруппироваться так, чтобы за одним столом собрались студенты из разных групп для сбора полной информации о прочитанном.

Парты, сдвинутые вместе попарно, позволяют играть, писать, работать над проектами в группах. Ш. Вернон [8] предлагает создавать в классе несколько «центров» («уголков» или «станций») разной направленности (чтение, игры, проекты), и пока одна группа работает с преподавателем минут 20-30, другие 2 группы проводят это время за заданиями, приготовленными для них в этих центрах, перемещаясь через указанное время к другому центру.

Из опыта работы на курсах повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава ТГУ следует отметить их несколько консервативное отношение к предлагаемой инновационной организации пространства. В подобных случаях авторы статьи предлагают преподавателям макси-

мально плавно адаптировать процесс обучения под привычный формат аудитории.

**Дифференцирование заданий по разным видам речевой деятельности.** Подготовка материалов разной сложности может потребовать от преподавателя чрезмерных временных затрат, в связи с чем Британский Совет [9] предлагает дифференцировать задания к единому языковому материалу. В качестве примеров ранжирования заданий по разным видам речевой деятельности в практике преподавания встречаются следующие задания.

*Чтение.* Тем, кто раньше других заканчивает читать заданный текст, можно предложить выполнение дополнительных заданий: написание на доске новых слов с определениями; письменное изложение части текста от имени другого героя или в другом времени / от другого лица; письменное высказывание своего мнения о проблемах, затронутых в тексте; реферирование текста; составление вопросов по содержанию для других студентов; придумывание альтернативного продолжения / конца истории.

Начинающим можно облегчить восприятие текста, снабдив их списком новых слов; к упражнению на заполнение пробелов предложить готовые ответы в измененном порядке (с одним лишним ответом); уменьшить объем текста и заданий; предложить им придумать другой заголовок к тексту (вместо составления его краткого содержания).

В качестве послетекстовых заданий предлагается спросить у студентов, что они запомнили из прочитанного, что их удивило, с чем не согласны. При этом одному из более компетентных студентов поручается фиксирование на доске ключевых идей / слов с их последующим обсуждением классом или в малых группах. Как вариант, можно предложить студентам по-

очередный пересказ абзацев / перевод текста в парах с поочередным мониторингом пересказа / перевода текста с опорой на учебник.

В качестве домашнего задания по чтению студентам промежуточного уровня можно предложить составить предложения на подстановку активного вокабуляра или вопросы по содержанию для начинающих; сильным студентам можно предложить составить упражнения на множественный выбор или кроссворды для средних студентов, а самим провести на следующем занятии обсуждение текста, пока студенты других уровней выполняют их репродуктивные задания [8].

Индивидуальное чтение также позволяет выбрать книгу и представить ее содержание или самую яркую сцену на доступном студенту уровне [10].

*Письмо.* Студенты более продвинутого уровня получают задание написать сочинение большего объема и самостоятельно находят и исправляют ошибки, обозначенные преподавателем как орфографические, грамматические, лексические и стилистические. Им предлагается употребить более сложный вокабуляр и грамматические конструкции.

Начинающие студенты пишут сочинения меньшего объема, по предложенным образцам, после исправления своих черновиков [11]. В целях экономии времени преподавателя можно предложить написание сочинений в группах. В процессе написания студентам предлагается поучиться письму друг у друга, поочередно разделяя ответственность, и тогда преподаватель проверяет всего одну работу в каждой мини-группе [7].

Если на занятиях практикуется написание диктантов, то 1-2 более сильных студента могут писать у доски, остальные сверяются с написанным после общей проверки. Диктовать новый вокабуляр можно

в предложениях, попросив продолжающих студентов записывать эти предложения полностью, а начинающих – только заданные слова. В целях экономии времени преподавателя можно диктовать фрагменты текста учебника с последующей само- или взаимопроверкой [7]. Для сохранения уважительного и тактичного отношения к студентам, особенно находящимся на более низком уровне, рекомендуется использование самопроверки с последующим домашним заданием выполнить работу над ошибками.

*Аудирование.* Для того чтобы настроиться на восприятие аудиоматериала, обычно предлагаются вопросы, вводящие в тему и стимулирующие прогнозирование содержания аудиотекста, с возможной опорой на иллюстрации или печатную версию текста. Если звуковая дорожка сопровождается видеорядом, интересным приемом является первоначальный просмотр видео без звука с последующим обсуждением происходящего на экране. Начинаящим студентам следует заранее дать новые для них слова и выражения, являющиеся ключевыми.

После первого или второго прослушивания в заданиях на заполнение пробелов начинающие получают готовые ответы в смешанном порядке с одним лишним. Продолжающие студенты не только отвечают на вопросы *верно / неверно*, но и объясняют свою точку зрения.

В процессе последующего прослушивания можно предложить начинающим в паузы после каждого предложения или абзаца передать содержание данного фрагмента, а продолжающим – уточнить детали в случае необходимости. Во время финального прослушивания всем раздается расшифровка аудиозаписи с предложением следить по тексту или вполголоса повторять его, имитируя произношение и интонацию (*shadowing*) [11]. При этом каждый

студент осознанно выбирает задание, наиболее соответствующее его уровню.

*Говорение.* Студенты продвинутого уровня должны уметь аргументировать свою позицию, используя более разнообразный вокабуляр и сложные грамматические структуры. Им можно поручить выступать в роли переводчика на занятии или проводить часть урока вместо преподавателя. Начинаящим следует давать больше времени на подготовку и тренировку своих высказываний в парах или малых группах, прежде чем выступать перед группой. Их нельзя исправлять так же часто, как продолжающих [11]. Спонтанная корректировка речи в момент говорения любых студентов должна быть сведена к минимуму или отсрочена до окончания их высказывания. При выполнении упражнений на интервьюирование или соцпрос целесообразным представляется смешанное общение класса (*mingling*). При этом начинающим следует помочь правильно сформулировать вопросы, прежде чем они начнут многократно задавать их меняющимся «собеседникам».

Деятельность, позволяющая равнозначное участие студентов разных уровней на занятии и в процессе подготовки к нему, включает мозговой штурм, работу над групповыми проектами (создание видео, сайта, праздничного поздравления), индивидуальные проекты, презентации, экскурсии, постановку пьес и т. п. [8;12]. Огромные возможности по говорению в группе, диалогах и монологах, независимо от уровня владения языком, предоставляет разработанный в Шотландии и активно развивающийся в ТГУ метод Storyline [13].

Согласно этому методу, обучение выстраивается вокруг сюжетной линии, объединяющей различные ситуации иноязычного общения в один тематический блок, который может соответствовать одному разделу учебника или модулю учебной

программы. Студентам предлагается стать соавторами импровизированного сценария по заданным преподавателем ключевым вопросам. Заранее подготовленные вопросы обеспечивают прохождение всего запланированного лингвистического, страноведческого, социокультурного и др. материала, а свободная форма ответов и творческое составление из них единой истории мотивируют студентов на поиск дополнительной информации и эмоциональное разыгрывание по ролям различных ситуаций общения.

Глубокое вовлечение в процесс создания и проживания этих ситуаций начинается с макетирования персонажей, придания им характера, придумывания их биографий и судьбы, а затем все задания выполняются от их имени. Так тема «Путешествие», например, может быть изучена и активизирована от имени путешествующей семьи, группы туристов, спортсменов, музыкантов и т. п. Этим персонажам предлагается выбрать маршрут путешествия, составить список необходимых вещей для поездки, заполнить формы для получения визы, найти в интернете самые удобные билеты, разработать программу пребывания в другой стране, придумать, какие происшествия могут произойти с ними в пути и чем они могут закончиться, описать свои приключения в форме письма или блога.

**Дифференцированный подход к оцениванию.** Что касается текущего оценивания студентов в разноуровневой группе, оно должно быть, по мнению большинства методистов, средством мотивации и отражать не столько уровень знаний, умений и навыков, сколько приложенные усилия и личностный рост в уровне владения языком.

Итоговое оценивание, согласно российским педагогам, должно проводиться в соответствии с достижением минимально необходимого (стартового) уровня, указанного в рабочей программе или образо-

вательном стандарте (оценка «удовлетворительно»), повышенного (или базового) уровня («хорошо») и высокого (творческого) уровня («отлично») [1]. На наш взгляд, эта пятибалльная (а фактически трехбалльная) система не отражает в должной мере достигнутый уровень владения языком, малоинформативна для работодателей и может быть несправедливой по отношению к студентам с изначально низким уровнем подготовки. Закономерным итогом использования технологии разноуровневого обучения иностранным языкам в вузе должно быть указание достигнутого уровня, например, по общеевропейской шкале языковой компетенции.

Так как в российской системе высшей школы по-прежнему существует практика фиксирования итоговой оценки в ведомостях и приложениях к диплому по пятибалльной шкале, авторы предлагают заложить формулировку уровня в название дисциплины (например, практический курс английского языка на уровне A2) или добавлять его к оценке (C1 удовлетворительно). Тогда будет ясно, что любая оценка на уровне C1 свидетельствует о более высоких достижениях, чем отличная оценка на уровне A. Альтернативой к прямому указанию достигнутого уровня может быть введение оценок по 10- или 100-балльной шкале. Здесь уместно сослаться, например, на опыт оценивания уровня владения языком в международной системе IELTS, где 9-балльная шкала приведена в соответствие с общеевропейской шкалой и вмещает в себя уровни от нулевого до владения в совершенстве.

**Заключение.** Изученный опыт работы в разноуровневых группах в разных странах показал, что успешное обучение в таком формате вполне возможно, хотя и требует больших творческих усилий и педагогического мастерства от преподавателя. В неко-

тором смысле, однородных классов не может быть в принципе, как не бывает однородного общества. Поэтому преподавателям следует не столько стремиться избежать этой проблемы, сколько стараться оптимально разрешать ее. Желательно также разъяснять ситуацию студентам, заверяя их в том, что они смогут повысить свой уровень и получить определенные преимущества от учебы в разноуровневой группе.

Проблема неоднородности групп успешно решается применением особой технологии разноуровневого обучения. В данном исследовании отмечается, что в условиях обучения иноязычному общению студентов вузов эта технология предусматривает диагностирование изначального уровня каждого студента и выстраивание индивидуальных траекторий обучения студентов в зоне их ближайшего развития.

После установления исходного уровня владения языком, осмысления образовательных потребностей и постановки задач в обучении требуется тщательное планирование каждого занятия. Одним из принципов построения урока в разноуровневой группе является планирование общего начала и конца с разделением на подгруппы в течение основной части практического занятия для индивидуализированного усвоения материала. Именно в малых группах увеличиваются возможности каждого студента практиковаться в общении, в то время как в больших командах обучению помогает соревновательный дух и взаимная поддержка. Группы могут формироваться по принципу объединения студентов близких по уровню или быть намеренно разноуровневыми – в зависимости от решаемых учебных задач.

Подвижные стулья и парты, расставленные по-разному, не только разряжают однообразие в рутинных аудиторных занятиях, но и способствуют общению и выполнению определенных видов зада-



ний. Например, необходимость зрительного контакта в общей дискуссии предполагает организацию «круглого стола», в то время как работа над проектами в малых группах требует отдельного пространства для каждой группы.

С целью сохранения единства разноуровневой группы и экономии времени преподавателя рекомендуется работа в рамках одной темы на разной глубине. Таким образом, преподавателю следует разрабатывать задания разной сложности, адаптировать задания из учебника сообразно уровням студентов или давать разный объем заданий на уроке и для домашней работы. Перспективным представляется также

использование потенциала студентов по взаимному обучению и контролю.

Оценивание в разноуровневой группе должно быть, по мнению авторов, не только дифференцированным и мотивирующим, но и способным объективно отражать достигнутый уровень владения языком по общепринятым в мире стандартам. В связи с этим было бы целесообразно указывать этот уровень в образовательных документах.

Потенциальным результатом применения разноуровневого подхода в контексте обучения иностранному языку в высшей школе должен стать рост уровня каждого студента в психологически комфортной и творчески сплоченной академической среде.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Фролова Л. (2017)**. Технология разноуровневого обучения. Основные принципы и правила ТРО / FB.ru <http://fb.ru/article/368720/tehnologiya-raznourovneвого-obucheniya-osnovnye-principyi-i-pravila-tro>
2. **Penny Ur (2016)**. Heterogeneous (mixed-level) classes / Penny Ur's 100 Teaching Tips / Cambridge University Press [https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285\\_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285_excerpt.pdf)
3. **R. Naryanan (2009)**. Humanising Language Teaching / Magazine for Teachers and Teacher Trainers (Year 11; Issue 5; October 2009) / How to Work Effectively with a Heterogeneous Classroom <http://old.hltnmag.co.uk/oct09/less02.htm>
4. **Tara Benwell (2008)**. Teaching Multi-Level Classes / TEFL.net <https://www.tefl.net/elt/ideas/teaching/teaching-multi-level-classes/>
5. **Todd Finley (2014, updated in 2015)**. 4 Things transformational teachers do / Edutopia <http://www.edutopia.org/blog/big-things-transformational-teachers-do-todd-finley>
6. **Ben Johnson (2011, updated in 2014)**. Student Learning Groups: Homogeneous or Heterogeneous? / Edutopia <http://www.edutopia.org/blog/student-grouping-homogeneous-heterogeneous-ben-johnson>
7. **Melinda Roberts (2007)**. Teaching in the Multilevel Classroom / Pearson Longman [http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel\\_monograph.pdf](http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf)
8. **Shelley Vernon**. ESL Multilevel Activities / Teaching English Games [http://www.teachinenglishgames.com/Articles/ESL\\_Multilevel\\_Activities.htm](http://www.teachinenglishgames.com/Articles/ESL_Multilevel_Activities.htm)
9. **Jo Budden, Lucy Mardel (2008, updated in 2011)**. Adapting materials for mixed ability classes / Teaching English / British Council / BBC <https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes>
10. **Sophia Khan (2013)**. Managing mixed-ability classes / #AusELT chat summary (July 4, 2013) <http://auselt.com/2013/07/22/auselt-chat-summary-managing-mixed-ability-classes-july-4-2013/>
11. **Cathy C. Shank and Lynda R. Terrill (1995)**. Teaching Multilevel Adult ESL Classes / CAELA / ESL resources / Digests [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/SHANK.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SHANK.html)
12. **Martina Bex (2013)**. Multi-level Classes / The Comprehensible Classroom <http://martinabex.com/2013/09/12/multi-level-classes/>
13. **Будлова Т.Ю., Левашкина З.Н., Митчелл П.Дж.** Метод Storyline в обучении студентов-лингвистов иностранному языку // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 151–161. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.13

## REFERENCES

1. **Frolova, L. (2017)**. Technology of Multilevel Teaching: Main principles and rules. / FB.ru <http://fb.ru/article/368720/tehnologiya-raznouronovnevo-go-obucheniya-osnovnyie-printsipy-i-pravila-tro>
2. **Penny Ur (2016)**. Heterogeneous (mixed-level) classes / Penny Ur's 100 Teaching Tips / Cambridge University Press [https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285\\_excerpt.pdf](https://assets.cambridge.org/97813165/07285/excerpt/9781316507285_excerpt.pdf)
3. **R. Naryanan (2009)**. Humanising Language Teaching / Magazine for Teachers and Teacher Trainers (Year 11; Issue 5; October 2009) / How to Work Effectively with a Heterogeneous Classroom <http://old.hlomag.co.uk/oct09/less02.htm>
4. **Tara Benwell (2008)**. Teaching Multi-Level Classes / TEFL.net <https://www.tefl.net/elt/ideas/teaching/teaching-multi-level-classes/>
5. **Todd Finley (2014, updated in 2015)**. 4 Things transformational teachers do / Edutopia: <http://www.edutopia.org/blog/big-things-transformational-teachers-do-todd-finley>
6. **Ben Johnson (2011, updated in 2014)**. Student Learning Groups: Homogeneous or Heterogeneous? / Edutopia <http://www.edutopia.org/blog/student-grouping-homogeneous-heterogeneous-ben-johnson>
7. **Melinda Roberts (2007)**. Teaching in the Multilevel Classroom / Pearson Longman [http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel\\_monograph.pdf](http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf)
8. **Shelley Vernon**. ESL Multilevel Activities / Teaching English Games [http://www.teachingenglishgames.com/Articles/ESL\\_Multilevel\\_Activities.htm](http://www.teachingenglishgames.com/Articles/ESL_Multilevel_Activities.htm)
9. **Jo Budden, Lucy Mardel (2008, updated in 2011)**. Adapting materials for mixed ability classes / Teaching English / British Council / BBC <https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes>
10. **Sophia Khan (2013)**. Managing mixed-ability classes / #AusELT chat summary (July 4, 2013) <http://auselt.com/2013/07/22/auselt-chat-summary-managing-mixed-ability-classes-july-4-2013/>
11. **Cathy C. Shank and Lynda R. Terrill (1995)**. Teaching Multilevel Adult ESL Classes / CAELA / ESL resources / Digests [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/SHANK.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SHANK.html)
12. **Martina Bex (2013)**. Multi-level Classes / The Comprehensible Classroom <http://martinabex.com/2013/09/12/multi-level-classes/>
13. **Budlova, T.Yu., Levashkina Z.N., Mitchell, P. (2018)**. The Storyline method in teaching foreign languages to linguistic students. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2018. No. 3 p. 151–161. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.13

**Klassen Elena V., Odegova Olga V. Teaching foreign languages in a multi-level classroom.** The paper summarises national and international experience in teaching foreign languages to a multi-level group of students. It reveals the causes and substantiates the inevitability of the emergence of heterogeneous groups. However, it is demonstrated that many problems caused by this heterogeneity are successfully solved with various techniques worked out by practicing teachers. Special attention in the paper is paid to the possibility and ways of solving these problems with university students studying languages in a multi-level group, though the methods that the authors have come across while doing their research were mostly designed in a secondary school setting. The paper considers different ways of evaluating students' skills and needs, followed by planning a strategy of using a core textbook for the whole class or managing without it. Next, a general lesson plan is outlined, which caters for individual needs of every student and unites them in a single body with common goals and objectives. As the main technique of teaching a multi-level class is splitting students into groups during the lesson, great attention is devoted to various types of grouping and their efficient use in the process of studying, as well as ways of matching students for this purpose. Classroom arrangement is also recommended for different types of exercises and tasks at different stages of the lesson, as it can greatly affect communication. Proceeding to the problem of differentiating the tasks in all aspects of language teaching (reading, writing, listening and speaking) many examples of tasks for beginners, intermediate

students and advanced learners working on the same topic or language material are given in detail. To reduce teacher's work it is shown how some of their functions and responsibilities can be delegated to students. At the same time every effort is made to create a respectful and student-friendly environment, where all the learners feel that they are learning something new, their confidence is getting stronger and nobody suffers from being at a different level. The paper also focuses on the possibility of applying the principle of differentiating to the evaluation of students' achievements throughout the year and at the end of the course. An idea is expressed that grading should take into account the students' effort and personal growth rather than ability. At the same time it should objectively reflect the level of competence correlating with international systems of grading.

MULTI-LEVEL CLASSROOM; METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING;  
DIFFERENTIATING TASKS AND ASSESSMENT; DIFFERENTIATED APPROACH IN FOREIGN  
LANGUAGE TEACHING, MULTI-LEVEL INSTRUCTION

---

**Citation:** Klassen E.V., Odegova O.V. Teaching foreign languages in a multi-level Classroom. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.01

*М.А. Одинокая, О.А. Шередекина*

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО ВУЗА**

---



**ОДИНОКАЯ Мария Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент Высшей Школы иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Политехническая ул., д. 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: World.Maria@hotmail.com

**ODINOKAYA Maria A.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 29, Politekhnikeskaya, St. Petersburg, 195251, Russia.  
e-mail: World.Maria@hotmail.com



**ШЕРЕДЕКИНА Оксана Анатольевна** – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;  
e-mail: oksanasher@yandex.ru

**SHEREDEKINA Oksana A.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Polytechnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia.  
e-mail: oksanasher@yandex.ru

---

Высшее технологическое и профессиональное образование играет важную роль в долгосрочном прогрессе и промышленном развитии России. В настоящее время растет спрос на российских выпускников технического профиля, так как основательность российского образования делает Россию привлекательной для иностранных студентов, которые приезжают на обучение в российские вузы из разных стран. В последние годы много говорится об одной из ключевых проблем профессионального образования, а именно, об адаптации иностранных студентов в российской системе образования. Уделяя особое внимание данной проблеме, авторы определяют ряд аспектов, способствующих успешной адаптации иностранных студентов, а именно, формирование понимания значения адаптированности, выработку самостоятельности, пробуждение интереса к принимающей стране, ее культурным особенностям, к предметной области учебной работы иностранных студентов, а также формирования готовности иностранных студентов к использованию информационно-образовательной среды российского вуза. В рамках данного исследования нам удалось получить представление о проблемах успеваемости иностранных студентов, а также об образовательном опыте иностранных студентов в информационно-образовательной среде российского университета. Результаты показали, что иностранные студенты действительно осознают свой специфический опыт, высоко его ценят, несмотря на существующие сложности, связанные с процессом обучения в информационно-образовательной среде российского вуза и, принимая во внимание то обстоятельство, что иностранные студенты сейчас являются высокотехнологичными студентами, что дополнительно стимулирует их к условиям адаптации в новой для них социально-культурной среде. В статье освещаются проблемные вопросы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при адаптации к информационно-образовательной среде

российского вуза, оказывающих существенное влияние на уровень их удовлетворенности учебной работой. Материал, представленный в данной статье, направлен на лучшее понимание причин или факторов, влияющих на отсев иностранных студентов из российских вузов.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА; АДАПТАЦИЯ; ИНОСТРАННЫЙ СТУДЕНТ; РОССИЙСКИЙ ВУЗ

---

**Ссылка при цитировании:** Одинокая М.А., Шередекина О.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях российского вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 20–27. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.02

---

**Введение.** В настоящий момент одной из ключевых задач современного вуза в Российской Федерации является реализация принципов поликультурного образования и использование международного опыта оказания социально-педагогической поддержки иностранных студентов. В последние годы число иностранных студентов, приезжающих учиться в Российскую Федерацию, значительно возросло, и федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (СПбПУ) становится одним из центров привлечения таких иностранных студентов со всего мира. Трудности в процессе адаптации иностранных студентов в информационно-образовательной среде российского вуза отличаются по содержанию от трудностей, испытываемых российскими студентами.

Под адаптацией понимается многофакторный процесс, а именно, привыкание к образовательной среде; приспособление к условиям принимающего общества; адаптация к изменившимся обстоятельствам жизни; практика работы иностранного студента над собой в целях адаптации, а также опыт работы с объектом адаптации, реализуемый окружающими его людьми. Иностранному студенту требуется в кратчайшие сроки освоиться в новой бытовой среде, привыкнуть к отличному характеру обучения и т. д. От того, насколько качественно проходит процесс адаптации у иностранного студента, зави-

сит успешность его обучения. В этих условиях проблема адаптации иностранных студентов к иноязычной информационно-образовательной среде вуза требует научно-педагогического решения.

В рамках нашего исследования под информационно-образовательной средой российского вуза мы понимаем организационные условия для применения технологий интерактивного обучения; программно-аппаратные (технические) средства; описание дидактических аспектов использования образовательных электронных ресурсов, способствующих информационному взаимодействию между субъектами образовательного процесса. Внедрение интерактивных технологий обучения в образовательный процесс подразумевает интеграцию различных предметных областей с ИТ-технологиями, что ведет к информатизации учебной деятельности иностранных студентов и преподавателей, а также к пониманию ими процессов информатизации в российском образовании и играющих особую роль в адаптации иностранных студентов в российском вузе.

К техническим средствам интерактивных технологий обучения относятся: флеш-карты, смартфоны, планшетные компьютеры, позволяющие иметь мобильный выход в глобальную сеть Интернет; мультимедиа-проекторы, позволяющие применять видео-, аудиоматериал; интерактивные доски, веб-камеры, компьютерные классы, составляющие информационно-технологическую базу российского вуза, и пр.

**Актуальность и цель исследования.** Усиление роли России в мировом гуманитарном пространстве способствует искоренению стереотипов и формированию положительного отношения к стране в мировом сообществе, а также для ее успешного позиционирования на мировом рынке. Потребность в подготовке востребованных иностранных выпускников российского вуза, понимающих и принимающих российскую специфику, является сегодня одним из важных условий экономического развития Российской Федерации. Тем самым, решение проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России является актуальной и стратегически важной для укрепления и расширения российского присутствия на международной арене. Деятельность по наращиванию вовлечения, подготовке, поддержке и продвижению востребованных иностранных выпускников российского вуза является, таким образом, важной частью внешней политики всех стран, включая Российскую Федерацию. Международная студенческая мобильность расширяется быстрыми темпами. В глобальном масштабе число студентов, получающих высшее образование обучение за рубежом растет [1].

**Целью** настоящего исследования является изучение проблем адаптации иностранных студентов, приезжающих на обучение в российские вузы, использующих технологии интерактивного обучения [2], в частности, в СПбПУ. Основное внимание уделено студентам-иностранцам из Китая, поскольку они составляют значительную часть иностранных студентов в техническом вузе.

**Методы исследования:** эмпирические, теоретические, педагогические, а именно: наблюдение за учебным процессом, изучение, анализ и обобщение опыта преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде, анкетирование.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проблема адаптации иностранных студентов раскрывается в научных работах таких российских и зарубежных исследователей как Н.И. Алмазова [3; 4; 5], Н.В. Бордовская [6], Н.В. Попова [7; 8], Meng Q., Zhu C., Cao C. [9], T.S. Pilishvili [10], O.D. Shipunova [11] и др.

Процесс адаптации можно условно разделить на три этапа: превентивный (реализуемый до приезда студента в страну), начальный (связанный с первым месяцем пребывания в стране) и основной (захватывающий все дальнейшее время пребывания в стране).

Превентивный этап предполагает обработку абитуриентом информации о российском вузе через его представителей, выступающих в роли посредников в контактах между российским вузом и абитуриентом. На начальном этапе у иностранного студента появляется возможность начать вхождение в новую для него языковую, социально-культурную, информационно-образовательную среду, усвоить базовые нормы и ценности российского общества, выработать собственный стиль поведения, позволяющий правильно оценить ситуацию выработать верную поведенческую тактику. Источником адаптации являются потребности студента, вызванные изменения в нем самом или во взаимосвязях его с конкретной социально-культурной, информационно-образовательной средой российского вуза.

Задачи преподавателя, организующего учебный процесс, состоят в оказании своевременной педагогической поддержки, а именно, в наиболее комфортном и оперативном включении иностранного студента в информационно-образовательную среду российского вуза [12]. Основополагающими элементами адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в России являются их профессио-

нальное становление; формирование адекватного представления и отношения, как к родной культуре, так и культуре принимающего общества; положительной оценки своей будущей профессии.

Важнейшими условиями успешной адаптации иностранных студентов является взаимодействие иностранных студентов и преподавателей, принимающих участие в адаптации этих студентов, в информационно-образовательной среде российского университета. Специалист позволяет новоприбывшим студентам осознать причины успехов и неудач, возникающих как в учебном процессе, так и в повседневной жизни, оценить их возможности благодаря имеющемуся культурно-историческому опыту.

Степень адаптации иностранных студентов к учебному процессу определяется такими факторами, как трудности, возникающие в процессе обучения, интерес и желание обучаться в информационно-образовательной среде российского вуза, дальнейшая профессиональная направленность, базирующаяся на нормах и ценностях социальной среды своей учебной, а в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Условно можно выделить следующие барьеры, с которыми сталкиваются иностранные студенты: языковые, академические, психологические, социальные трудности, которые могут оказывать негативное влияние на учебный процесс. Так, одной из основных проблем в процессе адаптации в российском вузе опрошенные студенты признали языковой барьер. Большая часть студентов, приезжающая учиться в российский вуз, совсем не владеет языком, на котором им предстоит учиться. Практика показывает, что приемлемого владения русским языком для дальнейшего обучения иностранные студенты достигают ближе к концу обучения [13].

Академическая адаптация определяет трудности, связанные с привыканием ино-

странных студентов к новым подходам в подаче знаний, организации учебного процесса, способностью воспринимать учебную информацию на иностранном языке.

Психологические трудности реализуются в стеснении, мешающем как учебной деятельности студентов, так и общению с российскими однокурсниками. Иностранные студенты также сталкиваются с чрезмерной свободой, которую они неожиданно для себя получают, покинув родные края.

Социальные трудности во многом связаны с ценностными ориентациями иностранного студента, его волевыми качествами, способностью воспринимать новый опыт, готовностью воспринимать инокультурные правила поведения, способностью работать самостоятельно. Исследования показывают, что можно условно выделить три категории иностранных студентов: «преданные ученики» и «дезорентированные пчелы», «глобальные граждане» и «гордые китайцы», «командные игроки» и «независимые бойцы» [14].

Внедрение технологий интерактивного обучения может способствовать успешной адаптируемости иностранных студентов к особенностям подготовки в российском вузе, совершенству образовательный процесс; способствуя сохранению мотивации к обучению, актуализации учебного контента и ускоренному его тиражированию; повышению эффективности самостоятельного изучения учебного материала; предоставляя возможность самодиагностики и самокоррекции; возможность использовать видео- и аудио-контент для более эффективного освоения учебного материала.

Исследование социальных установок в адаптации иностранных студентов к обучению в информационно-образовательной среде российского вуза осуществлялось на основе анализа данных, полученных посредством анкетирования. В опросе приняли участие 14 человек из числа иностран-

ных студентов, проходящих обучение в СПбПУ. Разработанная для данного исследования анкета включает несколько вопросов, отражающих позиции, являющиеся необходимыми для успешной адаптации иностранных студентов в поликультурной информационно-образовательной среде российского вуза.

В анкете иностранным студентам был предложен вопрос, предполагающий свободный ответ: «Что затрудняет Ваш процесс обучения в информационно-образовательной среде российского университета?». Были получены следующие варианты ответов: другой уклад обучения; различие культур и др. В центре внимания подавляющего большинства опрошенных иностранных студентов также находятся испытываемые ими затруднения при самостоятельной работе с программной русскоязычной литературой. Иностранные студенты отметили, что привыкли к другому расположению информации, представленной в электронном виде. Основные затруднения вызывают значительно более высокий уровень образовательных стандартов и требований, предъявляемых российскими преподавателями, в частности, в работе с учебными электронными ресурсами, по сравнению с тем, к чему студенты привыкли на родине. Анализ данных анкеты позволяет оценить установку к обучению в русскоязычной среде университета как отрицательную, поскольку более половины студентов-иностранцев испытывают трудности при обучении в российском вузе. Решение проблемы предполагает разработку модели языковой адаптации иностранных студентов с учетом особенностей их учебной деятельности.

Иностранным студентам был предложен следующий вопрос, предполагающий свободный ответ: «Какие особенности общения российских преподавателей, на Ваш взгляд, контакт студентов с ними в инфор-

мационно-образовательной среде вуза?». В процессе анализа анкет участников эксперимента была установлена определенная закономерность: условием формирования положительной установки к общению с российским преподавателем в информационно-образовательной среде вуза является наличие опыта подобного контакта.

Следующим вопросом «В чем, на Ваш взгляд, состоят сложности в общении с российскими студентами в информационно-образовательной среде вуза?». Четверть опрошенных иностранных студентов признаются, что их стандартные представления о русскоязычной стране негативно сказываются на их процессе адаптации в процессе обучения в России.

Предпосылками включения русского языка в свой языковой профиль иностранные студенты называют осознание важности овладения одним западным и одним восточным языком для своего полноценного развития, а также учет передовых исследований в области инжиниринга.

**Заключение.** Подводя итог, можно отметить, что для успешной социально-культурной адаптации иностранных студентов в информационно-образовательной среде российского вуза, в частности, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого необходимо разработать методические рекомендации для преподавателей по общению с иностранными студентами, способствующие формированию у них необходимых социальных установок к общению. Обучение в чужой естественно-языковой среде требует от иностранного студента адаптации, проявляющейся в овладении языком другой страны, понимании и принятии уклада и норм жизни принимающей страны, что, в свою очередь, является важнейшим условием формирования адекватного реалиям страны проживания образа мышления и



поведения иностранного студента. Целесообразно отметить, что в процессе преодоления трудностей большое значение имеет информационно-образовательная среда российского вуза, которая предполагает готовность иностранных студентов применять интерактивные технологии обучения в учебной деятельности. Организация освоения навыков работы с использовани-

ем данной технологии является одним из необходимых условий их академической успешности в российском вузе, так как отличительной чертой интерактивной технологии обучения, включающей в себя введение алгоритмизации учебной деятельности, является успешное «погружение» студентов в информационно-образовательную среду российского вуза.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Де Вит Х. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8-34. DOI: 10.17323/1814--9545-2019-2-8-34.
2. Odnokaya M.; Krepkaya T.; Sheredekina O.; Bernavskaya M. The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Educ. Sci.* 2019, 9, 187. DOI:10.3390/educsci9030187.
3. Almazova N.I., Kostina E.A., Khalyapina L.P. The new position of foreign language as education for global citizenship // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2016. 6(4), P. 7–17. DOI: 10.15293/2226-3365.1604.01, ISSN: 22263365.
4. Almazova N., Andreeva S., Khalyapina L. The integration of online and offline education in the system of students' preparation for global academic mobility // *Communications in Computer and Information Science*. 2018. 859, P. 162–174. DOI: 10.1007/978-3-030-02846-6\_13.
5. Almazova N., Baranova T., Khalyapina L. Development of students' polycultural and ethnocultural competences in the system of language education as a demand of globalizing world // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. 907, P. 145-156. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2\_17. ISSN: 21945357.
6. Bordovskaia N.V., Anderson C., Bochkina N., Petanova E.I. The adaptive capabilities of chinese students studying in Chinese, British and Russian universities // *International Journal of Higher Education*. 2018. 7(4), P. 1-16. DOI: 10.5430/ijhe.v7n4p1, ISSN: 19276044.
7. Попова Н.В., Третьякова Г.В. Телекоммуникационный аспект по организации диалога культур в обучении иностранному языку // *Гуманитарная образовательная среда технического вуза: сб. ст. междунар. науч.-метод. конф. Санкт-Петербург, 11-13 мая 2016 г., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*. ISBN: 978-5-7422-5294-8. – 2016. – С. 276-278.
8. Попова Н.В. Психолого-педагогические и методические аспекты обучения иностранных студентов в российском вузе (на примере дисциплины иностранный язык) // *Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: сб. ст. III междунар. науч.-практ. конф. 2016. Ижевск, 17-18 ноября 2016 г.*, ISBN: 978-5-4312-0448-7. – С. 325-331.
9. Meng Q., Zhu C., Cao C. Chinese international students' social connectedness, social and academic adaptation: the mediating role of global competence // *Higher Education*. 2018. 75(1), P. 131–147. DOI: 10.1007/s10734-017-0129-x, ISSN: 00181560.
10. Pilishvili T.S. Time perspective and the psychological Well-Being of Chinese university students adapting to Russia // *Open Psychology Journal*. 2017. 10, С. 11–18, DOI: 10.2174/1874350101710010011, ISSN: 18743501.
11. Shipunova O.D.; Berezovskaya I.P. Mureyko L.M., Evseev V.V., Evseeva L.I. Personal intellectual potential in the e-culture conditions // *Espacios*. 2018. 39 (40).
12. Одинокая М.А., Карпович И.А. Современное состояние проблем адаптации российских преподавателей на начальном этапе работы в вузе // *Азимут научных исследований:*

педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 211-214. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0053

13. **Проконова И.И., Федосеева А.В.** Лингвистическая игра как форма организации общения иностранных учащихся с носителями языка на начальном и среднем этапах обучения русскому языку // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обще-

стве: материалы VI Междунар. науч. конф. 20–25 мая 2017 года. – Тамбов. 2017. – С. 126–132.

14. **Yuan R., Li S., Yu B.** Neither “local” nor “global”: Chinese university students’ identity paradoxes in the internationalization of higher education // Higher Education. 2019. 77(6), P. 963–978. DOI: 10.1007/s10734-018-0313-7 ISSN: 00181560.

## REFERENCES

1. **De Vit H.** Jevoljucija mirovyh koncepcij, tendencij i vyzovov v internacionalizacii vysshego obrazovanija // Voprosy obrazovanija. 2019. № 2. S. 8-34. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34

2. **Odinokaya M.; Krepkaya T.; Sheredekina O.; Bernavskaya M.** The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students’ Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Educ. Sci.* 2019, 9, 187. DOI: 10.3390/educsci9030187.

3. **Almazova N.I., Kostina E.A., Khalyapina L.P.** The new position of foreign language as education for global citizenship // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin.* 2016. 6(4), P. 7–17. DOI: 10.15293/2226-3365.1604.01, ISSN: 22263365.

4. **Almazova N., Andreeva S., Khalyapina L.** The integration of online and offline education in the system of students’ preparation for global academic mobility // *Communications in Computer and Information Science.* 2018. 859, P. 162-174. DOI: 10.1007/978-3-030-02846-6\_13.

5. **Almazova N., Baranova T., Khalyapina L.** Development of students’ polycultural and ethnocultural competences in the system of language education as a demand of globalizing world // *Advances in Intelligent Systems and Computing.* 2019. 907, P. 145-156. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2\_17. ISSN: 21945357.

6. **Bordovskaya N.V., Anderson C., Bochkina N., Petanova E.I.** The adaptive capabilities of chinese students studying in Chinese, British and Russian universities // *International Journal of Higher Education.* 2018. 7(4), C. 1-16. DOI: 10.5430/ijhe.v7n4p1, ISSN: 19276044.

7. **Popova N.V., Tret’jakova G.V.** Telekommunikacionnyj aspekt po organizacii

dialoga kul’tur v obuchenii inostrannomu jazyku // *Gumanitarnaja obrazovatel’naja sreda tehničeskogo vuza: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Sankt-Peterburgskij politehničeskij universitet Petra Velikogo.* 2016. S. 276-278. ISBN: 978-5-7422-5294-8.

8. **Popova N.V.** Psihologo-pedagogičeskie i metodičeskie aspekty obučeniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze (na primere discipliny inostrannyj jazyk) // *Mezhdunarodnoe sotrudničestvo: integracija obrazovatel’nyh prostranstv: materialy III mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii.* 2016. S. 325-331. ISBN: 978-5-4312-0448-7.

9. **Meng Q., Zhu C., Cao C.** Chinese international students’ social connectedness, social and academic adaptation: the mediating role of global competence // *Higher Education.* 2018. 75(1), P. 131-147. DOI: 10.1007/s10734-017-0129-x, ISSN: 00181560.

10. **Pilishvili T.S.** Time perspective and the psychological Well-Being of Chinese university students adapting to Russia // *Open Psychology Journal.* 2017. 10, C. 11–18, DOI: 10.2174/1874350101710010011, ISSN: 18743501.

11. **Shipunova O.D.; Berezovskaya I.P. Mureyko L.M., Evseev V.V., Evseeva L.I.** Personal intellectual potential in the e-culture conditions // *Espacios* 2018, 39 (40).

12. **Odinokaya M.A., Karpovich I.A.** Sovremennoe sostojanie problem adaptacii rossijskih prepodavatelej na nachal’nom jetape raboty v vuze // *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija.* 2019. T.8. № 1 (26). S.211-214. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0053

13. **Prokopova I.I., Fedoseeva A.V.** Lingvističeskaja igra kak forma organizacii obshhenija inostrannyh uchaschihsja s nositeljami

jazyka na nachal'nom i srednem jetapah obuchenija ruskomu jazyku// Jazyk, kul'tura i professional'naja kommunikacija v sovremennom obshhestve: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 20-25 maja 2017 g. Tambov. 2017. S. 126-132.

14. **Yuan R., Li S., Yu B.** Neither “local” nor «global»: Chinese university students’ identity paradoxes in the internationalization of higher education // Higher Education. 2019. 77(6), P. 963-978. DOI: 10.1007/s10734-018-0313-7 ISSN: 00181560.

**Odinokaya Maria A., Sheredekina Oksana A. Information and communication processes and their effect on the adaptation of foreign students under the conditions of the Russian higher education institution.** Higher technological and vocational education plays an important role in the long-term progress and industrial development of Russia. Currently, there is a growing demand for Russian technical graduates, as the thoroughness of Russian education makes Russia attractive for foreign students who come to study at Russian universities from different countries. In recent years, much has been said about one of the key problems of vocational education, namely, about the adaptation of foreign students in the Russian education system. Paying particular attention to this problem, the authors identify a number of activities that contribute to the successful adaptation of foreign students, namely, developing an understanding of the importance of adaptation, developing independence, awakening interest in the host country, its cultural characteristics and the subject area of educational work of foreign students. As part of this study, we were able to get an idea of the problems of academic achievement of foreign students, as well as of the educational experience of foreign students in the Russian-speaking environment of a Russian university. The results showed that foreign students really realize their specific experience, highly appreciate it, despite the existing difficulties associated with the learning process in the Russian-speaking environment and taking into account the fact that foreign students are now high-tech students, which additionally stimulates them to conditions of adaptation in their new socio-cultural environment. The article highlights the problematic issues that foreign students face when adapting to their new environment, having a significant impact on their level of satisfaction with their studies. The material presented in this article is aimed at a better understanding of the causes or factors affecting the dropout of foreign students.

MASS INFORMATION AND COMMUNICATION PROCESSES; ADAPTATION; FOREIGNER STUDENT; RUSSIAN UNIVERSITY

---

**Citation:** Odinskaya M.A., Sheredekina O.A. Information and communication processes and their effect on the adaptation of foreign students under the conditions of the Russian higher education institution. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 20–27. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.02

Межкультурная и межъязыковая  
КОММУНИКАЦИЯ

---

Intercultural and interlingual  
communication

*В.Н. Варламова, Д.С. Александрова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕРМИНАМИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**



**ВАРЛАМОВА Вера Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: varlamova7@yandex.ru

**VARLAMOVA Vera N.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia.

e-mail: varlamova7@yandex.ru



**АЛЕКСАНДРОВА Дарья Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.  
e-mail: dah78.spb@gmail.com

**ALEKSANDROVA Daria S.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia.

e-mail: dah78.spb@gmail.com

Статья посвящена исследованию проблемы формирования учебно-познавательной компетенции студентов языковых специальностей в процессе работы с терминологической лексикой в художественном тексте. Процесс интегрирования художественной литературы в преподавание языка, которому на настоящий момент уделяется недостаточное внимание, рассматривается как возможность создания обучающей среды, которая характеризуется активной и центральной позицией студентов на уроке, позволяет преодолеть профессиональную замкнутость и культурную ограниченность обучаемых, способствует формированию специалистов международного уровня. В статье затрагивается проблема многомерности термина как языкового явления. Сделана попытка изучить информационный аспект термина, его использование как художественного средства. Примеры работы с отрывками из художественных произведений показывают возможность развития учебно-познавательных умений и способностей в процессе анализа терминологии, используемой конкретными авторами. Рассмотрены основные специализированные программы, функционирующие в рамках компьютерного терминоведения – KARTOTEKA, Compleat Lexical Tutor, СОСА. Работы с данными программами способствует формированию учебно-познавательной и информационной компетенции. Данные сайта Compleat Lexical Tutor демонстрируют частотность использования терминов в художественных произведениях, подтверждая терминологический потенциал таких текстов. Актуальность исследования заключается в необходимости дальнейшего изучения потенциала художественного текста, его роли в обучении иноязычным терминам, а также формировании учебно-познавательной компетенции студентов язы-

ковых специальностей. Познавательная деятельность, связанная с анализом терминов в художественном тексте, позволяет студентам увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения, а также понять и декодировать авторский замысел. В процессе работы использовались методы реферирования и анализа теоретической литературы по проблематике; метод семантического анализа для определения значений фактического материала; контекстуальный метод, метод интерпретационного анализа, статистический анализ.

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ; ТЕРМИНОЛОГИЯ; ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ; МОТИВАЦИЯ

---

**Ссылка при цитировании:** Варламова В.Н., Александрова Д.С. Формирование учебно-познавательной компетенции в процессе работы над терминами в художественном тексте // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 29–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.03

---

**Введение.** Основной целью настоящего исследования является рассмотрение возможности формирования учебно-познавательной компетенции в процессе работы над терминами определенных авторами тематических областей в художественном тексте. В настоящее время одной из задач обучения на языковом факультете является подготовка конкурентноспособных выпускников, обладающих профессиональной мобильностью. Акцентируется деятельностный характер образовательного процесса, что позволяет говорить о необходимости формирования учебно-познавательной компетенции студентов языковых факультетов, как основной составляющей коммуникативной компетенции, а следовательно, и профессиональной компетентности данного контингента обучаемых. Включением учебно-познавательного компонента в модель иноязычной коммуникативной компетенции И.Л. Бим обратила внимание исследователей на необходимость обучения студентов специфическим умениям самостоятельного изучения иностранного языка и культуры [1:5].

Компонентный состав учебно-познавательной компетенции изучался рядом отечественных ученых, таких как А.В. Хуторской [2], И.А. Зимняя [3], А.Н. Прокофьева [4], С.В. Рослякова [5]. В.В. Шаламов, описывая компонентный состав данной ком-

петенции, выделяет владение умениями и навыками, обобщенными способами учебно-познавательной деятельности; способность обучаемых применять познавательные умения и навыки для получения и создания нового знания, для самообразования и самосовершенствования; готовность использовать полученные знания, умения и способы познавательной деятельности в решении профессиональных задач [6]. Современный выпускник должен быть мотивирован самостоятельно получать информацию на иностранном языке, познавать новое, активно включаться в учебный процесс. Учебно-познавательная компетенция предполагает развитие умений студентов работать с информацией, что подразумевает кроме ее поиска, восприятия, ее анализ, синтез, сравнение, обобщение, трансформацию, создание новой информации, опираясь на старую.

Проблема формирования учебно-познавательной компетенции студентов языковых факультетов связана с поиском содержания, которое позволило бы обеспечить познавательную активность обучаемых, перенося акцент с механического выполнения упражнений на самостоятельную мыслительную деятельность. В данной статье мы предлагаем использовать художественные произведения, показывая возможность развития учебно-познаватель-

ных умений и способностей в процессе анализа терминов из разных областей, используемых конкретными авторами. В настоящей работе мы понимаем термин как слово или словосочетание, выполняющее функцию языкового средства номинации специального (профессионального) понятия, которое является составляющей конкретной терминосистемы и имеет дефиницию, зафиксированную в словаре. Лингвистическая природа термина заключается в том, что термин – это важнейшая область лексической системы литературного языка. Отличаются термины от других рядов слов своей информационной насыщенностью [7]. Термин рассматривается нами как явление многомерное, исследовать которое можно в разных направлениях, таких как лингвистическое, эстетическое и информационное. Тот факт, что на данный момент существует крайне мало работ по изучению терминов в рамках художественной литературы, а также возможности, анализируя терминологическую лексику, формировать учебно-познавательную компетенцию, и определяет **актуальность настоящего исследования.**

**1.** Терминологическая лексика была и остается постоянным объектом пристального внимания исследователей. Известно, что термин выполняет важнейшую коммуникативную функцию, а именно обеспечение взаимопонимания между представителями различных областей знания. Усиление международного сотрудничества, предполагающее передачу и обработку информации в различных областях человеческой деятельности, повышает значение изучения терминологии различных научных дисциплин студентами языковых факультетов. Термины безусловно составляют существенный пласт лексических единиц языка, но возможностей изучать специализированные дисциплины и читать научные тексты у данного контингента обучаемых

мало. Как справедливо отмечает В.Е. Чернявская, в основе человеческой коммуникации лежит текст, который «представляет собой завершенную с точки зрения его создателя, но в смысловом и интенциональном плане открытую для множественных интерпретаций линейную последовательность языковых знаков...» [8:7]. Рассматривая текст как результат коммуникативно-когнитивной деятельности человека, В.Е. Чернявская исходит из того, что человеческое знание представлено в текстах и порождается текстами [9:44]. Соответственно необходимо подобрать такой текстовый материал, который студенты языковых факультетов активно читают и который смог бы мотивировать обучаемых выполнять когнитивные задачи. На наш взгляд, таким материалом для данного контингента обучаемых могут стать литературные произведения. Подобные тексты кроме того, что требуют от студента активного участия в понимании конкретного значения в определенном контексте, анализа и интерпретации определенных образов, обладают достаточно богатым терминологическим потенциалом.

**Основные задачи исследования:** изучение терминологического потенциала художественной литературы; анализ нетипичного употребления термина как языкового явления; рассмотрение возможности формирования учебно-познавательной компетенции студентов языковых специальностей в процессе работы с термином в художественном произведении.

**Методы исследования:** метод реферирования и анализа теоретической литературы по изучаемой проблематике; метод семантического анализа для определения значений фактического материала; контекстуальный анализ, интерпретационный анализ.

**Рассмотрение результатов проведенного исследования.** Е.С. Давиденко, предлагая четыре этапа работы над художе-

ственным текстом, выделяет этап углубленного проникновения в текст посредством анализа языковых явлений [10]. Работа с терминами, представленными в художественном произведении, принимая во внимание важность формирования учебно-познавательной компетенции, на наш взгляд, может проходить в несколько этапов: языковой этап, предполагающий поиск терминов в тексте, подбор дефиниций, эквивалентов в русском языке, речевой и когнитивный этап, подразумевающий анализ эстетического и информационного аспекта терминов.

**Повесть «Трое в лодке, не считая, собаки» Джерома К. Джерома.** При работе с этой повестью студентам может быть предложено найти и выписать терминологическую лексику, разделить ее на тематические группы, подобрать дефиниции и сравнить термины с русскими эквивалентами. При анализе данного художественного произведения были выявлены следующие тематические группы терминов:

1) медицинские (cholera, hay fever, gout, diphtheria, housemaid's knee);

2) морские (sea-sickness, mast, rubber, oars, bow, angler);

3) юридические (superintend);

4) музыкальные (vocalization, melody, composer, comic opera, verse, bar, accompaniment);

5) исторические (county gentleman, yeomen, parish mortuary, coroner).

На следующем этапе студенты могут определить функции терминов в произведении. Терминология в данном случае – это перспективный материал для анализа и обобщения так как термины в этом произведении имеют разную функциональную значимость: они используются для создания комического эффекта, речевой характеристики персонажей, для изображения места действия и обстановки, то есть выполняют функцию художественной детали.

Комический эффект достигается как раз благодаря контрастированию термина с его окружением в контексте художественного произведения.

Рассмотрим вопрос о выявлении термина в качестве языкового комического средства на следующем примере повести. Главный герой произведения, от чьего имени и идет повествование, нашел у себя все болезни, пролистав один справочник. Поэтому в начале повести идет описание болезней, которыми он «переболел». Используются такие медицинские термины, как «головокружение» (giddiness), «сенная лихорадка» (hay fever), «брюшной тиф» (typhoid fever), «холера» (cholera), «дифтерит» (diphtheria), «бурсит коленного сустава» (housemaid's knee), «подагра» (gout), «скарлатина» (scarlet fever) и другие. Например:

«**Cholera** I had, with severe **complications**; and **diphtheria** I seemed to have been born with. I plodded conscientiously through the twenty-six letters, and the only **malady** I could conclude I had not got was **housemaid's knee**» [11: 10].

Медицинские термины в исследуемом произведении выполняют функцию описания героя.

Повесть «Трое в лодке, не считая, собаки» изобилует также морскими терминами, так как практически все события героев происходят на воде, а следовательно термины необходимы для более детального изображения места и обстановки.

«I got wild and fitful in my **rowing**, and splashed more and more, the harder I tried not to» [11:67].

«He set a good, rollicking, dashing **stroke** that sent the spray playing all over the **boat** like a fountain, and made the whole crowd sit up straight in no time» [11: 68].

Рассказчик, который является одним из главных героев, описан как очень деятельный человек. Термин «superintend» используется автором, чтобы подчеркнуть эту



черту и приобретает в контексте художественно-образную функцию.

«I can't sit still and see another man slaving and working. I want to get up and **superintend**, and walk round with my hands in my pockets, and tell him what to do. It's my energetic nature. I can't help it» [11: 40].

Работая с данным художественным произведением, интерпретируя и обобщая полученную информацию, студенты могут выполнять не только такие речевые упражнения, как, например, описать героя, место действия и обстановку, используя данную терминологию, но и задание проанализировать художественно-образное употребление термина, связанное с намерением автора выразить свое отношение к отображаемым событиям. Им необходимо выделить какие-то определенные качества и свойства у объекта описания, принимая во внимание тот факт, что оценка восприятия зависит от того, какую оценку в общественном сознании содержит денотат термина.

Учитывая то, что автор исследуемого произведения Джером К. Джером – английский писатель-юморист, студенты погружаются в атмосферу английского юмора, характерными чертами которого являются: здравый смысл, склонность к фантазии, уважение индивидуальности характера, нелюбовь к крайностям, духовная леность, стремление к духовной красоте [12:115]. Для создания юмористического эффекта автор применил музыкальные термины.

«You don't expect correct **phrasing** or **vocalization**. You don't bother about **time**. You don't mind a man being two **bars** in front of the **accompaniment** and easing up in the middle of a **line** to argue it out with the **pianist**, and then starting the **verse** afresh» [11:76].

Одним из вариантов задания, активизирующего познавательную активность, может быть подготовка доклада об особенностях английского юмора, в сравнении с

русским, подкрепляя свою информацию примерами юмористического употребления терминов в произведении.

Очень важно отметить, что для художественного стиля характерно использование большого количества стилистических приемов и тропов. Можно сказать, что любой термин, применяемый в данной повести, например, «sea-sickness», «accompaniment», «cholera», выступает в качестве изобразительного средства – иронии (стилистический приём контраста видимого и скрытого смысла высказывания, создающий эффект насмешки).

Студентам дается возможность проанализировать, как термин теряет свои традиционные характеристики, присущие ему в привычном научном контексте, например, однозначность, обретает модальность и эстетические характеристики, субъективно интерпретируется и весьма вольно употребляется. При этом чужой тематический контекст сопровождается в большинстве случаев совершенно не свойственным термину вербальным окружением. Термин употребляется в повести в качестве языкового комического средства и, таким образом, является семантически насыщенным элементом научного языка, а попадая в новое поле функционирования, оказывается еще более маркированным.

**Роман Р. Олдингтона «Смерть героя».** Примером еще одного произведения, в котором терминологическая лексика составляет значительную часть, является роман Р. Олдингтона «Смерть героя». Особый интерес представляют джазовые мотивы в романе, которые сам писатель назвал «романом-джазом». Термин «джаз» впервые прозвучал в середине 1910-х гг. Тогда это слово служило для обозначения небольших оркестров и музыки, которую они исполняли [13]. Влияние музыки на литературу и литературы на музыку настолько индиви-

дуально, что каждый раз требует к себе особого подхода, новых вспомогательных материалов и, следовательно, новых приемов исследования. В данном произведении обогащение образного языка и особая убедительность повествования достигается за счет употребления специальной лексики (в данном случае музыкальной).

Синкопический ритм, порывистая экспрессия – характерные признаки стиля «Смерти героя». Экспрессия возникает на основе резкого сочетания контрастных форм выражения – страстной публицистики и сдержанного описания, контрастных настроений – меланхолического и восторженного. Следовательно, сравнение романа «Смерть героя» с джазом означает схожесть в оформлении художественного материала. Каждая глава носит музыкальные названия, означающие смены музыкальных темпов: *vivace* – «живо», *andante* – «живо и пылко», *allegretto* – «быстро». Постепенно нарастает темп и насыщенность событий. Подобная музыкальная композиционность, несвойственная до того структуре романа, составляет одно из главных достоинств данного романа, в полной мере отвечающей его проблематике. Каждая глава начинается с музыкального термина, тем самым задавая темп и характер всей главы. Используя музыкальные термины, Р. Олдингтон оказывает воздействие на читателя, формирует у него определенное настроение.

«Behind their lines their artillery was flickering brighter and brighter as battery after battery came into action, making a crescendo of noise and flame when the limits of both seemed to have been reached» [14:298].

«...it was an immense rhythmic harmony, a super-jazz of tremendous drums, a ride of Walkyrie played by three thousand cannon» [14:299].

Студентам на разных этапах может быть предложено познакомиться с музы-

кальной терминологией романа, подобрать дефиниции и русские эквиваленты, а далее проанализировать функции терминов в данном контексте. Обучаемые могут самостоятельно подобрать и изучить материал, связанный с термином джаз и данным музыкальным жанром, сравнить особенности джазовой музыки с особенностями стиля романа, проанализировать, какую роль играет специализированная лексика в формировании особого психологизма, темпа, настроения произведения. В одном из отрывков, приведенных ранее, мы наблюдаем аллюзию на симфоническую пьесу «Полет Валькирий» Р. Вагнера. Здесь студенты поставлены в условия самостоятельной познавательной деятельности по поиску информации, связанной с данным музыкальным произведением, сравнением его с данным отрывком романа, интерпретации данной аллюзии и произведения в целом.

Самостоятельная познавательная деятельность студентов с использованием информационных технологий. Изучение терминов и их функционирования в нетипичном контексте художественного произведения дает студентам прекрасную возможность осуществлять самостоятельную познавательную деятельность. Обучаемые решают учебно-познавательные задачи, связанные с анализом терминов и их функций в литературном произведении, получением, систематизацией, классификацией и интерпретацией, приобретенной в процессе анализа информации. Такого рода работа позволяет накапливать профессиональный опыт, связанный с иностранным языком и его лексикой, а также со стилистикой иностранного языка, его социокультурным контекстом. Студенты активно включаются в образовательную деятельность, что значительно повышает мотивацию обучаемых к изучению иностранного языка, развитию когнитивных

умений, развитию умения интерпретировать художественный текст, познанию нового, самообразованию.

Хотелось бы отметить то, что в наш век развития информационных технологий формирование учебно-познавательной компетенции невозможно без их использования. Активизация учебно-познавательной деятельности, предполагающей поиск и обработку информации, получение определенных знаний идет параллельно развитию информационной компетенции, направленной, в частности, на получение опыта познавательной деятельности в профессиональной области посредством информационных технологий.

По мнению Н.И. Алмазовой, Л.Н. Беляевой, О.Н. Камшиловой при формировании современной языковой среды выбор определенных веб-ресурсов опирается на комплексный междисциплинарный подход с учетом особенности общения в разных средах, с разными участниками и задачами. [15:103]. Поэтому еще одним способом формирования учебно-познавательной компетенции студентов-лингвистов в связи с изучением терминологической лексики в контексте художественного произведения считаем организацию работы студентов с сайтом Compleat Lexical Tutor [16]. Compleat Lexical Tutor Тома Коббса представляет собой онлайн интерактивный ресурс для изучения вокабуляра в различных контекстах. The Compleat Lexical Tutor подразделяется на три раздела: Tutorial, Research и Teachers. Для студентов наиболее полезным будет знакомство с разделом Research. В нем располагаются два важных раздела: the VocabProfile и Concordancer.

Онлайн Concordancer – это раздел сайта, который позволяет студентам находить различные корпуса для корректного использования языка в аутентичных текстах или в случае, если студентам нужно

узнать употребление слова в контексте, то есть окружение определенного слова. Concordancer работает с текстами как больших онлайн-корпусов (например, Brown или British National Corpus), так и с загружаемыми текстами. Функция позволяет составить алфавитный список всех имеющих в тексте слов (с указанием их частоты), а также посмотреть контекст их использования.

Проектная работа студентов. Студентам можно предложить поработать над исследовательско-информационным проектом, направленным на сбор информации, ее анализ и обобщение в виде таблицы или диаграммы, а, следовательно, на развитие учебно-познавательной компетенции. Целью данного проекта будет анализ использования терминологической лексики в художественном тексте, а также рассмотрение частотности использования терминов.

Рассмотрим возможную работу над такого рода проектом на примере произведения Э. Хэмингуэя «Прощай, оружие!» [17].

1. Студенту необходимо произвести операцию: Concordance- Text- based Concordancers;

2. Далее обучаемый задает название, загружает текст и производит функцию «Submit», расположенную в правом нижнем углу;

3. При подтверждении операции студент получит список слов данного текста с указанием их частотности и контекстов, в которых они используются.

К примеру, рассмотрим использование военного термина «attack» в контексте романа «A Farewell to Arms»:

Слева в столбце отображаются слова из романа, расположенные в алфавитном порядке, с указанием частотности. Студенты могут самостоятельно составить таблицу наиболее частотных терминов [см. табл. 1]:

Таблица 1

**Таблица наиболее частотных терминов, использованных в романе Hemingway Е. «A Farewell to Arms»**

Термин	частотность в романе	Термин	частотность в романе
Captain	42	Helmet	11
Wounded	38	Dugout	10
Attack	34	Guard	10
Carriage	34	Colonel	8
Army	32	Artillery	7
Lieutenant	27	Bombardment	7
Guns	27	Brigade	7
Officer	25	Bodies	6
Fighting	24	General	5
Field	24	Defeat	5
Pistol	18	Enemy	5
Shell	16	Cab	5
Column	16	Bandages	5
Uniform	15	Cartridges	4
Maggiore	12	Battery	4
Arrest	12	Patriot	4
Arms	11	Battle	4

Таким образом, наиболее частотный термин (42), используемый в романе – captain (военачальник), а менее частотные (4) – cartridges (патроны), battery (артиллерия), patriot (патриот), battle (сражение).

На основе проведенного исследования студенты могут сделать сообщения на занятии. Веб-сайт Compleat Lexical Tutor содержит много различных инструментов для исследования текстов на разных языках и улучшения уровня владения языками. По результатам проделанной работы нам удалось установить, что данная программа позволяет осуществить: вывод результатов поиска с указанием контекста заданной длины; получение различных лексико-грамматических статистических данных.

Такого рода задание, на наш взгляд, может рассматриваться как еще один способ формирования учебно-познавательной

компетенции в процессе анализа употребления терминов в различных контекстах, что в свою очередь усиливает познавательный и коммуникативный интерес к художественной литературе на иностранном языке. Кроме того, как известно, работа над проектами способствует активизации умения самостоятельно добывать информацию, что влияет на поддержку и усиление мотивации к учебному предмету. Использование веб-сайта для работы над проектом значительно развивает информационную компетенцию, как составляющую профессиональной компетенции студентов-лингвистов.

**Выводы.** Проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов связана с поиском таких инструментов преподавания, которые позволили бы обеспечить активную познавательную позицию студентов, создали бы оптимальные условия для рефлексии обучающихся, побуждали бы их к мыслительной и практической деятельности при усвоении учебного материала. Развитие учебно-познавательных умений, а в частности способности более эффективно использовать уже имеющуюся информацию и усваивать новую, связано не только с выполнением определенных упражнений, но и с развитием мыслительной деятельности, с овладением определенным способом, алгоритмом решения учебно-познавательных задач. На основе этого функционально-поискового алгоритма формируются определенные качества, связанные с готовностью личности к самостоятельной учебно-познавательной деятельности в рамках изучаемой программы.

Особое значение в формировании учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых специальностей приобретает, в связи с этим, работа с терминологией в процессе интерпретации художественного текста.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бим И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15. ISSN: 0130-6073
2. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2(1325). С.58-64. ISSN: 0130-6928.
3. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. **Прокофьева А. Н.** Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студента в учебно-профессиональной деятельности // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. ISBN: 978-5-4465-0930-0. – С. 40–42.
5. **Рослякова С.В.** К вопросу о структуре познавательной компетентности // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Изд. Молодой ученый, 2012. ISBN 978-5-905483-06-6. – С. 77-81.
6. **Шаламов В.В.** Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных заведений деонтического типа в процессе самостоятельной работы по истории: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. – Екатеринбург, 2007. – 191 с.
7. **Виноградов С.Н.** Термин как средство и объект описания (на материале русской лингвистической терминологии): монография. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 2005. ISBN: 5-85746-855-8. – 265 с.
8. **Чернявская В. Е.** Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: Учебное пособие. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 200 с. ISBN: 978-5-9710-4892-3
9. **Гаспарян Г.Р., Чернявская В.Е.** Текст как дискурсивное событие // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. №4 (41). С.44-51 ISSN: 1812-3228
10. **Давиденко Е. С.** Личностно-ориентированный подход к обучению пониманию смысла иноязычного художественного текста (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. – Таганрог: Таганрогский государственный радиотехнический университет, 2003.
11. **Jerome, K. Jerome.** Three Men in a Boat. – Moscow: Penguin Classic, 2000. – 400 p.
12. **Шестаков В.П.** Английский акцент. Английское искусство и национальный характер. – М. Российск. гос. гуманит. университет, 1999. – 188 с.
13. Orheus Music.ru: [сайт]. URL: [http://orpheusmusic.ru/index/istorija\\_dzhaza/](http://orpheusmusic.ru/index/istorija_dzhaza/)
14. **Aldington R.** Death of a Hero. – Moscow: Penguin Classic, 2013. – 368 p.
15. **Almazova N.I., Beliaeva L.N., Kamshilova O.N.** Towards textproductive competences of a language worker and novice researcher // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future, Volume LI 30 December 2018. PP. 103-109.
16. Compleat Lexical Tutor: [сайт]. URL: <http://www.lextutor.ca/>
17. **Hemingway E.** Farewell to Arms. – New York: Collier, 1995. – 332 p.

## REFERENCES

1. **Bim I.L.** Lichnostno-orientirovanniy podkhod – osnovnaia strategiia obnoveniia shkoly // Inostrannye iazyki v shkole. 2002. № 2. S. 11–15. ISSN: 0130-6073
2. **Khutorskoi A.V.** Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia // Narodnoe obrazovanie. 2003. №2(1325). S.58-64. ISSN: 0130-6928.
3. **Zimniaia I.A.** Kliuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M.: Issled.tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 40 s.
4. **Prokof'eva A.N.** Razvitie kommunikativno-kognitivnoi avtonomii studenta v uchebno-professional'noi deiatel'nosti // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, iun' 2016 g.). – M.: Buki-Vedi, 2016. ISBN: 978-5-4465-0930-0. – S. 40-42.
5. **Rosliakova S. V.** K voprosu o strukture poznavatel'noi kompetentnosti // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, iun' 2012 g.). – Chita: Izd. Molodoi uchenyi, 2012. ISBN 978-5-905483-06-6. – S. 77-81.
6. **Shalamov V.V.** Razvitie poznavatel'noi kompetentnosti uchashchikhsia professional'nykh obrazovatel'nykh zavedenii deonticheskogo tipa v protsesse samostoiatel'noi raboty po istorii: dis. ... kand. ped. nauk 13.00.08. – Ekaterinburg, 2007. – 191 s.

7. **Vinogradov S.N.** Termin kak sredstvo i ob"ekt opisaniia (na materiale russkoi lingvisticheskoi terminologii): monografiia. – N. Novgorod: Izd-vo Nizhegor. un-ta, 2005. ISBN: 5-85746-855-8. – 265 s.

8. **Cherniavskaia V.E.** Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa: Uchebnoe posobie. – M.: LENAND, 2018. – 200 s. ISBN: 978-5-9710-4892-3

9. **Gasparian G.R., Cherniavskaia V.E.** Tekst kak diskursivnoe sobytie // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. 2014. №4 (41). S.44-51 ISSN: 1812-3228

10. **Davidenko E.S.** Lichnostno-orientirovannyi podkhod k obucheniiu ponimaniiu smysla inoiazychnogo khudozhestvennogo teksta (angliiskii iazyk, neiazykovoii vuz): dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.02. – Taganrog: Taganrogskii gos. radiotekhnicheskii universitet, 2003.

11. **Jerome, K. Jerome.** Three Men in a Boat. – Moscow: Penguin Classic, 2000. – 400 p.

12. **Shestakov V.P.** Angliiskii aktsent. Angliiskoe iskusstvo i natsional'nyi kharakter. – M.: Ros. gos. gumanit. universitet, 1999. – 188 s.

13. Orheus Music.ru: URL: [http://orpheusmusic.ru/index/istorija\\_dzhaza/](http://orpheusmusic.ru/index/istorija_dzhaza/)

14. **Aldington R.** Death of a Hero. – Moscow: Penguin Classic, 2013. – 368 p.

15. **Almazova N.I., Beliaeva L.N., Kamshilova O.N.** Towards textproductive competences of a language worker and novice researcher // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future, Volume LI 30 December 2018. PP. 103-109.

16. Compleat Lexical Tutor. URL: <http://www.lextutor.ca/>

17. **Hemingway E.** Farewell to Arms. – New York: Collier, 1995. – 332 p.

**Varlamova Vera N., Aleksandrova Daria S. Developing Learning and Cognitive Competence through Studying Terminological Vocabulary in Literary Texts.** The article concentrates on the study of developing learning and cognitive competence in students of language specialties in the process of analyzing terminological vocabulary in literary texts. The process of integrating fiction into language teaching, which is currently given scant attention, is considered as an opportunity to create a learning environment characterized by an active and central position of students in class, which allows to overcome professional isolation and cultural limitations of students, and contributes to the formation of international level specialists. The article explores the multidimensionality of the term as a linguistic phenomenon. An attempt is made to study the information aspect of the term, its use as an artistic device. The examples of work with the excerpts from fiction texts show the possibility to develop learning and cognitive skills and abilities in the process of terminology analysis. The article also discusses the main specialized programs functioning within the framework of computer terminology – KARTOTEKA, Compleat Lexical Tutor, COCA. Using these programs contributes to forming of some competencies, learning and cognitive in particular. Data from the website Compleat Lexical Tutor demonstrate the use frequency of terms in fiction confirming the terminological potential of such texts. The relevance of the study consists in the need for further research of the literary text potential and its role in teaching foreign language terms and forming learning and cognitive competence in students of linguistic specialties. Cognitive activity on terminology analysis allows students to see the underlying content of a literary work, as well as to understand and decode the author's intention. In the course of work, the following methods were used: the method of summarizing and analyzing theoretical literature on the subject; semantic analysis method for determining the values of the factual material; contextual; interpretative analysis method.

LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE; COMMUNICATIVE COMPETENCE; PROFESSIONAL COMPETENCE; TERMINOLOGY; LITERARY TEXT; MOTIVATION

---

**Citation:** Varlamova V.N., Aleksandrova D.S. Developing Learning and Cognitive Competence through Studying Terminological Vocabulary in Literary Texts. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 29–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.03

А.Л. Рябова

---

## ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ ДИСКУРС-АНАЛИЗУ НА ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ПОЛИТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

---



**РЯБОВА Анна Львовна** – кандидат философских наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия. e-mail: Ral5@mail.ru

**RYABOVA Anna L.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia. e-mail: Ral5@mail.ru

---

Целью данного исследования является изучение и выявление языковой репрезентации и актуализации критического дискурса. В исследовании рассматриваются языковые средства, используемые для отражения системы фактов, являющихся оценочной категорией публицистического дискурса. Анализируется процесс обучения студентов гуманитарного направления *международные отношения* определению инструментов воздействия на реципиента в политическом дискурсе. Актуальность исследования заключается в необходимости осознания требований конструирования критического дискурса и растущему интересу к особенностям англоязычного дискурса, влиянию языка коммуникации на оценку событий окружающего мира. Выявлена важность изучения разнообразия видов политического общения и обучения критическому дискурс-анализу с целью правильного выбора аргументации и развития критического мышления обучающихся. Приведены примеры анализа дискурса из таблоидной (газета *The Sun*) и качественной английской прессы (газета *The Guardian*) с учетом важности заголовков для корректного дискурс-анализа. Рассмотрены лингвокультурологические аспекты языка политической публицистики и практические аспекты обучения студентов дискурс-анализу.

ДИСКУРС-АНАЛИЗ; СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ; ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС; ПРОБЛЕМА ОТДЕЛЕНИЯ ШОТЛАНДИИ; ОБУЧЕНИЕ; ОБРАЗ ЛОНДОНА

---

**Ссылка при цитировании:** Рябова А.Л. Обучение критическому дискурс-анализу на публицистических материалах политической направленности // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 39–46. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.04

---

**Введение.** Критический дискурс представляет собой подход, сосредоточенный на достижении цели при помощи методов убеждения. В процессе обсуждения дискурса уделяется внимание методам обучения критическому дискурсу, так как систематическое внимание, как к содержанию речи, так и к её форме и контексту помогает правильно интерпретировать высказывание. Дискурс-анализ является со-

бирательным термином, его предмет изучения и подходы могут различаться. Дискурс-анализ не касается исключительно анализа разговорной речи, дискурс может затрагивать использование языка в определённых социальных условиях любыми способами и средствами выражения. Все виды речи формируются контекстом, в котором они возникают, соответственно, первое требование к любому виду дискур-

са – это объём данных для исследования речи. Проведённый в данном исследовании лингвистический анализ языковой репрезентации событийного дискурса позволяет выявить языковое своеобразие выражения желания шотландцев к отделению от Великобритании. **Целью** данной работы является изучение использования подходов и выявление методов конструирования дискурса в решении вопросов и проблем, не только чисто лингвистических, но и более общих социальных. Реализация данной цели предполагает решение следующих *задач*:

- показать значение практических методов, используемых в процессе обучения дискурс-анализу

- рассмотреть особенности публицистической речи в газетных текстах.

**Актуальность** исследования обусловлена растущим интересом к анализу конструирования критического англоязычного дискурса как источнику знаний о культурных и научных традициях, дающих возможность выявления различия в письменных дискурсах англоязычных и российских лингвистов. Также большое внимание в политической лингвистике уделяется значению возрастающей роли публицистического дискурса и влиянию языка коммуникации на оценку событий окружающего мира. *Новизна исследования* связана, как с потребностью лучшего понимания той роли, которую лингвокультурологический подход играет в исследовании языка человека, чья языковая деятельность связана с его культурой и идентичностью, так и с необходимостью знаний требований к качеству образования. Для осознания требований конструирования англоязычного дискурса необходимо проследить различия между российскими и англосаксонскими традициями культурных практик, выявить наиболее актуальные составляющие культурных практик и социальных взаимоотношений.

**Методы.** Исследование включает элементы сравнительно-сопоставительного изучения дискурса, что позволяет проследить различия в конструировании дискурса представителями разных культур; аспекты дискурс-анализа способствуют описанию средств, с помощью которых определяется отношение к теме и к адресату.

### **Рассмотрение практических аспектов обучения студентов дискурс-анализу.**

Безусловно, в контексте современности необходимо принимать во внимание международные требования к качеству подготовки студентов, наличие тесных контактов культур, академических программ, направленных на интегрирование учёных в мировое научное сообщество. Письменный дискурс, направленный на конкретного адресата, предполагает наличие знаний об адресате и для создания дискурса необходимо знать актуальные социальные взаимоотношения и постоянно меняющиеся культурные практики. Среди дискурс-аналитиков, обративших внимание на исследования проявления в дискурсе социальных изменений, следует отметить труды Стаббса [1; 2], Гумберга и Левинсона [3], Байбера [4]. Социальные изменения проявляются во всех областях жизни, включая и сам процесс общения. Таким образом, исследование дискурса – это один из способов изучения самих изменений. С другой стороны, возникновение новых видов дискурса – это не только следствие социальных изменений, но и инструмент данных изменений [5: 233]. В то же время, критический дискурс-анализ остаётся формой текстуального анализа. Практики критического дискурс-анализа утверждают, что высказывания имеют то значение, которое ему придают собеседники, а значение, в свою очередь, определяется реакцией читателей или собеседников на данное высказывание. [5: 233]. Когда же анализируемый текст



направлен на широкую аудиторию, аналитик СМИ не может сослаться на доказательства в тексте того, как публика воспринимает ту или иную информацию. Например, все ли читатели *Sun* понимают контекст некоего предположения об иммигрантах, которые ванн Дейк выделил в анализе «Британию захватила армия нелегалов»? Весь текст *Sun* требует внимательного изучения, так как в нём встречаются внутренние противоречия. Некоторые лексические решения (*отчаявшийся, гроши, надрыватьсья*) предполагают систему взглядов, в которой иммигранты являются жертвами эксплуатации. Однако метафоры *захвата, волны* направлены на создание образа захватчика и эксплуататора. Существует также некий намёк на разговорный язык *пробраться, застукать*. Указанные выражения не соответствуют серьёзности рассматриваемой проблемы. В данном газетном тексте присутствуют лингвистические доказательства нескольких контрастирующих точек зрения. Задача для потенциального читателя – решить, какой эффект оказывает противопоставление, и какая интерпретация преобладает. Заголовок статьи подчёркивает враждебную позицию автора по отношению к иммигрантам. Важность заголовка в оформлении новостных репортажей широко признаётся аналитиками медиа-дискурса [6:159-176]. Ещё один потенциально уместный аргумент основывается на статистических данных о том, какая система взглядов преобладает в репортажах о расовых и иммиграционных проблемах в новостных текстах в целом. Такое доказательство возникает не из подробного лингвистического анализа небольшого корпуса текстов, а из «контент-анализа» большого корпуса. Контент-аналитики утверждают, что новостные репортажи об этнических меньшинствах, в подавляющем большинстве случаев, формулируются с точки зрения

*проблем*. Это могут быть проблемы, связанные с преступностью и насилием. Рассмотрение перечисленных проблем превалирует над положительной оценкой позитивного вклада вновь прибывших людей в культурную или предпринимательскую жизнь, принявшей их страны [6: 176-177]. Данный аргумент приводится в доказательство того, что статья *Британию захватили*, вероятнее всего, относится к системе взглядов «иммигранты – это проблема». Однако задача контекст-аналитика заключается в объяснении внутренних противоречий в тексте. Вариации в интерпретации – неизбежное последствие того факта, что коммуникация подразумевает умозаключение, то есть мобилизацию фоновых знаний. Фоновые знания могут радикально отличаться у разных групп людей, таким образом, читатели строят понимание текста на основе своих убеждений и предположений [7]. Н.А. Кормилицына отмечает в своём труде, что частотность вопросов в публицистическом дискурсе позволяет удерживать интерес адресата, так как усиливает эмоциональную составляющую и выразительность текста, тем самым обеспечивая эффективность воздействия публицистической речи на читателя [8:354]. Своеобразие языка публицистического дискурса основывается на взаимодействии социальной или личностной значимости события и величины параметров ценностного характера последствий данного события, как явления общественного. При обучении языку публицистического дискурса необходимо понимание лингвокультурологического аспекта языка. Для осуществления выражения противоречия, несогласия или противоположности существуют несколько лингвистических способов. Можно перечислить оппозицию и антонимы (лексические способы) и отрицательные предложения (грамматические синтаксические средства). Данные способы

имеют связь с логическими понятиями и отражают отношения противоположности. Необходимо тщательно изучать весь текст, помня о том, что в нём могут встречаться внутренние противоречия. Дискурс-аналитики Кармен Кулдас–Кулдхард и Малколм Кулдхард в своём исследовании *Тексты и практики* (Texts and Practices) описали разнообразие национально-культурных контекстов [9].

При конструировании дискурса и, соответственно, в процессе передачи информации необходимо учитывать особенности адресата. Вопросы – действенное средство для поддержания диалога с читателем – часто встречается в публицистике. Для поддержания диалога с читателем в газетном тексте используются пояснительные вставки, ссылки на известных авторов, риторические вопросы. А.А. Джигоева отмечает в своей работе «Understatement как отражение англосаксонского менталитета», тот факт, что экспрессивность научной речи достигается путём употребления эмоционально-оценочных единиц, различных средств, выбранных автором для достижения образной речи и удержания внимания читателя [10:45]. Дискуссии по поводу выхода Шотландии из состава Великобритании на примере статей газет *The Gardian* можно рассматривать, как примеры взаимодействия ценностного характера события и его социальных параметров. При рассмотрении данных текстов наибольшее значение уделяется языковым средствам, используемым для отражения события и фактов, а именно оценочным составляющим данного публицистического дискурса.

По определению Л.В. Уховой выбор способа презентации зависит полностью от того, на кого реклама направлена [11]. Множество публицистических текстов отражали сущность события, а именно были посвящены вопросу выхода Шотландии из состава Великобритании. Событие, кото-

рое инициировало возможность выхода Шотландии, было обнародование, так называемой, Белой книги (the White Paper) Шотландской национальной партией в ноябре 2013 г. Выявление оценочной установки в газетно-публицистических текстах позволяют предположить, какие факты интересуют журналистов не сами по себе, а в социо-оценочном аспекте, находящему отражение в эмоционально окрашенном контексте. Авторы статей стремятся сформировать у читателя некий «образ». Это может быть выражено в описаниях экономических последствий для Шотландии выхода из состава Объединённого королевства, конфликта национальных идентичностей.

Итак, статьи *The Guardian* в 2014 году, написанные после обнародования Белой книги, используют негативные аналогии [12]. Настроения граждан, поддерживающих выход Шотландии, сравнивают с сепаратистскими настроениями Курдистана, Каталонии и других регионов мира. Негативный образ создаётся при помощи отрицательных оценочных суждений:

1. Be it Scotland or South Sudan, Kurds or Catalans, the nationalist dream of independence is often tempered by harsh reality. (The Guardian)

2. In most cases, the process of separation was bloody and consequences costly and problematic. (The Guardian)

3. The list of would-be secedes around the world is staggering. (The Guardian)

Из приведённых примеров, взятых из *The Gardian* 2014 года можно отметить негативную оценку происходящего политического явления. Важнейшим оценочным ориентиром являются заголовки статей [13]. В публицистических текстах *The Herald u The Gardian* 2014 года особое внимание уделяется образу Великобритании, в котором явно ощущается внутренняя национальная дифференциация, то есть разделение на англичан, валлийцев, шот-

ландцев и северных ирландцев. Однако для всего мира Великобритания является целостной геополитической единицей, имеющей единую валюту, проводящую определённую внешнюю и внутреннюю политику. Можно предположить, что конфликт внутрибританской идентичности включает в себя две контекстуальные оппозиции: north vs. south и London vs. rest of the UK. Практически во всех газетах 2014 года *The Guardian* существует отдельная рубрика «*North-South divide*,» в которой публикуются статьи, развивающие аспекты данной оппозиции (социальное обеспечение, уровень дохода, доступность образования и т.д.). Можно предположить, что вопреки кажущейся целостности Великобритании, Англия и Шотландия представляют собой разные миры.

We have *the best of both worlds* right now in Scotland. We have a parliament in Edinburgh that allows us to do things our way and we have the security of being part of the bigger UK (*The Guardian*)

Образ Лондона наиболее массивен во всём пространстве дискурса сецессии Шотландии. Лондон концептуально репрезентирует центр власти – место нахождения политических элит и финансовых олигархов, вбирающий в себя социальные и материальные блага, которые согласно прогрессивным журналистам должны равномерно распределяться по всей Великобритании. Очевидно, что наиболее репрезентируемым элементом концепта *Лондон* является *Лондон как место нахождения правительства* (London as seat of a government), например:

This challenge is compounded by the separation, imaginative as well as material, between London and the rest of England, and between northern and southern England too. (*The Guardian*)

Таким образом, создаётся образ города, не только как столицы Британии и центра

власти, но и как источника экономического и социального неравенства. В большинстве статей Лондон отождествляется с консервативной политикой, Лондон как образ вступает в противоборство с остальными регионами Великобритании, которые согласно газетной риторике находятся с ним, как и Шотландия в ассиметричных отношениях.

Можно отметить, что сецессия Шотландии является источником переосмысления всего глобального проекта Великобритании, а не только региона Шотландии, как «провинции» далёкой от Лондона. Соответственно, аргументы против сецессии высказываются журналистами, работающими в консервативных изданиях. Просецессионная аргументация характерна для тех журналистов, которые склонны видеть Шотландию в одном ряду со странами, так называемой северной демократии. Язык текстов статей, репрезентирующих виртуальный событийный дискурс, подтверждает тот факт, что на референдуме решалась судьба всего Соединенного Королевства.

**Выводы.** В последние годы многие исследователи социальных аспектов заинтересовались использованием дискурс-анализа для изучения того, как высказываются различные точки зрения, зачастую противоречащие друг другу [14]. Технологические изменения создают не только новые методы дискурс-анализа, но и сами новые дискурсы. Некоторые аналитики предположили, что разделение в зависимости от средства общения (устная речь и письмо) уже устарело. Цифровой век «мультимедийных текстов» объединяет не только устную и письменную речь, но и графические средства, фото и видео материалы, музыку. Безусловно, в контексте глобальных изменений очень важно учитывать общемировые требования к процессу образования и к ведению как устного,

так и письменного дискурса [15, 16, 17]. Таким образом, для понимания требований к дискурсу необходимо осознать, что дискурс – это феномен, впитавший в себя традиции выстраивания разнообразных отно-

шений и ориентированный на адресата. Не существует языка, который не отражал бы на всех уровнях своеобразие своей культурно-исторической и геополитической принадлежности

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Stubbs, M.** Text and Corpus Analysis: Computer Assisted Studies of Language and Culture, Oxford, Blackwell, 1996.–296 p.
2. **Stubbs, M.** Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford, Blackwell, 1983-267 p.
3. **Gumberz, J. and Levinson S.** Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press 1996. –128p.
4. **Biber, D.** Variation Across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. – 156 p.
5. **Marsh D.** Language Awareness and CLIL. In J.Cenoz; N.H. Hornberger (Eds). Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language, 2<sup>nd</sup> edition. Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007, – 255 p.
6. **van Dijk, T.A. (Ed.).** ‘Discourse, Interaction and Cognition. Special Issue, Discourse Studies, 8(1), 2006, 218 p.
7. **Бугаева О.В.** Когнитивное направление организации дискурса в политической лингвистике (на материале исследований посвящённых политической метафоре) // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2012. №4 (104). С 109-111. ISSN: 2071-5323
8. **Кормилицына М.А.** Забота об адресатах – важная функция речевого этикета в современной газете // Вопросы культуры речи / отв. ред. А.Д. Шмелев. – М., 2011. Т.10. ISBN: 978-5-462-01072-9 – С.353-357
9. **Caldas-Coulthard, Carmen Rosa and Coulthard, Malcolm (eds).** Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996.320 p.
10. **Джиоева А.А., Иванова В.Г.** Understatement как отражение англосаксонского менталитета // Английский язык на гуманитарных факультетах. Теория и практика: сб. науч. и методол. трудов. / Отв. ред. Казимова Г.А. – Вып.3. – М.: МАКСПресс. – 2009. ISBN 978-5-317-02858-9 – С. 5-29.
11. **Ухова Л.В.** Стереотипность и креативность рекламного текста // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.П. Котюровой. – Пермь., 2012. Том. 16. –ISBN: 978-5-7944-1142-3 – С.163-173.
12. **Гробицкая А.М.** Дискурсивно-семантический анализ событийного макро-дискурса (на материале англоязычных газетных текстов): дис. канд. филол. наук. 10.02.04. – СПб., 2002.
13. **The Guardian** – The Guardian. Available at: <http://archive.guardian.co.uk> (accessed: 02.12.2018)
14. **Рябова А.Л.** Общественное мнение и международные отношения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 1 (215). С. 59-67. DOI: 10.5862/JHSS.215.8.
15. **Попова Н.В., Иовлева В.И.** Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: сб. междунар. Школы-конф. 27–30 марта 2017 г., СПб. / под общ. ред. Д. И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – Изд-во Политехн. ун-та. – 2017. – ISBN: 978-5-7422- 5661-8 – С.163-166
16. **Попова Н.В.** Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка). – СПб., Изд-во СПбГПУ, 2009. ISBN: 978-5-7422-2349-8.
17. **Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.В.** Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе: учебник. – М., Ленанд, 2017. ISBN: 978-5-9710-4630-1

## REFERENCES

1. **Stubbs, M.** Text and Corpus Analysis: Computer Assisted Studies of Language and Culture, Oxford, Blackwell, 1996. – 296 p.
2. **Stubbs, M.** Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford, Blackwell, 1983. – 267 p.
3. **Gumberz, J. and Levinson S.** Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press 1996. – 128p.
4. **Biber, D.** Variation Across Speech and Writing. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. –156p.
5. **Marsh D.** Language Awareness and CLIL. In J.Cenoz; N.H. Hornberger (Eds). Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language, 2<sup>nd</sup> edition. Volume 6. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2007, – 255 p.
6. **van Dijk, T. A. (Ed.)**. Discourse, Interaction and Cognition. Special Issue, Discourse Studies, 8(1), 2006, 218 p.
7. **Bugaeva O.V.** Kognitivnoe napravlenie organizatsii diskursa v politicheskoi lingvistike (na materiale issledovaniia posviashchennykh politicheskoi metafore) [Cognitive direction of discourse organization in political linguistics (based on research on political metaphor)]. Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta, 2012, no. 4 (104), pp. 109-111. (In Russian).
8. **Kormilitsina M. A.** Zabota ob adresatakh – vazhneishaia funktsiia rechevogo etiketa v sovremennoi gazete [Caring for addressees is the most important function of speech etiquette in a modern newspaper]. Voprosy kul'tury rechi, Moscow, 2011, vol.10, pp. 353-357. (In Russian).
9. **Caldas-Coulthard, Carmen Rosa and Coulthard, Malcolm (eds)**. Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996. 320 p.
10. **Dzhioeva A.A., Ivanova V.G.** Understatement kak otrazhenie anglosaksonskogo mentaliteta [Understatement as a reflection of Anglo-Saxon mentality]. Angliiskii iazyk na gumanitarnykh fakul'tetakh. Teoriia i praktika: sb. nauchnykh i metodologicheskikh trudov. Issue 3, Moscow, 2009. ISBN 978-5-317-02858-9 (In Russian).
11. **Ukhova L.V.** Stereotipnost' i kreativnost' reklamnogo teksta [Stereotype and creativity of advertising text] Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. tr./pod red. M.P. Kotiurovoi. Perm State University, 2012, issue16, pp.163-173. (In Russian).
12. **Grobitskaia A. M.** Diskursivno-semanticeskii analiz sobytiinogo makro-diskursa (na materiale angloiazychnykh gazetnykh tekstov) [Discursive-semantic analysis of event macro-discourse (based on English newspaper texts)]. Ph. D. thesis, 10.02.04. – St. Petersburg, 2002. (In Russian).
13. **The Guardian** – The Guardian. Available at: <http://archive.guardian.co.uk> (accessed: 02.12.2018)
14. **Riabova A.L.** Public Opinion and International Relations. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*. 2015. № 1 (215). p. 59-67. DOI: 10.5862/JHSS.215.8. (In Russian).
15. **Popova N. V., Iovleva V. I.** Predmetno-iazikovoe integrirovannoe obuchenie v vuzovskom uchebnom protsesse [Integrated subject-language education in the university educational process]. Innovatsionnye idei i podkhody k integrirovannomu obucheniiu inostrannym iazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniia, mat-ly mezhdunar. Shkoly-konf. 27–30 marta, 2017, St. Petersburg. (In Russian).
16. **Popova N.V.** Mezhdisciplinarnaja diskursivnaja linija v programme podgotovki lingvistov. – SPb.: SPbGPU, 2009. ISBN: 978-5-7422-2349-8
17. **Chernyavskaya V. E., Molodychenko E.N.** Rechevoe vozdeystvie v politicheskom, reklamnom i internet-diskurse : ucheb. – M.: LENAND, 2017. ISBN: 978-5-9710-4630-1

**Riabova A.L. Teaching Critical Discourse Analysis on Political Publicistic materials.** The purpose of this study is to reveal and identify the linguistic representation and actualization of critical discourse. The study examines the language tools used to reflect the system of facts, which are the evaluative category of journalistic discourse. The process of teaching students of the humanitarian direction of *international relations* is analyzed to determine the instruments of influence on the recipient in political discourse. The relevance of the study lies in the need to understand the requirements of constructing critical discourse and the growing interest in the features of English discourse, the influence of the language of communication on the assessment of events around the world. The importance of studying the diversity of types of political communication and teaching critical discourse – analysis with the aim of choosing the right argument and the development of critical thinking of students is revealed. Examples of discourse analysis from the tabloid (newspaper *The Sun*) and quality English press (newspaper *The Guardian*) are given, taking into account the importance of the headlines for the correct discourse analysis. The linguistic and cultural aspects of the language of political journalism and the practical aspects of teaching students discourse analysis are examined.

DISCOURSE ANALYSIS; SOCIAL CHANGE; PUBLICISTIC DISCOURSE; SCOTLAND OFFICE PROBLEM; TEACHING; LONDON'S IMAGE

---

**Citation:** Riabova A.L. Teaching Critical Discourse Analysis on Political Publicistic materials. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 39–46. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.04

# Лингводидактический форум

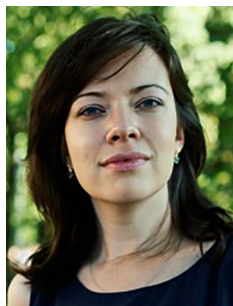
---

Linguo-didactic forum

*Н.А. Леушина*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ВУЗЕ: ОПЫТ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА БЕЛЬГИИ

---



**ЛЕУШИНА Надежда Александровна** – преподаватель кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Института иностранных языков, Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ), пр. Ленина, 33, г. Петрозаводск, 185910, Россия.

– аспирантка (*научный руководитель Н.И. Алмазова*) 3 курса Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

**LEUSHINA Nadezhda A.** – Petrozavodsk State University.

33, Lenin Str., Petrozavodsk, 185910, Russia. E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru

---

Статья посвящена рассмотрению содержания и принципов обучения иноязычному чтению в высших учебных заведениях Франкоязычного сообщества Бельгии. В связи с высокими требованиями к уровню владения иностранными языками выпускниками вузов рассмотрены компетентностный подход и условия эффективного обучения иностранному языку. Проанализированы современные подходы и опыт зарубежных коллег (применение достижений в области метапознания, CLIL) с точки зрения возможности их использования в российских многопрофильных вузах.

ИНОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; БЕЛЬГИЯ; МЕТАПОЗНАНИЕ; КОМПЕТЕНЦИИ; CLIL

---

**Ссылка при цитировании:** Леушина Н.А. Обучение иноязычному чтению в вузе: опыт Франкоязычного сообщества Бельгии // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 48–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.05

---

**Введение.** В отчётах Европейской комиссии утверждается стремление к достижению амбициозной цели – все граждане должны знать, как минимум, два иностранных языка (ИЯ). Как отмечается в отчёте «Education and training monitor» за 2019 г., знание ИЯ играет все более важную роль в трудоустройстве и подготовке молодежи к работе за рубежом, а улучшение языкового образования в Европе способствует взаимопониманию и мобильности в рамках Европейского союза, помогает повысить производительность, конкурентоспособность и экономическую

устойчивость [1]. Особое внимание к ИЯ продиктовано не только стратегическим и политическим решением, но и актуальным запросом работодателей. Важные данные о требованиях работодателей к уровню владения иностранными языками во всех государствах-членах Европейского Союза, приведены в докладе Европейской комиссии «Study on Foreign Language Proficiency and Employability» (2017). Это обширное исследование было организовано с июня по октябрь 2015 г., проведено 845 интервью с работодателями, изучено 3632 объявления о работе и 522 работодателя [2:3].



Хотя владение ИЯ не занимает первую строчку в списке требований к соискателям, работодатели по-прежнему менее всего удовлетворены уровнем владения иностранным языком выпускниками высших учебных заведений, которые их компания наняла за последние три-пять лет, по сравнению с другими навыками и умениями. Только две трети респондентов были «очень довольны» или «скорее довольны», а 14 % не были удовлетворены [2:18].

Предполагается, что кандидаты с высшим образованием владеют ИЯ лучше, чем лица с более низкой квалификацией, т.к. они учатся дольше, привыкли читать и писать на английском языке, особенно это относится к сотрудникам в научной и технической сферах. Чтение и письмо на ИЯ требуется чаще в сферах консалтинга и финансов по сравнению с другими секторами экономики [2]. Кроме того, результаты исследования показывают, что среднему бизнесу требуется более высокий уровень устных и письменных навыков и умения в ИЯ, чем малым и крупным предприятиям (57 % против 46 % и 53 % для устного, и 23 % против 19 % и 15 % за письменное) [2:36]. Знание иностранных языков обеспечивает конкурентное преимущество, как для предприятий, так и для лиц, ищущих работу. **Более 90 %** работодателей полностью согласны или согласны с тем, что знание ИЯ увеличивает добавленную стоимость компании, которая способствует росту, и что знание иностранного языка помогает компании строить более эффективные отношения с клиентами. Для отдельных лиц знания иностранного языка создают конкурентное преимущество при условии, что они являются частью более широкого набора полезных навыков [2:98].

**Проблема.** Добиться уверенного владения ИЯ в школе удаётся далеко не всем, несмотря на установленные достаточно высокие требования к уровню владения

иностранном языком (уровень B2 согласно шкале Общеввропейских компетенций владения ИЯ (CEFR). На сегодняшний день Европейское исследование языковых компетенций 2011 года остается единственным языковым тестом, проведённым на европейском уровне. В ходе исследования были проверены знания 54 000 учеников в 16 образовательных системах, изучалось владение двумя наиболее широко преподаваемыми иностранными языками (оценивалось письмо, чтение и аудирование) [1:97]. По результатам этого тестирования, выяснилось, что в Бельгии 11 % учащихся школ владеют английским языком на уровне pre-A1, 36 % – на уровне A1, 24 % – A2, 19 % – на уровне B1, и только 10 % – на уровне B2 [1:101]. Следовательно, достижение необходимо уровня владения ИЯ для будущих профессионалов, занятых в научной, технической и экономической сферах, осуществляется преимущественно в вузе, а поиски путей эффективного обучения всем видам речевой деятельности, включая чтение, не теряют своей актуальности. Изучение опыта учёных и практиков Франкоязычного сообщества Бельгии может способствовать решению актуальных задач обучения иноязычному чтению в российских вузах.

Настоящая статья направлена на изучение опыта вузов Франкоязычного сообщества Бельгии в обучении иноязычному чтению студентов вузов и исследование возможностей его применения для решения задач обучения чтению на ИЯ в России.

Прежде чем рассматривать принципы обучения иноязычному чтению, следует упомянуть об особой языковой ситуации в Бельгии. После четырёх реформ (1970 г., 1980 г., 1988 г. и 1993 г.) Бельгия из унитарного государства была преобразована в федеральное государство, имеющее три официальных языка: французский, нидерландский и немецкий. Французское сообщество включает Валлонию, исключая

немецкоязычные районы, и Брюссельский столичный регион. Официальный статус языков в Бельгии имеет свои нюансы (например, в Валлонии, нидерландский является иностранным языком, а в Брюссельском столичном регионе – вторым) [3]. Система высшего образования отражает эту особенность: Брюссельский столичный регион является двуязычным (французский и нидерландский языки), а вузы в столице принадлежат к одному из двух сообществ.

Второе важное замечание касается интеграции бельгийского высшего образования в европейское образовательное пространство. С сентября 2004 г. на территории Французского сообщества вступила в силу Болонская декларация, изменившая систему высшего образования в этой стране [4].

**Методы.** Положение ИЯ в программах существенно варьируется в зависимости от учебного заведения и выбранного направления: на некоторых факультетах требуется высокий уровень английского языка, более того, часть предметов преподается на иностранном языке, обычно именно на английском [5]. В первую очередь, это касается профессий в области филологии, туризма, международных отношений. К областям применения ИЯ студентами лингвистических специальностей требования несколько иные. По данным R. Vaeten и A. Verdoodt, список ситуаций использования ИЯ в Бельгии подразделяется по видам речевой деятельности и в соответствии с областями применения ИЯ (работа/учеба и досуг). Рассматривая чтение на ИЯ требуется:

#### Работа/учеба

1. Прочитать краткий информационный текст;
2. Прочитать текст, связанный с профессиональной специализацией;
3. Прочитать текст более общего характера, не относящийся к специальности, но связанный с работой.

#### Досуг

4. Прочитать легкий текст;
5. Прочитать роман, сборник рассказов, пьесу и т. д. [6:13].

В настоящее время для оценки уровня владения ИЯ в вузах Бельгии используется шкала CEFR, в основе которой лежит понятие компетенция. Компетентностный подход (*l'approche par compétences*) в высшем образовании в Бельгии получил развитие в трудах Жана-Мари Де Кетеля [7]. С 90-х гг. продолжают исследования в этой области в рамках разработанного подхода – педагогика интеграции (*pédagogie de l'intégration*) (Roegiers, 2000). Согласно этому подходу, результаты обучения оцениваются с точки зрения способности студента применять свои достижения для решения конкретных практических задач, а не как простая сумма знаний и умений [8]. P. Bonnet, S. Motter и M.-H. Straeten, преподаватели государственного вуза Бельгии *Haute École Libre mosane (HELMo-Liège)*, в своей статье приводят пять основных условий для эффективной реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам:

1. Применение различных материалов для совершенствования компетенций. Прежде всего, необходимо установить целевую компетенцию, представить её в виде реальной ситуации (*situation d'intégration*), деконструировать (разложить) на ряд требуемых для её решения знаний, умений, навыков и необходимых ресурсов (текстовых, аудио, видео и др.). Затем эту ситуацию необходимо постепенно реконструировать, интегрируя работу с ресурсами с работой по развитию знаний, умений, навыков, качеств личности.

2. Использование только тех ресурсов и работа только над теми знаниями, умениями, навыками и качествами личности, которые связаны с достижением главной цели, выраженной в форме комплексной ситуации.

3. Применение индуктивного подхода в обучении грамматике и лексике.

4. Обучающее оценивание. Обучающее оценивание позволяет студентам пробовать свои силы и ошибаться. Для развития компетенций студенты ставятся в сложные ситуации, поэтому для продвижения вперед и определения своих пробелов они должны получать регулярную обратную связь от преподавателя.

5. Развитие метапознания. В целом, речь идет о том, чтобы сообщить студентам возможные стратегии обучения и заставить их разрабатывать свои собственные стратегии: прогнозирования, самоанализа, коррекция их подходов и установок в зависимости от ситуации, которую необходимо решить [9:153].

Перечисленные условия следует применять в обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности, в том числе чтению на ИЯ в вузе. Авторы отмечают, однако, что в настоящее время компетентностный подход (I'APC) очень мало внедряется в высшем образовании, особенно при оценивании, который зачастую по-прежнему основывается на оценке владения только грамматикой и лексикой: однотипные упражнения (*drill*), задания на лексику, в которых слова вырваны из контекста, целые тексты на перевод, содержащие все возможные грамматические трудности, упражнения на аудирование в форме текстов с пропусками из материала, уже обработанного дома, устные экзамены, которые позволяют студентам воспроизводить заученные дома тексты и т. д. В разработанной серии уроков авторы постарались применить возможности компетентностного подхода. В частности, при обучении чтению на ИЯ на промежуточном этапе, работа над текстами (статьями из журналов) ведется на разных уровнях: общее понимание, структура текста, детальное понимание различных элементов предмета, выделение лексики, ко-

торая впоследствии будет закреплена и использована. Также студентами исследуются структуры для высказывания своего мнения (по материалам книг Oxford Word Skills); актуализируются знания пассивных структур в примерах, включенных в статью. В процессе выполнения всех этапов преподавателем стимулируется рефлексия студентов [9:157].

Многие исследования выявили важную роль метакогнитивных навыков в деятельности по чтению (R. Goigoux, S. Cèbe, M. Rémond, Fr. Quet, K. Cain, J. Oakhill и др.). Как отмечают S. De Croix, D. Ledur, саморегулирование, которое направляет планирование, мониторинг и оценку читателем своих результатов является одним из наиболее значимых факторов, отличающих эффективного читателя [10:44]. В своей статье, посвященной улучшению навыков и умения в области чтения у подростков, они вводят принципы использования метапознания в обучении чтению:

– метакогнитивная осведомленность развивается, особенно когда ученика заставляют задуматься ретроспективно о конкретной деятельности по чтению, которую он только что провел;

– личностная конструкция субъекта-читателя развивается, в частности, во время заданий, отстраненных от какой-либо конкретной деятельности по чтению, когда студенту предлагается описать себя и проанализировать поведение при чтении в целом;

– визуальные опоры в дополнение к заданиям способствуют развитию знаний и навыков метакогнитивного характера [9:46].

Следует отметить, что достижения в области метапознания и компетентностного подхода активно изучаются в Бельгии для применения в средней школе, в меньшей степени на уровне университетского образования. Тем не менее, в 2003 г. было про-

ведено крупное исследование *MOHICAN* в 9 университетах Франкоязычного сообщества Бельгии, в котором приняли участие 4000 студентов. Это проект проводился с целью когнитивной и метакогнитивной диагностики студентов первого курса для определения факторов, определяющих их успешность [11].

Эти принципы, по нашему мнению, могут быть применены также в обучении студентов многопрофильных вузов иноязычному чтению специальных текстов на ИЯ, имеющих сложную организацию, термины и особые грамматические конструкции, не используемые, как правило, в разговорной речи. Отечественные учёные (В.М. Туркина, О.В. Боденова, О.В. Лазарева, В.Н. Колесников, Ю.С. Беленкова, Н.Н. Бабикина и др.) сегодня также разрабатывают методы и технологии применения категорий метапознания для обучения чтению научных текстов и ИЯ в целом.

Говоря о профессиональном образовании нельзя не упомянуть предметно-языкового интегрированного обучения, которое в зарубежной научно-образовательной среде получило название *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Основной задачей CLIL является смещение целей и задач обучения ИЯ с чисто языковых на предметно-профессиональные. Как в России, так и в Бельгии предпринимаются попытки решения проблемы сопряжения иностранных языков и профессиональных дисциплин. Интересно, что с 1998 года CLIL (EMILE) является официальным методом обучения и преподавания во франкоязычной Бельгии для начальных школ [12]. Большинство исследований в этой области относятся именно к школьному образованию и внедрению CLIL, разработанному изначально для системы среднего общего образования. В бельгийских университетах также успешно применяется этот подход, часть курсов читается на англий-

ском и других иностранных языках. Среди отечественных учёных ведётся дискуссия о переходе от профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, базирующемуся на работах российских психологов, лингвистов и методистов, к популярному в европейской системе интегрированному. В начале развития теории профессионально ориентированного обучения ИЯ в нашей стране большое внимание уделялось развитию навыков чтения литературы по специальности. С течением времени теория профессионально ориентированного обучения чтению постепенно меняется, интегрируя в своей концепции все новые идеи и подходы в соответствии с новыми требованиями социума. Профессионально ориентированное обучение предполагает не только профессиональную направленность содержания учебных материалов, но и профессиональную направленность деятельности, активное внедрение междисциплинарных связей в систему высшего образования [13].

Рассмотрим содержание и методы обучения иноязычному чтению в актуальных программах вузов Французского сообщества Бельгии. На основании анализа подходов и методик в различных университетах (Католический университет Лувена (г. Лувен-ля-Нёв), Льежский университет, Университет г. Монс) можно сказать, что целевыми установками по иноязычному чтению являются следующие требования: по окончании курсов по английскому языку студент должен уметь самостоятельно читать и понимать фактические тексты или специализированные статьи, относящиеся к его специальности, правильно использовать базовый научный словарь, уровень владения иностранным языком по классификации CEFR – B2, C1 (в зависимости от начального уровня). В процессе обучения чтению на ИЯ применяются активные и интерактивные методы обучения,

в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий (Moodle, eCampus и др.). В курсах для студентов нелингвистических специальностей предполагается овладение общей и специфической лексикой, грамматикой, произношением, автономное понимание (чтение и аудирование) научных текстов (изучаются на уровне содержания и формы), связанных с основной специальностью [14; 15; 16]. В вузах Бельгии также есть курсы, посвященные углублению знаний по отдельным видам речевой деятельности. Например, Lucille Meyers в Католическом университете Лувена преподаёт курс English: reading and listening comprehension of texts in Bioengineering.

**Выводы.** Обучение иноязычному чтению в вузах уделяется значительное внимание. Курсы по английскому языку, как правило, являются обязательными для студентов даже нелингвистических специальностей. Большое влияние на систему обучения ИЯ оказало использование шкалы CEFR с целью интеграции Бельгии в европейское образовательное пространство. При подготовке студентов в сфере иноязычного чтения широко применяются

критерии CEFR. Методика обучения иноязычному чтению в вузах Франкоязычного сообщества Бельгии включает экстенсивное чтение аутентичных текстов в домашних условиях, использование вопросов для упражнений и систематизации стратегий чтения; проверку применения стратегий чтения к изучаемому тексту, а также анализ и комментарии к курсу, включая активное и интерактивное участие студентов. Кроме того, в обучении всем видам речевой деятельности в их органическом единстве применяются информационно-коммуникационные технологии. Работа с письменными текстами направлена на расширение академической, научной и студенческой лексики, отработку повторяющихся грамматических структур, препятствующих пониманию сообщения. Активно ведётся работа по использованию метакогнитивных стратегий для работы с текстами.

В обучении иноязычному чтению в российских вузах эти подходы и методы, в основном, также изучаются и применяются. Тем не менее, проблема разработки метакогнитивных стратегий для иноязычного чтения и обучения таким стратегиям ещё недостаточно изучена.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Education and training monitor 2019: a Report // Publications Office of the European Union. 2019. URL: [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en) (дата обращения: 21.10.2019).
2. Study on foreign language proficiency and employability: the Final report // Corporate authors: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (European Commission), ICF International Personal authors: Humburg M., Beadle Sh., Smith R., Vale P. 2017. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>
3. L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne. Ed. J.C. Herrerias. Peeters Louvain-la-Neuve. 1998. 401 p. URL: [https://books.google.ru/books?id=Hj0FOIh5WecC&pg=PA382&lpg=PA382&dq=wallonie+didactique+des+langues+etrangeres&source=bl&ots=twD1n-KkV7&sig=ACfU3U3OAvfXDImiUR\\_Q0kO6Ijm0joTptVw&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKewiftYPpj6vIAhWDpIsKHa1YC1o4ChDoATAGegQICRAB#v=onepage&q=wallonie%20didactique%20des%20langues%20etrangeres&f=false](https://books.google.ru/books?id=Hj0FOIh5WecC&pg=PA382&lpg=PA382&dq=wallonie+didactique+des+langues+etrangeres&source=bl&ots=twD1n-KkV7&sig=ACfU3U3OAvfXDImiUR_Q0kO6Ijm0joTptVw&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKewiftYPpj6vIAhWDpIsKHa1YC1o4ChDoATAGegQICRAB#v=onepage&q=wallonie%20didactique%20des%20langues%20etrangeres&f=false)
4. Belgique-Communaute-francaise: Enseignement supérieur : a Report // Eurodyce. 2018. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-5\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-5_fr)
5. Blondin C., Chenu F. L'apprentissage des langues. Mise en perspective européenne de la situation en Federation Wallonie-Bruxelles //

Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège. Ed. Delcor F. 2008. URL: [http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri\\_super\\_editor/dri\\_editor/documents/Education/L\\_apprentissage\\_des\\_langues.pdf&hash=72f8d5b47339434358de4694ca7ef97b42045d65](http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Education/L_apprentissage_des_langues.pdf&hash=72f8d5b47339434358de4694ca7ef97b42045d65)

6. **Baeten R., Albert Verdoort A.** Les besoins en langues modernes/étrangères en Belgique et leur enseignement // *Courrier hebdomadaire du CRISP*. No. 1 (1026-1027). 1984. P. 1-39.

7. **Robert J.-P.** Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2e ed. Revue et augmentée. 2008. URL: [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=8rPJUGBw4tkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=lecture+FLE+belgique&ots=117IVMB4PL&sig=bAHMf1mvP5CyPwNozFzzMyDHRbw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=8rPJUGBw4tkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=lecture+FLE+belgique&ots=117IVMB4PL&sig=bAHMf1mvP5CyPwNozFzzMyDHRbw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

8. **Roegiers X.** La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat. 2006. 53 p. URL: [https://www.academia.edu/39765095/La\\_p%C3%A9dagogie\\_de\\_l'int%C3%A9gration\\_en\\_bref](https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_l'int%C3%A9gration_en_bref)

9. **Bonnet P., Motter S., Straeten M.-H.** L'approche par compétences en classe de langues, une conversion souhaitable pour mieux articuler les apprentissages de l'élève au bachelier? : Un état des lieux et quelques pistes de réponse // *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2012. URL: <http://books.openedition.org/pucl/2131>

10. **De Croix S., Ledur D.** Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté : l'inaccessible rêve ? // *Education & Formation*. E-302. 2014. P. 43-55.

11. Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles. Ed. D. Leclercq. Les Éditions de l'Université de Liège. 2003. 312 p.

12. **Piet Van de C., Mondt K. et al.** Dix ans de pratique CLIL en Belgique multilingue. Un résumé des résultats d'apprentissage. // *Trobada sobre semi-immersió a Catalunya*. Barcelona, Catalunya, 3a : 2009 URL: <https://ddd.uab.cat/record/59903>

13. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. №39. С.116-134 DOI: 10.17223/19996195/39/8

14. Anglais pour ingénieurs civils II: programme d'études 2019-2020. UCL. Louvain-la-Neuve. 2019. URL: <https://uclouvain.be/cours-2019-LANGL1272.html>

15. Anglais: programme d'études 2019-2020. Université de Liège. Liège. 2019. URL: <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/cours/LANG0038-2.html>

16. English I : programme d'études 2019-2020. UMon. Mons. 2019. URL: <http://applications.umons.ac.be/web/fr/pde/2019-2020/ue/UI-B1-IRCIVI-111-C.htm>

## REFERENCES

1. Education and training monitor 2019: a Report // Publications Office of the European Union. 2019. URL: [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en) (accessed: 21.10.2019).

2. Study on foreign language proficiency and employability: the Final report // Corporate authors: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (European Commission), ICF International Personal authors: Humburg M., Beadle Sh., Smith R., Vale P. 2017. URL : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>

3. L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne. Ed. J.C. Herreras. Peeters Louvain-la-Neuve. 1998. 401 p. URL:

<https://books.google.ru/books?id=Hj0FOIh5WecC&pg=PA382&lpg=PA382&dq=wallonie+didactique+des+langues+etrangeres&source=bl&ots=twD1n-KkV7&sig=ACfU3U3OAvfXDimiURQ0kO6Ijm0joTptVw&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwiftYPpj6vAhWDpIsKHa1YC1o4ChDoATAGegQICRAB#v=onepage&q=wallonie%20didactique%20des%20langues%20etrangeres&f=false>

4. Belgique-Communaute-francaise: Enseignement supérieur : a Report // Eurodyce. 2018. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-5\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-5_fr)

5. **Blondin C., Chenu F.** L'apprentissage des langues. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles // Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques

d'Enseignement de l'Université de Liège. Ed. Delcor F. 2008. URL: [http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri\\_super\\_editor/dri\\_editor/documents/Education/L\\_apprentissage\\_des\\_langues.pdf&hash=72f8d5b47339434358de4694ca7ef97b42045d65](http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Education/L_apprentissage_des_langues.pdf&hash=72f8d5b47339434358de4694ca7ef97b42045d65)

6. **Baeten R., Albert Verdoodt A.** Les besoins en langues modernes/étrangères en Belgique et leur enseignement // *Courrier hebdomadaire du CRISP*. No. 1 (1026–1027). 1984. P. 1–39.

7. **Robert J.-P.** Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2e ed. Revue et augmentée. 2008. URL: [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=8rPJUGBw4tkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=lecture+FLE+belgique&ots=117IVMB4PL&sig=bAHMf1mvP5CyPwNozFzzMyDHRbw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=8rPJUGBw4tkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=lecture+FLE+belgique&ots=117IVMB4PL&sig=bAHMf1mvP5CyPwNozFzzMyDHRbw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

8. **Roegiers X.** La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat. 2006. 53 p. URL: [https://www.academia.edu/39765095/La\\_p%C3%A9dagogie\\_de\\_l'int%C3%A9gration\\_en\\_bref](https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_l'int%C3%A9gration_en_bref)

9. **Bonnet P., Motter S., Straeten M.-H.** L'approche par compétences en classe de langues, une conversion souhaitable pour mieux articuler les apprentissages de l'élève au bachelier ? : Un état des lieux et quelques pistes de réponse // *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2012. URL: <http://books.openedition.org/pucl/2131>

10. **De Croix S., Ledur D.** Construire des savoirs sur l'activité de lecture afin de développer les compétences des élèves en difficulté :

l'inaccessible rêve? *Education & Formation*. E-302. 2014. P. 43-55.

11. Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles. Ed. D. Leclercq. Les Éditions de l'Université de Liège. 2003. 312 p.

12. **Piet Van de C., Mondt K. et al.** Dix ans de pratique CLIL en Belgique multilingue. Un résumé des résultats d'apprentissage. // *Trobada sobre semi-immersió a Catalunya*. Barcelona, Catalunya, 3a : 2009 URL: <https://ddd.uab.cat/re cord/59903>

13. **Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P.** Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obuchenija inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Jazyk i kul'tura [Language and Culture]*. 2017. №39. P.116-134 DOI: 10.17223/19996195/39/8

14. Anglais pour ingénieurs civils II: programme d'études 2019-2020. UCL. Louvain-la-Neuve. 2019. URL: <https://uclouvain.be/cours-2019-LANGL1272.html>

15. Anglais: programme d'études 2019-2020. Université de Liège. Liège. 2019. URL: <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20192020/cours/LANG0038-2.html>

16. English I : programme d'études 2019-2020. UMons. Mons. 2019. URL: <http://applications.umons.ac.be/web/fr/pde/2019-2020/ue/UI-B1-IRCIVI-111-C.htm>

**Leushina Nadezhda A. Teaching foreign language reading to university students: Experience of the French-speaking community of Belgium.** The article considers the content and principles of teaching foreign language reading in higher education institutions of the French-speaking community of Belgium. In view of high requirements to the level of foreign languages command of university graduates the competency-based approach and the conditions for effective teaching of a foreign language were considered. The modern approaches and experience of foreign colleagues (metacognition, CLIL) from the point of view of their possible use in Russian universities were analyzed.

FOREIGN LANGUAGE READING; HIGHER EDUCATION; BELGIUM; METACOGNITION; COMPETENCES; CLIL

**Citation:** Leushina N.A. Teaching foreign language reading to university students: Experience of the French-speaking community of Belgium. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 48–55. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.05

*A.A. Tarasov*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕЗЕРВЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ОПЫТ ШКОЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



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

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

В статье рассматриваются вопросы переноса элементов «школьной» методики обучения иноязычной письменной речи в вузовскую практику. Представлены методические компоненты обучения иностранным языкам в средней школе, которые могут быть использованы на уровне высшего образования, что должно способствовать появлению методической преемственности между школой и высшим учебным заведением, а также повысить эффективность обучения иностранным языкам за счет большей вовлеченности студентов в письменных коммуникативных ситуациях. На основе авторской выборки исследований, затрагивающих проблемы обучения иноязычной письменной речи в рассматриваемых периодах обучения, был сделан теоретический анализ. Полученные данные свидетельствуют о необходимости интеграции различных видов и форм речевой деятельности в обучении иноязычной письменной речи на уровне высшего образования по аналогии с приемами обучения иностранным языкам, характерными для общеобразовательной школы. Предложена валидация сформулированной гипотезы – проведение эмпирического исследования в вузовских образовательных реалиях.

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА; ШКОЛА-ВУЗ; ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ; ПИСЬМЕННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**

---

**Ссылка при цитировании:** Тарасов А.А. Методические резервы в обучении иноязычной письменной речи: опыт школьной методики для высшего образования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 56–62. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.06

---

**Введение.** Уровневое разграничение методики обучения иностранным языкам (ИЯ), которое отмечается в научных публикациях, привела к тому, что различные этапы обучения ИЯ рассматриваются как отдельные образовательные периоды с существенно специфическими характеристиками и особенностями. Безусловно, подобный подход кажется обоснованным, когда речь

идет о разграничении профильных и непрофильных видов обучения. Однако, на наш взгляд, данная кластеризация негативно влияет на эффективность обучения ИЯ не только потому, что «подрывается» принцип непрерывности образования, но и по причине непреднамеренного урезания спектра методических приемов, которые могли бы быть применены в схожих



учебных ситуациях на разных уровнях обучения.

В случае с обучением иноязычной письменной речи данная ситуация представляется более парадоксальной: учащиеся средней школы выполняют зачастую идентичные виды письменных работ на всех образовательных периодах. Так, личное письмо присутствует как жанр письменной деятельности в начальной школе (согласно ФГОС НОО), в средней школе учащиеся должны также писать личное письмо в ОГЭ, а в старшей – при сдаче ЕГЭ. В дальнейшем на этапе обучения в вузе студентам также приходится сталкиваться с данным видом письменной деятельности, пусть и в немного иных форматах личных писем, которые зачастую являются различными электронными сообщениями, в том числе делового характера: служебные записки, жалобы [1]. Жанро-стилевое единообразие также отмечает С.Н. Безус, подчеркивая различный уровень сложности схожих по своей форме личных письменных сообщений [2].

Очевидно, что преемственность жанров иноязычной письменной деятельности подразумевает развитие приобретенных компетенций обучающихся при переходе на последующие образовательные ступени. В этом случае эволюция письма обучающихся от работы с опорным текстом к свободной творческой письменной речи еще более подчеркивает необходимость организации такой учебной деятельности студентов, когда возможна максимизация учета их предшествующего опыта. Однако методическое обеспечение организации преемственности не только не получает должного анализа в научных работах, но и зачастую вступает в противоречие с речевой парадигмой в иноязычном образовании. Так, Г.Д. Алдабергенова и О.А. Вебер, говоря об этапе начального иноязычного обучения в общеобразовательной школе, выдвигают калли-

графические, графические и орфографические навыки в качестве основных целей обучения в начальной школе, при этом отмечая, что к моменту завершения обучения на данном этапе учащиеся должны создавать собственные речевые продукты [3]. Подобная трактовка, на наш взгляд, негативно влияет на целостное восприятие учебной письменной деятельности обучающегося, поскольку процесс формирования речевой компетенции (как компонента коммуникативной компетенции) откладывается до последующих периодов обучения из-за банального отсутствия реального опыта учебной письменной коммуникации. В подтверждение этого тезиса О.В. Кудряшова говорит о «специфических речевых умениях, письменном речевом поведении, которые и определяют, в конечном счете, умение создавать письменное произведение» [4]. Несмотря на то, что процитированное суждение было высказано в работе, посвященной уровню высшего образования, оно может быть экстраполировано на весь процесс развития письменной компетенции обучающегося.

**Актуальность.** Вместе с тем стоит отметить, что даже подобное обобщенное восприятие процесса обучения иноязычной письменной речи не обеспечивает должной детализации в описании методико-дидактической преемственности образовательного процесса, а, следовательно, предлагаемая статья представляется актуальным методическим материалом, который мог бы обеспечить рассмотрение процесса обучения иноязычной письменной речи в расширительном контексте «школа-вуз».

В настоящей статье сделана попытка сквозного рассмотрения процесса обучения иноязычной письменной речи (ИППР) через призму обобщенных методических установок применимых как на уровне школьного образования, так и в высшей школе. Для этого были проанализированы

методические работы, которые, основываясь на базовых психолого-педагогических речевых развивающих принципах, наиболее обобщенно рассматривают процесс обучения иноязычной письменной речи. Выборка статей – авторская подборка по рассматриваемой проблеме исследования из массива Научной электронной библиотеки E-library. Подобный расширительный контекст должен способствовать выявлению опорных методических элементов, которые помогут соединить воедино разрозненную систему обучения иноязычной письменной речи.

Несмотря на авторский скептицизм по отношению к процессу обучения ИППР, очевидно, что письмо как вид деятельности на ИЯ рассматривается как интегрирующий методический компонент, обеспечивающий как закрепление лексических и грамматических явлений, так и поддержку в обучении говорению. Однако даже подобная трактовка письменной речи как методической единицы снижает коммуникативный потенциал письма как вида речевой деятельности, так как фокус непреднамеренно смещается в сторону пропедевтической, в данном случае языковой, направленности. Хотя логично предположить, что даже в период начала обучения ИЯ письменная речь может и должна проявляться в описательных текстах, которые могут быть не только вспомогательными продуктами процесса обучения говорению, но самостоятельными коммуникативными текстами. В данной связи уместно упомянуть мнение Г.В. Роговой о том, что на начальном этапе обучения наблюдается сходная лексическая и грамматическая структура устных и письменных высказываний на ИЯ [5]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что потенциально в начале курса ИЯ на любом этапе обучения как в средней, так и в старшей школе письменная речь может выполнять 2 функции: основную (учебная коммуникация) и

вспомогательную (поддержка обучения говорению за счет отработки лексических и грамматических единиц).

В отечественной методике обучения ИЯ графический компонент выражен принципом наглядности, но применительно к процессу обучения иноязычной письменной речи он практически не упоминается как вспомогательное средство обучения и не используется как таковое в учебных пособиях. Но поскольку это общеметодический принцип, то он, безусловно, должен распространяться на обучение всем видам речевой деятельности, в том числе письменной речи. Тем самым, традиционная методика подчеркивает необходимость учета визуального компонента и в процессе обучения иноязычной письменной речи. Однако на начальном этапе обучения визуализация не должно быть ограничена просто демонстрацией содержания текста образца, который является обязательным компонентом любого текстоориентированного задания. Процессу создания письменного коммуникативного продукта может предшествовать этап вхождения в письменную деятельность – создание рисунков [6]. Рисование рассматривается как сходный с письменной речью познавательный процесс, способствующий более эффективному обучению письменной речи [6]. Работа с рисунком позволяет развивать умения логического синтаксирования, которые необходимы при планировании законченного письменного высказывания. Доступность предлагаемого средства обучения не означает то, что рисование может быть только лишь способом подготовки к написанию текста. Наоборот, визуальный ряд может, по сути, в определенной степени заменять само текстовое сообщение, тем самым поддерживая высокий уровень коммуникативности. На более высоких образовательных ступенях, в том числе на уровне высшего образования, ви-

визуализация также представляется важным вспомогательным средством обучения, хотя и с иной методической задачей. Так, А.П. Малькина отмечает трудности студентов в понимании иноязычного текста по специальности [7], а также предполагает, что визуализация текстовой информации за счет создания вербально-визуального блока опор (слово и рисунок) должно способствовать пониманию содержания текста. Применение указанного приема при закреплении лексики и чтении – распространенная практика. Однако кажется, что как раз в письменной речи возможно максимизировать эффект рисуночной деятельности, поскольку по аналогии с началом обучения в школе студенты знакомятся с профессиональным дискурсом, т.е. по сути впервые работают с языковым материалом в своей предметной области. Более того, внедрение рисуночной деятельности в учебные ситуации позволит реализовать принцип активности на фоне создания коммуникативности, что само по себе должно способствовать заинтересованности и вовлеченности студентов в образовательный процесс. При этом на данной ступени обучения графическая деятельность может не замещать письменную речь, а дополнять ее, образуя мультимедийное текстовое единство. В рассматриваемом случае речь идет о выполнении обеих функций – вспомогательной (отработка лексики) и основной (создание собственных графико-письменных коммуникативных продуктов).

При обучении говорению письменная речь на уровне высшего образования зачастую рассматривается как вспомогательное средство обучения. Такое узконаправленное позиционирование дезавуирует значение иноязычной письменной деятельности. Хотя, очевидно, что вспомогательное значение того или иного средства обучения подчеркивает интегративную сущность

обучения ИЯ, выраженную в принципе взаимосвязанного развития всех видов и форм речевой деятельности. Однако письменная речь зачастую находится на периферии интересов исследователей, занимающихся проблемой взаимосвязанного обучения ИЯ.

Работы данной направленности на первый план выводят интеграцию перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Так, Е.С. Потрикеева, Т.Л. Ахметзянова, Е.В. Суворова говорят о взаимосвязанном обучении говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе [8]. Также в целом ряде исследований [9;10;11] авторы отмечают важность подобной интеграции на уровне высшего профессионального образования. Аналогично интегративному характеру обучения говорению и чтению рассматривается еще одна взаимообусловленная пара видов речевой деятельности: умений письменной речи и чтения. Проблема взаимосвязанного развития умений письменной речи и чтения посвящено несколько работ, включая недавние исследования И.В. Нужа и Т.В. Барановой [12; 13].

Здесь также уместно провести параллель с начальным этапом обучения в школе, когда интегративность является обязательным условием успешного обучения. Обучающиеся после ознакомления с языковым материалом в устной форме (аудирование) переходят к отработке устно-речевых умений (говорение) и чтению с последующей практикой письменной речи, которая может выражаться в выполнении домашних заданий на основе изученного материала или подготовки письменных текстов (открытка, личное письмо). Таким образом, интегративность выражается в использовании формулы «аудирование-говорение-чтение-письмо». В этой цепочке, на наш взгляд, наибольший методический потенциал несет в себе пара «горе-

ние-письмо», в которой, как отмечалось ранее, речевые умения не имеют значимых лексических и грамматических различий.

Вместе с тем, схожесть данных видов речевой деятельности в их лексико-грамматическом оформлении на начальном этапе обучения не является единственным аргументом в пользу интегративного использования пары «говорение-письмо». Еще А.Р. Лурия отмечал возможность проговаривания отдельных элементов или целого высказывания субъектом при подготовке письменного высказывания [14]. При этом перед периодом между проговариванием и написанием присутствует еще один процесс – внутренняя речь, обязательный этап подготовки к внешней, т.е. развернутой речи посредством актуализации содержания высказывания. Внутренняя речь у детей возникает в момент появления затруднений во время решения коммуникативных задач. В случае необходимости создания письменного речевого высказывания у ученика складывается определенный замысел после ознакомления с текстом-образцом (данное условие представляется необходимым для процесса формирования иноязычной письменной речи в начальной школе), при этом замысел может устно актуализироваться. В результате мысль формируется механизмами внутренней речи для дальнейшего воспроизведения на письме. Очевидно, что данная рефлексивная особенность учащегося начальной школы может быть переосмыслена на уровне высшего образования, так как исходные условия для студента представляются практически идентичными:

- создание письменного высказывания может вызывать затруднения в силу лингвистических и экстралингвистических обстоятельств;

- наличие коммуникативной задачи стимулирует появление замысла, который может быть выражен в различных формах.

Исходя из вышесказанного, можно сделать предположение о том, что введение предварительного этапа актуализации письменного высказывания (говорения) может послужить рефлексивным триггером – первоначальным анализом замысла с целью его дальнейшего развития в развернутое письменное высказывание. Применение указанного приема кажется возможным в различных учебных контекстах на уровне высшего образования, например, при проведении интернет-дискуссии на основе блог-технологии, описанной в работе Н.Г. Кизриной и О.Е. Янкиной [15]. Исследователи выделяют 3 этапа организации дискуссии: установочный, процессуальный и результативно-оценочный. Последний этап подразумевает взаимооценку студентами по заранее обозначенным критериям. На наш взгляд, дополнение предлагаемой последовательности учебных действий предварительным этапом-дискуссией, во время которой студенты могут сформировать личностное представление по предполагаемой теме дискуссии за счет проговаривания собственных тезисов (с фиксацией и самоанализом), серьезным образом усилит рефлексивный потенциал данной технологии благодаря интеграции говорения и письменной речи.

**Выводы.** Обобщая проведенный анализ, можно выделить те методические аспекты, типичные для школьного образования, которые могут быть инкорпорированы в вузовскую практику:

- 1) Активизация рисуночной символизация (через систему видеографики, таблиц, схем, и пр.) с целью упрощения введения лексических единиц и создания условий для повышения коммуникативности письменной речи.

- 2) Интеграция письменной речи и говорения с целью повышения рефлексивного потенциала письменной коммуникативной деятельности.

Выдвинутые предположения, безусловно, должны быть дополнены эмпирическими исследованиями и апробированы на различных направлениях подготовки специалистов на уровне высшего образования, в первую очередь, в неязыковых ву-

зах, поскольку каждый профессионально-ориентированный курс иностранного языка имеет свою специфику и особенности, которые могут повлиять на эффективность применяемых приемов обучения.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Халюшева Г.Р.** Развитие навыков письменной речи студентов при обучении английскому языку // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. 2008. № 9. С. 539-550. ISSN: 2073-8838
2. **Безус С.Н.** Обучение деловому письму на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 64–69. ISSN: 0130-6073
3. **Алдабергенова Г.Д. Вебер О.А.** Методические особенности обучения письменной речи на начальном этапе обучения английскому языку // European Scientific Conference: сб.ст. XII Международ. науч.-практ. конф.: в 2 ч. 2019. С. 155-158
4. **Кудряшова О.В.** Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. №15 (87). С.66-70. ISSN: 1991-9751eISSN: 2413-0532
5. **Рогова Г.В.** Письмо в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1978. № 6. С. 54-61.
6. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2. – 502 с.
7. **Малькина А.П.** Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. №2(58). С. 239-245 ISSN: 1810-0201
8. **Потрикеева Е.С., Ахметзянова Т.Л., Суворова Е.В.** Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С.70. eISSN: 2070-7428
9. **Кучеренко О.Г.** Взаимосвязанное обучение чтению и говорению на основе системы типовых профессионально-ориентированных текстов (2 семестр подготовительного факультета технического ВУЗа): автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб. 1993. – 16с.
10. **Кузьмин Р.А.** Комплекс упражнений для взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения у студентов языковых направлений подготовки // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. №33. С. 165-173. ISSN: 2072-3490
11. **Суворова Е.Г. Масюк М.Р.** Взаимосвязанное обучение чтению и говорению в процессе преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете гуманитарно-социологического профиля // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. №4 (52). С. 50-54. ISSN: 2072-2516
12. **Нужа И.В., Щемелева И.Ю.** Обучение письму через чтение в курсе английского языка для академических целей // Вестник Северного Федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №5. С. 113-121. ISSN: 2227-6564.
13. **Баранова Т.М.** Обучение академическому письму через чтение // Современные тенденции организации образовательного процесса: от идеи к результату: материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. 2019. Чебоксары. – С. 23-25.
14. **Лурия А. Р.** Язык и сознание: учебник. – Ростов н/д, 1998. 276 с.
15. **Кизрина Н.Г. Янкина О.Е.** Обучение иноязычной письменной речи в вузе посредством блог-технологии на примере проведения интернет-дискуссии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-1 (66). С. 204-206. ISSN: 1997-2911

### REFERENCES

1. **Haljusheva G.R.** Razvitie navykov pis'mennoj rechi studentov pri obuchenii anglijskomu jazyku // Trudy Orenburgskogo instituta (filiala) Moskovskoj gosudarstvennoj juridicheskoj akademii. 2008. № 9. С. 539-550. ISSN: 2073-8838

2. **Bezus S.N.** Obuchenie delovomu pis'mu na inostrannom jazyke // Inostrannye jazyki v shkole. 2012. № 1. S. 64–69. ISSN: 0130-6073

3. **Aldabergenova G.D. Veber O.A.** Metodicheskie osobennosti obucheniya pis'mennoj rechi na nachal'nom jetape obucheniya anglijskomu jazyku // European Scientific Conference: sb.st. XII Mezhdunar.nauch.-prakt.konf.: v 2 ch. 2019. C. 155–158

4. **Kudrjashova O.V.** Komponenty kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii pis'mennoj rechi // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika. 2007. №15 (87). S.66-70. ISSN: 1991-9751eISSN: 2413-0532

5. **Rogova G.V.** Pis'mo v obuchenii inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. 1978. № 6. S. 54-61.

6. **Vygotskij L.S.** Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. – M.: Pedagogika, 1982.T.2. –502 s.

7. **Mal'kina A.P.** Vizualizacija kak sposob ponimaniya inojazychnogo teksta po special'nosti v obuchenii inostrannomu jazyku (nejazykovej vuz) // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2008. №2(58). S. 239-245 ISSN: 1810-0201

8. **Potrikeeveva E.S., Ahmetzjanova T.L., Suvorova E.V.** Vzaimosvjazannoe obuchenie govoreniju i chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2018. № 4. S.70. eISSN: 2070-7428

9. **Kucherenko O.G.** Vzaimosvjazannoe obuchenie chteniju i govoreniju na osnove sistemy tipovyh professional'no-orientirovannyh tekstov (2 semestr podgotovitel'nogo fakul'teta tehničeskogo

VUZa): avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. – SPb. 1993. – 16s.

10. **Kuz'min R.A.** Kompleks uprazhnenij dlja vzaimosvjazannogo formirovanija grammatičeskikh navykov ustnoj rechi i chtenija u studentov jazykovykh napravlenij podgotovki // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta im. N.A. Dobroljubova. 2016. №33. S. 165-173. ISSN: 2072-3490

11. **Cuvorova E.G. Masjuk M.R.** Vzaimosvjazannoe obuchenie chteniju i govoreniju v processe prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo na podgotovitel'nom fakul'tete gumanitarno-sociologičeskogo profilja // Novoe v psihologo-pedagogičeskikh issledovanij. 2018. №4 (52). S. 50-54. ISSN: 2072-2516

12. **Nuzha I.V., Shhemeleva I.Ju.** Obuchenie pis'mu cherez chtenie v kurse anglijskogo jazyka dlja akademičeskikh celej // Vestnik Severnogo Federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013. №5. S. 113-121. ISSN: 2227-6564.

13. **Baranova T.M.** Obuchenie akademičeskomu pis'mu cherez chtenie // Sovremennye tendencii organizacii obrazovatel'nogo processa: ot idei k rezul'tatu: materialy III Vseross. nauch.-prakt. konf. 2019. Cheboksary. – S. 23-25.

14. **Lurija A. R.** Jazyk i soznanie: uchebnik. – Rostov n/d, 1998. 276 s.

15. **Kizrina N.G. Jankina O.E.** Obuchenie inojazychnoj pis'mennoj rechi v vuze posredstvom blog-tehnologii na primere provedenija internet-diskussii // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 12-1 (66), S. 204-206. ISSN: 1997-2911

**Tarasov A.A. Methodology back-up in teaching writing: how school techniques can be implemented in higher education.** The article discusses the potential transfer of secondary school teaching techniques into higher school practice. The methodology elements of this transfer, which might be instrumental in raising the overall learning efficiency and students' engagement, have been proposed as a driving force to acquiring continuity in teaching writing. The collected data includes studies discussing secondary and higher school education levels within the framework of teaching writing. The analysis of the chosen literature has shown necessity in applying integrative approach in writing instruction by incorporating speaking and visual representation (drawing, graphics). An empirical follow-up research in higher school settings has been suggested as a test to the formulated hypothesis.

WRITING; SECONDARY SCHOOL; HIGHER EDUCATION; WRITING COMPETENCE; COMPULSORY SCHOOL; CONTINUITY

**Citation:** Tarasov A.A. Methodology back-up in teaching writing: how school techniques can be implemented in higher education. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 56–62. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.06

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2019

## В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

**ПТИЦЫН Александр Викторович**

*Факультет иностранных языков СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия*

АСПЕКТЫ ВСЕСТОРОННЕГО ИНТЕРАКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ  
НА АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ СПбГУ

**ДОБРЕВА Снежанка Георгиева**

*Доктор педагогических наук, доцент,*

*Шуменский Университет «Епископ Константин Преславски», Педагогический факультет, г. Шумен, Болгария*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНТА –  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК УСПЕШНОГО КОММУНИКАТОРА

**ПЕТКОВА Искра Цанкова**

*Доктор, доцент,*

*Медицинский университет-Плевен, Медицинский колледж, г. Плевен, Болгария*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ АТЕЛЬЕ – НОВЫЙ ТИП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

---

## IN THE NEXT ISSUE

**PTITSIN Alexander V.**

*Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russia*

COMPREHENSIVE INTERACTION INPUT ISSUES  
FOR SPBU MEDICAL STUDENTS' SLA CLASSROOM SESSIONS

**DOBREVA Snezhanka G.**

*University of Shumen – Shumen «Bishop K. Preslavski»; Faculty of Education;*

*Department «Technological education, vocational education and pre-school and primary school pedagogy», Shumen, Bulgaria*

INTERACTIVE STRATEGIES IN FORMING A STUDENT, FUTURE TEACHER  
AS A SUCCESSFUL COMMUNICATOR

**PETKOVA Iskra Ts.**

*Medical University-Pleven, Medical College, Pleven, Bulgaria*

PEDAGOGICAL ATELIER – A NEW TYPE OF PEDAGOGICAL INTERACTION

## 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 выпускался 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. С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018. В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>; а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

Журнал рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: [http://hum.spbstu.ru/voprosu\\_metodiki\\_prepodavaniya\\_v\\_vuze/](http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/)

Публикация научных статей для всех авторов бесплатна, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

Всем российским авторам необходимо представить **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.

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

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

«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 (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)**. 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 **введения**, 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 %.

*Требования к проценту оригинальности статьи по результатам студенческих курсов, конференций при проверке в системе «Антиплагиат» могут быть снижены и определяются 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
- Межкультурная и межъязыковая коммуникация
- Лингводидактический форум
- Международные конференции
- Вузовская практика
- Научный Дебют
- Хроника научной жизни. Персоналии.

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

### Технические требования

**1. Рекомендуемый объем статьи 8–10 стр. (40 000 знаков),** формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати.** Рекомендуемый объем списка литературы **для обзорных статей – не менее 50 источников.** По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

1.1. *Для статей рубрики Научный Дебют:* возможен меньший объем статьи: 6–7 стр., с учетом авторских данных (рус+англ), аннотации+ключевых слов (рус+англ) и Библиографического списка (рус+транслит); Библиографический список должен иметь порядка 10 научных источников; цитируемые источники должны быть датированы 21 веком (2000 годы);

2. Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/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);

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языках) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы (*полное название организации (без сокращений или аббревиатур; без указания организационно-правовой формы), которую представляет автор (аффилиация)*), почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

*Для статей рубрики Научный Дебют: научный руководитель не является официальным соавтором; ФИО и статус научного руководителя указывается в авторских данных;*

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

*Личные имена в названии организации на английском языке пишутся перед названием организации, не используется вариант «named after..» Все значимые слова в названиях организаций на английском языке начинаются с прописной буквы, кроме предлогов и артиклей.*

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

*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.jpg 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. Не рекомендуется использовать аббревиатуры и формулы;

– **аннотация /Abstract** (на русском/английском языках): 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;

Аннотация является автономным и основным источником информации о научной статье и может публиковаться отдельно от неё в отечественных и зарубежных базах данных.

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 языках). 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;

**Текст научной статьи должен быть структурирован: Введение/Актуальность/Методы/Выводы.**

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»! Недопустимо объединять несколько источников под одним номером. Каждая процитированная публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер.

– **References.** Статьи, написанные на русском языке/ на кириллице, помимо списка литературы, на русском языке/на кириллице/ на языке первоисточника должны содержать транслитерированный список литературы – **References.** Русскоязычные источники, источники на кириллице, не имеющие перевода на английский язык, в References указываются в транслитерации. Транслитерация – это перевод с кириллицы на латиницу. Нужно для того, чтобы данные о публикациях русскоязычных авторов были читаемы в мировых базах данных реферативной и аналитической информации о научных исследованиях (Scopus, Web of Science).

Для транслитерации русского текста на латиницу используется бесплатный сайт <http://www.translit.ru>

Транслитерация осуществляется по системе Библиотеки Конгресса США (ALA-LC).

**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 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, p. 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 не менее 20% – на зарубежные источники по проблематике статьи, индексированные в зарубежных базах данных (Scopus, Web of Science и др.). Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из других рецензируемых журналов. Желателен анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме, опубликованной за последние десять лет.

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

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

**ВАЖНО:**

***во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.  
Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.***

**Рассмотрение материалов**

Текст статьи и все материалы к статье должны быть оформлены одним файлом и присланы в электронном виде на электронный адрес редакции: **voprosy\_metodiki@mail.ru**.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования, публикуются в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов журнала.

К рецензированию не допускаются статьи: с низким уровнем оригинальности текста, или повторной публикации (основной материал уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете/под другим названием, в другой редакции или в соавторстве); содержащие значительные фрагменты защищенных автором диссертаций; в случае грубого несоответствия статьи основным требованиям журнала.

Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашен-

ные 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.

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

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

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи. До передачи макета журнала в печать авторам всех статей рассылаются препринты их статей.

**Адрес редакции:**

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

**Научное издание  
Журнал**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ  
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

**Том 8. № 30. 2019**

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования

«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

**Р е д а к ц и я**

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

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: [vorprosy\\_metodiki@mail.ru](mailto:vorprosy_metodiki@mail.ru)

Дизайн обложки: *Бражникова М.В., Архипова Н.В.*

Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г.

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции  
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

---

Подписано в печать 27.10.2019. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая  
Усл. печ. л. 8,75. Тираж 500 Заказ

---

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