

ISSN 2500-3488

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018 **2** (796)



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION

FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
"MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY"

The year of foundation – 1940

**VESTNIK
OF MOSCOW STATE
LINGUISTIC UNIVERSITY**

EDUCATION AND PEDAGOGICAL STUDIES

Issue 2 (796)

LEARNER-CENTRED FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING

Moscow
FSBEI HE MSLU
2018



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Год основания издания – 1940

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Выпуск 2 (796)

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2018

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Н. Ф. Коряковцева**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Алиева, д-р филол. наук, проф. (Азербайджан)
Г. Б. Воронина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. дель Валье Галвес, д-р юрид. наук, проф. (Испания)
К. В. Голубина, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
М. К. Гомес, проф. лингвистики (Кадис, Испания)
Н. А. Дудик, канд. филол. наук (МГЛУ)
М. С. Имомзода, д-р филол. наук, проф. (Таджикистан)
К. М. Ирисханова, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. К. Ирисханова, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. А. Краева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Г. Ф. Красноженова, д-р социол. наук, проф. (МГЛУ)

С. С. Кунанбаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан)
Т. В. Медведева, канд. филол. наук, проф. (МГЛУ)
Л. Х. Милитосян, канд. пед. наук, доц. (Армения)
Л. В. Моисеенко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
А. И. Мусавев, д-р филол. наук, проф. (Кыргызстан)
Л. А. Наздрина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
О. А. Радченко, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
М. Н. Русецкая, д-р пед. наук, проф. (Россия)
Т. С. Сорокина, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)
И. И. Убин, д-р филол. наук, проф. (МГЛУ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бекашев К. А.
доктор юридических наук, профессор
(ИГП РАН)
Бекашев Д. К.
доктор юридических наук (МГИМО МИД России)
Богданов Д. Е.
доктор юридических наук, доцент
(Моск. гос. юрид. ун-т им. О. Е. Кутафина)
Василевская Л. Ю.
доктор юридических наук
(Моск. гос. юрид. ун-т им. О. Е. Кутафина)
Василишин И. И.
кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Вербицкий А. А.
доктор педагогических наук, кандидат
психологических наук, профессор, академик РАО
Вислова А. Д.
доктор психологических наук (ИГУ – филиал
ФГБНУ «Федеральный научный центр
Кабардино-Балкарского научного центра РАН)
Гальскова Н. Д.
доктор педагогических наук, профессор (МГОУ)
Денисенко С. И.
доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Казакова В. А.
доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.
доктор психологических наук, доцент
(ФГБОУ ВО РГУ им. А. Н. Косыгина)
Каменская Л. С.
кандидат филологических наук, доцент (МГЛУ)
Карпинский К. В.
доктор психологических наук, профессор
(Гродненский гос. ун-т им. Янки Купалы,
Республика Беларусь)

Лямзин М. А.
доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Мачинская Р. И.
доктор биологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (ФГБНУ ИВФ РАО)
Миронова О. И.
доктор психологических наук, доцент (РГСУ)
Мороз Н. Ю.
кандидат филологических наук (МГЛУ)
Пашукова Т. И.
доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.
доктор юридических наук, доцент (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.
доктор педагогических наук (МАДИ)
Румянцева И. М.
доктор психологических наук,
доктор филологических наук, профессор (ИЯ РАН)
Рыблова А. Н.
доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Середа Е. В.
доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Соколова А. С.
доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.
кандидат психологических наук (МГЛУ)
Фролова Г. М.
кандидат педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Харламова Н. С.
кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Шулепов Н. А.
доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Яроцкая Л. В.
доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)

СОДЕРЖАНИЕ

Краева И. А.

Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования	9
--	---

Гусейнова И. А.

Эффективный менеджмент в современном научно-образовательном пространстве	18
--	----

Копошилко С. Б.

Личностно ориентированное обучение иностранным языкам: проблемы и решения	29
---	----

Полякова Т. Ю.

Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе	43
---	----

Павлова И. П.

Студент – индивид, развивающаяся личность, субъект деятельности: Путь к профессионализму	55
--	----

Ястребова Е. Б.

Гуманистическая составляющая профессиональной подготовки при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	65
--	----

Кузнецов А. Н.

Реализация личностного потенциала студентов в процессе обучения иностранному языку в технических вузах	79
--	----

Яроцкая Л. В.

Методология опережающего развития профессиональной личности: от инновации к практике обучения	87
---	----

Алейникова Д. В.

Межкультурные аспекты современных техник коммуникации в юридической среде	96
---	----

Думина Е. В.

Развитие ранней профессионализации в обучении иностранному языку современного юриста	102
--	-----

Евдокимова М. Г.

Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку	111
---	-----

<i>Вербицкий А. А.</i> Иноязычное образование в контексте профессии	126
<i>Попова Е. А.</i> Что думает современный преподаватель-практик о личностно ориентированном обучении иностранному языку? (итоги анкетирования)	142
<i>Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С.</i> Типологические особенности личности (экстраверсия / интроверсия) в контексте личностно ориентированного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку	155
<i>Идилова И. С.</i> Личностный подход при формировании умений аудирования у магистрантов в неязыковом вузе	164
<i>Пригожина К. Б.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий с целью реализации личностно ориентированного обучения	177
<i>Евдокимова М. Г., Сапожникова О. С.</i> Программа <i>Google Classroom</i> как инструмент формирования автономности студента в процессе личностно-деятельностного обучения иностранным языкам	183
<i>Гавриленко Н. Н.</i> Личностно ориентированный подход к формированию отраслевого переводчика	192
<i>Дубинина Г. А., Каменская Н. В.</i> Поиск новых форм контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе	202
<i>Величковская С. Б.</i> Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления	212

CONTENTS

<i>Kraeva I. A.</i> MSLU Policy of Qualitative Linguistic Education	9
<i>Guseynova I. A.</i> Effective Management in the Current Science and Learning Space	18
<i>Koposhilko S. B.</i> Student-centred Instruction in Foreign Languages: Problems and Solutions	29
<i>Polyakova T. Y.</i> Peculiarities of the Modern Generation of Students and Their Influence on the University Foreign Language Training Development	43
<i>Pavlova I. P.</i> Student – an Individual, Developing Personality, Doer: a Way to Professionalism	55
<i>Yastrebova E. B.</i> Humanistic Component of Professional Education: Foreign Language Teaching at a Non-linguistics University	65
<i>Kuznetsov A. N.</i> Realization of the Personality Potential of Learners within Programmes in Foreign Languages: a Case Study of Technical Universities	79
<i>Yarotskaya L. V.</i> Anticipating Professional Entity Development Methodology: from Innovation to Practice	87
<i>Aleynikova D. V.</i> Intercultural Aspects of Modern Communication Techniques in the Sphere of Law	96
<i>Dumina E. V.</i> Contributing to Foreign Language Early Vocational Training of Present-day Law Students	102
<i>Evdokimova M. G.</i> Methods of Metacognitive Strategy Training for Second Language Learners	111

<i>Verbitskiy A. A.</i>	
Foreign Language Education in the Context of Profession	126
<i>Popova E. A.</i>	
What Does a Modern Teaching Practitioner Think of Learner-centred Foreign Language Teaching? (Questionnaire Results)	142
<i>Baydikova N. L., Davidenko E. S.</i>	
Personality Types in Teaching a Foreign Language to Extravert and Introvert Non-linguists Students in the Learner-centred Context	155
<i>Idilova I. S.</i>	
Learner-centred Approach to Developing Listening Skills in a Non-linguistics University (Master's Programs)	164
<i>Prigozhina K. B.</i>	
Using Information-and-Communication Technologies to Provide Learner-centred Teaching	177
<i>Evdokimova M. G., Sapozhnikova O. S.</i>	
Google Classroom as a Tool for Developing Students' Autonomy in the Process of Learner- and Action-oriented Teaching and Learning Foreign Languages	183
<i>Gavrilenko N. N.</i>	
Learner-centred Approach to Industry-specific Translator Formation	192
<i>Dubinina G. A., Kamenskaya N. V.</i>	
Looking for New Forms of Assessment in Foreign Language Training at Non-linguistics Universities	202
<i>Velichkovskaya S. B.</i>	
Students' Psychological Challenges in the Learning Process and the Opportunities for Their Overcoming	212

УДК 81-13, 81-37, 81-42

И. А. Краева

кандидат филологических наук, профессор,
ректор ФГБОУ ВО МГЛУ; тел.: 8 (499) 245 30 02

ПОЛИТИКА МГЛУ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Качество высшего образования является приоритетной государственной задачей. Именно по этой причине в институциональной сфере вопросами обеспечения качественного образования занимается отдельный Департамент – Департамент государственной политики в сфере высшего образования, во многом определяющий стратегию развития каждого вуза Российской Федерации.

Российское образование строится таким образом, чтобы, с одной стороны, отвечать актуальным запросам и потребностям населения, и с другой – обеспечивать конкурентоспособность на мировом рынке образовательных программ и услуг. Данная цель регламентируется на институциональном уровне рамками Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы». На сегодняшний день российская система высшего образования охватывает около 30 млн человек, что поддерживает устойчивость кадрового обеспечения всех отраслей экономики Российской Федерации. Государственные вузы регулярно отчитываются на институциональном уровне о своих достижениях в области образования и науки, заполняя на регулярной основе отчетные документы. Особое внимание уделяется итоговым результатам выпускных экзаменов и результатам защиты выпускных квалификационных работ. Иными словами, наука и образование являются важнейшими показателями развития и оценки деятельности вуза.

Ключевые слова: образование; гуманитарный вуз; образовательная программа; программа включенного обучения; параметры обучения.

I. A. Kraeva

Ph.D. (Philology), Professor;
Rector of MSLU; tel.: 8 (499) 245 30 02

MSLU POLICY OF QUALITATIVE LINGUISTIC EDUCATION

Quality of higher education is an important government objective. To achieve this objective Ministry of Education and Science of the Russian Federation has established a special department – Department of State Policy in the Sphere of Higher Education – that to a large degree, determines the strategy of each educational institution in the Russian Federation.

Russian education is structured to meet the demands and requirements of the citizens and at the same time to be competitive on the international market

of education programmes and services. Successful accomplishment of this task is regulated at the institutional level within the framework of the State Programme of the Russian Federation: "Education Development, 2013–2020". Today the Russian system of higher education is represented by 30 million students, which ensures a steady influx of staff to be employed in different spheres of economy all across the country. State-funded universities systematically report their achievements to corresponding institutions by regularly filling in special forms and producing necessary documents. Great attention is paid to the results of final examinations and the quality of graduation papers. In other words, science and education are the two major criteria established to assess a higher educational institution in terms of its performance and development.

Key words: education; humanities universities; higher education programme; inclusive education programmes; teaching criteria.

Введение

Рейтинг лучших вузов России за 2017 г. показывает, что МГЛУ занимает в общем зачете 27 место среди всех вузов РФ. При этом по условиям получения качественного образования – 17 место, по уровню востребованности выпускников работодателями – 52 место, по уровню научно-исследовательской деятельности – 75 место. Следует подчеркнуть, что в рейтинге принимают участие все государственные вузы России, независимо от того, являются ли они моно- или многопрофильными, разрабатывают ли они приоритетные или иные значимые для экономики России научные направления. В контексте вышесказанного следует подчеркнуть, что МГЛУ представляет собой монопрофильный гуманитарный вуз, способный, однако, составлять конкуренцию техническим и естественно-научно ориентированным многопрофильным вузам.

Главная задача государственного вуза заключается в подготовке кадрового резерва для всех отраслей экономики страны. В этом смысле Московский государственный лингвистический университет несет ответственность за качественную подготовку квалифицированных специалистов новой формации в области лингвистики, теории и практики межкультурной коммуникации, перевода и переводоведения, теории и методики преподавания иностранных языков и культур. Востребованной была и остается подготовка специалистов определенной отрасли знания, например, юристов, политологов, социологов и других, владеющих двумя и более иностранными языками.

В МГЛУ качественное обучение осуществляется на всех образовательных уровнях – от бакалавриата до магистратуры и аспирантуры. При этом иностранные языки рассматриваются в качестве ключа, который служит освоению профессии.

Качественное образование как приоритетная стратегия МГЛУ

На основе исторически сложившихся научных школ и учебно-методических разработок в МГЛУ активно развивается современная научная мысль, соответствующая в значительной степени направлениям подготовки инновационных кадров для Российской Федерации, обеспечивающая комплекс образовательных услуг, ориентированных на современные потребности, как столичного региона, так и на нужды всех субъектов РФ, заинтересованных в реализации концепции устойчивого развития своего региона в области образования и науки.

Несмотря на стабильность МГЛУ, авторитет вуза в Российской Федерации и за рубежом, высокий средний балл ЕГЭ при поступлении на бюджетной основе, который составил в 2017 г. 87,6 балла и позволил занять МГЛУ в рейтинге по результатам реализации приемной кампании почетное 9-е место, нам представляется необходимым упомянуть также фактор финансовой устойчивости вуза.

Мы полагаем, что эффективность государственного вуза во многом зависит от грамотного финансового менеджмента. В этом свете научно-образовательное пространство должно соответствовать двум основным, предъявляемым к нему требованиям:

- 1) соответствие требованиям бюрократического порядка;
- 2) соответствие требованиям монетизации.

Для успешной реализации программы эффективности вуза МГЛУ выстраивает целую систему подходов, формирующих нравственно-духовные основания всех видов деятельности Университета, что предполагает, прежде всего:

- соответствие структурным и ценностным требованиям (это значит, что по аккредитационным требованиям вуз соответствует своему институциональному статусу (институту, академии, университету и др.), а его образовательные программы нацелены на выполнение научно-образовательных задач государственного масштаба);

- соответствие требованиям государственного и морально-этического порядка в сфере образования и науки (это значит, что вуз ориентирован на выполнение, прежде всего, государственного задания и государственных поручений при соблюдении государственным служащим этического поведения);
- соответствие требованиям рынка образовательно-научных услуг на всех уровнях гуманитарного образования с учетом ценностных ориентаций (это значит, что вуз осуществляет регулярное взаимодействие с работодателями, ежегодно актуализирует учебные планы и программы обучения с учетом внешних социальных, культурных, экономических, геополитических и прочих изменений, опираясь при этом на систему базовых ценностей);
- обеспечение реализации духовно-нравственных систем (это значит, что вуз осуществляет подготовку кадров на основе ценностей, разделяемых всеми членами различных этносоциумов);
- обеспечение популяризации гуманитарного-научного знания с учетом социокультурных параметров целевых аудиторий и этнокомпонента (это значит, что вуз осуществляет постепенное освоение социального и виртуального видов пространства, насыщая его культурным, научным и образовательным содержанием, актуальным для представителей различных этносоциумов).

Таким образом, МГЛУ работает по схеме «Три миссии университета», которая включает в себя следующие приоритетные для вуза направления деятельности – образование, наука, социальные коммуникации. Они и составляют основу качественного российского образования.

В ходе выполнения вышеуказанных требований МГЛУ определяет следующий «портрет» компетентного выпускника:

- **знание** основ своей будущей профессии;
- **владение** навыками устной и письменной речи, необходимыми для осуществления коммуникации в профессиональной среде;
- **умение** применять свои профессиональные знания на иностранном языке в условиях межкультурного взаимодействия.

Непременным условием сохранения качества образования является реализация концепции непрерывного лингвистического образования. Последняя направлена:

- 1) на формирование системы переподготовки и повышения квалификации специалистов в области методики преподавания иностранных языков, языков народов России, СНГ, ЕврАзЭС, ШОС и БРИКС в условиях многоязычия;
- 2) на разработку серии уникальных модельных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации переводчиков, преподавателей, обучающихся иностранному языку и переводу, для обеспечения современного рынка труда;
- 3) на создание новых виртуальных образовательных технологий, которые смогут найти применение, как в субъектах РФ, так и на постсоветском пространстве.

Качественному осуществлению концепции непрерывного лингвистического образования служит тесная связь между организациями общего образования, университетом и институтами повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Перед каждым современным российским университетом стоит сложная задача институциональной интеграции российского образования в мировое научно-гуманитарное пространство. МГЛУ заинтересован в расширении программ включенного обучения, реализуемых с такими ведущими университетами мира, как Университет г. Гранады (бакалавриат), Университет г. Байройта (магистратура), Университет г. Амстердама (аспирантура). Эти программы уже успешно апробированы с вузами Испании, Германии и Нидерландов, они продемонстрировали свою роль в повышении международного авторитета нашего вуза.

Напомним, что международное межвузовское сотрудничество основано на расширении палитры предоставляемых образовательных программ, обеспечивающих качество подготовки выпускников. В этом смысле научно-образовательные ориентиры как отечественных, так и зарубежных вузов нацелены:

- 1) на создание образовательных программ, обеспечивающих качественную подготовку национальных кадров;
- 2) на обеспечение обучающимся условий для качественного усвоения содержания образовательных программ;

- 3) на разработку программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава на регулярной основе;

- 4) на модернизацию информационно-образовательных ресурсов.

Именно вышеприведенными обстоятельствами объясняется возросшая популярность программ включенного обучения. Мы полагаем, что интерес к данному типу программ обусловлен, прежде всего, требованиями межкультурного взаимодействия, которое может быть обеспечено благодаря ряду ключевых параметров включенного обучения, а именно:

- **интенсивность** обучения, которая осуществляется путем комбинирования различных семиотических кодов, используемых на радио, телевидении, в традиционных печатных СМИ, новых СМИ, в том числе Интернете, транслируемых различными источниками информации, представленными в стране изучаемого языка;
- **естественность** обучения, которая достигается благодаря возможности культурно-речевой адаптации обучающегося в стране изучаемого языка, а также ежедневному восприятию и усвоению правил и норм, характерных для конкретного иностранного языка, разделяемых всеми членами данного этносоциума;
- **профессионализация**, реализуемая в процессе освоения нового содержания, современных технологий, производственных условий, подходов к отраслевому знанию и т. п., через иностранный язык;
- **научность**, достигаемая в процессе обмена опытом во время научно-практических конференций, семинаров, совещаний, обсуждения учебных планов и программ;
- **мотивированность**, реализуемая в результате кропотливой работы с обучающимися и профессорско-преподавательским составом вузов, а также благодаря тому обстоятельству, что «знакомый учащимся языковой материал оценивается как новая ступень в изучении языка, а не как повторение и тренировка известного, что само по себе важно, так как повышает заинтересованность и усиливает мотивацию обучения» [Эффективная языковая политика: принципы, критерии, инструменты оценки 2013, с. 54];

- **популярность**, обеспечиваемая внедрением эколого-социального подхода¹ в образовательное пространство;
- **коммуникативность** [Назарбаев 2017, с. 1–2], обеспечиваемая постоянным контактом обучающихся с носителями языка, а также погруженностью в различные ситуации и условия межкультурного общения;
- **вариативность**, достигаемая за счет возможности расширения и программы включенного обучения дополнительными курсами, представляющими интерес для обучающихся иностранному языку.

Мы полагаем, подобная философия лингвистического образования служит решению целого ряда современных задач государственного масштаба:

- экспорт российских образовательных программ в страны СНГ и дальнего зарубежья;
- усиление представленности российского образования и науки в международных рейтингах;
- расширение научной активности за счет публикаций в авторитетных международных изданиях;
- продвижение российской культуры, науки и образования в мировом сообществе.

Подчеркнем, что решение поставленных задач возможно при использовании информационных технологий, приобретающих важное значение в условиях цифровой экономики. Так, современные требования к качеству образования получаемого будущими выпускниками вузов предполагают внедрение в образовательный процесс новых современных информационных технологий, имеющих сложную и многокомпонентную структуру, отличающихся большим разнообразием изучаемых предметов. Ведь информационные технологии расширяют рамки образовательного процесса, повышают его практическую направленность, способствуют мотивации обучающихся

¹ Под эколого-социальным подходом мы понимаем формирование социально-культурной среды, обеспечивающей равные возможности и ответственность за практические действия для различных национально-языковых сообществ, через освоение лингвистического пространства [Гусейнова 2014, с. 28].

к самостоятельной работе и повышению их познавательной активности. В настоящее время электронная информационно-образовательная среда стала неотъемлемой частью функционирования любого российского вуза.

Заключение

Подводя итог изложенному в статье, отметим, что качественная подготовка инновационных кадров для различных областей деятельности по тематическим направлениям, востребованным применительно к лингвистике, базирующимся на лингвистических мультязыковых и мультимодальных знаниях. Открытие новых профилей подготовки бакалавров, разработка новых магистерских программ и внедрение новых программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по актуальным лингвистическим и междисциплинарным направлениям, расширение палитры изучаемых в МГЛУ иностранных языков позволят вузу соответствовать мировым образовательным стандартам и обеспечат вхождение российских образовательных программ в перечень наиболее значимых.

Интернационализация образования с целью расширения экспорта образовательных услуг за счет увеличения количества обучающихся из ближнего и дальнего зарубежья, расширения программ РКИ, получения двух дипломов и взаимного признания ученых степеней, активизации академической мобильности и совместной международной проектной деятельности обеспечат устойчивость российского образования в новых геополитических центрах.

Создание условий для качественного повышения уровня научно-исследовательской деятельности и инновационной активности сотрудников и обучающихся МГЛУ с целью оптимальной интеграции образовательной и научно-исследовательской работы и более активного привлечения молодежи к участию в научной деятельности поддержат престиж российского образования в странах Содружества, ШОС и БРИКС.

Устойчивое развитие и эффективная деятельность Института непрерывного образования МГЛУ в целях повышения качества и расширения спектра дополнительных образовательных программ для детей и взрослых; долгосрочных, краткосрочных и дистанционных программ повышения квалификации преподавателей иностранных

языков; программ подготовки и профессиональной переподготовки кадров для различных отраслей промышленности и бизнеса послужат установлению партнерских отношений между вузами и бизнес-структурами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гусейнова И. А.* Подготовка инновационных кадров: эколого-социальный подход // Научно-методические основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 23–29. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки.)
- Назарбаев Н.* Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // Деловой Казахстан. № 12 (559). 14 апреля 2017 г. С. 1–2.
- Научно-методические* основы формирования инновационной системы языковой подготовки в неязыковом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. 166 с. (Вестник МГЛУ ; вып. 12 (698). Сер. Педагогические науки).
- Эффективная языковая политика: принципы, критерии, инструменты оценки: сборник информационно-аналитических материалов по международному опыту формирования языковой (образовательной и корпоративной) политики.* М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. 409 с.

УДК 81-13, 81-37, 81-42

И. А. Гусейнова

доцент, доктор филологических наук;
профессор каф. немецкого языка
переводческого факультета МГЛУ; e-mail: ginnap@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья описывает современные инструменты управления научно-образовательным пространством с учетом актуализированных требований, предъявляемых к вузам. Автор анализирует источники формирования устойчивости вуза, а также риски, сопровождающие образовательный процесс. В ходе анализа применяется инструментарий маркетинговой коммуникации, позволяющий найти точки пересечения между разновидностями институционального дискурса и одновременно способствующий развитию путей коммерциализации образования и науки без ущерба для их качества. Подобное обобщение представляется необходимым для систематизации и гармонизации действий отечественных вузов с целью достижения устойчивости существования организаций высшего образования в глобализирующемся мире, а также для успешного экспорта образовательных программ. В статье приводится также комплекс управленческих компетенций, формирование которых возможно через обучение иностранному языку и культуре. Автор статьи полагает, что комплекс управленческих компетенций, формируемых у обучающихся на всех ступенях обучения, во многом способствует внедрению результатов интеллектуальной деятельности в научно-образовательное пространство.

Ключевые слова: маркетинговая коммуникация; институциональный дискурс; высшее образование; управленческие компетенции; продукт интеллектуального труда; коммерциализация; монетизация; социальная ответственность.

I. A. Guseynova

Associate Professor, Doctor of Philology;
Professor at the German Department at Faculty Translation
and Interpretation; e-mail: ginnap@mail.ru

EFFECTIVE MANAGEMENT IN THE CURRENT SCIENCE AND LEARNING SPACE

The article considers new instruments of managing science and learning with a special regard to the revised requirements set to higher educational institutions. The author analyses the sources of their sustainability as well as risks that tend to accompany the education process. The analysis relies on the instrument of marketing communication that serves to detect the point of intersection of the different types of institutional discourse and to promote the development of commercial education and science without any repercussions on the quality of education. This

kind of generalization seems urgent as it helps to coordinate the activities of the Russian higher educational institutions so that they could achieve sustainability in the globalized world of today and to successfully export their education programmes. The article also describes a complex of management competencies that are formed through language and culture acquisition. The author believes that the management competencies that learners acquire and develop at all stages of learning to a great degree contribute to the implementation of the product of their intellectual activities in the science and learning space.

Key words: marketing communication; institutional discourse; higher education; management competencies; product of intellectual activities; commercialization; monetization; social responsibility.

Введение

В настоящей статье предпринимается попытка осмысления феномена маркетинговой коммуникации с учетом актуальных задач, играющих ключевую роль в устойчивости каждого вуза, нацеленного на выполнение программных решений. Подобное обобщение материала представляется нам целесообразным, поскольку, с одной стороны, оно объединяет результаты индивидуальных достижений, выполненных на материале различных видов институционального дискурса и на эмпирических фактах разных языков, и обеспечивает практическую реализацию фундаментальных и прикладных исследований путем их постепенного внедрения в образовательный процесс – с другой.

Напомним, что институциональный дискурс представляет собой инструмент управления социальной реальностью, представленной в различных типах сред, в том числе в виртуальной, профессиональной и др. При помощи определенного репертуара средств институт регулирует практическую и иные виды деятельности, систему социальных отношений, принятую в каждом конкретном национально-языковом сообществе, на основании разрабатываемой им нормативно-правовой документации.

Отметим также, что институциональная среда многогранна и объединяет различные сферы человеческой деятельности, прежде всего познавательную, коммуникативную и профессиональную. Этим обстоятельством объясняется наше стремление рассмотреть современный менеджмент в научно-образовательном пространстве с позиций теорий институциональности с учетом значимости маркетинговой коммуникации.

Следует подчеркнуть, что маркетинговая коммуникация глубоко проникла в различные сферы человеческой деятельности, ее присутствие можно отметить в любом виде институционального дискурса, включая электронный, презентационный, образовательный и не в последнюю очередь современный педагогический дискурс. О популярности институциональной коммуникации в свете теорий маркетинга свидетельствует то обстоятельство, что разновидностями институционального дискурса в настоящее время занимаются разные школы, как отечественные, так и зарубежные, в том числе: Волгоградская школа (В. И. Карасик, В. А. Митягина, О. А. Леонтович, Л. С. Бейлинсон, Е. Н. Галичкина и др.), Тамбовская (И. И. Смагин, А. В. Худяков, Е. Ю. Студнев и др.), Московская (О. К. Ирисханова, Т. В. Писанова, Н. И. Миронова, Г. М. Фадеева, Н. Н. Трошина, М. В. Томская, И. А. Гусейнова, В. С. Нечаева, В. С. Табакова, Е. А. Северина, Е. Е. Богатырева, М. Е. Букеева, Е. А. Сухоруков и др.). Среди зарубежных следует выделить, прежде всего, французскую (Ж. Ж. Лпмбен, Ла Рош и др.), американскую (A.W. Gouldner; H. P. Grice; R. T. Lakoff; W. J. Orlikowsky, J. Yates и др.) и немецкую (Kl.-D Baumann, G. Brünner, Th. Bungarten, N. Janich, C. Mast и др.). Однако в нашей статье мы ограничимся фактами практического применения достижений маркетинговой коммуникации в образовательной сфере.

Маркетинговая коммуникация в научно-образовательном пространстве

Термин «маркетинг», по нашему мнению, следует трактовать в широком и узком смыслах. В узком смысле маркетинг – это сумма всех действий в рамках политики товарооборота с целью создания, поддержания и расширения рынка. В более широком смысле маркетинг представляет собой вид человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена. Это означает, что в основе маркетинговой деятельности лежит теория коммуникации, с помощью которой осуществляется передача ценной информации, представляющей интерес для различных целевых групп.

Одновременно маркетинговая коммуникация является способом получения различной информации, которая становится достоянием общества в результате осуществления «диалога» автора с реципиентом.

Любая коммерческая деятельность нуждается в лингвистических средствах. В этой связи научно-образовательный дискурс также нуждается в средствах маркетинга, обеспечивающих его идентичность в глобализирующемся мире. На этом основании можно предположить, что для осуществления успешной научно-образовательной деятельности требуется регулярное применение таких маркетинговых стратегий, как организация общественного мнения (public relations), где под «паблик рилейшенз» понимается любая коммуникация, служащая созданию положительного общественного мнения в интересах фирмы; организация мер сбыта (sell promotion), которая предполагает использование мер по стимулированию сбыта – и прямую продажу (direct marketing). Принято также считать, что формирование имиджа приобретает максимальную эффективность только в комплексе маркетинга, становясь неотъемлемой частью рыночных отношений. Таким образом, образовательные организации, ориентированные на интернационализацию своих научных проектов и образовательных программ, нуждаются в маркетинговой поддержке, реализуемой лингвистическими средствами. Это позволяет в первую очередь более точно выявить специфические потребности данной целевой аудитории и создать инструментарий, более эффективно удовлетворяющий эти нужды и потребности [Ромат 1996, с. 16–23].

Иными словами, с помощью маркетинговой коммуникации осуществляется продвижение новых, сложных, непривычных общественному сознанию продуктов и объектов, которые призваны менять стереотипные представления целевой аудитории с тем, чтобы изменить ее социальное поведение в дальнейшем. Кроме того, маркетинговая коммуникация дает возможность повысить прикладное значение научных изысканий и методических технологий. Например, полученные в ходе анализа данные позволят во многом усовершенствовать так часто критикуемую нами существующую систему обучения иностранным языкам в организациях общего образования, разнообразить современные весьма стандартно организованные образовательные выставки, придать динамику научно-практическим конференциям, внедрить интеллектуальные решения в образовательный процесс, а также популяризировать научные результаты, достигнутые в различных отраслях знания.

Напомним, что современное научно-образовательное пространство строится на следующих подходах:

- обучающимся предлагается постоянно повышать свой уровень знаний, посещая лекции, семинары, различные курсы. Безусловно, времени для отдыха и развлечений не остается, однако любые запреты на обучение приводят к повышенному спросу на репетиторов, готовых осуществлять обучение в любое время и требуемом объеме. Каникулярное время также используется для получения знаний в игровом виде, а также в виде различных интеллектуальных состязаний;
- обучающимся, помимо «обязательных» знаний, предлагается осваивать дополнительные знания самостоятельно, т. е. выполняя увеличенное количество домашних заданий;
- объем «обязательного» знания сокращается до минимума, обучающимся предоставляется право самостоятельно решать, нужно ли им осваивать новый материал или ограничиться допускаемым минимумом знаний;
- обучающимся создается мотивация и сохраняются условия для достижения большего объема знаний.

Современное научно-образовательное пространство в России строится на амбивалентном основании. С одной стороны, обучающимся всех уровней образования предлагается реализовать себя в «обязательном» – базовом секторе, с другой – заполнить социальный досуг различными дополнительными образовательными программами, реализуемыми в социальном (очном) и виртуальном (дистанционном) форматах.

Одновременно известно, что современная наука должна соответствовать двум предъявляемым к ней требованиям: 1) отвечать требованиям бюрократического порядка; 2) отвечать требованиям монетизации. Несмотря на то, что упомянутые выше требования снижают количество фундаментальных исследований, они одновременно приводят к спросу на частные разработки научно-прикладного характера, существенно модернизирующие собственно образовательный процесс. Применительно к научно-образовательному учреждению это значит, что фундаментальные исследования необходимо продолжать и поддерживать на государственном уровне, а научно-прикладное знание на уровне грантовых проектов с последующей его монетизацией.

Таким образом, современная наука «погружена» в «научный бизнес», требующий от нее практической отдачи, коммерциализации продуктов научной деятельности, планирования научных результатов и исследовательских работ. Иными словами, в институциональном аспекте современная наука должна приобрести статус научной корпорации, обеспечивающей разработку – внедрение – монетизацию результатов своей деятельности. В свете вышесказанного вузы призваны упорядочить весь производственный цикл от разработки до коммерциализации полученных результатов – результатов своей интеллектуальной деятельности.

В настоящий момент во многих гуманитарных вузах упомянутый выше цикл оборван: есть разработки, преимущественно качественные, предпринимаются попытки внедрения результатов интеллектуальной деятельности в социальную практику и виртуальную среду, однако практически полностью отсутствует завершающий этап – монетизация научного продукта. Отметим также, что выявленные нами недостатки сопровождаются различными вполне ожидаемыми рисками – финансовыми, кадровыми, институциональными, которые существенно затрудняют поступательное движение вузов. По нашему мнению, кадровые риски во многом зависят не только от наличия ученых степеней и званий у профессорско-преподавательского состава, но и от его реального участия в научных проектах и образовательных программах. Отсутствие мотивации и ответственности у преподавателей обусловлено нередко размытостью ценностных установок и ориентиров. Данное обстоятельство приводит к тому, что вуз не использует в полной мере свой потенциал для реализации инновационных проектов и внедрения результатов научной деятельности в образовательный процесс.

Не менее значимым риском, угрожающим устойчивому развитию вуза, является нарушение сроков, несоблюдение которых приводит к системным сбоям в институциональной сфере. Так, например, осуществление защит кандидатских и докторских диссертаций с превышением установленных сроков приводит к проблемам, связанным с формированием кадрового резерва и его подготовки к решению различных научных проблем в условиях многозадачности. Вышеупомянутое нередко приводит к элиминированию здоровой конкуренции, стимулирующей развитие научного и образовательного потенциала каждого вуза.

При постоянном ужесточении финансовых требований и правил грантовой политики вузу необходимо выстраивать в стенах образовательной организации свою систему маркетинговой коммуникации, ориентированную на продвижение интеллектуальных продуктов и результатов научной деятельности.

В свете вышесказанного нам представляется целесообразным рассмотреть возможности формирования **управленческих** компетенций у обучающихся в ходе их образовательной деятельности, способствующих популяризации научного знания в молодежной среде и внедрению продуктов интеллектуальной деятельности в современное социальное пространство.

Обучение студентов управленческим компетенциям через призму иностранного языка

В рамках современной образовательной парадигмы в качестве управленческих компетенций принято рассматривать набор знаний, умений и навыков, позволяющих принимать взвешенные и ответственные решения. Известно, что категория ответственности, в том числе социальной не является очевидной и необходимой для современных обучающихся, ориентированных на достижение, прежде всего, своих индивидуальных результатов. В этом смысле достижение победы любой ценой приводит к тому, что обучающийся нарушает целый комплекс морально-этических норм, нанося таким образом вред окружающим.

В современной специальной литературе по педагогике и психологии представлены различные модели управленческих компетенций, однако их содержание нередко носит формальный характер. Безусловно, широта кругозора, знание глобального экономического и политического контекста, мониторинг деятельности институций и т. п. играет существенную роль в профессиональной среде, но не дает представления о технологии формирования управленческой компетентности. Ведь «модель компетенций дает возможность создать набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с управлением организацией. Каждая компетенция – это набор родственных поведенческих индикаторов, которые объединяются в один или несколько блоков в зависимости от смыслового объема компетенции» [Камалетдинова 2010, с. 203]. На

основании вышесказанного мы предлагаем описать технологии формирования **управленческих компетенций** через призму иностранного языка, опираясь при этом на понимание «правильного обучения иностранным языкам» [Щерба 2016, с. 166] в традициях Л. В. Щербы, который отмечал, что «самые простые факты заставляют учащихся даже на начальной ступени освобождаться из плена родного языка» [там же, с. 166–167]. Остановимся ниже на тех видах управленческих компетенций, которые необходимы обучающемуся неязыкового вуза с целью овладения отраслевым компонентом для реализации социокультурного взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации с учетом общедидактических принципов, к которым относятся «принципы воспитывающего и развивающего обучения, активности, сознательности, наглядности, доступности, индивидуализации» [Основы методики обучения иностранным языкам 2018, с. 83].

1. Для **быстрого и точного охвата искомой информации** обучающимся необходимо овладеть тематическим словарем, в котором помимо единиц специальной лексики и узкоспециализированной терминологии следует учесть полутермины, общеупотребительные слова и устойчивые выражения, пригодные для передачи информации в реферативном русле на иностранном языке. Подобная управленческая компетентность, необходима, прежде всего, для реализации устного выступления, когда от обучающегося требуется «речевое сопровождение информации, представленной на компьютерном слайде; привлечение внимания аудитории к докладу; четкое структурирование выступления» [Комочкина 2018, с. 15]. Для выполнения поставленной задачи обучающимся нужно овладеть определенным набором универсальных языковых средств, обеспечивающих социокультурное взаимодействие в профессиональной среде.

2. Для **соотнесения разрозненной информации**, представленной в различных текстах, в разных жанрах и на разных языках, обучающемуся неязыкового вуза необходимо не только владеть разными видами чтения, но и успешно применять их в ходе реальной работы с различными источниками информации. На основе полученных данных обучающийся должен уметь составить либо аналитическую справку, либо иной аналитический документ.

3. Для **понимания сути проблемы** обучающихся необходимо готовить к работе с различными целевыми аудиториями. В этом

смысле перспективным является участие обучающихся в различных научно-образовательных проектах с обязательной презентацией на иностранном языке готовых продуктов интеллектуального труда как экспертному сообществу, так и в научной молодежной среде. Подобная стратегия дает возможность обучающимся, с одной стороны, услышать компетентное мнение отраслевых специалистов и одновременно ознакомиться с достижениями молодых начинающих ученых, оттачивая таким образом свой собственный языковой инструментарий.

4. В условиях межкультурной коммуникации обучающимся необходимо уметь *управлять вниманием* целевой аудитории, что требует учета экстралингвистических факторов – глобального контекста, социально-экономической специфики, своеобразия внешней и внутренней государственной политики, культурных феноменов, морально-этических норм, разделяемых членами этносоциума и т. п. Соблюдение правил той или иной культуры при грамотном владении иностранным языком позволят обучающимся установить диалог с представителями иной культуры в профессиональной среде. В этом смысле особое значение приобретает учет «дискурсивных сфер и регистров общения (личной, общественной, профессиональной, образовательной и т. д.)», как справедливо отмечает это обстоятельство в своей работе Э. Ю. Новикова применительно к переводческой практике [Новикова 2017, с. 192].

5. Изменение геополитической ситуации, вызванной формированием новых геополитических центров, обеспечивающих существование многополярного мира, требует от обучающихся выработки *способности к адаптации и мимикрии*. Данная способность служит поддержанию диалога на иностранном языке в межкультурной среде, упрочению профессиональных контактов с представителями другой культуры, а также позволяет обучающимся чувствовать себя уверенно в стране изучаемого языка и / или при общении с представителями различных культур.

6. Обязательным элементом при формировании управленческих компетенций является умение прогнозировать реакцию партнера по коммуникации на применяемые речевые действия на иностранном языке. Адекватное применение языковых средств с учетом конкретной коммуникативно-прагматической ситуации социокультурного

взаимодействия позволяет обучающимся выстраивать сценарий общения и прогнозировать, таким образом, последствия реализации тех или иных речевых актов. Например, при установлении контактов важную роль будет играть похвала, комплимент, в то время как в ходе развития профессионального общения больший вес приобретет аргументация, обоснование, комментирование и т. п.

7. Неотъемлемым элементом комплекса управленческих компетенций выступает *умение организации работы для достижения ее продуктивности* и формирования результата интеллектуальной деятельности, что предполагает формирование умений управления временными факторами, работы в команде, совершенствования коммуникативных навыков с учетом мнения окружающих и способности восприятия иных точек зрения.

Заключение

В заключение подчеркнем, что наиболее эффективной моделью формирования управленческих компетенций является та, которая предусматривает набор технологий, варьируемый с учетом социокультурных параметров обучающихся. Для достижения максимального эффекта в условиях интернационализации российского образования и практического применения управленческих компетенций необходимы:

- реализация программ включенного обучения с получением двух дипломов на всех ступенях образования;
- осуществление совместных научно-образовательных программ с получением ученой степени магистра или кандидата наук;
- усиление международной научно-образовательной активности, в том числе и публикационной;
- развитие совместных научных исследований по глобальным проблемам.

Таким образом, современному вузу необходимо использовать весь цикл управленческих технологий для устойчивого существования в современном образовательном пространстве, подверженному влиянию маркетинга, и, как следствие, использовать возможности обучения отраслевому компоненту с перспективой представления российского образования в странах ближнего и дальнего зарубежья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. М. : КНОРУС, 2018. 390 с.*
- Камалетдинова А. Б. Управленческие компетенции руководителя как фактор создания конкурентного преимущества организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 199–206. Режим доступа : www.psyedu.ru (дата обращения: 24.05.2018).*
- Комочкина Е. А. Обучение будущих магистров физико-математических специальностей устному выступлению в сфере профессионального общения (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. 25 с.*
- Новикова Э. Ю. Международный туристический дискурс как лингвокультурный трансфер : монография. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2017. 332 с.*
- Ромат Е. Реклама : учеб. пособие для студ. экономических специальностей вузов. Киев : ИСИО Украины – НВФ «Студцентр», 1996. 212 с.*
- Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / сост. И. А. Федонина. М. : ФЛИНТА : Наука, 2016. 352 с.*

УДК 372.881.111.1

С. Б. Копошилко

доцент каф. переводческого и педагогического мастерства
института непрерывного образования МГЛУ; e-mail: sbk_37@rambler.ru

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с реализацией личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку в системе профессиональной подготовки современного специалиста; раскрывается смысл личностно ориентированного обучения; рассматриваются некоторые актуальные проблемы, возникающие при его организации, и предлагается их решение. Особое внимание уделяется формированию у учащихся общеучебной компетенции (умений учиться), специфике изучения иностранного языка как учебного предмета. В статье дается подробный анализ феномена «внутренняя речь» в лингвистическом и психолингвистическом аспектах и обосновывается необходимость использования этого уникального резерва человеческой психики в практике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход; умение учиться; иностранный язык как учебный предмет; внутренняя речь; внутреннее проговаривание.

S. B. Koposhilko

Associate Professor of the Department of Translation
and Teacher Training Mastery at the Continuing Education Faculty;
e-mail: sbk_37@rambler.ru

STUDENT-CENTRED INSTRUCTION IN FOREIGN LANGUAGES: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The article deals with topical problems of the implementation of the student-centred approach to foreign language instruction in the system of present-day vocational training. The concept of student-centred instruction is defined; ways of providing it are considered. Particular attention is given to self-study skills of the foreign language learner and "Foreign Language" as a subject of the university curriculum. The phenomenon of inner speech is discussed in terms of linguistics and psycholinguistics to bring out its unique potential in foreign language learning.

Key words: student centred approach; self-study skills; "Foreign Language" as a subject of the university curriculum; inner speech; self-talk technique.

...Необходимо, чтобы все общество осознало
потребность в знании языков
[Щерба 1974, с. 347]

...Не забывайте, что незнающих, как учить,
не меньше, чем тех, кто в своем
нынешнем состоянии не способен учиться
[Шах 2011, с. 66]

Введение

Данная статья в первую очередь адресована преподавателям иностранного языка школ и вузов, особенно тем из них, кто не удовлетворен достигнутыми результатами в своей преподавательской деятельности. Мы надеемся, что предложенный материал будет интересен и полезен для них, прежде всего, с практической точки зрения. Дело в том, что принцип личностно ориентированного обучения получил достаточно полное обоснование в теоретическом плане, но в массовой практике преподавания иностранных языков он гораздо чаще декларируется, чем реализуется в повседневной работе преподавателя.

Суть личностно ориентированного подхода

Учащийся является субъектом познавательной деятельности, активным участником образовательного процесса. Следовательно, если мы хотим обучить его чему-нибудь, надо создать условия, при которых он хотел бы и сумел бы научиться этому. Человек чему-нибудь научается только в результате собственных умственных или практических усилий, самостоятельного умственного труда. Знания нельзя вложить в голову человека. Они приобретаются его собственным трудом. Нам всем – учителям, преподавателям, учащимся и не в последнюю очередь родителям – необходимо как можно скорее освободиться от широко распространенного заблуждения, что можно кому-либо передать готовые знания. Знания не передаются, они приобретаются. В образовательном процессе учитель / преподаватель выполняет важную роль. Он – помощник, интерпретатор, а не транслятор учебной информации. Он объясняет ее, и тем самым облегчает процесс усвоения этой информации. На собственном примере он показывает учащимся, как анализировать и пояснять себе суть полученной информации, как правильно мыслить и правильно выражать свои мысли. Всё это имеет прямое отношение как к обучению родному языку, так и к обучению иностранному языку.

Если мы не научим наших учащихся тому, как работать головой (а это подразумевает знания об индивидуальных особенностях памяти, природе внимания и мышления), то мы ничему их не научим.

Все наши разговоры о компетенциях, о так называемом «компетентностном подходе» останутся в лучшем случае благими пожеланиями, в худшем случае – прожектерством чистой воды. Только научившись работать самостоятельно, человек может овладевать полезной, нужной информацией, превращая ее в знания в процессе использования этой информации для решения практических и теоретических задач, которые жизнь ставит перед ним. Только при этом условии полученная информация становится нашим знанием, средством, которым мы пользуемся для получения новых знаний. Другого пути нет.

Всё это имеет прямое отношение к изучению языков. При отсутствии общеучебной компетенции (т. е. умений учиться), все остальные компетенции недостижимы.

Заметим, что среди перечня компетенций, которые обычно указывают составители программ по иностранным языкам, мы не всегда найдем той компетенции, которая должна быть указана одной из первых. Речь идет об общеучебной компетенции как «способности пользоваться рациональными приемами умственного труда и самостоятельно совершенствоваться в овладении избранной специальностью» [Щукин 2007, с. 189].

Мы понимаем эту компетенцию шире и не ограничиваем ее рамками одного предмета (дисциплины). Мы считаем, что это – интеллектуальная способность человека быстро находить нужную и полезную для него информацию, включать ее в систему своего знания для дальнейшего использования при решении разного рода задач. Эта способность развивается по мере развития самого человека. В конечном итоге приобретенная таким образом информация становится знанием человека, инструментом для приобретения новых знаний. Очень важно понять, что смысл изучения любого предмета (включая иностранный язык) состоит не только в приобретении определенной совокупности знаний, но (и это главное) в применении своих знаний для их постоянного углубления и приумножения. Это особенно важно подчеркнуть применительно к иностранному языку.

Личностно ориентированная направленность обучения всегда была и остается одним из важных общедидактических принципов

обучения иностранным языкам. Сегодня этому принципу уделяется особое внимание. Основное содержание данного принципа заключается в ***последовательной активизации и развитии имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его интересов, потребностей и мотивов научения.***

Личностная ориентация педагогического процесса должна найти отражение в содержании обучения. Среди предлагаемых для изучения тем должны быть такие: «Человек и его мозг», «Человек и язык», «Язык и мышление», «Мышление и внутренняя речь», «Как изучать иностранный язык», «Какими качествами должен обладать человек, успешно изучающий иностранные языки» и т. п. Данным темам следует уделить внимание уже в самом начале курса обучения наряду с темами, вытекающими из специализации обучающихся. К сожалению, мы не найдем этих тем ни в учебных программах, ни в учебниках по иностранному языку. Включение вышеперечисленных тем требует сама логика реализации личностно ориентированного подхода. Раз мы поставили в центр образовательного процесса личность студента / учащегося, то мы по необходимости должны дать им соответствующую «пищу» для ума, для размышлений, для понимания самих себя и перспектив личностного развития и самосовершенствования. Это, в свою очередь, требует от нас, преподавателей, повышения нашей психологической культуры и расширения лингвистических знаний.

К сказанному следует добавить, что наилучшей формой учения является самообразование. Всемирная сеть предлагает каждому, кто хочет учиться, колоссальные возможности для этого. С помощью цифровых технологий можно получить качественное образование недорого или вообще бесплатно.

Среди вышеперечисленных тем была названа тема «Человек и язык». Приступая к обучению иностранному языку, каждый преподаватель непременно должен знать, что такое язык, как его изучать и понимать, и наконец, как строить процесс обучения иностранному языку. В современной лингвистике язык рассматривается как:

- 1) знаковая система, которая изменяется и развивается;
- 2) речевая деятельность;
- 3) языковой материал;
- 4) продукт языковой деятельности (текст).

С психологической точки зрения язык проникает во все сферы сознательной деятельности человека, поднимает на новый уровень протекание его психических процессов. Язык существенно изменяет процессы *внимания* человека. На его основе человек оказывается в состоянии произвольно управлять своим вниманием. Язык существенно изменяет и процессы *памяти*. Память, опирающаяся на речевые процессы, становится сознательной деятельностью, при которой человек ставит специальные цели помнить, организует запоминаемый материал и оказывается в состоянии не только неизмеримо расширить объем сохраняющейся в памяти информации, но и произвольно возвращаться к ранее изученному, выбирая из него в процессе припоминания то, что представляется ему на данном этапе наиболее существенным. На основе языка и при его непосредственном участии формируются сложные формы вербального *мышления* [Лурия 2009].

Следует помнить, что «язык и мышление образуют неразрывное единство, и наблюдения над языком являются наблюдениями над мышлением, так как это последнее нельзя и наблюдать вне языковых форм» [Щерба 1974, с. 339].

Мы надеемся, что данная статья поможет повысить психологическую культуру преподавателя иностранного языка и лучше понять органическую связь между языком и другими психическими процессами, которые задействованы в процессе овладения иностранным языком.

Школа – вуз

Из заголовка ясно, что речь в этом разделе пойдет о том, с какими знаниями и умениями приходят в вуз учащиеся, окончившие общеобразовательную школу. Если судить по оценкам по иностранному языку и по тем критическим статьям, с которыми мы постоянно сталкиваемся в прессе, то напрашивается один вывод: уровень подготовки школьников по иностранному языку ниже всякой критики. Одиннадцатилетняя школа не выполняет свой социальный заказ.

Вот некоторые выдержки из газет последнего времени. «Рособрнадзор только что проверил, как наши школьники знают иностранные языки. Оценка – три с минусом» [Ивойлова 2017, с. 14]. «Без гуманитарной культуры, без гуманитарного образования невозможно вообще никакое полноценное образование. И как показывают

социологические опросы школьников и студентов, в том числе москвичей, уровень гуманитарных знаний сейчас удручающе, если не катастрофически, низкий» [Кочарян 2017, с. 20]. «68 % московских семей берут репетитора уже в девятом классе. За 15 лет рынок репетиторских услуг вырос с 300–350 миллионов долларов до 1,7–2 миллиардов долларов» [Лемуткина 2017, с. 4]. По каким предметам чаще всего берут репетиторов? По профильной математике, русскому и иностранному языкам. «Наша школа, натаскивающая на задания единого экзамена, ни слову, ни мысли не учит» [Стогова 2017, с. 8].

Авторы приведенных статей указывают на *ряд причин, объясняющих сложившуюся ситуацию*. Школа, говорят они, до сих пор не учит детей говорить, упор на уроках иностранного языка сделан на чтение и письмо. Учебники составлены по такому же принципу. Тем не менее обычные школы должны довести выпускников до уровня владения языком A2 (по европейской шкале).

Специалисты в области преподавания языка считают, что ситуацию можно изменить к лучшему. Так, Д. Ю. Петров, переводчик и преподаватель иностранного языка в МГЛУ, считает, что на базовом уровне почти каждый может освоить три-четыре языка. За 16 занятий, утверждает он, можно снять блоки и комплексы, мешающие изучению иностранного языка, заинтересовать людей и убедить их в том, что овладеть иностранным языком вполне реально [Рыжкова 2017, с. 17–18].

Д. Ю. Петров считает самым заметным нововведением последнего времени широкое использование цифровых технологий и свободный доступ к разнообразным ресурсам изучения языка. У людей, желающих изучать иностранные языки, самостоятельно или с преподавателем, имеется огромный выбор средств: мобильные приложения и подкасты с уроками, сайты с кинофильмами и сериалами на языке оригинала, лекции известных образовательных проектов, таких как TED или «The Talks at Google».

По нашему мнению, причины, по которым подготовка по иностранному языку до сих пор оставляет желать лучшего, лежат гораздо глубже. Последние десятилетия школа и вуз обучают поколения молодых людей, которые с детства окружены и постоянно пользуются цифровыми устройствами. Они не мыслят свою жизнь без мобильных устройств и других средств связи, которые за последние годы

приобрели глобальное распространение и, в буквальном смысле, поработили ум и чувства человека.

Специалисты разных профессий – педагоги, психологи, медики и другие специалисты – не один год предупреждают о новой разновидности зависимости – интернет-зависимости. Приведем лишь одно мнение. Джейн Хили (Jane Healy), американский психолог и специалист в области образования со стажем более сорока лет, предупреждает, что повсеместное увлечение компьютерами способно негативно отразиться на физиологии детского мозга и вызвать пандемию болезни дефицита внимания и депрессии у детей... *Компьютерные игры, утверждает Хили, препятствуют любому виду рефлексивного мышления и развитию внутренней речи.* В итоге, мы рискуем получить целое поколение импульсивных, реагирующих только на непосредственные стимулы и неспособных рассуждать людей, у которых в зрелом возрасте возникнут трудности с общественной нравственностью и общепринятой моралью [Нейсбит 2005, с. 18–19].

Что может противопоставить всему этому система отечественного образования? Нам представляется, что и школа, и вуз должны взять на себя нелегкий труд противостоять перечисленным тенденциям и сделать всё возможное, чтобы помочь учащимся **научиться учиться** и успешно овладевать иностранными языками. Нужно переориентировать молодых людей на использование их навыков и умений обращения с цифровыми технологиями на цели самообразования и саморазвития.

Мы предлагаем подробный перечень шагов, которые могут помочь в достижении цели – овладении иностранным языком. Учащимся в контексте личностно ориентированного обучения рекомендуется:

- 1) найти свой путь к иностранному языку и взять на себя ответственность за свою учебу;
- 2) самостоятельно определить те приемы, которые они считают лучшими для себя, приступая к изучению иностранного языка. При этом рекомендуется учиться у других и экспериментировать с различными приемами учения;
- 3) в изучении иностранного языка опираться на те лингвистические знания, которые учащиеся уже приобрели при изучении родного языка;
- 4) учить не отдельные (изолированные) слова, а их устойчивые сочетания;

- 5) обращать особое внимание на контекст, который помогает понять в языке то, что сначала было непонятно;
- 6) стараться запомнить как можно больше грамматических структур и оборотов, которые приближают их речь к нормам изучаемого языка;
- 7) использовать приемы мнемотехники, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования ассоциаций;
- 8) не бояться делать ошибки, стараясь учиться на них;
- 9) понимать, что язык является продуктом человеческого творчества и подходить к языку следует творчески;
- 10) находить любую возможность упражняться в языке, как на занятии, так и вне его, мысленно «разговаривая» с самим собой;
- 11) понимать, что не всё в языке можно понять сразу и учиться мериться с этой неопределенностью;
- 12) сосредоточивать свое внимание на том, что понятно, и не теряться, если что-то неизвестно;
- 13) общаться с носителями языка, слушать их и говорить с ними, даже если не все слова, которые слышишь, понятны;
- 14) изучать различные стили речи и письма, чтобы применять их в зависимости от ситуации общения;
- 15) постоянно пополнять свои знания, совершенствовать свои навыки и умения, разумно используя те безграничные возможности, которые предоставляет им Интернет.

Мы так подробно остановились на всех деталях изучения иностранного языка и способах овладения им, полагая, что этот материал может стать предметом обсуждения на занятиях по иностранному языку.

В свое время Л. В. Щерба неоднократно подчеркивал, что *навык внимательного чтения* совершенно необходим для специалиста любой области знания [Щерба 1974, с. 355]. Поэтому для достижения успеха в любой сфере деятельности современному специалисту требуется, во-первых, умение быстро читать, оно дает ему колоссальное преимущество. Во-вторых, ему не обойтись без способности понимать, что он читает, особенно если текст написан на иностранном языке. В-третьих, ему нужен способ, помогающий запоминать прочитанное. В-четвертых, он должен быть способен выражать свои мысли

в письменной форме – излагать на листе бумаге или мониторе компьютера то, что он узнал из прочитанного материала. В-пятых, ему следует развить способность устно резюмировать прочитанное и, что еще лучше, интегрировать то, что он только что прочел, в то, что ему уже известно из прочитанного ранее. Иными словами, ему необходимо *умение аналитически мыслить*, разбивая темы на компоненты и собирая их в связанную, понятную ему картину.

Уникальный резерв человеческой психики

В этом разделе рассмотрим феномен «внутренняя речь». Это явление было открыто еще философами Древней Греции, о чем свидетельствуют, например, сочинения Платона. Эта форма мышления стала предметом систематических наблюдений лишь во второй половине XIX в. Специальное научное исследование внутренней речи происходило на протяжении всего XX в. и продолжается до сих пор. Что же следует понимать под внутренней речью, каковы ее функции, как они реализуются в жизнедеятельности человека и почему результаты исследований этого уникального психофизиологического механизма так важны для преподавателя любого предмета, включая иностранный язык?

Понятие «внутренняя речь» и его эвристическое значение.

В 1913 г. появилась книга А. Л. Погодина под названием «Язык как творчество (психологические и социальные основы творчества речи): Происхождение языка». Автор книги сразу вводит в текст понятие «внутренняя речь», объясняя, что «эта речь является постоянным и необходимым спутником нашей сознательной духовной жизни, переводчиком на язык **нашей** мысли того, что мы слышим, и что без нее, без помощи этой нашей внутренней речи, было бы для нас лишено всякого смысла. Когда замолкает внутренняя речь, духовная жизнь человека идет вразброд..., или становится просто потоком образов, или сводится к застывшему в неподвижности созерцанию...» [Погодин 2011, с. 5]. «Изучая речь, как творчество, необходимо ответить на вопрос: «что такое внутренняя речь?». Погодин считает, что *внутренняя речь – это мышление словами*. Она является существенным условием образования речи внешней, произносимой. С другой стороны, так как понимание невозможно без сознания, а сознание находит свое выражение в виде мышления словами, то внутренняя речь необходима для

понимания других. «Каждое слово, которое мы услышим и повторим, проходит два пути: от внешнего мира к нашей внутренней речи, от последней к внешней речи, к говорению» [Погодин 2011, с. 30]. Таким образом, заключает автор, как для разговора с другими, так и для понимания их человек должен обладать внутренней речью – этой своеобразной лабораторией языка.

Французский лингвист Г. Гийом (Guillaume) в одной из своих лекций в 1944 г. заметил: «Ошибкой было слишком тесно соотносить построение языка с тем, что происходит во время акта речевой деятельности; на мой взгляд (и это принцип моего учения), правда заключается в том, что *язык создается*, конечно, в нас, в ходе его использования, но также частично и вне использования, *в течение того непрерывного глубокого раздумья, в который всегда погружены мыслящие люди, а к ним могут быть отнесены все люди или, по крайней мере, подавляющее их большинство*. Думаю, что *самая глубинная часть языка в гораздо большей мере зависит от постоянного глубокого раздумья человеческого мышления* (курсив наш. – С. К.), чем от непосредственного упражнения в речи, которая приводит в действие во множестве случаев вещи, открытые мышлением вне речи, когда мышление сосредоточено на самом себе. Метафизическая часть языков, так заметная в нашем исследовании крупных языковых систем, в большей мере является выражением постоянной работы мысли, которая простирается далеко за пределы относительно коротких моментов, когда на практике реализуется та способность говорить, которой мы наделены» [Гийом 1992, с. 68]. Он обращал внимание на то, что «в языке записаны не только потребности мышления в непосредственный момент выражения, но, кроме того, и те, которые можно было бы назвать потребностями *молчаливого мышления*» (курсив наш. – С. К.) [там же].

Обратимся еще к одному автору, известному американскому лингвисту Н. Хомскому. В конце 1999 г. он высказался по интересующей нас теме (язык, мышление, внутренняя речь): «Фундаментальным условием, которому должен удовлетворять язык, является пригодность к употреблению, чтобы человек, владеющий им, был в состоянии им пользоваться <...>. Этот человек смог бы мыслить, смог бы четко выражать для себя свои мысли, смог бы планировать, смог бы заострять и развивать мышление, как мы это делаем во внутренней

речи, что оказывает большое влияние на жизнь каждого из нас. *Внутренняя речь – это бо́льшая часть речи* (курсив наш – С. К.). Почти всё употребление языка направлено на себя, и это может быть полезно для самых разных целей <...>: понять, что делать, спланировать, прояснить мысли, всё, что угодно» [Хомский 2017, с. 215].

Мы привели так подробно выдержки из текстов известных лингвистов, чтобы читатель мог сам ознакомиться с их мыслями и сделал бы те выводы из них, которые считает нужными. Эти высказывания могут также побудить читателя к постановке важных для него проблем.

Феномен внутренней речи стал также предметом исследований многих отечественных психологов: Л. С. Выготского, П. П. Блонского, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Соколова, Т. Н. Ушаковой и др.

Функции внутренней речи. Два известных психолингвиста А. А. Леонтьев и А. М. Шахнарович выделяют три основные функции внутренней речи:

- 1) планирование и контроль «в уме» речевых действий. В этом смысле внутренняя речь близка мышлению и может рассматриваться, как одна из форм его реализации;
- 2) внутреннее проговаривание – беззвучная речь «про себя», выполняющая те же функции планирования и контроля и возникающая в определенных ситуациях деятельности, особенно при затруднениях в принятии решений и т. п.;
- 3) один из этапов внутреннего программирования как фазы порождения речевого высказывания. Этот вид внутренней речи соотносится прежде всего с общением, тогда как первые два – с мышлением.

Внутренняя речь как внутреннее проговаривание отличается от остальных ее видов по используемым средствам. При внутреннем проговаривании используется естественный язык.

Все три перечисленных вида внутренней речи в онтогенезе являются результатом интериоризации внешней речи [Лингвистический энциклопедический словарь 2002, с. 85].

Многие психологи считают, что высокий уровень развития внутренней речи является важным условием повышения психологической культуры личности.

С другой стороны, методисты и специалисты в области лингводидактики, на наш взгляд, еще не выработали своего отношения

к внутренней речи как важнейшему резерву человеческой психики, который до сих пор остается невостребованным в практике изучения иностранного языка.

Если читатель захочет ознакомиться с использованием внутренней речи как проговариванием про себя («диалогом с самим собой») в практике обучения иностранному языку, мы отсылаем его к нашей статье на эту тему [Копошилко 2014].

В приложении к настоящей статье читателям предлагается ознакомиться с рекомендациями для изучающих иностранные языки в неязыковом вузе.

Заключение

Цели и задачи личностно ориентированного образования будут достигнуты, если высшая школа России будет готовить специалистов с таким уровнем знаний и интеллекта и таким уровнем владения иностранными языками, которые помогут нашим специалистам не только быть хорошо информированными о достижениях мировой науки, но и быть готовыми активно участвовать в развитии современных цифровых технологий для решения неотложных социальных и экономических проблем страны.

Приложение

Советы студенту, изучающему иностранный язык и другие дисциплины в неязыковом вузе

1. Если Вы хотите чему-нибудь научиться, будьте собраны, сосредоточены на главном в учебе.
2. Ставьте перед собой задачи на каждый день и неукоснительно решайте их, если хотите развивать свой природный потенциал.
3. Готовясь к занятиям, вспомните, что делали в прошлый раз и что задали на сегодняшний день.
4. По дороге на занятия проговорите вслух или про себя всё, что надо знать к данному занятию. Не заглядывайте в тетрадь, тренируйте свою память, напрягая ее.
5. На практических занятиях работайте в полную силу. Не теряйте время попусту. Потерянное время не вернуть.
6. Не стесняйтесь просить лектора называть тему следующей лекции, просмотрите материал по учебнику, приготовьте вопросы по тем

- разделам, которые были непонятны Вам. Тогда лекция станет для Вас во много раз интереснее.
7. После практического занятия или лекции в тот же день и час припомните главное содержание (слова и конструкции, которые отрабатывались в аудитории, основные положения прослушанной лекции), иначе через несколько часов Вы не сможете вспомнить даже половины изученного материала.
 8. Занимайтесь иностранным языком каждый день хотя бы по 20–30 минут, если хотите научиться говорить на нем.
 9. Если хотите говорить на иностранном языке правильно, никогда не учите отдельные слова и выражения. Старайтесь обогатить свою память целыми фразами, смысл которых Вам понятен.
 10. Учите стихи и слова песен на иностранном языке, которые Вам понравились. Постоянно проговаривайте их в пути или дома, когда есть свободная минута. Это проверенный способ развития памяти.
 11. Тренируйте **внимание, память и мышление** – три основы Вашего успеха в учении.
 12. Постарайтесь как можно скорее выработать свой собственный **учебный стиль**. В Интернете Вы найдете массу полезных советов на эту тему.
 13. Постепенно создавайте свое **языковое окружение**, читая книги, просматривая телепрограммы и фильмы на иностранном языке и ежедневно общаясь с друзьями на изучаемом языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М. : Изд. группа «Прогресс», 1992. 224 с.
- Ивойлова И. Язык в портфеле // Российская газета. 25.04.2017. № 88. С. 14.
- Копошилко С. Б. Некоторые актуальные проблемы теории и практики овладения иностранным языком // Иностранный язык в системе профессиональной подготовки современного специалиста неязыкового профиля. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 77–96. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 14 (700). Сер. «Педагогические науки».)
- Кочарян К. Западный университет готовит не к конкретно узкой специальности, а к профессиональной деятельности // Коммерсантъ. 06.04.2017. № 59. С. 20
- Лемуткина М. Сколько стоит подтяжка мозгов // «Московский комсомолец». 27.03.2017. С. 4.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.

- Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
- Нейсбит Д.* Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла. М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. 381 с.
- Погодин А. Л.* Язык как творчество (психологические и социальные основы творчества речи): Происхождение языка. Изд. 3-е. М. : Издательство ЛКИ, 2011. 560 с.
- Рыжкова Д.* Второй иностранный как третий родной // Коммерсантъ. 06.04.2017. № 59. С. 17–18.
- Стогова Е.* Экзамен против экзамена // Вечерняя Москва. 29.06–06.07.2017. № 24. С. 8.
- Хомский Н.* О природе и языке. М. : УРСС : ЛЕНАНД, 2017. 288 с.
- Шах И.* Учиться, как учиться. М. : Эннеагон Пресс, 2011. 414 с.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974. 428 с.
- Щукин А. Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. 746 с.

УДК 81(1-87):378

Т. Ю. Полякова

доктор педагогических наук, доцент; заведующая каф. «Иностранные языки» Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ); e-mail: kafedra101@mail.ru

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье обобщаются выявляемые разными специалистами особенности современных студентов, которые в соответствии с теорией поколений представлены поколениями Y и Z. На основе данных научных статей, результатов исследований, в частности проведенных кафедрой «Иностранные языки» МАДИ, результатов наблюдений преподавателей рассматриваются ценностные, психологические и интеллектуальные особенности обучающихся и их влияние на систему преподавания иностранного языка в вузе.

Предпринята также попытка рассмотрения возможностей учета выявленных особенностей в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: современное поколение студентов; подготовка по иностранному языку; неязыковые вузы; особенности обучающихся.

T. Y. Polyakova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor;
Head of the Foreign Languages Department of Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI); e-mail: kafedra101@mail.ru

PECULIARITIES OF THE MODERN GENERATION OF STUDENTS AND THEIR INFLUENCE ON THE UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TRAINING DEVELOPMENT

The paper brings together peculiarities of the modern generation of students as they are seen by different experts. According to the theory of generations, modern students represent Y and Z Generations. Proceeding from observations made in scientific articles, research results, including those obtained by the Foreign Languages Department of Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), and teachers' observations, learners' values, psychological and intellectual characteristics are determined, and their influence on the foreign language training system in universities is identified.

The author makes an attempt to find the ways of taking into consideration the identified peculiarities in the process of foreign language training in non-linguistic universities.

Key words: modern generation of students; foreign language training; non-linguistics universities; peculiarities of learners.

В настоящее время в высшей школе наблюдается поиск новых возможностей реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку (ИЯ). Личность обучающегося, который становится реальным субъектом учебного процесса, в значительной степени определяет его конечные результаты. В связи с этим особую актуальность приобретает обобщение особенностей современного поколения студентов, выявляемых различными специалистами, и определение возможностей их учета в методике преподавания ИЯ в неязыковом вузе.

Рассматривая особенности современного поколения студентов нельзя не упомянуть теорию поколений, сложившуюся в конце XX столетия. Это направление тесно связано с именами двух американских ученых Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, опубликовавшими в 1992 году книгу под названием «Поколения: История будущего Америки, с 1584 до 2069 г.» [Howe, Strauss 1992]. Основываясь на данных экономики, демографии, истории и других наук, теория доказывает, что промежуток времени, в котором родился тот или иной человек, влияет на его мировоззрение. Согласно этой теории, поколение – это группа людей, рожденных в определенный временной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания и, как результат, обладающих схожими ценностями [там же]. Именно ценности и их сходство определяют наше поведение: как мы ставим цели и управляем людьми, как мы относимся к образованию, включая лингвистическое.

В настоящее время теория поколений успешно развивается в России. В 2003–2004 гг. в рамках проекта «Поколения в России» («RuGenerations») группой специалистов была разработана классификация поколений с учетом особенностей развития российского общества [Шамис, Никонов 2017]. Применительно к постсоветскому пространству в зависимости от периода рождения и формирования выделяются следующие группы: величайшее поколение (1900–1923), молчаливое поколение (1923–1943), поколение беби-бумеров (1943–1963), поколение X (1963–1983), поколение Y (1983–2000) и поколение Z (2000+).

К современному поколению российских студентов, которые по статистическим данным составляют 4,7 млн человек [stat.edu.ru/stat/vis.shtml], с учетом некоторой перспективы могут быть отнесены поколения Y и Z.

Поколение Y, известное так же как: «поколение сети», «миллениум», «next», «миллениалы», «эхо-бумеры», «нулевые», «цифровые иммигранты», сформировалось в условиях распада СССР, окончания «холодной войны», дефолта 1998 г., терактов. В их жизнь стремительно ворвались и внесли в нее серьезные изменения информационные, цифровые и коммуникационные технологии, мобильная телефонная связь и Интернет.

Следующее поколение, поколение Z, родилось в условиях относительной социальной и политической стабильности, которая обеспечила ему так называемое беспроblemное детство. Что касается информационных технологий, то это поколение в отличие от предыдущего не знало мира без доступа к Интернету, к социальным сетям, компьютерным играм и виртуальному общению. Именно поэтому представители этого поколения являются уже не «цифровыми иммигрантами», а «рожденными в цифровом мире» (Digital natives). По этой же причине наряду с используемыми названиями «поколение ЯЯЯ» («MeMeMe»), «домоседы», которые отражают ценностные ориентации этой группы, большинство названий отражает характеристики мира, в котором они родились и сформировались: «цифровое поколение», «поколение XD», «цифровые дети поколения X».

Характерные черты этих поколений находятся в стадии осмысления, их границы до некоторой степени размыты, у них много общего, и на этом основании, говоря об особенностях современных студентов, по всей видимости, следует учитывать особенности как поколения Y, так и поколения Z.

Органичное существование молодежи в цифровом мире ставит, по всей видимости, главную проблему – проблему переосмысления взаимоотношений «отцов и детей». На протяжении всей истории человечества старшее поколение обладало непререкаемым авторитетом знаний, которые передавались младшим. Впервые, в отличие от предыдущих веков, младшее поколение, не обладающее еще достаточным жизненным опытом, способно лучше пользоваться достижениями цивилизации и превосходит с этой точки зрения старшее поколение. Как результат, родители и преподаватели теряют традиционный авторитет. Коммуникативная дистанция между детьми и родителями увеличивается, и существует опасность прерывания цепи социального наследования.

Данная ситуация предъявляет новые требования к преподавателям ИЯ. В первую очередь это касается высокой эрудиции педагога, его готовности к сотрудничеству и его способности использования современных информационных технологий, что ставит задачу непрерывного повышения квалификации преподавателей ИЯ.

Социологи фиксируют интеллектуально-культурное расслоение молодежи [Сандомирский 2011]. Часть молодых людей заинтересованы в знаниях, они интенсивно учатся, и для них знания имеют высокую ценность. Другая часть – это подростки, для которых культура, образование, знания девальвируются и теряют ценность. По их мнению, можно хорошо устроиться в жизни, не обладая специальными познаниями [там же].

Представители обеих групп оказываются в студенческой аудитории и изучают ИЯ. Первые заинтересованы в совершенствовании уровня владения ИЯ, становятся участниками олимпиад, а вторые испытывают большие трудности в процессе изучения ИЯ, в частности с пониманием прочитанного. Например, «Westminster Abbey» интерпретируется ими как «западный министр Аббей», а «BEHAVIOUR» как «наша Вена VI». Анализ подобных многочисленных случаев, зарегистрированных кафедрой иностранных языков МАДИ, показывает, что у студентов хорошо развита языковая догадка, но неудачные результаты ее применения свидетельствуют об отсутствии у студентов общего кругозора, знания общемировых культурных ценностей и достижений.

По всей видимости, обучение представителей указанных двух групп современного поколения студентов требует применения дифференцированного подхода в преподавании ИЯ.

В основе личности лежат мотивы, притязания, ценности и цели человека. Многими авторами отмечается, что поколения Y и Z прагматичны и практичны. Исследования Московского государственного института индустрии туризма в 2016 г. [Крушельницкая, Третьякова 2017] показали, что лидирующее положение среди значимых мотивов получения высшего образования у студентов занимает стремление обеспечить себе материальное благополучие в будущем (95 % студентов как первого, так и выпускного курсов). На втором месте – желание стать профессионалом в своей области (около 85 % студентов).

Эти данные подтверждаются результатами опроса студентов МАДИ, проведенного также в 2016 г. [Полякова 2016; Polyakova, Karelova 2017], который показал, что в основе мотивации студентов к изучению ИЯ в техническом вузе лежит признаваемая ими необходимость использования ИЯ в будущей профессиональной деятельности (98 %). При этом 58 % опрошенных считают, что ИЯ крайне необходим в будущей профессии, 26 % респондентов указывают, что ИЯ необходим в некоторых областях будущей профессии, а 14 %, что ИЯ желателен в будущей профессии. Эта ориентация студентов на применение ИЯ в будущей профессиональной деятельности находит отражение в их стремлении получить дополнительное образование. Так, необходимость использования английского языка в процессе дорожного строительства сразу же привела к увеличению числа слушателей дорожно-строительного факультета МАДИ, обучающихся по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Таким образом, в диверсифицированной системе подготовки по ИЯ в неязыковых вузах, которая включает не только обязательные курсы, но и дополнительные образовательные программы [Полякова 2011], необходимо оперативно выявлять потребности студентов, разрабатывать и вводить новые дополнительные программы, отвечающие их запросам. В качестве примера можно привести востребованность курса академического письма для магистрантов и аспирантов, потребность в котором возникла относительно недавно в связи с необходимостью публикации научных статей в зарубежных журналах. Принимая во внимание, что многими авторами отмечается желание современных студентов учиться постоянно, но в силу прагматичности не слишком долго, то, по всей видимости, разрабатываемые курсы ИЯ не должны быть продолжительными, что может быть достигнуто посредством модульного построения программ.

Для современного поколения студентов характерен определенный нарциссизм [Twenge, Campbell 2009]. Именно по этой причине в качестве одного из альтернативных названий поколения Y используется «поколение ЯЯЯ» («МеМеМе»). Для нарциссизма типична завышенная оценка самого себя, высокий уровень принятия себя. Человек, как правило, «доволен собой». Однако высокие запросы сочетаются при этом с отсутствием способов и навыков разрешения проблем [Исаева 2012].

При изучении ИЯ нарциссизм проявляется в завышенной самооценке уровня владения ИЯ. Результаты анкетирования студентов-бакалавров I курса МАДИ по специальностям дорожно-строительного факультета, которое проводилось в феврале 2017 г., показали, что 72 % опрошенных оценивают свое владение ИЯ как среднее, выше среднего или владение в совершенстве [Браницкая 2017]. Однако, к сожалению, результаты текущего контроля не подтверждают эти данные. При этом более половины опрошенных (64 %) считают, что курс ИЯ в МАДИ достаточен для достижения поставленных ими целей.

В связи с этим особую актуальность приобретает организация регулярного объективного текущего контроля знаний, речевых навыков и умений обучающихся. При этом следует учитывать, что его необходимость поддерживают только 30 % опрошенных студентов МАДИ, 32 % студентов считают его нецелесообразным, а 38 % рассматривают его лишь как желательный [Polyakova, Karelova 2017].

Одним из основных факторов, требующих адаптации психологических характеристик личности, является избыточность информации, в которую погружен современный человек. Как известно, в процессе удовлетворения информационной потребности происходит поиск информации, ее восприятие, переработка, хранение и передача [Полякова 1986].

С этапом поиска информации современное поколение студентов справляется наиболее успешно. В условиях доступности информации и высокой скорости ее получения современные студенты легко ориентируются в мировых информационных ресурсах и быстро находят нужные сведения. В школе они были приучены не к конспектированию и чтению учебников, а к поиску информации в Интернете и выполнению тестовых заданий. В результате студенты всегда знают, где нужно ее искать. Для них естественна постоянная включенность в поисковую деятельность, они умеют пользоваться разнообразными информационными ресурсами, и выполняемый ими поиск осуществляется с высокой скоростью. Им удастся быстро находить источники информации, релевантную информацию в них, а также иллюстративный материал в виде схем, графиков, рисунков, фотографий. На занятиях по ИЯ студенты демонстрируют быстрый поиск перевода незнакомых слов.

В связи с этой способностью студентов необходимо более широкое применение заданий, требующих поиска информации. Это может быть подготовка докладов на конференцию, реферирование подобранных источников. В качестве примера можно привести заинтересованность магистрантов в подборе информации, дающей возможность написания так называемой обзорной статьи по зарубежным публикациям для магистерской диссертации. Подобные традиционные задания порождают у обучающихся чувство успешности, а также создают условия для обмена чрезвычайно интересной и полезной информацией на ИЯ.

Более эффективной и релевантной для современных студентов становится форма обучения, которая получила название «*Flipped classroom method*», в соответствии с которой преподаватель ставит определенную познавательную задачу, студенты самостоятельно осуществляют поиск информации для ее решения в литературе (чаще в Интернете), а на занятии организуется совместное обсуждение вариантов решения.

Для осуществления следующего этапа удовлетворения информационной потребности, а именно восприятия информации, чрезвычайно важно внимание. В соответствии с недавними исследованиями у поколения Z продолжительность внимания сократилась до восьми секунд [Кирилова]. Преподаватели ИЯ часто наблюдают, насколько трудно студентам сосредоточиться на учебном материале на относительно длительное время. Однако специалисты считают, что правильное говорить о «восьмисекундных фильтрах», которые являются результатом адаптации молодого поколения к необходимости очень быстро воспринимать и оценивать огромные объемы информации в условиях дефицита времени. Как результат, их внимание характеризуется высокой степенью переключаемости и отслеживания множества виртуальных объектов. Однако в целом, к сожалению, это приводит к снижению способности к концентрации внимания. В процессе восприятия доминирует опора на визуальные образы [Осипов, Гафурова 2014].

В этих условиях актуальной задачей становится введение нового учебного материала небольшими порциями посредством деления его на блоки с использованием зрительных образов в форме таблиц, графиков, рисунков. При этом за каждой порцией нового материала должно сразу же следовать его первичное закрепление. Упражнения

должны быть не слишком большими и разными по форме выполнения. Целесообразно обеспечение использования нового материала во всех видах речевой деятельности: слушании, говорении, чтении и письме, предусматривающее многократное повторение изученного материала в новых ситуациях. Для введения нового учебного материала могут быть созданы узкотематические видеоролики с наглядными примерами.

Самым ответственным этапом удовлетворения информационной потребности является переработка информации. Переработка информации тесно связана с особенностями процессов мышления. Избыток информации, который сопровождает молодое поколение с первых лет жизни, оказывает влияние на особенности мышления студентов, для которого используется термин «клиповое мышление» [Комарова, Балашова 2016].

Для клипового мышления типичны неспособность усвоить большие объемы информации, быстрое, но неглубокое осмысление информации, т. е. поверхностный подход к ее анализу, отражение объектов действительности без учета связей между ними, алогичность, фрагментарность, мозаичность, непонимание сложного материала, неспособность систематизировать информацию, выстраивать логические связи, структурировать знания, способность фокусироваться на нескольких информационных объектах в сочетании с понижением продуктивности выполнения каждой из решаемых задач [Комарова, Балашова 2016; Осипов, Гафурова 2014].

Эти выводы подтверждаются результатами анализа типичных ошибок участников ЕГЭ по математике в 2015 г. [Токтарова, Федорова 2017], на основании которых зафиксирована несформированность базовой логической культуры, неумение проводить анализ условий задачи и осуществлять поиск путей ее решения, неспособность применять стандартные алгоритмы в измененных ситуациях, находить и исправлять ошибки в собственных рассуждениях и вычислениях.

Таким образом, успешный молниеносный поиск информации у многих современных студентов завершается колоссальными трудностями, связанными с ее осмыслением. Одним из возможных способов преодоления этих трудностей может быть скрупулезная работа по формированию и совершенствованию приемов изучающего чтения, так как именно чтение предоставляет возможности развития

анализа и синтеза информации. Однако важно осознавать, что эта работа осложняется тем, что умения вычленить главную информацию, отделить ее от второстепенной, систематизировать ее, нередко не сформированы в достаточной степени при чтении на родном языке. В соответствии с результатами опроса студентов Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И. П. Павлова 56% опрошенных студентов никогда не читают на родном языке или очень редко [Исаева 2012].

При организации работы над изучающим чтением, учитывая способность современных студентов воспринимать информацию короткими порциями, для развития критического мышления необходимо, по-видимому, сосредоточиться на работе с текстом на уровне абзаца. Это создаст условия для формирования в дальнейшем способности аргументированно и логично обосновывать собственную точку зрения.

После переработки информации наступает этап ее хранения, который связан, в частности, с возможностями кратковременной и долговременной памяти человека. Поскольку виртуальная среда требует оперативного взаимодействия, то это приводит к развитию у современных студентов кратковременной, «буферной» памяти [Осипов, Гафурова 2014]. В то же время доступность Интернета и новейших устройств связи исключает необходимость запоминания информации, что приводит к отсутствию тренировки памяти. Кроме того, получаемая информация быстро стирается, так как запоминание строится только на основании анализа и установления логических связей, что представляет для молодых людей, как указывалось выше, серьезную проблему. В результате ухудшаются возможности долговременной памяти [Осипов, Гафурова 2014], что нередко приводит к весьма пагубным последствиям, поскольку возрастание сложности изучаемого материала в отсутствии опоры на уже освоенный материал нередко приводит к его абсолютному непониманию и, в конечном счете, к потере интереса к изучаемому предмету.

При изучении ИЯ проблема долговременной памяти связана в первую очередь с формированием лингвистической компетенции, в частности с овладением лексикой и терминологией. Очень часто даже хорошо успевающие студенты испытывают сложности с использованием новой лексики и терминологии. Для успешного запоминания на этапе введения и закрепления новых слов, по всей видимости,

необходимо более активное использование всех органов восприятия – слуха, зрения, осязания, тактильности. Желательно постоянное представление звуковой и графической формы слов, изображение значения слова в рисунках и т. д. При этом очень важно создание ассоциативного ряда, «встраивание» нового слова или словосочетания в уже имеющиеся языковые системы, например синонимические ряды. Возможно использование опоры на слова родного языка, этимологию слов, объяснение реалий, применяемые молодежью англицизмы. Так, по результатам исследования [Цулая, Абраков], англицизмы используют в своей речи более 60% опрошенных (например, *твитнуть* – *to twitt*; *гуглить* – *to google*; *постнуть* – *to post*; *конекнуть* – *to connect*; *чекнуться* – *to check in*; *скринить* – *to screen*). Кроме того, необходимо закрепление введенной лексики в упражнениях разного формата.

Передача информации может происходить как в устной, так и письменной форме. Что касается устной коммуникации, следует отметить, что распространение заочного виртуального общения в социальных сетях приводит к сокращению непосредственного общения [Красильщиков, Осетров 2017]. Студентам часто легче делиться своими переживаниями с тысячей виртуальных собеседников, чем в личном общении с друзьями или родителями. К психологическим особенностям современного поколения студентов относят недостаточное развитие коммуникативных навыков, неумение четко и внятно выражать свои мысли в процессе устного и письменного общения [Исаева 2012].

В связи с этим перед преподавателями ИЯ стоит очень важная задача. Если раньше требовалось научить студентов, как выразить свои мысли на ИЯ в устной и письменной формах, то в современных условиях необходимо сначала *научить их выразить свои мысли*, и только на следующем этапе научить сделать это на ИЯ. Раньше на первом месте находилась форма выражения, сейчас преподаватель должен быть сосредоточен не только на форме, но в первую очередь на содержании.

Принимая во внимание сложности, которые испытывают обучающиеся с выражением причинно-следственных связей, обучение выражению мыслей должно начинаться с достаточно коротких фрагментов речи. Это подтверждается данными Института философии и права УрО РАН, в котором на третьей ступени высшего образования многие аспиранты отмечают необходимость дополнительных курсов по письму на уровне предложений и абзацев [Попова, Биричева 2017].

В заключение хотелось бы отметить, что дальнейшее совершенствование системы подготовки по ИЯ в неязыковых вузах должно осуществляться с учетом особенностей современного поколения студентов, которое в значительной степени отличается от предыдущих в силу быстро меняющихся условий жизни.

Учет особенностей современного поколения студентов потребует в первую очередь определения новых целей изучения ИЯ, возникающих в результате изменений условий его использования в профессиональной деятельности и внедрения для их достижения новых дополнительных образовательных программ; разработки новых методик обучения ИЯ, предусматривающих, в частности, изменение формата предъявления и закрепления учебного материала, формирование навыков, умений, которые не сформированы на родном языке в период школьного обучения, а также создания новых учебных материалов на основе разработанных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Браницкая Л. П.* Исследование потребностей в изучении иностранного языка студентов-бакалавров // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 05 (5–2) [май], 2017. М. : Научно-издательский центр «Институт стратегических исследований», 2017. С. 53–57. URL : elibrary.ru/item.asp?id=29027674
- Исаева Е. Р.* Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL : medpsy.ru
- Кирилова Е.* Поколение Z и его место в истории. Теория поколений. Поколения X, Y и Z. URL : fb.ru/article/210221/pokolenie-z-i-ego-mesto-v-istorii-teoriya-pokoleniy-pokoleniya-x-y-i-z
- Комарова Л. В., Балашова И. В.* О некоторых особенностях клипового мышления и проблемах усвоения изучаемого материала в процессе обучения иностранного языка // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. № 2 (8). М. : МАДИ, 2016. URL : elibrary.ru/item.asp?id=26203557
- Красильщиков В. В., Осетров М. А.* Анализ активности студентов в социальной сети // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 52–62.
- Крушельницкая А. Я., Третьякова А. Н.* Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 70–77.

- Осинов М. В., Гафурова Н. В. Идентификация студента – представителя цифрового поколения // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XV Студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М. : МЦНО, 2014. № 8 (15). URL : [nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/8\(15\).pdf](http://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/8(15).pdf)
- Полякова Т. Ю. Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учетом профессиональной ориентации студентов (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 297 с.
- Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. 41 с.
- Полякова Т. Ю. Методика проведения исследования потребностей студентов инженерных вузов в изучении иностранных языков // Казанская наука. 2016. № 1. С. 107–110.
- Попова Н. Г., Биричева Е. В. Подготовка молодых ученых в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 5–14.
- Сандомирский М. Поколение Z: те, кто будет после. 2011. URL : www.felicidad.ru/2011/07/z.html
- Токтарова В. И., Федорова С. Н. Математическая подготовка студентов: причины негативных тенденций. Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 85–91.
- Цулая О. Л., Абраков С. Л. Иноязычные заимствования как элемент лингвистической коммуникации студентов технических вузов // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. URL : elibrary.ru/item.asp?id=29069422
- Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М. : Синергия, 2017. 140 с.
- Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1992. 544 p.
- Polyakova, T. Y., Karelova, D. G. Engineering students' needs in foreign language studying in Russia // Teaching and Learning in a Digital World : Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning. V–2. NY, USA : Springer, 2018. P. 481–490.
- Twenge J. M., Campbell M. W. The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement. Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. April 2009. 243 p.

УДК 378

И. П. Павлова

доктор педагогических наук;

e-mail: lskam@linguanet.ru

СТУДЕНТ – ИНДИВИД, РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ, СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ

В статье рассматриваются способы реализации в неязыковых вузах основных принципов обучения иностранным языкам: речевой направленности курса ИЯ, развития личности студента, личностной значимости учебных задач, профессиональной ориентации обучения ИЯ.

Ключевые слова: личность; развивающее обучение; учебная задача; самостоятельность; внутренняя мотивация; саморазвитие; коммуникабельность; профессиональная направленность.

I. P. Pavlova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.);

e-mail: lskam@linguanet.ru

STUDENT – AN INDIVIDUAL, DEVELOPING PERSONALITY, DOER: A WAY TO PROFESSIONALISM

The article considers some ways to apply the basic principles of FLT to students of non-linguistics universities: those of the communicative approach to FLT, developing a student's personality, using tasks of personal relevance to students, profession-oriented language course.

Key words: personality; developing teaching; learning tasks; independence from the teacher; inner motivation; self-development; communicability; professional orientation.

Профессиональная подготовка в вузе – это, с одной стороны, подготовка по профилю вуза будущего инженера, врача, юриста, экономиста, исследователя, педагога и т. п., при этом в каждой профессии – несколько профилей (специальностей); вместе с тем в современном мире нельзя считаться хорошим специалистом, если не владеть хотя бы одним иностранным языком (ИЯ), – это вторая, неотъемлемая сторона профессиональной подготовки, которая позволяет быть в курсе последних достижений и не дает возможности снова «изобретать велосипед»; более того, решение некоторых проблем невозможно без сотрудничества представителей разных наук и специалистов из

разных стран. Не случайно ученые из разных стран объединяются в свои профессиональные сообщества, которые общаются в Интернете, пользуясь иностранными языками.

Это делает наиболее актуальными основные принципы обучения ИЯ в вузе: коммуникативной направленности курса ИЯ, развивающего характера обучения [Павлова 2009], личностной значимости решаемых студентами учебных задач, профессиональной ориентации обучения ИЯ.

Мы исходим из того, что у каждого студента есть свои способности, интересы и познавательные потребности, свой опыт учения; определенный уровень развития интеллекта, памяти, речевого слуха, самоконтроля и самооценки, коммуникабельности и характер мотивации (учиться для экзамена или готовиться к своей профессии).

Рассмотрим те способы, которые помогут студентам развить свои способности, удовлетворить свои интересы и потребности и скорректировать мотивацию. Прежде всего, в начале каждого занятия вместо традиционных вопросов: «Кто дежурный?», «Кто отсутствует?» и «Что было задано?» (!)¹ более целесообразно поставить перед студентами коммуникативную или познавательную задачу. Задача может быть ближайшей, а студенты подготовлены к ней в ходе предыдущих занятий: «Сегодня мы обсудим...» / лучше «Вы будете обсуждать проблему...» или «Вы поделитесь со мной тем, что интересного вы нашли в Интернете по такой-то проблеме».

Задача может быть и перспективной: «В следующий раз вы будете слушать в аудиозаписи выступление / лекцию такого-то зарубежного ученого / изобретателя / нобелевского лауреата». Таким образом на занятии будет осуществлена подготовка к аудированию на ИЯ, студенты могут также рассказать, что они знают об этом человеке: где он работает (работал), что он изобрел / открыл; что они читали в книгах, журналах, в Интернете об этом человеке, о его работах. В этом случае перед аудированием студентам может быть предложен вопрос: «Что нового вы узнали из текста сообщения / лекции о творчестве этого человека?» После прослушания текста они смогут дать свои ответы.

¹Этот вопрос вообще не имеет смысла, кроме того случая, когда Вы пришли на замену коллеги, внезапно заболевшего. Лучше бы спросить, всё ли задания удалось выполнить и не было ли затруднений.

Далее, при ознакомлении студентов с новым типом текста / ситуацией, языковыми средствами следует вовлекать студентов в сравнение известного и нового, сопоставление, анализ, обобщение, самостоятельные выводы, формирование правил или закономерности.

Если студентов учили этому в средней школе, они будут рады интересному поиску и «открытиям»; если же такие способы ознакомления они встретили впервые, они радостно вздохнут: нас уважают, мы учимся понимать, а не зубрить готовое.

С этой целью можно дать сначала правила с набором целого ряда примеров и предложить студентам самим подобрать из них примеры к каждому пункту правила, отбросив те, которые не подходят ни к одному. Это заставит студентов не зазубривать правила с примерами, а осмыслить те и другие. Решения интеллектуальной задачи активизирует произвольное запоминание (я понял и даже запомнил, хотя не старался запомнить)¹. Кстати, *верификация* (сравнение и оценка годности) используется в любой профессии.

В дальнейшем студенты смогут сами выводить правила на основе анализа примеров и открывать для себя новые правила. В целом это способствует развитию у студентов критического мышления и обучает ориентации в тексте как источнике профессионально важной информации.

Следующая задача педагога – развитие речевого слуха и вербальной памяти, что особенно важно при обучении иностранным языкам. Для подстройки речевого слуха к звучанию иноязычной речи очень полезны упражнения в различении контрастных пар слов, словосочетаний, фраз; это актуально и при обучении аудированию (без восприятия лица говорящего) – лекций, сообщений, выступлений носителей языка; затем должны следовать упражнения в чтении вслух увеличивающихся фраз, в том числе с конца; в расширении готовых фраз, путем добавления фактов (где, почему, зачем, когда). Такие упражнения преподаватели найдут в учебниках Б. А. Лапидуса и его коллег [Лапидус, Неусихина 1970; Basic Course 2008].

Для обучения обмену информацией очень полезны упражнения в выражении согласия / несогласия; удивления по поводу сказанного,

¹ Такой способ работы был успешно применен студентами-заочниками и обучающимися второго высшего образования при проведении ими практики; студенты давали уроки в своей же группе.

затем в постановке вопросов: общих, альтернативных, специальных – отдельно необходимо отрабатывать ответ и вопрос к подлежащему, а также построение разделительных вопросов и ответы на них; для обучения расспросу очень полезны упражнения в «обстреле» вопросами исходных кратких предложений, где дан минимум информации, а затем в суммировании полученной в результате «обстрела» информации. Такие упражнения также представлены в учебниках Б. А. Лapidуса и его коллег [там же]. Сначала такие упражнения задаются преподавателем, а затем студенты сами, работая в малых группах (4–5 чел.), узнают максимум информации по упомянутому событию, а затем суммируют то, что узнали от информанта и сообщают всей группе.

Исходные фразы для «обстрела» студенты могут заимствовать из текстов по важной для них проблеме в Интернете (кратких устных сообщений о новинках в науке и технике). Таким образом расспрос становится профессионально значимым.

В ходе работы с терминалогией, которая несет основную профессионально значимую информацию, можно и нужно учить студентов догадке (как языковой, так и контекстуальной) с помощью системы обучающих программ. Система таких программ на бумажном носителе для химиков-технологов была создана Р. И. Марьясовой и весьма результативно применялась в Красноярском химико-технологическом институте [Марьясова 1985]. Для создания компьютерных вариантов программ необходимо не только «забить» в компьютер бумажные варианты, но и использовать компьютерную графику, для чего требуется хороший программист.

Аналогичные системы обучающих программ были бы полезны для физиков, математиков, медиков, фармацевтов, радиотехников, экономистов.

Для усвоения общенаучной терминологии, особенно трудной для усвоения в силу абстрактности значений, чрезмерной длины слов и частичного совпадения зрительного образа были созданы компьютерные лексические игры, а их эффективность доказана в результате экспериментальной проверки М. Г. Евдокимовой [Евдокимова 1992].

Для преодоления грамматических трудностей чтения текстов по специальности разработана грамматика для чтения Р. Л. Шендеровой

для английского языка¹ [Шендерова 1976] и Г. В. Перфиловой для немецкого языка [Перфилова 1977]. В обоих случаях студентам грамматика подается по принципу «от формы к содержанию», что позволяет преодолеть внутриязыковую интерференцию, вызванную грамматической омонимией [Павлова 2001; Павлова 2015]. Во всех случаях в результате применения подобных пособий для самостоятельной работы студенты читали аутентичные тексты по специальности с полным пониманием содержания.

Еще одна трудность возникает при усвоении форм нестандартных глаголов при изучении английского, французского и немецкого языков (в английских и французских грамматиках и словарях их называют «неправильными», в немецком – «сильными»). Чаще всего считается, что их формы можно только зазубрить, как таблицу умножения². Что касается английского языка, то запоминанию форм таких глаголов способствует их группировка, которую тоже могут организовать сами студенты. Все нестандартные глаголы можно разделить на 4 группы по совпадению / несовпадению I, II и III форм:

I=II=III	I= III≠ II	I≠II=III	I≠II≠III
cut – cut – cut	come – came – come	spend – spent – spent	speak – spoke – spoken
let – let – let	become – became – become	get – got – got	write – wrote – written
		have – had – had	knew – know – known

Заполняя постепенно нестандартными глаголами такую таблицу, можно выучить формы нестандартных глаголов всех корневых, а остальные с приставками *be-*, *for-*, *mis-*, *out-*, *over-*, *re-*, *under-*, *un-*, *with-* и теми же корнями будут поняты и усвоены без специальных усилий.

¹ Система обучающих программ для самостоятельной работы на основе алгоритмов поиска неявного подлежащего и неявного сказуемого, созданных Р. Л. Шендеровой, была разработана на бумажном носителе. М. Г. Евдокимова с помощью программиста сделала компьютерные версии подобных программ [Евдокимова 2007].

² Таблицу умножения учащиеся средней школы могут вывести сами, если им объяснить, что умножение – это сложение числа самого с собой столько раз, сколько надо; это тоже организует память, основанную на мышлении.

Естественно, усвоению нестандартных форм глаголов в английском языке способствуют и специальные упражнения, но при этом осознание специфики их форм и содержания значительно облегчает овладение этими языковыми средствами.

Таким же способом можно вовлечь студентов в осознанное усвоение специфики чтения слов вслух и их правописания, например слов с буквой «о» перед определенными согласными: *mother, some, son, glove* и подобными им.

Таким образом, студент становится субъектом самостоятельной учебной деятельности. Эта учебная деятельность может быть как индивидуальной, так и совместной. Индивидуальная и самостоятельная учебная деятельность включает *не только подготовку* к пользованию ИЯ для познания и общения, но и *собственно деятельность познания* на ИЯ, в частности поиск в книгах, журналах, Интернете текстов для чтения и слушания для удовлетворения своих познавательных потребностей, в том числе и профессиональных. Студенты могут создавать банки данных при подготовке к семинарам, курсовым работам, дипломным проектам. Помимо этого, они могут создавать свои профессиональные словари [Базанова 2013].

Совместная самостоятельная учебная и учебно-научная деятельность включает подготовку и проведение научных конференций по профессиональным вопросам. Такая работа была выполнена М. М. Хамитовой с использованием радиотелефона [Хамитова 1988]. М. Г. Евдокимова с этой же целью использовала компьютер и Интернет. Ей удалось найти выступление Б. Гейтса для аудирования студентами-электронщиками, которых она подготовила и к презентации их собственных сообщений [Евдокимова 2007].

Другой областью учебной деятельности, когда студенты могут уже сами включаться в профессиональную деятельность, можно считать проведение переговоров; каждый этап переговоров записывается на аудио- и видеоносители, а затем студенты сами оценивают ход и результаты переговоров. Уже в 80-х гг. для обучения устному профессиональному общению Л. И. Девина рекомендовала использование деловых игр, к которым студенты тщательно готовились, работая в командах как это бывает в реальной профессиональной деятельности [Девина 1989].

Третий вариант профессионально направленного обучения иностранному языку был разработан Е. М. Базановой при подготовке

наших будущих специалистов к работе в совместных консалтинговых фирмах в рамках договора о сотрудничестве с США [Базанова 2013]. Эффективность разработанной ею методики подтвердилась в ходе участия ее студентов в международных соревнованиях (ее группы трижды занимали первое место)¹.

В вузе студент не только получает профессионально значимые знания и умения, он должен приобрести и некоторые особо важные личностные качества: коммуникабельность, ответственность, готовность работать в команде, осознание профессионального долга, мотивированность к саморазвитию, независимость мышления, креативность. Именно эти качества считаются особенно ценными и развиваются в ходе совместной деятельности.

В свое время американские психологи обратились к школьным учителям: «Дорогие коллеги, не губите наших будущих гениев! Если ученик не может ответить на вопрос сразу, это не значит что он тупой! Он просто думать умеет!». Поэтому не стоит торопить студентов с ответами и не стоит бросаться, как тигр, на каждую ошибку. Дайте студенту выразить мысль или подскажите ему неизвестное слово, иначе все студенты будут некоммуникабельными и перестанут говорить не только на иностранном языке, но и на родном. У них всякая мотивация исчезнет.

Сегодня установлено, что интерес к ИЯ может вызвать у студентов интерес к будущей профессии, о которой они ничего не знают, т. е. сформировать у них внутреннюю мотивацию. Это удалось Л. В. Яроцкой [Яроцкая 2013], которая «ушла» от традиционного аспектного преподавания ИЯ, когда в центре внимания оказывается «закрепление грамматики» и «повторение лексики» или наоборот, а зачем «закреплять» и «повторять», никто не знает. Отбор языковых средств, упражнений для их усвоения Л. В. Яроцкая подчинила теме речи и содержанию, т. е. о чем и что студенты должны уметь слушать, читать, говорить, писать, обсуждать. Эти темы оказались в центре внимания студентов, стали лично значимыми для них. Они начали искать лично значимую информацию о своей профессии, им стало интересно учиться. Более того, и контролировать результаты работы они стали сами: сначала совместно, а потом каждый свои. Следовательно,

¹ Позже Е. М. Базановой были разработаны и проверены на практике еще три программы для магистрантов-физиков, математиков и биологов.

завершать каждое занятие полезно подведением итогов: что нового они узнали, чему научились. Так можно контролировать не продукт, а результат обучения, т. е. чему они научились.

И, наконец, результат обучения ИЯ и в школе, и в вузе зависит от условий, в которых мы работаем: иногда учебное помещение – это

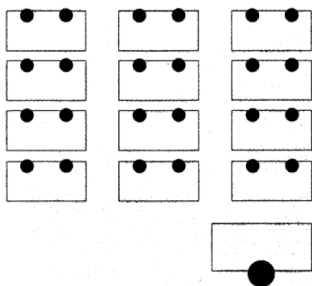


Рис. 1

узкий рукав, где студенты сидят в ряд перед преподавателем, прижатым к доске, и не видят друг друга; иногда они сидят в 2–3 ряда друг за другом, а преподаватель опять-таки видит только лица впереди сидящих и не видит, что делают остальные. В обоих случаях все сосредоточены на преподавателе, а общаться могут только в парах, т. е. с рядом сидящими (см. рис. 1).

Гораздо лучше для организации общения в аудитории посадить всех участников общения за круглый стол или за небольшие столы-трансформеры, позволяющие студентам работать в малых группах, как в игре «Что? Где? Когда?» (см. рис. 2, 3).



Рис. 2



Рис. 3

Преподаватель может только слушать со стороны или участвовать в общении на равных. В последних двух случаях коммуникабельны все.

Таким образом, профессионально направленное обучение ИЯ делает студентов коммуникабельными, ответственными, научит их работать в команде, подготовит к самосовершенствованию.

Итак, мы рассмотрели студента как индивида, как участника совместной деятельности, как субъекта индивидуальной деятельности,

как личность, становлению которой способствует среда, социализация, совместный труд [Леонтьев 1983]; при этом учебная деятельность (и учебно-профессиональная) должна опираться на работу мышления, носить развивающий характер и готовить студента к саморазвитию.

Эта статья основана не только на данных, полученных нашими бывшими студентами, стажерами, слушателями ФПК при МГЛУ, аспирантами, но и подтвержденных нашим собственным опытом как языковой, так и методической подготовки будущих преподавателей ИЯ для неязыковых вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Базанова Е. М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий (магистратура, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 293 с.
- Девина Л. И. Обучение устному профессиональному общению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 24 с.
- Евдокимова М. Г. Проблема использования компьютерных языковых игр в работе над рецептивной лексикой (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 25 с.
- Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 49 с.
- Латидус Б. А., Неусихина М. М. English Through Practice : учебник английского языка для групп, работающих по расширенной программе. М. : Высшая школа, 1970. 368 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения. II. Раздел V. Психологическая теория деятельности. М. : Педагогика, 1983. С. 94–231.
- Марьясова Р. И. Методика обучения студентов неязыкового вуза оперированию терминологической лексикой при чтении текстов по специальности (с применением обучающих программ) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 416 с.
- Павлова И. П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 152–167. (Вестн. МГЛУ; вып. 14 (725). Сер. Педагогические науки.)
- Павлова И. П. Об одном из способов управления процессом формирования навыков и умений чтения при обучении иностранному языку

- в неязыковом вузе // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковом вузе. М. : МГЛУ, 2001. (Вестн. МГЛУ; вып. 497. Сер. Лингводидактика).
- Павлова И. П.* Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и инновации // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. С. 9–30. (Вестн. МГЛУ; вып. 567. Сер. Педагогические науки.)
- Перфилова Г. В.* Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 321 с.
- Хамитова М. М.* Методика создания учебных материалов для обучения научному общению при использовании лаборатории устной речи (ЛУРа) (прикладная математика, англ. язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 16 с.
- Шендерова Р. Л.* Обучение чтению научно-технической литературы с опорой на алгоритмы «распознавания» (англ. язык, неязыков. вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. 231 с.
- Яроцкая Л. В.* Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 454 с.
- Basic Course.* Базовый курс английского языка : учебное пособие / Н. И. Киселева [и др.]. М. : ОНИКС, 2008. 624 с.

УДК 378.046.4

Е. Б. Ястребова

кандидат педагогических наук, доцент;
профессор каф. английского языка № 1 МГИМО МИД России,
Москва; e-mail: yastel@yandex.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья рассматривает возможности использования предмета «Иностранный язык» для формирования гуманистического мировоззрения студентов неязыкового вуза. С этой точки зрения анализируются ФГОС ВПО и ВО, современное положение дел; определяются понятия «гуманизм», «гуманизация», «гуманитаризация» и «гуманистическая составляющая образования». Последняя рассматривается как совокупность способностей осознать гуманитарную проблему, сопереживать тем, кто оказывается жертвой и содействовать ее решению. Приводятся результаты исследования гуманистической зрелости студентов МГИМО МИД России и предлагаются пути использования гуманистического потенциала предмета, апробированные автором на аудиторных занятиях. К ним относятся: отбор гуманистически ориентированного содержания, методов обучения и способов организации познавательной деятельности студентов на занятии; особое внимание уделяется формированию «мягких навыков».

Ключевые слова: гуманистическое мировоззрение; гуманистическая составляющая образования; гуманистическая зрелость; гуманистический потенциал аудиторного занятия; иностранный язык; гуманистически ориентированное содержание; проблемное обучение; метод проектов; «мягкие навыки».

E. B. Yastrebova

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor of English Language Department
No.1, MGIMO University, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
Moscow; e-mail: yastel@yandex.ru

HUMANISTIC COMPONENT OF PROFESSIONAL EDUCATION: FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTICS UNIVERSITY

The article explores the potential held by “Foreign Language” as part of a non-linguistics university curriculum to develop students’ humanistic outlook. Federal State Educational Standards for Higher Education and the current state of affairs are analysed from this perspective. Definitions of the relevant concepts – “humanism”, “humanization”, “focus on humanitarian subjects in education” and “humanitarian component of education” – are given; the last being defined as a set of abilities to identify a humanitarian problem, to sympathise with those affected and to contribute to its solution. The article presents the results of a survey aimed at discovering MGIMO

students' "humanitarian maturity"; an approach to realize the humanistic potential of Foreign Language classes is suggested based on the author's experience. The approach includes the choice of humanistically oriented content, teaching techniques and ways of organizing cognitive activities, with particular emphasis on soft skills.

Key words: humanistic outlook; humanistic component of professional education; humanistic maturity; humanistic potential of foreign language classes; humanistically oriented content; problem solving method; project work; soft skills.

Введение

Целью статьи является обоснование необходимости включать гуманистическую составляющую в профессиональную подготовку бакалавров в качестве ее обязательного компонента, определение гуманистического потенциала предмета «Иностранный язык» (ИЯ) в условиях неязыкового вуза и конкретных путей реализации этого потенциала на аудиторных занятиях.

Данная работа включает: краткий обзор основополагающих документов; определение базовых понятий; анализ результатов нашего исследования уровня гуманистической зрелости современных студентов; конкретные предложения по его повышению и авторский опыт их реализации. Из гуманных соображений автор стремился сделать чтение не слишком скучным.

Директивы, или крутой маршрут

Совсем недавно (с точки зрения истории), в 1986 г., весь процесс «обучения и воспитания в высшей школе основывался на **принципе коммунистической партийности**», а первой воспитательной задачей вуза было развитие у студентов чувства личной сопричастности делам КПСС и государства – список можно продолжить в том же ключе [Основы педагогики психологии высшей школы 1986, с.7].

Но уже в 2000 г. в Национальной доктрине образования в Российской Федерации среди целей образования на период до 2025 г. выдвинуты такие, как:

- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, уважающих права и свободы **личности**, обладающих высокой нравственностью ...;
- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию **личности**...;

- обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на **рынке труда** (выделено нами. – Е. Я.) [Постановление Правительства Российской Федерации ... 2000].

Очевидно, что крутой поворот от строительства коммунизма и его модификации в виде социализма «с человеческим лицом» к строительству рыночной экономики, предположительно с тем же лицом, кардинально отразился на концепции образования, суть которой можно охарактеризовать как формирование и развитие творческой, высоко нравственной личности патриота, востребованной на рынке труда.

Реализация этой концепции непосредственно касается преподавателей высшей школы, которые, оказавшись частью рынка образовательных услуг, тем не менее выполняют высокую миссию воспитания личностей, т. е. миссию гуманистического образования. Успешное выполнение миссии зависит от ясного понимания ее сути, основополагающих понятий.

Гуманизм, гуманизация, гуманитаризация

Первый в этом ряду – гуманизм. В самых разных его трактовках (философский онлайн-словарь предлагает двенадцать) в качестве центральной идеи гуманизм видит ценность личности Человека: «Гуманизм – (от лат. *humanus* – *человеческий, человеческий*) – совокупность идей взглядов, выдвигающих на первый план человека, требующих уважения его достоинства, любви к нему и создания необходимых условий для гармоничного и всестороннего развития человеческой личности, провозглашающих жизнь человека высочайшей ценностью» [Философский словарь. diclist.ru/slovar/filosofskiy/g/gumanizm.html]

Эти благородные идеи никогда не воплотились в реальность ни в одном обществе, но послужили толчком к развитию других идей, в частности педагогических. Гуманизация образования в нашей стране с 1980-х гг. (а в теории и практике отдельных выдающихся педагогов, таких как В. А. Сухомлинский и Ш. А. Амонашвили – с середины XX в.) рассматривается как его «главный и системообразующий принцип» [Марусева 2015, с. 19], предполагающий уважение к личности учащегося, его прав, в том числе на гуманистическое просвещение и достаточное гуманитарное образование.

Одним из путей реализации принципа гуманизации образования является его гуманитаризация. В широком смысле она предполагает «приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования» [Бим-Бад 2002, с. 58], усиление роли культуры в формировании общечеловеческих ценностей. А в узком смысле – установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности [www.monographies.ru/ru/book/section?id=4897], что на практике должно означать увеличение доли гуманитарных наук, в том числе ИЯ.

Как идет реализация?

Итак, принцип гуманизации образования является основополагающим, а гуманитаризация – генеральным направлением? В таком случае принцип должен найти конкретное воплощение в Федеральном государственном стандарте высшего (первоначально профессионального) образования по всем направлениям подготовки, а доля ИЯ в учебных планах неязыковых вузов увеличиться. Так ли это?

Применительно, например, к направлению подготовки «Международные отношения» (актуально для автора) выпускник, освоивший программу бакалавриата, согласно стандарту, утвержденному в 2009 г., должен был обладать среди прочих такими общекультурными компетенциями как: «осознание роли гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации (ОК-19) и готовность принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе (ОК-20)» [Федеральный государственный образовательный стандарт ... 2009, с. 8–9]. Однако в новом стандарте эти компетенции даже не упомянуты [Федеральный государственный образовательный стандарт ... 2016].

При этом по другим направлениям подготовки цель сформировать такие компетенции не ставилась и раньше; в лучшем случае среди прочих упоминалась «способность к нравственному саморазвитию» (как, например, ОК-16 для специалистов в области прикладной математики и информатики) [Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 010400 прикладная математика и информатика ... 2011, с. 5] и «нацеленности на совершенствование [общества] на принципах гуманизма и демократии» (применительно

к биоинженерам) [Федеральный государственный образовательный стандарт ... по направлению подготовки (специальности) 020501 Биоинженерия и биоинформатика 2011, с. 4].

Что можно ждать от ФГОС следующего поколения в этом плане пока неизвестно, но по данным нашего исследования гуманизация образования и ответственность предмета «Иностранный язык» как «гуманизирующего агента» с точки зрения преподавателей ИЯ не является ни приоритетной, ни сколько-нибудь значимой. Говоря о болевых точках языкового образования, из преподавателей вузов разного профиля, участвовавших в обсуждении наболевших проблем на конференции «Магия ИННО: Новое в исследовании языка и методики его преподавания» в апреле 2015, только представители технических вузов отметили среди главных проблем низкий культурный уровень и низкий уровень социальной компетенции студентов [Ястребова, Кравцова 2016].

В результате получается такая картина. Общая установка на гуманизацию дана в Национальной доктрине образования, но ФГОСы по разным направлениям подготовки обходят этот вопрос стороной. Исследователи проблемой интересуются, в том числе в плане создания гуманитарной образовательной среды [Ашмарин, Клементьев 2009; Козырев 2004; Гуманитарная образовательная среда технического вуза ...]. А «на земле / в поле» у преподавателей эта задача на повестке дня не стоит вовсе, что неудивительно, если и авторы, определяя основополагающие принципы учебников, как для бакалавриата, например «Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному» [Кравцова, Новиков 2013], так и для магистратуры [Крячков 2016] вынуждены ориентироваться на решение более неотложных проблем языковой подготовки студентов.

Существует также мнение, что обеспечение продуктивного характера языкового образования как условия гуманитаризации образовательной среды позволит сформировать и профессиональную межкультурную коммуникативную компетенцию, и личность «человека культуры, творческую личность, обладающую продуктивным мышлением, с развитым чувством нового и стремлением к созиданию» [Коряковцева 2016, с. 9]. Такое понимание роли ИЯ в гуманизации профессиональной подготовки в вузе ставит перед преподавателями задачи, выходящие за рамки собственно обучения ИЯ и направленные на реализацию его гуманистического потенциала.

Однако, на наш взгляд, при таком подходе за кадром остается весьма существенный вопрос: *для кого и для чего* «человек культуры» будет заниматься творчеством (в любом его проявлении) – для удовлетворения собственных творческих потребностей? *Что* будет созидать на основе своего продуктивного мышления – свою карьеру (даже в самом положительном, несвойственном русскому традиционному пониманию слова, значении)? В конечном счете это вопрос о том, кого должен готовить вуз сегодня: специалиста-эгоиста или специалиста-гуманиста? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо обратиться к еще одному релевантному понятию.

Гуманистическая составляющая образования

В нашем представлении это составляющая образования, которая формирует мировоззрение, основанное на понимании ценности каждой человеческой жизни, человеческое отношение к другим людям, способности видеть в каждом личность, достойную уважения. Мы в основном разделяем положения о том, что характеризует гуманиста, высказанные председателем Российского гуманистического общества В. А. Кувакиным, который, в частности, помимо общеизвестных черт отмечает следующие: «Гуманисты ... утверждают равноправие человека как материально-духовного существа по отношению к другому человеку, природе, обществу..., гуманисты признают реальность антигуманного в человеке и стремятся максимальным образом ограничить ее сферу и влияние. Они убеждены в возможность все более успешного и надежного обуздания негативных качеств человеческого существа в ходе поступательного развития мировой цивилизации» [Кувакин 2000].

Мы полагаем, что гуманистическая составляющая должна быть направлена на развитие трех «С» – способностей *осознавать* [гуманитарную проблему], *сопереживать* [тем, кто страдает] и *содействовать* ее решению. Эти способности, благодаря которым гуманист в человеке берет верх над эгоистом, определяют уровень его *гуманистической зрелости*. Гуманистическая составляющая способствует формированию внутреннего нравственного стержня личности; на его основе межличностные отношения (как личные, так и деловые), отношения личности и окружающей среды, личности и общества и отдельных групп внутри общества, личности и государства строятся так, чтобы и у человека, и у общества было достойное будущее.

Это идеальная картина, реальность выглядит несколько иначе. Крутой поворот в целях образования, о котором говорилось выше, привел к появлению нового поколения – русских *yuppie*¹ (можно расшифровать как «Я превыше прочих индивидуумов»), для которых интересы «Я» превалируют над интересами даже ближнего круга людей. Сегодня в вуз приходит следующее поколение (поколение Z), выросшее в условиях постоянного присутствия Интернета в нашей жизни, когда виртуальное общение многие предпочитают реальному, и когда демонстрации ужасов военных конфликтов, террористических актов и иных бедствий, часто как повода для политических споров, становится фоном повседневной жизни, вызывая естественную защитную реакцию отторжения. В этих условиях всё более распространенным среди молодых людей становятся индивидуализм и эмоциональная глухота, о чем свидетельствуют и результаты нашего исследования.

Эгоист или гуманист? Письменные и устные свидетельства

Первый этап исследования состоял в выяснение уровня гуманистической зрелости студентов – на выборке из 48 студентов первого, второго и четвертого курсов факультета международных отношений МГИМО МИД России, изучающих английский язык как второй иностранный. Мы анализировали письменные творческие работы студентов, выполняемые в рамках модуля «Речевая практика: письмо» (первый курс) и «Речевая практика: академическое письмо» (второй курс). Дополнительно были проанализированы презентации, сделанные в рамках проектной работы, предусмотренной в модуле «Речевая практика: общий язык» (второй курс) и «Речевая практика: язык для специальных целей» (четвертый курс). Приведем несколько примеров.

Так, студентам первого курса было предложено задание:

Напишите письмо редактору по поводу публикации «Робот скрасит жизнь одиноким старикам». Ваша возможная реакция:

- ✓ Вы восхищены достижениями ученых Сколково.
- ✓ Вы сомневаетесь, может ли робот действительно помочь.
- ✓ Вы предлагаете иной вариант помощи одиноким старикам.

¹ От английского *yuppie* – *young, upwardly-mobile professional* – молодой поднимающийся по карьерной лестнице профессионал.

Ни один из студентов не выбрал последний вариант. В основном, студенты одобряли изобретение, сделанное в Сколково, а в качестве критических замечаний отмечали, что робот мог бы и суп сварить, и квартиру убрать, а не только быть «собеседником». Никому не пришла в голову мысль, что скрашивает одиночество человеческое общение, и про доступность робота для малоимущих тоже никто не подумал.

На втором курсе студенты писали короткий текст (paragraph) на тему «Волонтерство: как я хотел бы помогать людям?». Приведем выдержки наиболее типичных (1) и наименее типичных (2) вариантов ответов:

- (1) Я бы хотел учить детей в Индии. В университете я учу хинди. Я бы хотел попрактиковаться в языке... (*Глеб*).

Я бы хотел работать с гуманитарной миссией... очень полезно для карьеры: нужные связи с представителями международных организаций (*Алексей*).

Я бы хотел учить истории детей из неблагополучных семей. Я был бы хорошим преподавателем и расширил бы свои знания (*Леонид*).

- (2) Я бы хотела работать в детском доме. Помочь воспитать новых членов общества – лучший способ помочь обществу (*Анна*).

Хотел бы учить детей из обездоленных семей. Я мог бы учить их истории, географии, английскому. Это помогло бы им поступить в институт (*Максим*).

Аналогичным образом при проведении ролевой игры «Международный семинар на тему “Как улучшить городскую среду”» никто из студентов не коснулся вопроса о том, что нужно сделать для людей с ограниченными возможностями, хотя такой аспект упоминался в перечне вопросов для обсуждения. На четвертом курсе из всех презентаций по теме «Права человека и международные отношения» только в одной был поднят вопрос о судьбах отдельно взятых людей («Юные беженцы: вчера, сегодня и завтра»).

Итак, констатирующий срез показал, что подавляющее число студентов-международников (8–9 из 10 студентов) не интересуются вопросами гуманитарными и не проявляют ни гуманистических наклонностей, ни осведомленности при рассмотрении широкого круга вопросов, ни сколько-нибудь выраженной гуманистической позиции.

Применительно к будущим профессионалам, от которых во многом зависит будущее страны и мира, такую ситуацию представляется как минимум тревожной. С нашей точки зрения, настала пора вернуть задачу воспитания гуманистического мировоззрения в число первоочередных и реализовать возможности предмета ИЯ. Первым шагом к ее решению должно быть определение гуманистического потенциала ИЯ и путей его использования на аудиторных занятиях (АЗ). Этот шаг был сделан автором в 2016–2017 гг. на АЗ по английскому языку со студентами факультета международных отношений.

Гуманистический потенциал на аудиторных занятиях по иностранному языку

В качестве рабочей модели гуманистически ориентированного АЗ был выбран дидактический пятиугольник [Шамова, Конаржевский 1983], вершиной которого является воспитательная *цель* – формирование гуманистически зрелой личности. Цель конкретизируется в следующих *задачах*:

- ✓ научить видеть ситуации и проблемы гуманитарного характера;
- ✓ вызвать стремление найти решение проблемы;
- ✓ сформировать готовность принять личное участие;
- ✓ воспитать чувство личной ответственности и сопричастности.

Поставленные задачи определяют выбор *содержания, методов* обучения и *способов организации познавательной деятельности* студентов на занятии. Содержание мы отбирали как в 1) тематическом плане: текстовой материал гуманистической направленности для всех видов речевой деятельности,¹ так и 2) языковом: лексико-грамматические темы были проанализированы с точки зрения гуманистического потенциала. Очевидно, что идеальным для решения поставленных задач через темы может быть традиционный аспект «домашнее чтение», который сохранился в том или ином виде во многих вузах. Сопереживание героям при обсуждении их жизненных ситуаций и их чувств, обсуждение возможных путей выхода из кризиса или сложного положения – естественный способ формирования эмоциональной отзывчивости.

¹ Стоит отметить, что эмоциональная вовлеченность в содержание способствует развитию и языковой, и речевой компетенции.

Но не единственный. Нами широко использовались возможности текстового материала учебника [Курс английского языка ... 2009] (написанного до того, как автор осознала масштаб проблемы, рассматриваемой в данной статье). Даже темы самого общего характера, например, из истории страны изучаемого языка «Британская империя» – если иметь в виду гуманистическую цель – можно рассматривать как проблему отдельных людей, предлагая для обсуждения такие вопросы, как «Какие трудности и переживания возникают у людей при распаде империи – в бывших колониях и в метрополии?» Проведение параллелей с историей распада СССР позволяет перевести обсуждение в более личную плоскость.

В равной мере можно использовать с этой целью и грамматические темы: «Временные формы глагола», «Модальные глаголы» (например, *Can vs Should*), «Сослагательное наклонение (например, *I wish clauses*), «Артикли» (*the* с прилагательными, например *the rich vs the poor*), «Прилагательные: степени сравнения». Так, изучая сослагательное наклонение, студенты II курса отвечали (устно или письменно) на вопросы: «Каким бы Вы хотели видеть мир?», «Кому бы Вы хотели помочь и как?», «Какой бы стала Ваша жизнь, если бы Вы / кто-то из Ваших близких потерял способность двигаться / слух / зрение?»¹, а затем сравнивали и обсуждали ответы.

Наиболее эффективными методами в нашем опыте оказались методы проблемного обучения и метод проектов. При изучении таких тем, как «Богатые и бедные (страны)», «Права детей», «Социальная справедливость» студентам предлагалось обсуждать проблему как конкретную задачу, требующую решения: 1) в международном масштабе (в прогнозируемой ситуации) и 2) на «местном» уровне – своими силами. Таким образом, содержание гуманистической направленности изучалось не только как информация о существующей проблеме, а через поиск ее решения (например, проектное задание «Соблюдение прав детей в России: социальное сиротство» или «Для чего нужен паралимпийский спорт»). Так, последнее задание включает следующие этапы: 1) сбор и обмен информацией об истории вопроса в целом и в России, в частности; 2) обсуждение значимости паралимпийского спорта для

¹ Вопрос может показаться жестоким, но необходимость примерить на себя тяжелую ситуацию – хорошее лекарство от эмоциональной глухоты.

общества и отдельного человека в формате мозговой штурм в командах; 3) самостоятельные выводы о значимости паралимпийского спорта. На выводы, сделанные с гуманистических позиций, при подведении итогов преподаватель обращает особое внимание.

Эффективность использования описанных выше методов во многом зависит от способов организации познавательной деятельности студентов. Обсуждение в парах с последующим обменом сделанными выводами и предложениями о путях решения проблемы с остальными студентами, мозговой штурм в небольшой группе или работа в команде, все они развивают умение слышать, слушать и договариваться. *При правильной постановке задачи* это учит «строить» общение так, чтобы с наименьшими затратами решить проблему коллективными усилиями, т. е. от чего в значительной степени зависит и успех в международных отношениях.

«Мягкие навыки»

Работа в команде как наиболее подходящая для большинства проектных заданий развивает так называемые «мягкие навыки», которые, по сути, соответствуют ряду общекультурных компетенций по ФГОС ВПО (представлены в сжатом виде) [Федеральный государственный образовательный стандарт ... 2009; Федеральный государственный образовательный стандарт ... 2016]:

- способность мыслить критически и позитивно;
- навыки общения: деловые и межличностные;
- умение быть лидером и членом команды;
- умение решать проблемы;
- способность к творчеству и гибкость;
- способность принимать критику и извлекать из нее уроки.

Развитию «мягких навыков» на занятиях способствует специфика предмета ИЯ, цель которого – иноязычная коммуникативная компетенция – достигается в живом *общении* преподавателя и студентов и студентов между собой. Неотъемлемой частью «мягких навыков» является культура общения, основанная на взаимоуважении и терпимости к инаковости.

Существует, однако, несколько сложностей в установлении таких гуманистических взаимоотношений. Первая – авторитарный стиль преподавания, сложившийся еще в дореволюционной школе:

«преподаватель всегда прав». Вторая, относительно новая, – неуважительное отношение к преподавателю как работнику сферы услуг, нередко возникающее у студентов в условиях платного обучения. Третья – пренебрежительное и нетерпимое отношение многих студентов (а бывает и преподавателей) к однокурсникам, которые отличаются от остальных личностными и другими особенностями, что влияет, например, на темп усвоения материала.

Преодолению этих сложностей, как показывает наш опыт, способствует организация АЗ, предполагающая:

- совместное определение цели занятия и планирование его;
- вовлечение в процесс всех студентов, что подразумевает реальный, а не декларируемый индивидуальный подход к студентам, в том числе самым слабым и самым сильным, за счет возможности выбора своей траектории (выполнение заданий разного уровня сложности и разным темпом, характер участия в проектных заданиях¹ и т. п.);
- организацию помощи в учебе нуждающимся в ней;
- совместный анализ достигнутых результатов.

Без этого, на наш взгляд, трудно ожидать подлинного превращения обучаемого в обучающегося, т. е. в полноправного участника учебного процесса, и развития его в самостоятельную и полноценную личность, которая стремится реализоваться не только для себя и готова помочь в этом другим. Гуманистический характер взаимоотношений между всеми участниками учебного процесса дает студентам положительный опыт взаимодействия и содействия, который в последствие будет полезен при решении профессиональных задач.

Выводы

Таким образом, анализ проблемы и нашего собственного опыта показывает, что

1) ИЯ – часть профессиональной подготовки специалиста в любом вузе – несомненно обладает гуманистическим потенциалом. Воспитание специалиста-гуманиста может и должно быть частью формирования профессиональной коммуникативной компетенции;

¹ Например, форма представления результатов исследования для студентов с дефектами речи.

2) исследование, проведенное среди студентов МГИМО, показало, что уровень гуманистической зрелости у большинства студентов невысокий, а повышение его требует целенаправленной работы, в том числе на занятиях ИЯ;

3) гуманистическая составляющая профессиональной подготовки реализуется на АЗ по ИЯ через отбор содержания, применение методов и способов организации познавательной деятельности, направленных на развитие способностей осознавать, сопереживать и содействовать решению гуманитарных проблем.

Исследование позволяет также предположить, что выпускник вуза, имеющий гуманистическую «прививку», частью которой являются «мягкие навыки», становится профессионалом, способным укрепить «мягкую силу» нашей страны. Вопрос о том, каковы возможности ИЯ в решении этой задачи, требует отдельного рассмотрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ашмарин И. И., Клементьев Е. Д.* Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования // Высшее образование в России. 2009. Вып. 1. С. 3–14.
- Бим-Бад Б. Д.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 58–59.
URL : pedagogical_dictionary.academic.ru/865/
- Глоссарий* : словарь основных педагогических терминов. URL : www.monographies.ru/ru/book/section?id=4897
- Гуманитарная образовательная среда технического вуза* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 11–13 мая 2016 г. СПб. : С.-Петербург. гос. политехн. ун-т, 2016. 506 с.
- Козырев В. А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 327 с.
- Коряковцева Н. Ф.* Лингвистическое образование в аспекте гуманитаризации профессиональной подготовки в техническом вузе // Гуманитарная образовательная среда технического вуза : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 11–13 мая 2016 г. СПб. : С.-Петербург. гос. политехн. ун-т, 2016. С. 8–10.
- Кравцова О. А., Новиков Д. Н.* Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному // Вестник МГИМО-Ун-та. 2013. Вып. 6 (33). С. 62–66.
- Крячков Д. А.* Иностранный язык в магистратуре неязыкового вуза в зеркале учебника // Реализация компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки профессиональных кадров. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016.

- С. 70–81. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 16 (755). Сер. Педагогические науки.) URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016_755_2016.pdf
- Кувакин В. А. Общие характеристики гуманистического мировоззрения. URL : www.humanism.ru/modhum/47-modern/260-descriptions.html
- Курс английского языка для международных и регионоведов. Уровень – бакалавриат. Компетентностный подход. I год обучения : учебник ; в 2 ч. / Е. Б. Ястребова [и др.]. М. : МГИМО-Университет, 2009. Ч. 1. 296 с. ; Ч. 2. 266 с.
- Марусева И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) : учеб. пособие для вузов. М.–Берлин : Директ-Медиа, 2015. 624 с.
- Основы педагогики психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. М. : Изд-во Московского университета, 1986. 295 с.
- Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL : rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031900. Международные отношения (квалификация (степень) «бакалавр»). 2009. URL : xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1882
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.05. Международные отношения (уровень бакалавриата). 2016. URL : www.tisbi.ru/assets/rosobr/eduStandartDoc/410305_mejdunarodnye_otnoshenia.pdf
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010400 Прикладная математика и информатика (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 n 1975). 2011. URL : fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/28/20111115114121.pdf
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 020501 Биоинженерия и биоинформатика (квалификация (степень) «специалист») (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 66) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). 2011. URL : fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/56/20110920101402.pdf
- Философский словарь. URL : diclist.ru/slovar/filosofskiy/g/gumanizm.html
- Шамова Т. И., Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. М. : Моск. гос. пед. институт им. В. И. Ленина, 1983. 100 с.
- Ястребова Е. Б., Кравцова О. А. Острые вопросы языкового образования в вузах. Иностранные языки в школе. 2016. № 2. С. 19–27.

УДК 378

А. Н. Кузнецов

кандидат педагогических наук, доцент;
директор Института профессионального образования
и подготовки научно-педагогических кадров для системы ДПО
ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования»;
e-mail: a.kuznecov@apkprou.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В статье поднимается проблема реализации личностного потенциала обучающегося при осуществлении образовательной деятельности по программам основной и дополнительной языковой подготовки в техническом вузе. Через призму этой проблемы рассматриваются подходы к проектированию содержательного компонента вариативных форм профессионально ориентированного языкового образования и обобщается опыт ряда технических вузов в осуществлении подобной деятельности.

Ключевые слова: технический вуз; иностранный язык для специальных целей; личностный потенциал; компетентностный потенциал подготовки; дополнительное профессиональное образование.

A. N. Kuznetsov

PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Director of the Institute of Professional Education
and Teacher Training for Further Education;
Academy of Professional Development and Re-training of Educators;
e-mail: a.kuznecov@apkprou.ru

REALIZATION OF THE PERSONALITY POTENTIAL OF LEARNERS WITHIN PROGRAMMES IN FOREIGN LANGUAGES: A CASE STUDY OF TECHNICAL UNIVERSITIES

The paper deals with the concepts and approaches to the realization of the personality potential of a foreign language learner being engaged in programmes of basic and further professional education. The value of the presented materials is in the summation of the relevant experience that has been accumulated at Russian technical universities in terms of the application of various optional formats of language training.

Key words: technical university; ESP; personality potential; competency potential of training; further professional education.

Несмотря на то, что разработка проблематики учета личностного компонента при реализации дисциплины «Иностранный язык» и интеграции иноязычного компонента подготовки в общую канву образования ведется уже несколько десятилетий [Мильруд 1992; Зимняя 2001; Кузнецов 2004 и др.], подготовка по иностранному языку в неязыковом вузе, по сути, всё еще рассматривается в качестве апикального компонента подготовки к профессиональной деятельности [Леднев 1989], т. е. она до сих пор не является структурно и содержательно интегрированной в систему высшего образования, тесно связанной с другими его аспектами.

В ряде ведущих вузов России, в том числе в вузах-участниках «Проекта 5/100» (проекта повышения конкурентоспособности российских университетов) [Распоряжение 2012; Постановление 2013] при обучении иностранным языкам реализуется общегуманистическая направленность подготовки. В качестве цели ставится обучение / освоение иностранного языка как инструмента обеспечения, во-первых, активной общесоциальной коммуникативности и, во-вторых, удовлетворения потребностей личности в межкультурном общении, не связанном с профессиональным взаимодействием. При подобном целеполагании структура содержания подготовки является функционально неполной, в частности, потому, что она не учитывает ни особенности личности учащихся, ни комплекс профессионально значимых умений и качеств, которые могут быть сформированы посредством реализации компетентностного потенциала рассматриваемой дисциплины [Кузнецов 2014].

Влияние обучения иностранным языкам на развитие психики [Мильруд 1992; Зимняя 2001], аксиологические аспекты языкового образования [Аксиология 2013], а также возможность комплексного формирования профессиональной, социальной и учебной компетентностей [Кузнецов 2016; Крупченко, Кузнецов 2014] рассматривалась и ранее, но проблема реализации личностного потенциала учащихся в современных условиях требует специального и глубокого исследования.

На наш взгляд, подобные теоретические и практические исследования могут проводиться по двум направлениям:

- проектирование учебных материалов, соответствующих поставленной задаче обучения;

- проектирование методики работы (лингводидактической технологии) с этими материалами.

Ведущими лингводидактическими принципами в данном случае должны стать следующие:

- учет требований компетентностного подхода;
- профессионализации и опережающего профессионального развития;
- комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности;
- ориентированности и мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности;
- функциональности подготовки;
- непрерывности подготовки;
- учета индивидуальных траекторий профессионального развития;
- требований к педагогическому составу и уровню компетентности каждого преподавателя [Крупченко, Кузнецов 2014].

Принимая во внимание особенности современно контекста российского образования [Федеральный закон ... 2012; Приказ ... 2017], при обучении иностранным языкам в вузах нелингвистической направленности должны учитываться, с одной стороны, требования стандартов (профессиональных и образовательных), регламентирующих номенклатуру трудовых функций, общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций, и, с другой стороны, действительные потребности личности учащегося (обоснованные и мотивированные) [Кузнецов 2014].

По сути, в языковой подготовке **на первый план выходит развитие профессионально значимых качеств личности** [Кузнецов 2014]. И в данной связи при проектировании как содержания, так и технологий подготовки по иностранному языку актуальным становится обращение к концепции двойной детерминации содержания подготовки, о которой писал В. С. Леднев еще в 1980-х гг. [Леднев 1989]. Он выделял:

- *структуру совокупного объекта усвоения* (языковой и речевой материал иностранного языка, переводческая техника, коммуникативные стратегии и пр.);
- *структуру предстоящей профессиональной деятельности* (сфера профессиональной коммуникации, элементы профессионального дискурса, ценности, система и этика профессионального взаимодействия и др.).

В соответствии с положениями социальной психологии [Кудинов 2016] целесообразно рассматривать проблему реализации личностного потенциала учащихся в соотношении с двумя следующими уровнями самореализации личности:

- внешним, подразумевающим социализацию как социальное принятие, признание индивидуальности, признание авторитета, в некоторых случаях – подчинение со стороны других;
- внутренним, под которым понимается саморазвитие личности, а также ее самоактуализация (самоосознание и внутреннее позиционирование в структуре сообщества).

Рекомендуется учитывать и характер дисциплины «Иностранный язык» как дидактической области – «беспредметной» [Зимняя 2001], или, точнее, «общепредметной» [Кузнецов 2016]: для реализации потенциала личности обучающихся преподаватели могут закладывать в учебно-методические материалы практически любое содержание и палитру лингводидактических технологий.

В этом контексте важно рассмотрение функций подготовки, роль и место дисциплины «Иностранный язык» в вузе. В качестве основной функции может рассматриваться формирование личности специалиста, в том числе через реализацию компетентностного потенциала иноязычной подготовки. В этой связи нами выдвигается предположение о том, что в неязыковом вузе иностранный язык рационально использовать двуедино: с одной стороны, в качестве средства познания, получения дефицитной для данной личности информации, которая недоступна на родном языке. С другой стороны, для вооружения студента средством достижения общественного признания: выпускники, владеющие иностранными языками, имеют и более высокий статус (уровень признания) в обществе, и большие возможности самопозиционирования на рынке труда (трудоустройства).

Необходим пересмотр основ преподавания предмета «Иностранный язык»: этого требует подход, в рамках которого рассматривается феномен современной профессиональной личности. В данном контексте заслуживает, например, внимание позиция Л. В. Яроцкой, рассматривающей личность, полноценно реализующуюся в профессии, через профессию и одновременно создающую ценности этой профессии [Яроцкая 2016]. Таким образом, в вузе целесообразно формирование мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания личности.

В качестве дополнительных функций дисциплины могут рассматриваться следующие:

- формирование профессиональной иноязычной компетентности;
- формирование общекоммуникативной компетентности – способности и готовности к общению;
- формирование частнокоммуникативной компетентности – способности и готовности к общению на конкретном языке;
- способствование усвоению и освоению иноязычной информации;
- формирование культурологической компетентности (посредством анализа лакун и соотнесения концептов в разных культурах);
- профессиональная ориентация;
- повышение мотивированности к учебной деятельности;
- повышение мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности;
- когнитивное развитие (развитие механизмов переключения, анализа, синтеза, переноса смыслов, модификации текста и др.)¹.

Для реализации представленных функций дисциплины «Иностранный язык» рекомендуется – наряду с практическими занятиями – организация ряда мероприятий в рамках дополнительного профессионального образования в контексте реализации концепции создания языковой среды вуза. Данные мероприятия призваны способствовать развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций. Они должны проводиться системно, на регулярной основе и в объеме не менее 16 часов [Федеральный закон ... 2017]. Приведем несколько примеров.

Пример 1. Работа студенческого научного общества позволяет обучающимся раскрыть не только свой научно-творческий потенциал, но и – через участие в конференциях, методологических семинарах и встречах с ведущими учеными – обрести уверенность в собственных силах, получить признание в сообществе (пусть, возможно, и местном), развить умения в области публичных выступлений. Для нас значимо, что это позволит совершенствовать компетентность студентов в области иностранных языков: используя материалы, публикуемые в международных – преимущественно англоязычных – журналах (что является

¹ Более подробное описание перечисленных функций дисциплины см. [Кузнецов 2014].

неотъемлемым компонентом качественной научной работы в современных условиях), обучающиеся развивают умения в области чтения и перевода профессиональных текстов, что дает им возможность в будущем с большей вероятностью самореализоваться в качестве специалистов.

Пример 2. Можно рекомендовать и организацию публичного лектория на иностранных языках, способствующего когнитивному развитию, ознакомлению с научно-технологическими новациями и элементами профессиональной культуры стран изучаемого языка; всё это в определенной степени позволяет выявить предикторы успешности дальнейшей профессиональной деятельности выпускников [Кудинов 2016]: если участник лектория проявляет тенденцию к когнитивному развитию, стремление к освоению новаций и интерес к профессиональным практикам за рубежом, можно констатировать определенную готовность обучающегося к самореализации в профессиональной сфере.

Пример 3. Участие в программах международной академической мобильности, а также в производственных практиках за рубежом позволяет студентам не только получить дефицитарную профессиональную и социальную (межкультурную) информацию, но и самореализовываться в качестве «проводников культуры». При этом важно помнить, что вуз должен организовать специальные программы целенаправленной подготовки к участию в этих мероприятиях; и для обеспечения подобных программ должны быть созданы и использованы специализированные учебно-методические комплексы, такие как, например, «Английский язык для академической мобильности» [Английский язык 2017].

Пример 4. Организация профессионально ориентированных спецкурсов на иностранных языках (особенно ориентированные на совместное обучение российских и зарубежных студентов) создает условия для профессионального развития и студентов, и преподавателей. Представители обоих названных категорий участников этих образовательных форм приобретают дополнительные умения (коммуникативные, презентационные, информационные), общественное признание в соответствующих профессиональных сообществах и ориентированность на межкультурное сотрудничество. А за счет применения в рамках подобных курсов системы смешанного обучения (blended learning), являющегося одним из системных из требований, достигается развитие у обучающихся мотивированности к учебной деятельности и ответственности за собственный профессионально-личностный результат.

Пример 5. Системная подготовка к участию в творческих конкурсах, в том числе в международных конкурсах переводов и проектов на

иностранных языках (существующая, например, в РГАУ–МСХА), создает предпосылки для раскрытия и реализации научно-творческого и общепрофессионального потенциала студентов.

В заключение необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что при проектировании содержания и технологий подготовки по иностранному языку в вузе целесообразно учитывать:

- значимость профессионально ориентированной подготовки для раскрытия и развития личностного потенциала обучаемого / учащегося;
- вариативность форм, методов и средств основной и дополнительной подготовки в вузах с целью обеспечения раскрытия и развития профессионально-личностного потенциала обучаемого / учащегося, в том числе через эффективное использование элементов языковой среды вуза;
- значимость компетентностного потенциала содержания дисциплины «Иностранный язык» для развития профессионально-личностного потенциала учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аксиология иноязычного образования* : монография / колл. авт. М. : Изд. АПКиППРО, 2013. 150 с.
- Английский язык для академической мобильности* : учебник для студ., преподавателей и администраторов технических университетов / под ред. Т. Ю. Поляковой. М. : Изд. центр «Академия», 2017. 256 с.
- Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
- Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Современный уровень и перспективы развития профессиональной лингводидактики // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2014. № 1. С. 76–81.
- Кудинов С. И., Кудинов С. С., Айбазова С. Р.* Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности : монография. М. : РУДН, 2016. 232 с.
- Кузнецов А. Н.* Как подготовка по иностранному языку способствует развитию профессиональной, социальной и учебной компетентностей студентов // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 34–44. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 14 (753). Сер. Педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/14_753.pdf

- Кузнецов А. Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на материале образовательной области «Иностранный язык») : монография. М. : ФГБОУ ВПО МГАУ, 2014. 114 с.
- Кузнецов А. Н. Ориентация содержания и технологии иноязычной подготовки в техническом вузе на личность студента // Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковых вузах. М. : МГЛУ, 2004. С. 103–116. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 497. Сер. Лингводидактика.)
- Леднев В. С. Содержание образования: учебное пособие. М. : Высшая школа, 1989. 360 с.
- Мильруд Р. П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 541 с.
- Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 № 211 (ред. от 15.11.2017) «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL : минобрнауки.рф/документы
- Приказ Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL : минобрнауки.рф/документы/10620
- Распоряжение Правительства РФ от 29.10.2012 № 2006-р (ред. от 12.03.2016) «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». URL : минобрнауки.рф/документы
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации». URL : www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
- Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : Триумф, 2016. 258 с.

УДК 378

Л. В. Яроцкая

доктор педагогических наук, доцент;
профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ; e-mail: lvyar@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ОТ ИННОВАЦИИ К ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме соотношения понятий *обучение* и *развитие* в понимании современного образовательного процесса в вузе и обоснованию стратегии опережающего развития профессиональной личности в условиях неязыкового вуза. В качестве важнейшего направления педагогического процесса рассматривается развитие у обучающегося комплекса компетенций и прежде всего личностных качеств, существенных для последующей самореализации личности в сознательно выбранной профессии. В этой связи акцентируется необходимость полиперспективного форматирования содержательно-целевого компонента иноязычной профессиональной подготовки специалиста нелингвистического профиля с позиции и в интересах развивающейся профессиональной личности, методического «доопределения» фиксируемых преподавателем координат развития. Такой подход позволяет пересмотреть систему педагогических приоритетов, выведя профессиональное развитие студента в вузе из положения ведомого и придав ему статус прежде всего базового условия профессионального обучения и лишь затем – результата всего образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональное обучение; профессиональное развитие; опережающее развитие профессиональной личности; мотивационно-личностный аспект профессионального сознания; иноязычная профессиональная подготовка специалиста нелингвистического профиля.

L. V. Yarotskaya

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Associate Professor, MSLU Professor;
Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Law Faculty, MSLU; e-mail: lvyar@yandex.ru

ANTICIPATING PROFESSIONAL ENTITY DEVELOPMENT METHODOLOGY: FROM INNOVATION TO PRACTICE

The article is devoted to finding the right balance between *professional training* and *professional development* in present-day higher education context and substantiating an anticipating professional entity development strategy for non-linguistics students. The core of the educational process is seen in the development of students' competencies, and in the first place, personal qualities essential for

graduates' further self-realization in the profession and career of their motivated choice. In this context, particular emphasis is laid on the poly-perspective representation of the goal-and-contents component of non-linguists' foreign language vocational training with direct reference to the developing professional entity, and teaching focused on providing a relevant framework for that process. The approach in question makes it possible to revise the system of pedagogical priorities, which leads to shifting the status of professional development traditionally seen as one of professional training outcomes, and to treating it, primarily, as the underlying factor of professional training and only then – as a learning outcome.

Key words: professional training; professional development; anticipating professional entity development; the personal-motivation component of professional consciousness; non-linguists' foreign language vocational training.

Анализ сложившейся в высшей школе практики профессиональной подготовки личности показывает, что вопрос о соотношении понятий «обучение», «воспитание», «развитие» в понимании современного образовательного процесса в вузе в настоящее время приобретает особую актуальность, а попытки «пройти мимо» явно обозначившейся проблемы, с нашей точки зрения, становятся критичными для развития системы высшего образования как значимого социального института. Такая оценка связана прежде всего со своеобразием образовательной ситуации в обществе, ее подвижностью, высокими темпами обновления контекстов профессиональной деятельности во многих предметных областях. Чтобы обеспечить конкурентоспособность и «выживаемость» социума в условиях перехода к новым форматам общественного бытия, очевидно, необходимо обеспечить подготовку специалистов нового поколения, нацеленных на освоение актуального профессионального знания мирового уровня, способных работать на опережение ситуации, задавать инновационные матрицы профессиональной деятельности. С другой стороны, высшее образование как целенаправленно организуемый педагогический процесс и профессиональные устремления обучающихся нередко идут «параллельными маршрутами»: выпускники высших учебных заведений, пренебрегая вузовским «багажом», вполне успешно строят свою профессиональную карьеру и без «профильного диплома». Оставляя в стороне анализ социальных аспектов этой проблемы, заметим, что *на педагогическом уровне* такое положение дел в ряде случаев является закономерным результатом «выхолащивания» образовательного процесса вследствие утраты им перспективы и инструментов

развития, актуальных в контексте становления современной профессиональной личности «как личности, полноценно реализующейся в профессии, через профессию, создающей ценности этой профессии» [Яроцкая 2016, с. 7–8].

В этой связи прежде всего встает вопрос о том, что такое профессионально релевантное *развитие* в контексте обучения в вузе, и можно ли признать развитием «со знаком плюс» приобретение студентом специальных знаний, умений, навыков, опыта деятельности в конкретной предметной области (т. е. успешное решение стандартных педагогических задач), если всё это оказывается личностно не востребуемым обучающимся и не будет включено в его реальную профессиональную деятельность (подобная постановка вопроса, безусловно, отнюдь не отрицает того, что любой личностный опыт так или иначе «преобразует» человека, влияя на его последующую жизнь). В то же время важно понять, что в перспективе развития профессиональной личности меняется, и меняется ли вообще, если освоенные в ходе учебного процесса способы деятельности становятся не просто профессиональным инструментом, но и объектом дальнейшего планомерного развития индивидом, средством целенаправленной трансформации актуального профессионального контекста.

Круг затронутых нами вопросов и релевантных для их обсуждения понятий определил вектор дальнейшего исследования взаимосвязи обучения и развития, в частности обращение к проблематике развития профессионального сознания личности как целостности, в диалектике его социальной обусловленности и индивидуального формата «разрешения». В этом контексте важно понять, что стоит за описанным выше дисбалансом профессионального сознания индивида, когда предметно-операциональный аспект, ориентированный на определенную специальность, более или менее оформился, а соответствующая мотивационная готовность к его применению, и прежде всего потребность личности в самоактуализации в данной области, отсутствует или, хуже того, утеряна; или наоборот, когда налицо потребность и сформированные мотивы реализовать себя в какой-либо сфере, а соответствующего «образования» нет. По всей вероятности, в описанных ситуациях не срабатывает фундаментальный для развития личности механизм внутренней динамичной «взаимной настройки» потребностей, мотивов, способов деятельности

и психологических возможностей (способностей) субъекта, обеспечивающий органичность развития компонентов инструментальной и мотивационно-потребностной сфер профессионального сознания, по существу, их синергию. Чтобы исправить ситуацию, очевидно, *необходимо найти такой вектор* корреляции этих компонентов, который связал бы педагогическую и психологическую логики развития обучающихся в вузе в рамках полноценного образовательного процесса, в том числе в процессе изучения, казалось бы, непрофильных дисциплин, например «Иностранного языка» в неязыковом вузе.

С нашей точки зрения, такая возможность реализуема, если профессиональное обучение организовано как «диалог смыслов» – личностных, профессиональных, культурных, – приводящий к вызреванию значимых в дидактическом отношении смыслов освоения специальности, соответствующей ей профессиональной культуры [Яроцкая 2018]. Более того, мы убеждены, что подобная интеграция на широком психолого-педагогическом основании *не только возможна, но и объективно необходима*, особенно при наблюдаемом сегодня вполне логичном в условиях учебной деятельности «расщеплении» объекта освоения на многочисленные учебные предметы, с одной стороны, облегчающем процесс освоения материала, с другой – нередко разрушающем целостность обретаемой студентом профессиональной картины мира, а также в случае неочевидности для обучающихся или кажущейся неактуальности межпредметных связей, «второстепенности» некоторых учебных дисциплин.

Определенный положительный опыт решения данной проблемы накоплен в рамках проблемного обучения, при разработке эвристических методик, в частности в школе В. И. Андреева при обосновании учебно-творческой деятельности студента [Андреев 2006]; в школе А. А. Вербицкого при организации контекстного обучения – посредством консолидации учебного, предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студентов [Вербицкий 2004]. Вместе с тем исследователи не дают ответа на принципиальные, с нашей точки зрения, вопросы. Во-первых, какой предмет учебного плана в силу своих сущностных свойств способен, не отвлекаясь от своих специфических задач, обеспечить «рабочую площадку» для подобного *целостного* гуманитарного проектирования профессиональной личности в ходе учебного процесса? И, во-вторых, как придать

необходимый импульс педагогически и психологически значимому развитию личности и обеспечить его переход в саморазвитие?

Принимая во внимание объективные процессы в жизни общества, фундаментальные сдвиги в инфраструктурных возможностях современных коммуникаций, а также то, что в XXI в. ценностно-смысловое отношение личности к профессиональной деятельности складывается в значительной мере под воздействием *глобального контекста развития профессии*, с учетом мировых тенденций, опыта других стран и народов в изучаемой студентом предметной области, а *естественным ключом к освоению актуального профессионального знания мирового уровня является иностранный язык [ИЯ]*, то можно предположить, что роль ИЯ как оперативного профессионального инструмента специалиста любого профиля будет возрастать. Учитывая также, что преподавание ИЯ сегодня проходит в русле личностно ориентированной парадигмы лингводидактики, можно утверждать, что *дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным потенциалом в создании интегративного основания для полноценного образовательного процесса в вузе, обеспечивающего необходимую корреляцию в развитии предметно-операционального и мотивационно-личностного аспектов профессионального сознания личности*. Вместе с тем, чтобы этот ресурс раскрылся, безусловно, требуется «доработка» содержательного аспекта обучения, а также новый уровень его сопряжения с процессуальной стороной обучения – важнейшее условие поддержания «диалога смыслов» в сознании формирующейся профессиональной личности в активном состоянии.

Что касается, в частности, содержательно-целевого компонента иноязычной профессиональной подготовки специалиста нелингвистического профиля, то он нуждается, с нашей точки зрения, в актуальном «полиперспективном разрешении» и форматировании с позиции и в интересах *развивающейся профессиональной личности* (с возможностью произвольного переноса «точки обзора» открываемых и осваиваемых студентом измерений профессиональной сферы), а также требует методического «доопределения» фиксируемых преподавателем психологических координат развития – своего рода, точка бифуркации [Яроцкая 2018].

Так, например, планируемые к освоению *способы деятельности* (объекты обучения), чтобы стать психологически значимым фактором

профессионально релевантного развития, в нашем понимании, должны проектироваться преподавателем как *поливалентный компонент* – своего рода механизм «доопределения», способный, исходя из конкретной ситуации, оперативно установить разные виды потенциальных связей, выходя на:

- *мотивационно-потребностную сферу* обучающегося (например, «попадая» в зону актуальных потребностей обучающихся или «провоцируя» психолого-педагогическими средствами и закрепляя появление сенситивных зон в данной сфере, развивая мотивацию);

- *инструментальную сферу* (способы деятельности, осваиваемые / освоенные, в том числе в рамках иных учебных дисциплин / вне формального образовательного процесса), восполняя «дефицит» оперативных средств, создавая «ресурсы» для вероятного личностного выбора обучающимся сферы приложения своих компетенций в будущем;

- *психологические возможности личности* (способности личности, актуализируемые, развиваемые в процессе освоения способов деятельности).

«Внутренняя работа» по преодолению неизбежных противоречий в контексте общей диалектики перехода к новым формам и содержанию деятельности субъекта¹ на каждом из вышеприведенных уровней визуализируется в продуктах индивидуальной и коллективно-групповой деятельности студентов, и прежде всего в объеме личностного «приращения» в полученных образовательных продуктах, что, позволяет эффективно контролировать и оценивать результаты обучения.² Заметим также, что любая из реализованных связей (нередко их комплекс) способна «запустить» полный механизм их взаимодействия, актуализировав очередной «виток» профессионально релевантного развития, а также став основой для образования дидактически значимых смыслов освоения учебного предмета.

Мы полагаем, что подобный подход позволяет преодолеть случайный характер отношений, возникающих в процессе обучения индивида в вузе между предметно-операциональным и мотивационно-личностным аспектами профессионального сознания, и вывести профессиональное развитие студента из положения «ведомого»,

¹ Об этом подробнее см. [Нечаев 2015].

² Об этом подробнее см. [Яроцкая 2016, с. 96–103].

придав ему статус прежде всего базового условия профессионального обучения и лишь затем – *результата всего образовательного процесса* [Яроцкая 2018]. Проведенное нами исследование показывает, что данная возможность может быть реализована в том случае, если с первых дней обучения в вузе ИЯ выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. При этом ИЯ не «узурпирует» задачи других, в том числе профильных, дисциплин в связи с формированием системы предметно-специализированных способов деятельности. За основу формирования профессиональной компетенции средствами предмета «Иностранный язык» принимается *опережающее развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания*, когда лингвокогнитивное основание соответствующей профессиональной интеркультуры¹ осваивается будущим специалистом как реализация осознанной им личностной потребности в профессиональном развитии [Яроцкая 2016]. В этой связи сценарий освоения ИЯ как современного средства профессиональной коммуникации и в то же время как инструмента целенаправленного развития мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания студента, с нашей точки зрения, должен реализовываться в процессе *моделирования и освоения актуального глобального контекста развития профессии*. Такой контекст, будучи многомерным, включает:

- межпредметные, прежде всего гуманитарные, контексты развития осваиваемой студентом предметной области;

¹ Мы исходим из того, что в XXI в. в качестве важнейшего атрибута глобализированного информационно-коммуникационного пространства выступают *профессиональные интеркультуры* – новое измерение профессиональной общности, объединяющее людей, принадлежащих одной профессии / одной предметной области, однако представляющих различные лингвосоциумы. Такие неформальные образования находятся в состоянии непрерывного обновления за счет наиболее активных представителей профессионального сообщества, стремящихся расширить национальные рамки своей профессии, приобщиться к актуальному профессиональному знанию мирового уровня, работать на опережение ситуации в своей предметной области. Гармоничное вхождение индивида в такой межкультурный контекст, очевидно, требует компетенций, связанных с развитием иноязычной коммуникативной способности личности [Яроцкая 2016].

- профессионально релевантные национально-культурные и социокультурные контексты, значимые для целостного видения профессии, перспектив ее развития;
- разнообразные образовательные контексты, которые студенты открывают, знакомясь с наиболее распространенными и признанными в мировом профессиональном сообществе национальными моделями подготовки профессиональных кадров в данной области;
- би- и полилингвальные контексты межкультурного общения в рамках профессиональных интеркультур, реализуемые на базе нескольких лингвокогнитивных основаниях [Яроцкая 2016].

Приведенные выше теоретические основания нашли отражение в учебнике английского языка для студентов-документоведов, осваивающих основы межкультурного профессионального общения в условиях магистратуры по направлению подготовки «Документоведение и архивоведение» [Яроцкая 2017]. С помощью лингводидактических инструментов во главу угла реализуемой на его базе обучающей стратегии мы попытались поставить ценностную составляющую развития профессиональной личности, задать такие исходные основания подготовки современного специалиста, которые позволяют, консолидируя личностные и социальные смыслы в обретаемой обучающимся «картине мира», актуализировать в системе его потребностей доминанту профессионализма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 500 с.
- Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
- Нечаев Н. Н. Развитие и обучение: при каких условиях обучение может стать «развивающим»? // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности : Российский психологический журнал. Т. 12, № 3. М. : Кредо, 2015. С. 70–88.
- Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : Изд-во ТРИУМФ, 2016. 258 с. : ил., табл. URL : books.google.ru/books?id=dTXCCwAAQBAJ_

Яроцкая Л. В. Обучение и развитие: диалектика становления профессиональной личности в XXI веке // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 1 (13). С. 83–89.

Яроцкая Л. В. Электронный документооборот в российских и зарубежных компаниях: учебник английского языка. М. : Изд-во ТРИУМФ, 2017. 116 с.
URL : books.google.ru/books/about?id=ZtmtDgAAQBAJ&redir_esc=y

УДК 37.011.33:81

Д. В. Алейникова

преподаватель каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ;
e-mail: festabene@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИК КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье анализируются проблемы, с которыми сталкиваются современные юристы в сфере межкультурного взаимодействия. Рассматриваются мнения отечественных и зарубежных исследователей по данному вопросу, обращается внимание на трудности как терминологического, так и практического характера; делается вывод о необходимости дальнейшего изучения данного вопроса и разработки технологических аспектов его реализации в образовательных целях.

Ключевые слова: межкультурная профессиональная компетенция; современные техники коммуникации; юридическая техника; межкультурное взаимодействие; профессиональное становление современного юриста.

D. V. Aleynikova

Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication
in the Field of Law, Faculty of Law, MSU; e-mail: festabene@mail.ru

INTERCULTURAL ASPECTS OF MODERN COMMUNICATION TECHNIQUES IN THE SPHERE OF LAW

The article offers an analysis of problems faced by modern lawyers in the sphere of intercultural communication. Russian and foreign researchers' viewpoints on the matter are discussed; difficulties of both terminological and practical nature are considered, which results in the conclusion that further research of the problem and its technological outcome are a matter of importance for preparing present-day lawyers.

Key words: intercultural professional competence; modern communication techniques; legal technique; intercultural cooperation; modern lawyer professional formation.

Одной из значимых тенденций развития современного общества является образование профессиональных интеркультур – нового, межкультурного измерения деятельности профессионалов в XXI в., открывающего широкие возможности как для профессионального роста личности, так и для масштабных преобразований, новаций в самой предметной сфере – особой области самореализации личности. В то

же время подобные перспективы требуют от специалиста качественно нового уровня подготовки, в том числе способности к эффективной межкультурной профессиональной коммуникации и интеракции в своей предметной сфере, адекватной условиям общения перцепции партнера по коммуникации [Акмаева, Яроцкая 2011; Хомякова 2011; Яроцкая 2015 и др.]. Как показывают события последних лет, представители юридической специальности в силу специфики ее предмета оказываются необходимым звеном стабильного развития межкультурных контактов во многих сферах деятельности, они важны при разрешении возникающих противоречий, предотвращении конфликтов, возможных репутационных потерях не только отдельных представителей социума, но и компаний, корпораций, даже государств. Сегодня юрист, вовлеченный в сферу межкультурного общения, сталкивается с целым рядом вопросов, связанных с гармоничным вхождением юридического / физического лица в глобализированное информационно-коммуникационное пространство, что требует осмыслительного в юридическом плане отношения – выработки определенной стратегии адаптации поведения к контексту общения.

Анализ литературы по проблемам межкультурного взаимодействия в современном правовом пространстве показывает, что юристы испытывают значительные трудности (как вербального, так и невербального плана) при решении вопросов профессиональной деятельности в условиях контактов с членами своего профессионального сообщества, работающими в иной лингвокультурной среде. Поскольку концептуальная система любой отрасли знания имеет непосредственный выход в соответствующую ей языковую картину мира – профессиональный тезаурус, – при формировании межкультурной иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции особое внимание уделяется освоению иноязычного терминологического аппарата, отражающего условия бытования профессии в иной лингвокультуре. При этом в качестве важнейшего источника трудностей рассматриваются межъязыковые различия в сопоставляемых терминологических системах, в числе которых выделяются следующие:

- отсутствие прямых коррелятов понятий, что приводит к образованию слоя безэквивалентной лексики (например, английские юридические термины *nuisance* и *unenforceable contract* не имеют эквивалентов в русском языке);

- наличие формальных коррелятов – терминов, культурно-специфические значения которых не совпадают (например, *administrative law* в англосаксонском праве и *административное право* в праве РФ);
- расхождения в специальных фонах слова (непонятных сведениях специального характера), влияющие на взаимопонимание партнеров по коммуникации (ср., например, термины *property* в английском языке и *собственность* в русском языке) [Комолова, Яроцкая 2012; Яроцкая 2016].

Подобные терминологические трудности, безусловно, требуют особого внимания в процессе обучения межкультурной профессиональной коммуникации, однако, с нашей точки зрения, они во многих случаях «лежат на поверхности» межкультурного общения юриста и в силу этого достаточно хорошо исследованы в лингводидактическом отношении. В то же время в межкультурном правовом пространстве существуют свои «подводные камни» – скрытые или неявные препятствия, которые носят более глубинный характер: осознание их важности нередко становится болезненным результатом серьезных юридических «промахов», репутационных, финансовых и иных потерь.

Так, в специальной литературе последних лет [Ахмаева 2015; Хомякова 2011; Яроцкая 2016] высказывается мнение, что обучение межкультурной профессиональной коммуникации юриста требует не только работы над соответствующим терминологическим аппаратом, но и полноценной ориентации учебного процесса на специфические для осваиваемой лингвокультуры практики коммуникации в юридической среде, профессиональные виды деятельности и стратегии поведения. Например, Н. П. Хомякова, опираясь на мнение французских и отечественных юристов, отмечает необходимость учета этого фактора при обучении студентов юридической специальности французскому языку. В этой связи не случайно в научный обиход юриста был введен термин *юридические техники* – «техники коммуникации в юридической среде» [Александров 2000 с. 102]. М. Л. Давыдова уточняет, что «юридическая техника – это, в первую очередь, профессиональный инструментарий, умения и навыки, позволяющие практически применять юридические знания» [Давыдова 2009, с. 16].

Действительно, во Франции исходным основанием юридической деятельности всегда являлась *норма права* и действует юрист, исходя

из предписаний, установленных законом; в то же время для английского юриста базовыми факторами являются *судебное решение* и *процессуальные особенности*. Однако различия в «техниках коммуникации» обусловлены не только фактом принадлежности английского и французского права к разным правовым системам. Как отмечает исследователь-компаративист Рене Давид, французский юрист, изучающий немецкое право (т. е. в условиях «контакта» двух близких на первый взгляд представителей романо-германской правовой семьи), оказывается в затруднительном положении не столько из-за разницы в содержании произведений правоведов, сколько в силу различий произведений по форме. Было установлено, что немецкие и швейцарские правоведы отдают предпочтение постатейному комментарию, во Франции же подобные приемы также существуют, но используются они, как правило, юристами-практиками. В целом, французские юристы предпочитают учебники права или в случае их отсутствия – алфавитные справочники [Рене Давид 1999].

Рене Давид указывает на такого рода расхождения не только в рамках романо-германской правовой семьи. Так, если американскому юристу с высшим образованием не так уж сложно понять английское право, то английскому юристу подчас непросто разобраться в американском праве, и для этого ему потребуется определенная подготовка [Рене Давид 1999]. Несмотря на то, что американский юрист и английский юрист практикуют в рамках одной правовой системы, алгоритмы решения схожих задач в рамках осуществления их профессиональных обязанностей будут различны [Law in the United States... 2006]. Более того, как показывает анализ коллизионных зон в межкультурной юридической практике, круг подобных различий оказывается достаточно широким (от вопросов ювенальной юстиции, временами выходящих на межгосударственный уровень отношений, до процедуры заключения физическим лицом договора купли-продажи недвижимого имущества за границей). При этом нередко даже, на первый взгляд, достаточно формальные вопросы способны стать препятствием в реализации профессиональных задач юриста. Так, например, во Франции порядок цитирования судебных решений в официальных докладах таков: на первом месте стоит аббревиатура судебной инстанции, которая вынесла решение по данному делу; далее следует название города или региона; при необходимости указывают палату, дату, название

сборника судебных решений, том, страницу, на которые ссылаются. Например: «Civ. 1ère, 14 déc. 1983, Bull. civ. I, n 295». Это означает, что судебное решение было вынесено первой палатой Кассационного суда по гражданским делам 14 декабря 1983 г. Данные указывают, что решение помещено в сборнике судебных решений по гражданским делам Кассационного суда Франции. Английские судебные решения цитируются иначе. Рене Давид приводит следующий пример цитирования в Англии: «Правильный способ цитирования таков: Read v. Lyons | (1947) A.C. 156. Рид – истец. Лайонс – ответчик. Буква v., разделяющая эти имена, – сокращенное “versus” – “против”. Но когда цитируется дело, это слово произносится не по латыни, а по-английски, причем двояким образом: как “и” и как “против”. Дальнейшие данные указывают, что решение помещено в сборнике “Law Reports” в серии “Appeal cases” (решения Апелляционного суда) в томе, изданном в 947 году, на странице 156» [Рене Давид 1999, с. 259].

Анализируя данные исследователей, мы не можем не согласиться с высказанной Н. Г. Акмаевой идеей о том, что «подобные различия не могут не оказывать значимого влияния на “техники коммуникации в юридической среде” в условиях межкультурных контактов и по этой причине требуют особого внимания при формировании иноязычной компетенции современного юриста» [Акмаева 2015, с. 27]. Решение данного вопроса, очевидно, требует дальнейшего изучения проблемы, разработки технологических аспектов его реализации. При этом в качестве методологического основания исследования мы принимаем *лингводидактический принцип интернационализации профессиональной подготовки специалиста*, предполагающий создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает как необходимое средство развития профессионального сознания обучающегося [Яроцкая 2016]. Вместе с тем лингводидактическая аргументация проектируемой модели обучения, очевидно, нуждается в предварительном предметном исследовании юридического основания вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акмаева Н. Г. К проблеме обучения студентов-юристов межкультурному профессиональному общению в поликультурном контексте // Актуальные вопросы лингводидактических исследований в сфере межкультурной

- профессиональной коммуникации. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. С. 24–30. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 16 (727). Сер. Образование и педагогические науки.) URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest15-727z.pdf
- Алмаева Н. Г., Яроцкая Л. В. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 7–12. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки.)
- Александров А. С. Юридическая техника – судебная лингвистика – грамматика права // Проблемы юридической техники: сборник статей / под ред. В. М. Баранова. Н.-Новгород : ННГ им. Н. И. Лобачевского, 2000. С. 101–108.
- Давыдова М. Л. Юридическая техника: проблемы теории и методологии : монография. Волгоград : ВолГУ, 2009. 318 с.
- Комолова Е. С., Яроцкая Л. В. К проблеме контроля сформированности лексической компетенции студентов нелингвистического профиля // Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2012. С. 62–69. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 3 (636). Серия Педагогические науки.)
- Рене Д. Основные правовые системы современности / пер. с фр. В. А. Туманова. М. : Междунар. отношения, 1999. 398 с.
- Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 480 с.
- Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в нелингвистическом вузе. С. 48–55. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 14 (725). Сер. Образование и педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/vest-725.pdf
- Яроцкая Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : Изд-во ТРИУМФ, 2016. 258 с.: ил., табл.
- Law in the United States. American Casebook Series / Charles F. Abernathy. USA : Thomson West, 2006. 720 p.

УДК 378

Е. В. Думина

доцент каф. лингвистики и профессиональной коммуникации
в области права юридического факультета МГЛУ;
e-mail: dumina@list.ru

РАЗВИТИЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СОВРЕМЕННОГО ЮРИСТА

В статье рассматриваются проблемы ранней профессионализации в обучении иностранному языку (ИЯ) студентов-юристов в I–IV семестрах учебного плана. Автор исходит из того, что с первых дней обучения в вузе, несмотря на ограниченные коммуникативные возможности студентов, учебные материалы по ИЯ должны содержать не только доступную, но и актуальную профессионально значимую информацию, а также быть ориентированы на форматы профессионального общения практикующего юриста. В этой связи отмечается особая роль письма, позволяющего уже на начальном этапе обучения обеспечить продуктивный характер деятельности, а также активное системное «вхождение» в аутентичную профессиональную среду. Позиция автора подкрепляется анализом результатов современных исследований и собственного опыта работы в неязыковом вузе.

Важнейшим положением статьи является вывод о том, что ранняя профессионализация открывает значительные возможности для интенсификации учебного процесса в неязыковом вузе, создает условия для активного и взаимосвязанного развития учебной и профессиональной мотивации студентов. В этой связи формулируются рекомендации по организации практической работы при подборе учебных материалов.

Ключевые слова: ранняя профессионализация; профессиональная личность; межкультурное профессиональное общение; иноязычная коммуникативная компетенция; иностранный язык для специальных целей; студенты юридической специальности.

E. V. Dumina

Assistant Professor of the Department of Linguistics
and Professional Communication in the Field of Law, Faculty of Law, MSLU;
e-mail: dumina@list.ru

CONTRIBUTING TO FOREIGN LANGUAGE EARLY VOCATIONAL TRAINING OF PRESENT-DAY LAW STUDENTS

The article is devoted to investigating the problem of early vocational training of law students mastering a foreign language (FL) within the framework of the I–IV semester curriculum. The author proceeds from the assumption that at this stage, in spite of students' limited communicative skills, FL materials to be studied should contain information not merely adequate for the achieved level of communicative

competence, but also facts relevant profession-wise, practitioners' formats included, and bearing cutting-edge content. In that context, particular attention is paid to writing, which makes it possible to provide productive work at the early stages of a FL course, as well as entering authentic professional sphere on a systemic and intensive basis. The author's position is supported with results of present-day investigations and personal observations made in teaching FL to non-linguistics students.

The core conclusion of the article says that early vocational training has reserves that still remain largely untapped but can considerably contribute to intensifying FL learning at non-linguistics universities, providing a harmonious development of student and professional motivations. With reference to that conclusion, a number of recommendations for practical work and selection of materials are made.

Key words: early vocational training; professional identity; intercultural professional communication; foreign language communicative competence; foreign language for special purposes; law students.

В условиях глобализированного информационно-коммуникационного пространства, в значительной степени определяющего специфику всех современных коммуникаций, открываются новые возможности для развития профессиональной личности, освоения специалистом мирового опыта в своей предметной области, установления профессиональных контактов, взаимовыгодного сотрудничества с представителями различных лингвосоциумов. Очевидно, что в сложившейся ситуации эффективное владение иностранными языками повышает шансы выпускника вуза на успех в профессиональном сообществе, расширяет его «профессиональный кругозор». В этой связи становится очевидным, что российское высшее образование должно соответствовать реалиям времени и учитывать запросы современного общества, в том числе в отношении иноязычных готовностей нового поколения выпускников вузов.

Так, современные юристы, работающие в глобализированном информационно-коммуникационном пространстве, активно включены в процессы межкультурного профессионального общения. Это касается прежде всего сотрудников юридических отделов организаций / компаний: всё чаще возникает необходимость вести юридическую документацию на иностранном языке (ИЯ), изучать иноязычные источники, проводить переговоры с зарубежными партнерами и консультации с клиентами, работать с текстами двуязычных договоров, соглашений, инструкций. По этой причине уровень владения ИЯ должен обеспечивать юристу *эффективное* профессиональное общение и решение всех

иных задач его профессиональной деятельности, что ставит на повестку дня вопрос о поиске резервов повышения эффективности обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов-юристов, выявлении педагогических условий, позволяющих интенсифицировать учебный процесс. Кроме того, нельзя не согласиться с мнением исследователей, полагающих, что для эффективного делового общения, межкультурного взаимопонимания и взаимодействия в многоязычном профессиональном сообществе знание одного ИЯ сегодня явно недостаточно [Павлова 2016; Яроцкая 2017]. Неудивительно, что на современном рынке труда особо ценятся специалисты, свободно владеющие несколькими языками. Так, по мнению И. К. Войтович, «их должно быть, по крайней мере, три: родной, “большой” интернациональный и “малый”; иммигранты и представители языковых меньшинств обязаны, кроме этого, владеть государственным языком страны пребывания» [Войтович 2012, с. 25]. Таким образом, у выпускника юридического факультета должны быть сформированы компетенции, адекватные его профессиональным потребностям.

Педагогические условия решения этой задачи находятся в центре внимания ряда исследователей [Викулина 2015; Гербекова 2016; Павлова 2011; Тер-Минасова 1998; Яроцкая 2016; Концептуальные основы ... 2013]. При этом многие авторы сходятся во мнении, что важнейшим ресурсом по-прежнему остается интенсификация учебного процесса за счет ранней профессионализации в обучении ИЯ. Более того, практика показывает, что, создавая условия раннего «вхождения» студента в сферу профессионального общения на ИЯ, можно успешно решать и задачи метапредметного уровня становления будущего профессионала, а также обеспечивать развитие мотивационно-личностного аспекта профессионального сознания личности.

Как гласит народная мудрость: хорошо начатое – наполовину сделанное. Действительно, первые семестры обучения студента в вузе позволяют заложить «матрицу» будущего профессионального развития личности. В это время студент готов к переменам, к «вступлению во взрослую жизнь», готов перестраивать стереотипы, работать на будущее, осваивая новые знания, приобретая умения, расширяя опыт социального взаимодействия. Соответственно у преподавателя открывается уникальная возможность оказать значительное влияние на общий настрой развивающейся личности, отношение к учебной

деятельности, на характер и темпы протекания мотивационных процессов у обучающихся [Думина 2015]. И. П. Павлова, рассматривая вопрос о ранней профессионализации вузовского курса ИЯ, замечает, что «ранняя профессионализация не только создает более сильную мотивацию изучения иностранного языка, но и дает больший эффект практического курса» [Павлова 2011, с. 48].

Актуальность данной проблемы не вызывает сомнения, поскольку многие авторы [Жданова 2012; Клепцова, Рубцова 2016; Копысова, Шешунов 2010] отмечают отрицательную динамику мотивации к получению высшего (профессионального) образования в процессе обучения от первого к выпускному курсу. Так, Л. В. Яроцкая при работе со студентами нелингвистических специальностей обратила внимание на некую закономерность: в каждом последующем поколении студентов, участвовавших в опытном обучении в 2004–2013 гг., повторялся похожий «сценарий», а именно – третий год обучения, как правило, становился переломным в профессиональном становлении обучающихся. В ходе дополнительного исследования этого вопроса выяснилось, что к V–VI семестрам «происходит активное “расширение горизонтов” личности, переоценка общественного статуса осваиваемой специальности, изменяется “видение себя” в профессии, идет активный поиск адекватных форм самовыражения» [Яроцкая 2016, с. 183], что и лежит в основе трансформационных процессов этого этапа. Наш опыт работы со студентами юридического факультета МГЛУ полностью подтверждает эти выводы. Действительно, на III курсе бакалаврита / специалитета у многих студентов юридического факультета наблюдается осязаемое снижение желания учиться, наступает разочарование в своем выборе, «усталость», в том числе от изучения ИЯ. Результаты опросов показывают, что источником негативных тенденций часто становится неуверенность в своих возможностях на рынке труда: студенты опасаются сложностей с трудоустройством, не видят для себя перспективы дальнейшего личностно значимого профессионального развития, самовыражения в рамках выбранной профессии. В этой связи у них возникают вопросы и в отношении целесообразности активного освоения ИЯ в целях профессионального общения.

С нашей точки зрения, всё это свидетельствует о необходимости более продуктивного использования потенциала первых

полтора–двух лет обучения студентов в вузе, проектирования модели ранней профессионализации в освоении ИЯ. В то же время решение этой задачи представляет собой серьезную научную проблему, требующую переосмысления ряда методических положений. Прежде всего необходимо преодолеть серьезное противоречие: как отмечают исследователи, «во многих вузах ИЯ изучается на I–II курсах, когда профессиональное сознание студента находится в зачаточном состоянии, при этом к III–IV курсам, когда профессиональная картина мира обучающихся приобретает более или менее определенный вид, курс ИЯ уже заканчивается» [Яроцкая 2017, с. 36]. Добавим также, что даже если курс ИЯ продолжается в V–VIII семестрах, то возможности ранней профессионализации оказываются в значительной степени упущенными. Так называемое профессионально ориентированное обучение, «венцом» которого становится набор специальных терминов, причем далеко не всегда должным образом встраивающихся в профессиональный тезаурус личности (ибо они «выпадают» из актуального контекста профессионально релевантной деятельности студента, оставаясь в значительной степени «невостребованным знанием»), оказывается чисто условным, формальным решением проблемы и нередко вызывает отторжение со стороны студентов [там же]. Рациональный выход из создавшейся ситуации мы связываем с поиском путей педагогического проектирования целостных продуктов учебной деятельности, изоморфных продуктам деятельности профессиональной, и с определением ведущих форматов общения и видов речевой деятельности, адекватных задачам освоения ИЯ в первые четыре семестра обучения студентов в вузе. Как замечает О. В. Лушинская, «необходимо отобрать форматы и жанры, которые будущие специалисты будут использовать в своей профессиональной деятельности» [Лушинская 2016, с. 147].

В связи с расширением межкультурных деловых контактов в интернет-пространстве и глобальной интеграцией российских специалистов в мировое профессиональное сообщество становится очевидным, что письмо приобретает возрастающее значение в трудовой деятельности современного юриста, и следовательно, оно должно занимать соответствующее новым условиям место в системе специальной иноязычной подготовки юридических кадров. Анализируя требования, предъявляемые к уровню владения ИЯ выпускниками юридических

факультетов, нетрудно заметить, что юрист должен эффективно решать задачи профессиональной деятельности в специфических формах письменного речевого общения [Думина 2018].

В этих условиях письмо, очевидно, является одной из приоритетных целей обучения ИЯ данного контингента, а также средством в овладении данным видом речевой деятельности. Это означает, что в процессе педагогического проектирования учебного процесса необходимо создать иерархию объектов обучения, учитывающую логику формирования письменных речевых умений с опорой на профессиональный дискурс, отобрать и соответствующим образом ранжировать релевантные для юридической специальности виды письменных речевых произведений.

Важно также отметить особую роль письма для развития других видов речевой деятельности. В частности, очевидна значимость письма для формирования и совершенствования умений продуктивной устной речи (написание плана, тезисов устного выступления, фиксация на письме линии аргументации в предполагаемой дискуссии и т. п.) – важного компонента профессиональной компетенции юриста.

Уже на начальном этапе обучения письмо позволяет обеспечить продуктивный характер деятельности, а также активное системное «вхождение» в аутентичную профессиональную среду, придав смысл и значение изучаемому лексико-грамматическому материалу в глазах студентов нелингвистического профиля.

Таким образом, потенциал письма в обучении будущих юристов весьма значителен, однако его использование требует разработки соответствующего методического аппарата.

Так, например, при определении состава и «наполнении» реальным контентом компонентов содержания обучения ИЯ целесообразно обратить внимание на необходимость тщательного отбора учебного материала с учетом важности его коммуникативной составляющей в профессиональной деятельности юриста, а именно учитывать:

- отражает ли данный материал иноязычное профессиональное общение, в котором участвуют практикующие юристы, в том числе вне страны изучаемого языка;
- содержит ли подобранный материал социолингвистический и социокультурный компоненты – «основу для обучения

студентов вербальному и невербальному поведению в ситуациях профессионального общения» [Павлова 2011, с. 50];

- обеспечивает ли отобранный материал поддержание познавательного интереса, развитие учебной и профессиональной мотивации студентов;
- стимулирует ли отобранный материал развитие активности и самостоятельности у обучающихся;
- отражает ли отобранный материал реальную языковую действительность, тенденции развития естественного, современного языка [Викулина 2015];
- соответствует ли отобранный материал параметрам аутентичного дискурса.

Иными словами, в условиях ранней профессионализации, несмотря на ограниченные коммуникативные возможности студентов, учебные материалы по ИЯ должны содержать не только доступную, но и непременно профессионально значимую и актуальную информацию.

Таким образом, проектирование условий ранней профессионализации в обучении ИЯ студентов-юристов как значительного ресурса интенсификации учебного процесса, в том числе за счет активного и взаимосвязанного развития учебной и профессиональной мотивации, требует дальнейшего исследования с целью конкретизации педагогических условий, обеспечивающих эффективное решение назревшей проблемы, а также разработки технологических аспектов модели обучения. Данные вопросы находятся в центре нашего постоянного внимания, и в настоящее время они проходят стадию опытно-экспериментальных проверок, результаты которых будут описаны в последующих публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Викулина М. А. К вопросу о ранней профессионализации студентов-юристов при обучении иностранному языку // Актуальные вопросы лингводидактических исследований в сфере межкультурной профессиональной коммуникации. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. С. 63–69. (Вестник Московского государственного лингвистического университета ; вып. 16 (727). Сер. Образование и педагогические науки.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/Vest15-727z.pdf

- Войтович И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. Ижевск : Удмуртский университет, 2012. 212 с.
- Гербекова Л. Х. Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). М. : Буки-Веди, 2016. С. 4–8. URL : moluch.ru/conf/ped/archive/191/10686/
- Думина Е. В. Влияние мобильных технологий на формирование мотивации обучения иностранному языку студентов лингвистических специальностей (на примере направления подготовки «Информационная безопасность») // Профессиональные дискурсы в современном коммуникативном пространстве. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. С. 40–52. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 27 (738). Сер. Языкознание и литературоведение.) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/27_738_indd.pdf
- Жданова Л. Г. Некоторые особенности мотивации обучения студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XIX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : СибАК, 2012. URL : sibac.info/conf/pedagog/xix/28853
- Клецова Е. Ю., Рубцова Д. О. Проблемы мотивации студентов вуза // Концепт. 2016. Т. 32. С. 60–66. URL : e-koncept.ru/2016/56665.htm
- Концептуальные основы информационно-образовательного ресурса «Межкультурная профессиональная коммуникация» / Л. В. Яроцкая [и др.] // Наукоедение. 2013. № 2 (15). С. 49. URL : naukovedenie.ru/PDF/42pvn213.pdf
- Копысова Л. А., Шешунов И. В. Развитие мотивационной составляющей профессиональной активности врача // Вестник ТГПУ. Томск, 2010. Вып. 4 (94). С. 68–75. URL : razvitie-motivatsionnoy-sostavlyayuschey-professionalnoy-aktivnosti-vracha.pdf
- Лушинская О. В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования: Коллективная монография; М-во ОБР и науки РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина»; [отв. ред. О. А. Дронова]. Тамбов : ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2016. С. 145–151.
- Павлова А. Н. Ранняя языковая профессионализация студентов начинающего потока // Среднее профессиональное образование. 2016. № 9. С. 59–63.
- Павлова И. П. О ранней профессионализации обучения иностранному языку // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 47–54. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки.)

- Тер-Минасова С. Г.* Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне // Вестник МГУ. Сер. 19. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 1998. № 2. С. 7–19.
- Яроцкая Л. В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография. М. : ТРИУМФ, 2016. 258 с.
- Яроцкая Л. В.* Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 33–50. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки ; вып. 4 (775).) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова

доктор педагогических наук, доцент;
заведующая каф. иностранных языков, Национальный
исследовательский университет «МИЭТ»; e-mail: me49@mail.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье дается обзор современных подходов к актуальной проблеме повышения уровня рефлексивной готовности студентов как основы овладения ими метакогнитивными стратегиями изучения иностранных языков.

Ключевые слова: рефлексивная готовность; стратегии учения; метакогнитивные стратегии; планирование, мониторинг и оценка учебной деятельности; имплицитное обучение стратегиям; эксплицитное обучение стратегиям.

M. G. Evdokimova

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Head of Foreign Languages Department,
National Research University of Electronic Technology; e-mail: me49@mail.ru

METHODS OF METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING FOR SECOND LANGUAGE LEARNERS

The article reviews modern approaches to the urgent issue of raising the level of reflective readiness of students as a basis for their acquiring metacognitive strategies of learning foreign languages.

Key words: reflective readiness; learning strategies; metacognitive strategies; planning, monitoring, and evaluating intellectual activity in learning; implicit strategy training; explicit strategy training.

Одна из основных трудностей существования современного человека состоит в том, что ему приходится постоянно адаптироваться к динамично меняющемуся окружающему его миру. В условиях нестабильности именно образование призвано обеспечить способность личности справляться с высокой скоростью происходящих изменений. По этой причине магистральным вектором развития современного образования, в том числе иноязычного, становится смещение акцента от предметно-онтологической модели его содержания к модели гносеологической. Это означает обращенность знаний в будущее, а не в прошлое, их способность обеспечивать «опережающее отражение»

(по П. К. Анохину)¹; перенос акцента в содержании обучения на методологические аспекты, познавательные средства и технологии [Громыко 2001].

По мнению отечественного исследователя В. В. Давыдова, основу учебной деятельности, позволяющую успешно осваивать содержание разных учебных дисциплин, составляют планирование, рефлексия и анализ [Давыдов 2004]. С связи с этим овладение иностранным языком (ИЯ), опирающееся на личностно деятельностный подход, концепцию развивающего образования и принцип сознательности, провозглашаемые отечественной методической наукой, предполагает высокий уровень рефлексивной готовности студентов, которая должна охватывать не только осознанность ими содержания предмета усвоения, но и способов своей учебной деятельности / деятельности учения и путей их совершенствования.

Именно поэтому в отечественной методике обоснована необходимость формирования у студентов неязыкового вуза иноязычной профессиональной рефлексивной компетенции. Эта компетенция подразумевает владение следующими умениями: осознавать структурно-функциональные особенности изучаемого языка, социальные, социокультурные, межкультурные, психологические параметры, влияющие на коммуникативное поведение людей в профессиональной сфере; осознавать собственные когнитивные и коммуникативные особенности, детерминированные принадлежностью к родной лингвокультуре; принять активную позицию в процессе овладения профессиональной межкультурной коммуникацией; оценить свой уровень владения языком, свои иноязычные коммуникативные потребности и возможности; самостоятельно совершенствовать умения межкультурного профессионального общения [Евдокимова 2007].

В последние годы как в зарубежных, так и в отечественных публикациях большое внимание уделяют вопросам повышения рефлексивной готовности студентов, увязывая эти вопросы с владением

¹ «...универсальным принципом приспособления всех форм живого к условиям окружающего мира является опережающее отражение последовательно и повторно развивающихся событий внешнего мира, «предупредительное» приспособление к предстоящим изменениям внешних условия, или в широком смысле – *формирование подготовительных изменений для будущих событий*» [Анохин 1978, с. 20–21].

широким набором различных стратегий учения / учебных стратегий / стратегий овладения иностранным языком. Кроме того, всё чаще речь идет как о так называемых метакогнитивных стратегиях овладения ИЯ. В связи с тем, что терминология и ее понимание не являются устоявшимися, представляется актуальной задача осмыслить современные подходы исследователей к трактовке различных стратегий, которые используются студентами в процессе овладения иностранным языком и показать, как они соотносятся друг с другом и какую роль играют в процессе изучения иностранных языков. Актуальным также представляется выявление способов формирования у студентов способности гибкого и эффективного использования стратегий овладения ИЯ.

Одни авторы говорят о стратегиях учащегося [Wenden 1985, Rubin 1996], другие – о стратегиях учения [Chamot, O'Malley 1994], третьи – о стратегиях овладения языком [Oxford 1990]. Под стратегиями учения, как правило, подразумевают способы решения задач, учебные действия, которые совершают учащиеся для того, чтобы сделать процесс учения более эффективным и результативным. Действия учащихся могут быть как наблюдаемыми (использование приемов запоминания лексики, осуществление тренировки грамматических структур и пр.), так и скрытыми (умственные процессы). Любые определения стратегий учения подразумевают умения, обеспечивающие сознательное / осознанное продвижение к цели овладения языком.

При этом стратегии учения делят на когнитивные / познавательные и метакогнитивные / метапознавательные. Когнитивные связаны с осмыслением, запоминанием и использованием изученного языкового материала в речи. Метакогнитивные направлены на наблюдение и управление использованием когнитивных стратегий и представляют собой последовательность действий, обеспечивающих планирование и контроль познавательных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности. Это соотносится с тем, что, по мнению отечественного исследователя И. И. Ильева, все учебные действия могут быть представлены в виде двухуровневой организации: *уровень 1* – учебные действия, направленные на обработку и усвоение учебной информации; *уровень 2* – учебные действия, направленные на организацию и управление учебной деятельностью [Ильев 1986].

В соответствии с этим в психологии выделяют метакогнитивные процессы как особый класс психических процессов. Такие процессы называют «вторичными», для того чтобы указать на их отличия от традиционных когнитивных процессов, обозначаемых как «первичные». Метапознание считается видом мышления второго и более высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами, задействованными в обучении [Карпов 2015].

Джон Флейвелл, который, как известно, был пионером в области исследования метапознания, в качестве двух главных его компонентов выделил знание о познании (метакогнитивное знание) и регуляцию познания (метакогнитивный опыт) [Flavell 1979]. Метакогнитивное знание подразумевает знание о когнитивных процессах, которое можно использовать в качестве основы для управления ими. Далее Дж. Флейвелл разделил метакогнитивное знание на три категории: знание об особенностях собственного мышления (личностные параметры); знание о том, какие требования к познавательным функциям предъявляют различные виды задач (параметры задачи); знание о том, какие когнитивные и метакогнитивные стратегии позволяют наиболее эффективно реализовать ту или иную деятельность (параметры стратегий) [Flavell 1979; Zhang L., Zhang D. 2015].

Другие авторы [Chamot, Robbins 2007] предлагают модель, в которой метакогнитивные знания делятся на две большие группы: декларативные и процедурные. *Декларативные* знания – это знания о себе, знания о мире, знания о задаче, знание о стратегиях. *Процедурные* знания приравниваются к метакогнитивным стратегиям и включают в себя планирование, мониторинг, решение учебной задачи, оценку. Планирование требует понимания задачи, организации материала, поиска ресурсов. Мониторинг требует отслеживания своего продвижения на пути к решению учебной задачи, проверки успешности рецептивного и продуктивного использования языка и выявления имеющихся затруднений. После завершения выполнения задания требуется оценка степени успешности ее выполнения, в частности, того, насколько хорошо использовались стратегии учения, какова была эффективность различных стратегий, какие изменения планируется внести в процесс решения аналогичной задачи в будущем. На этом же этапе учащийся определяет, какие стратегии учения подходят ему лучше всего, учится организовывать условия,

способствующие успешному научению, находить возможность практического использования языка, концентрироваться на задании. Всё это помогает студенту осознать свои особенности как субъекта учебной деятельности и, следовательно, развивает его способность к самоуправлению.

Значимым представляется вопрос о том, по каким признакам следует отделять когнитивную стратегию от метакогнитивной. Согласно Дж. Флейвеллу, метакогнитивные стратегии отличаются от когнитивных не столько содержательно, сколько по функциям, которые они выполняют, по их направленности. Если когнитивные стратегии направлены на реализацию познавательного процесса, то метакогнитивные – на его контроль. Иногда к метакогнитивным относят так называемые аффективные стратегии, направленные на управление эмоциональными реакциями в процессе обучения и снижение тревожности, а также социальные стратегии, обеспечивающие взаимодействие с другими членами учебной группы и с носителями языка [Oxford 1990]. Метакогнитивные и когнитивные стратегии тесно переплетаются и зависят друг от друга, поэтому любая попытка исследовать одну без учета другой непродуктивна.

В связи с этим уместно напомнить, какие стратегии овладения иностранным языком выделяют современные методисты. С нашей точки зрения, наиболее системно и полно этот вопрос раскрыт Н. Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2003], которая делит учебные стратегии, используемые при обучении иностранному языку, на: *общеучебные, специальные, лингводидактические и конкретно-практические*. В общеучебных выделяются *интеллектуальные (когнитивные), информационные, учебно-информационные стратегии и стратегии учебного сотрудничества*. К специальным отнесены *стратегии компенсации* имеющимися языковыми средствами, *стратегии поиска опор, стратегии социального взаимодействия*. Лингводидактические стратегии включают *семантические и лингвосистематизирующие стратегии*. В конкретно-практические стратегии входят *стратегии самостоятельного ознакомления с языковыми средствами, стратегии заучивания / запоминания (мнемические стратегии), стратегии контекстуализации, стратегии использования языковых средств в текстовой деятельности, стратегии самостоятельной практики, стратегии самоконтроля и самокоррекции языковых навыков и речевых умений,*

ресурсные стратегии. Автор подробно описывает содержание всех стратегий, входящих в выделенные классы.

Если же говорить о метакогнитивных стратегиях, то они делятся отечественными авторами на следующие группы:

- 1) планирование интеллектуальной деятельности: выдвижение целей и подцелей собственной интеллектуальной деятельности, продумывание средств их достижения, выстраивание последовательности собственных действий;
- 2) предвосхищение: учет последствий принимаемых решений, а также прогнозирование возможных изменений проблемной ситуации;
- 3) осознанное регулирование собственного интеллектуального поведения: объективная оценка собственного знания / незнания и качества отдельных действий;
- 4) анализ хода собственных мыслей, аргументирование собственных интеллектуальных поступков; настраивание себя на работу; отстаивание или пересмотр своего мнения в результате осознания допущенных ошибок [Кислякова 2011].

Существенно, что умение применять метакогнитивные стратегии подразумевает владение широким диапазоном когнитивных стратегий и способность гибко их сочетать для эффективного решения задач освоения иностранного языка.

Можно считать доказанным, что владение метакогнитивными стратегиями повышает способность личности к обучению [Pawluk 2012] и помогает преодолеть проблему неумения учиться, характерную для многих студентов. Несформированность умения учиться приводит к тому, что далеко не все студенты могут быть субъектами учебной деятельности / деятельности учения. Вместе с тем установлено, что студенты с высокой академической успеваемостью владеют широким набором метакогнитивных стратегий [Yip 2013]. В современном образовательном контексте формирование метакогнитивных умений приобретает особую значимость, поскольку они рассматриваются в качестве необходимой основы процессов саморазвития личности. В частности, выявлена связь метапознания как способности к управлению собственными когнитивными процессами с мышлением [Borkowski et al. 1987].

Многие исследователи подчеркивают значимость метакогнитивного знания при овладении ИЯ, полагая, что оно, возможно, является

решающим фактором, определяющим эффективность усилий индивида по овладению ИЯ. Эксплицитное метакогнитивное знание о характере задачи и подходящих стратегиях ее решения считается определяющим условием успешности овладения ИЯ [Chamot, O'Malley 1994].

Хотя сам термин «метапознание» подразумевает надпредметность, независимость от предметных знаний, в последнее время исследователи сходятся во мнении, что обучение владению метакогнитивными стратегиями может проходить лишь в процессе и на основе обучения предметным знаниям и умениям. Если при обучении иностранному языку преподаватель следит за тем, чтобы параллельно с этим у студентов формировались метакогнитивные знания и умения использовать метакогнитивные стратегии, то такое обучение можно назвать метакогнитивным.

Очевидно, что понимание когнитивных процессов и управление ими – одно из необходимых умений, которое преподавателю следует формировать у учащихся. Вместе с тем вопрос о самой возможности целенаправленного формирования у студентов метакогнитивных умений не получил пока однозначного ответа, не говоря уже о том, что разработка соответствующих технологий обучения, направленных на формирование таких умений, находится лишь в начальной стадии. При этом прежде всего следует решить, будет ли обучение владению стратегиями носить имплицитный или эксплицитный характер и как оно будет интегрировано в обучение ИЯ.

Рассмотрим некоторые из возможных подходов к этому вопросу. Группы метакогнитивных стратегий, приведенные выше, послужили основой для разработки технологии развития метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку [Беленкова 2015]. Эта технология предусматривает вовлечение студентов в активное планирование «маршрута» собственного учения; самостоятельную постановку студентами целей и задач; обучение студентов различным стратегиям учения, для того чтобы они смогли отбирать для себя наиболее эффективные; использование в учебном процессе методов самоконтроля, способствующих активизации познавательной деятельности и формированию способности учащихся к самооценке.

Зарубежные авторы полагают, что обучение метакогнитивным умениям должно обеспечить способность студентов самостоятельно

выявлять свои сильные и слабые стороны; осознавать, *что* именно помогает им более эффективно осваивать ИЯ; пробовать уже освоенные ими и новые стратегии учения; отслеживать и оценивать ход своего учения; переносить успешные стратегии в новые учебные ситуации [Cohen 2003].

Очевидно, что обучение метакогнитивным умениям должно происходить с учетом когнитивных стилей учащихся¹. Несомненно также, что овладение метакогнитивными стратегиями непосредственным образом связано с формированием автономности студента и создает для этого необходимый базис.

Важно, чтобы метакогнитивные умения формировались во взаимосвязи с когнитивными, так чтобы метакогнитивные стратегии позволяли планировать, контролировать и оценивать собственное учение.

Из сказанного выше следует важный вывод о том, что к метакогнитивным умениям относится умение отбирать и применять те или иные когнитивные стратегии в определенном контексте для достижения конкретных учебных целей. Такое умение подразумевает способность осмысливать процесс обучения и принимать осознанные решения относительно его траектории. В качестве иллюстрации в литературе описывается такая стратегия понимания значения незнакомого слова при чтении, как анализ его структуры путем выделения в нем корня и аффикса [Anderson 2002]. Другая стратегия выявления значения слова состоит в применении контекстуальных ключей. Студенты должны не только овладеть конкретными навыками использования этих двух стратегий, но и понять, что ни одна из них не работает во всех ситуациях. Необходимо научиться использовать стратегию анализа слова в том случае, когда в слове есть аффикс и отказываться от этой стратегии в том случае, когда аффикс отсутствует, но есть вероятность ошибочно принять за него часть слова,

¹Согласно разным классификациям, в соответствии с характерными особенностями восприятия и переработки информации, учащихся относят к таким типам, как: визуал – аудиал – кинестетик – вербал – логик – экстраверт – интроверт, аналитичный – холистичный, пассивный – активный, осторожный – импульсивный, конвергентный – дивергентный, практичный – артистичный, серьезный – шутливый, логичный – интуитивный, планомерный – спонтанный, реалистичный – творческий и пр. Например, Холодная (2004) и др.

например: *cooperation*, но *complain*; *rebuild*, но *receive*. В этом и состоит владение метакогнитивным умением.

Другой пример относится к письменной речи. Эффективная стратегия письменной речи включает в себя способность думать об адресате и цели письменного высказывания (например, объяснить адресату что-либо, убедить его в чем-то и пр.). Студентов следует научить тому, что для мониторинга использования этой стратегии они должны делать паузы в процессе письма и спрашивать себя, *что* они делают; достаточно ли фоновой информации они предоставляют своему потенциальному читателю для понимания своего послания; служат ли приводимые ими конкретные примеры достижению поставленной цели [Anderson 2002].

В настоящее время не определен единственный наилучший метод обучения метакогнитивным умениям. Отечественные психологи основным методом метакогнитивного обучения считают экстернализацию, последующее «усиление» метакогнитивных стратегий и расширение их арсенала [Карпов, Демидова 2013].

Чаще всего предлагается такая последовательность овладения стратегиями, которая подчеркивает формирование у студентов осознанного представления о стратегии, обсуждение ее преимуществ, практику в ее использовании, демонстрацию ее переносимости на новые задачи [Oxford 1990]. Современные авторы рекомендуют следующую последовательность действий: моделирование стратегии преподавателем, сопровождаемое объяснением ее значимости и способа использования; управляемая практика в использовании стратегии; обобщение, при котором преподаватель помогает студенту научиться идентифицировать данную стратегию и принимать решение относительно того, где она может использоваться; самостоятельное использование стратегии; приложение стратегии к новым задачам [Pawluk 2012].

С технологической точки зрения можно выделить следующие возможные способы обучения студентов тому, где и каким образом использовать стратегии:

- 1) общий курс обучения умению учиться. Многие стратегии общего характера применимы к обучению ИЯ, например, ведение конспекта / словаря, компрессия информации, перефразирование, преодоление волнения и пр.;

2) лекции и обсуждение. Это введение в использование стратегий в процессе овладения ИЯ, когда слушатели получают общее представление о стратегиях и способах их использования в процессе овладения ИЯ;

3) семинары в сочетании с лекциями, практика использования конкретных стратегий, обсуждение их эффективности;

4) опора на стратегии, представленные в учебниках. Во многих учебниках и учебных пособиях имеются задания, опирающиеся на использование стратегий, иногда даны некоторые разъяснения, однако чаще всего студенты не отдают себе отчета в том, что они используют ту или иную стратегию, и поэтому преподавателю необходимо заострить на ней внимание, объяснить ее суть, предложить модель ее использования. Преимущество данного подхода в том, что отпадает необходимость специальных дополнительных занятий;

5) обучение с опорой на использование стратегий. Преподаватель описывает модель стратегии овладения ИЯ и приводит примеры. Затем студенты находят другие примеры. Преподаватель организует обсуждение в малых группах и во всей группе, а затем мотивирует студентов к экспериментированию в использовании широкого диапазона стратегий;

6) включение стратегии в повседневные учебные материалы [Cohen 2003].

Наряду с этим преподавателям предлагается использовать трехшаговую модель обучения стратегиям овладения языком [Lessard-Clouston 1997]. Первый шаг – изучение контекста, в котором происходит обучение ИЯ. Данный этап включает в себя наблюдение за тем, какими стратегиями учащиеся уже владеют. Часто ли они задают вопросы с целью уточнения, проверки правильности, исправления и пр.? Общаются ли они со своими одноклассниками / одноклассниками? Можно также составить опросники, в которых учащимся предлагается завершить такие фразы, как: «Английский мне нужен для...», «Больше всего на уроке английского я люблю...» и пр. На этом же этапе необходимо проанализировать используемые учебники и учебные пособия на предмет того, содержат ли они задания, направленные на овладение метакогнитивными стратегиями овладения языком. Что особенно важно, преподавателю необходимо проанализировать собственные методы и приемы обучения и общий стиль преподавания.

На втором – рекомендуется сконцентрировать внимание на конкретных стратегиях в обучении ИЯ, обычно используемых преподавателем. Если в учебнике удалось обнаружить ряд различных стратегий овладения письменной речью, например, то необходимо обратить на них внимание студентов в процессе прохождения курса и моделировать ситуации их применения. Кроме того, можно дополнить список стратегий теми, которые в учебнике отсутствуют, но могут принести пользу студентам.

Третий шаг предполагает рефлекссию преподавателя и стимулирование рефлексии учащихся. Объектами рефлексии могут стать результативность урока, роль учебных стратегий в достижении поставленных целей. Способом развития рефлексивных умений является «управляемая рефлексия» [Nunan 1996]. Например, можно предложить студенту вести журнал, в котором он завершает предложения: «На этой неделе я изучал...», «Я научился...», «Я использовал английский в...», «Я допустил следующие ошибки...», «Для меня трудно...», «Я бы хотел научиться...», «На следующей неделе я планирую...».

С нашей точки зрения, эффективным способом реализации управляемой рефлексии с целью формирования метакогнитивных знаний и умений учащихся, является беседа (диалог) преподавателя со студентами. В ходе бесед выясняются мотивы и предпочтения студентов, степень понимания ими целей и задач курса обучения, выбираются «маршруты» обучения, выявляются возможные трудности и пути их преодоления, обсуждаются ход обучения и его результаты. Такие диалоги позволяют реализовать субъект-субъектный подход к обучению, требование сознательности, диалогичности, индивидуализации и дифференциации обучения, максимальной открытости для студентов всех его аспектов, что способствует развитию их самостоятельности, рефлексивных и метакогнитивных умений, умения делать осознанный выбор собственной траектории овладения иностранным языком. В силу этого мы называем такие беседы «рефлексивными диалогами», а соответствующий метод обучения «методом рефлексивного диалога».

Большой интерес представляют результаты экспериментального изучения способов формирования рефлексивных умений и обучения метакогнитивным стратегиям, а также их влияния на результативность овладения студентами различными видами речевой деятельности при обучении иностранному языку.

В 1990 г. было проведено одно из первых системных исследований влияния использования стратегий на результаты обучения английскому языку испанских студентов университета. Были получены убедительные свидетельства того, что: использование стратегий в процессе аудирования способно помочь студентам справляться с более сложными задачами аудирования; преподавателей необходимо обучать тому, каким образом следует внедрять стратегии в процесс обучения; освоение стратегий в процессе аудирования повышает уверенность студентов в собственных силах [Rubin 1996].

Несколько позже были получены подтверждения этих выводов. Установлено, что если студенты, изучающие иностранный язык, используют метакогнитивные стратегии, они добиваются лучших результатов при аудировании [Goh 2000].

Экспериментально доказано влияние метакогнитивных стратегий на повышение способности иранских студентов понимать содержание англоязычных текстов при чтении. В качестве метакогнитивных стратегий студентов обучали использовать свои индивидуальные сильные качества, угадывать смысл (посредством анализа слов и пр.), отделять известную информацию от новой [Jafari 2012].

Сообщается также, что тщательно разработанная программа обучения китайских студентов стратегиям чтения привела к повышению метакогнитивного сознания студентов и лучшему пониманию ими содержащейся в тексте информации [Zhang 2008].

Заслуживает внимания исследование японских ученых, которые в течение трех лет наблюдали за процессом развития метакогнитивных умений у 400 студентов, изучающих английский язык в Международном университете Акита. В первом семестре программы EAP (английский для академических целей) от студентов требовалось пройти курс под названием «Самоуправляемое изучение ИЯ». Основные цели курса состояли в том, чтобы дать студентам возможность развить те аспекты владения ИЯ, которые, с их точки зрения, нуждаются в усовершенствовании, а также сформировать у них метакогнитивные знания и умения. Для достижения этих целей студенты разрабатывали свои собственные учебные планы. Курс позволял им самостоятельно определять цели; выбирать соответствующие материалы; решать, каким образом они будут эти материалы использовать; производить мониторинг своих успехов; оценивать результаты своего обучения [Cotteral, Murray 2009].

Исследования процессов метакогнитивного развития студентов опирались на следующие способы получения данных: опросники, выявляющие представления студентов о способах овладения ИЯ, и различные истории его изучения, портфолио студентов, оценка курса, интервью и обсуждения в группах. Студентов просили фиксировать их мнение относительно опыта создания своих программ обучения и формулировать свои представления о том, к чему, собственно, сводится овладение иностранным языком.

Приведенные сведения показывают, что любые способы обучения метакогнитивным стратегиям требуют повышения осознанности студентами собственных сильных и слабых сторон в процессе овладения ИЯ. Необходимо подчеркнуть также, что студенты должны овладеть широким диапазоном когнитивных стратегий, из которых они могут выбирать и умело комбинировать те, которые помогут им осваивать ИЯ с наибольшей эффективностью.

Усиление элементов рефлексии в организации обучения, проведение занятий, на которых преподаватель стимулирует активное участие студентов в управлении процессом собственного обучения, направляя их внимание на анализ и оценку хода и результатов различных этапов учебного процесса, способствуют развитию метакогнитивных умений студентов и повышению результативности обучения ИЯ. В связи с этим не вызывает сомнения необходимость овладения преподавателями иностранных языков описанными способами формирования метакогнитивных умений студентов и включения этих способов в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе. При этом должен неминуемо повыситься уровень рефлексивности самого преподавателя, его умение отслеживать, регулировать и совершенствовать используемые им стратегии обучения студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анохин П. К. *Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды.* М. : Наука, 1978. 399 с.
- Беленкова Ю. С. *Технология развития метакогнитивных способностей студентов при обучении иностранному языку // Педагогическое мастерство и педагогические технологии.* Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» (Чебоксары). № 2 (4). 2015. С. 101–103.

- Громыко Ю. В. Педагогические диалоги / История разработки деятельностного содержания образования : пособие для учителя. М. : Пушкинский институт, 2001. 416 с.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Академия, 2004. 288 с.
- Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2007. 667 с.
- Ильясов И. И. Структура процесса учения. М. : Издательство МГУ, 1986. 198 с.
- Карнов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
- Карнов А. В., Демидова П. Г. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. № 4. 2013. С. 13–19.
- Кислякова М. А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 4. 2011. С. 79–89.
- Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 48 с.
- Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : учебное пособие. М. : ПЕР СЭ, 2002. 304 с. URL : www.medcollegelib.ru/book/ISBN5929200610.html
- Anderson N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Identifier: ED463659. Publication Date: 2002-04-00. Source: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ERIC Digest. URL : files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf
- Borkowski J., Carr M., Pressely M. «Spontaneous» strategy use: Perspectives from metacognitive theory. Intelligence. 1987. № 11. P. 61–75.
- Chamot A. U., O'Malley J. M. Language learner and learning strategies // Ellis N. C. (Ed.). Implicit and Explicit Learning of Languages. London : Academic Press, 1994. P.371–392.
- Chamot A. U., Robbins J. The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success Workshop for Wyoming ESL Teachers February 1–2, 2007 Casper, WY. URL : calla.ws/CALLAHandoutWY.pdf
- Cohen A. Strategy Training for Second Language Learners. ERIC Identifier: ED482492. Publication Date: 2003-08-00. Source: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ERIC Digest. URL : www.ericdigests.org/2004-4/language.htm

- Cotteral S., Murray G.* Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *ScienceDirect / System*. 2009. 37. P. 34–45.
- Flavell J. H.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / *American Psychologist*. 34. 1979. 34. P. 906–911.
- Goh C. C. M.* A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems / *System*. 2000. 28. P. 55–75.
- Jafari D.* Metacognitive Strategies and Reading Comprehension Enhancement in Iranian Intermediate EFL Setting / *International Journal of Linguistics*. 2012. Vol. 4. No. 3. P. 1–14.
- Lessard-Clouston M.* Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers / *The Internet TESL Journal*. December 1997. Vol. III. No. 12. URL : iteslj.org/
- Nunan D.* Learner strategy training in the classroom: An action research study/ *TESOL Journal*. 1996. 6 (1). P. 35–41.
- Oxford R.* Language learning strategies: What every teacher should know. New York : Newbury/Harper Collins, 1990.
- Pawluk C.* Study Skills – Metacognitive Strategy Instruction // *Rocky View School Psychology*. Alberta, 2012. P. 51–76.
- Rubin J.* Using multimedia for learner strategy instruction. In Oxford R.L. (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. P. 151–156.
- Wenden A.* Learner strategies // *ESOL Newsletter*. 1985. 19 (5). P. 1–7.
- Yip M. C. W.* Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong // *Educational Psychology*. 2013. Vol. 33. № 7. P. 817–827.
- Zhang L. J.* Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom // *Instructional Science*. 2008. 36 (2). P. 89–116.
- Zhang L. J., Zhang D.* Thinking Metacognitively about Metacognition in Second and Foreign Language Learning, Teaching, and Research: Toward a Dynamic Metacognitive Systems Perspective // *Contemporary Foreign Languages Studies*. Vol. 396. No. 12. 2013. P. 111–121.

УДК 378.81

А. А. Вербицкий

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, академик РАО; профессор Московского педагогического государственного университета; e-mail: asson1@rambler.ru

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИИ

В статье рассматриваются проблемы становления современной образовательной парадигмы и в этой связи – необходимость ее опоры на развитую психолого-педагогическую теорию как концептуальную основу иноязычного образования. В качестве такой теории может служить теория контекстного образования, основные положения которой изложены в статье. С этих позиций анализируется ряд исследований, в которых обоснована возможность и необходимость развивать иноязычное профессиональное образование вместо профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Предложена оригинальная трактовка понятия «педагогическая технология»; приводятся требования к компетенциям преподавателя, разрабатывающего и использующего педагогические технологии контекстного образования.

Ключевые слова: метод обучения; педагогическая технология; требования к компетенциям преподавателя; контекстное образование.

A. A. Verbitskiy

Advanced Doctor (Pedagogy), PhD (Psychology), Professor,
Member of the Russian Academy of Education;
Professor Moscow State University of Education;
e-mail: asson1@rambler.ru

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROFESSION

The article focuses on the formation of modern educational paradigm and in this respect – on the necessity of its relying on comprehensive psychological-and-pedagogical theory as a concept framework of foreign language education.

That basic may be established by the theory of contextual education, whose principal provisions are set out in the article. In this context, a number of investigations devoted to substantiating the possibility and necessity of developing foreign language professional education as an alternative to foreign language vocational training are analyzed. An original interpretation of the notion of pedagogical technology is suggested; requirements for competences of a teacher engaged in developing and using contextual technologies are set out.

Key words: teaching method; pedagogical technology; requirements for a teacher's competences; contextual education.

Более четверти века в России проводится серьезная реформа образования, которое уже во многом отличается от существовавшего в советское время, к сожалению, не в лучшую сторону. Причина в том, что несмотря на огромный объем педагогических инноваций по своим внутренним, собственно педагогическим основам – дидактическим принципам, содержанию образования, формам, методам, и способам его развертывания, типу образовательной среды, по сознанию субъектов образовательного процесса – педагогическая система остается в основном традиционной, объяснительно-иллюстративной, заложенной еще в XVII в. в трудах Я. А. Коменского [Коменский 1939].

Появление такого типа обучения было огромным шагом вперед в развитии цивилизации, до сих пор позволяющим людям в относительно короткие сроки обучения, хотя и с разным успехом, усваивать «основы наук» и определенные практические умения и навыки. Однако традиционный тип обучения с самого начала развернул «обучаемого» в прошлое, к «кладовым знаний» (на самом деле информации), обусловил отрыв обучения от практики, обучения от воспитания, значения от смысла, информации от знания и в современную постиндустриальную эпоху исчерпал свои возможности.

На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы», к *практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях при сохранении основ его фундаментального теоретического содержания. Это и является сущностью становящейся новой образовательной парадигмы.*

Разворот обучающегося – школьника, студента, слушателя ФПК – от прошлого к будущему, и тем самым превращение учебной информации из основного предмета усвоения (скорее, запоминания) в средство практического действия, в том числе иноязычного речевого, и поступка в ориентировочную основу деятельности задан, казалось бы, компетентностным подходом к реформе образования на всех его уровнях. Ведь компетенция и в целом компетентность человека – это то качество личности обучающегося, к которому ему нужно и хочется стремиться, которое, а не «знание основ наук», обеспечит ему полноценные возможности состояться в жизни и в профессии.

Беда, однако, в том, что реформа, инициированная государством, не опирается на какую-либо адекватную ее направлениям и задачам психолого-педагогическую или просто педагогическую теорию. Невозможно себе представить, чтобы превращение устаревшего производства, скажем, пресловутого автомобиля «Ока» в производство современного лимузина осуществлялось бы без опоры на фундаментальные инженерные науки.

При этом педагогические инновации, касающиеся целей, содержания образования, форм, методов и средств, включая новые информационные технологии, буквально заполонили всё мировое образовательное пространство. И все они, «незаконны» с позиций уходящей, но еще действующей и не собирающейся так просто уйти со сцены традиционной образовательной парадигмы. Широко «распахнуть двери» всем этим инновациям, являющимся «предвестниками» новой образовательной парадигмы, способна признанная психолого-педагогическая теория.

Многолетний и многообразный инновационный опыт, включающий в себя результаты «лабораторных» исследований, и обобщающая его развитая педагогическая или психолого-педагогическая теория и являются теми двумя основными органичными источниками, которые питают эволюционное саморазвитие сложившейся образовательной системы и подготавливают ее к переходу в другое состояние – новой образовательной парадигмы, нового типа обучения и воспитания.

Психолого-педагогическая теория как концептуальная основа нового типа образования, включая иноязычное, на всех его уровнях должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- способной включать личностный потенциал каждого обучающегося, этот неисчерпаемый источник его творческой активности;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических инноваций;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивая достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной, по своей сути, образовательной деятельности;

- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;
- служить основой определения и разработки наборов деятельностных модулей, из которых создаются основные образовательные программы.

На наш взгляд, всем этим требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая более 35 лет в одноименной научно-педагогической школе [Вербицкий 2017]. С ее позиций подготовлено и защищено 12 докторских и 26 кандидатских диссертаций по педагогике и психологии, в том числе две докторские и пять кандидатских по проблемам иноязычного образования. Ниже рассмотрим результаты некоторых из них, касающихся темы данной статьи.

Контекстным является образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в познавательной деятельности школьников, студентов, слушателей последовательно моделируется предметно-технологическое (предметный контекст) и социальное (социальный контекст) содержание предстоящей жизни и профессиональной деятельности. Основная идея состоит в том, чтобы наложить усвоение человеком теоретических знаний на «канву» усваиваемой им социальной и профессиональной практики.

Источниками теории и технологий контекстного образования, являются:

- 1) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике; при этом в качестве единицы деятельности выступает не предметное действие, а поступок;
- 2) теоретическое обобщение с этих позиций многообразного эмпирического опыта инновационного обучения и результатов лабораторных исследований в этой сфере;
- 3) понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей жизни и профессиональной

деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебно-познавательной деятельности.

Основной целью контекстного образования является обеспечение педагогических и психологических условий овладения детьми и взрослыми деятельностями, которые существуют в обществе и характеризуют каждого как активного, компетентного деятеля и члена общества, разделяющего его ценности. Теоретические знания выступают при этом не самоцелью, а необходимым средством выполнения компетентного действия и поступка человека.

В отличие от традиционного обучения, где основным источником содержания учебных предметов является дидактически преобразованное содержание наук, в содержание контекстного образования добавляются еще два источника: а) будущая практическая (школа) или профессиональная деятельность (колледж, вуз, ФПК), представленная в виде моделей деятельности – описаний системы основных профессиональных функций, проблем, задач, компетенций; б) морально-нравственные требования к жизни в обществе и выполнению практической и профессиональной деятельности.

В контекстном образовании выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся:

- учебная деятельность академического типа, классическим примером которой является информационная лекция;
- квазипрофессиональная деятельность, наиболее ярким ее представителем является деловая игра и другие имитационно-игровые формы;
- учебно-профессиональная деятельность, где студент, оставаясь в позиции обучающегося, выполняет реальные исследовательские или практические функции, как это происходит в процессе УИРС, НИРС, на производственной практике, при подготовке реферата и выпускной квалификационной работы.

В качестве промежуточных выступают многие конкретные формы деятельности студентов, в которых всё больше проступают (по целям, содержанию и формам) черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары-

дискуссии, спецкурсы, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций и т. п.

Принципы контекстного образования следующие [2]:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросскультурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;
- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности.

Системная реализация всех принципов контекстного образования обеспечивает возможности достижения целей обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сущности образовательной деятельности обучающихся. Следуя нормам технологически грамотных предметных действий и принятым в обществе морально-нравственным нормам, каждый обучающийся развивается как личность, компетентный практик, член человеческого сообщества и гражданин своей страны.

В докторских исследованиях В. Ф. Тенищевой и Н. П. Хомяковой, выполненных с позиций теории контекстного образования при научном консультировании автора данной статьи, предложены педагогические модели обучения иностранному языку специальности

в неязыковом вузе [Тенищева 2008; Хомякова 2011]. Первое проведено на материале обучения английскому языку инженеров-судоводителей в морском вузе, второе – французскому языку юристов-международников нелингвистического вуза. В обоих случаях результаты обучения и воспитания обусловлены процессом взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента или студентов) в условиях образовательного пространства контекстного типа, в котором воспроизводятся профессиональные и социальные контексты деятельности специалистов того или иного профиля.

По замыслу В. Ф. Тенищевой, предметной основой формирования профессиональной компетенции инженера-судоводителя, в которую органично входит иноязычная компонента, должно выступить включение учебной деятельности студента по овладению иностранным языком в аналог его будущей производственной деятельности, связанной с использованием иностранного языка. В таком интегративно-контекстном обучении моделируются технологические процессы труда инженера, осуществляемые средствами иностранного языка в ситуациях общения и взаимодействия участников этого процесса [Тенищева 2008].

В разработанной и экспериментально проверенной В. Ф. Тенищевой интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции инженера контекстное образование приобретает свойство интегративности по нескольким линиям: 1) интеграции предметного содержания иностранного языка и спецдисциплин, соотносимых со сферами профессиональной деятельности специалиста; 2) интеграции реальной иноязычной и моделируемой в обучении предметно-технологической деятельности будущего инженера; 3) интеграции преподавания иностранного языка и спецпредметов; 4) межуровневой интеграции академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущего инженера; 5) интеграции его репродуктивной и творческой деятельности в ситуациях профессионального общения.

В этих условиях адекватно отражаются не только субъект-субъектные взаимодействия участников образовательного процесса, но и субъект – объектно-субъектные связи в системе «человек–техника–человек», включенные в моделируемый процесс. Интегративно-контекстная модель обучения дает возможность проектирования

и организации технологии профессиональной деятельности студента в ситуациях иноязычного общения и присущих ей социокультурных процессов с учетом параметров реального оперативного времени, которые отражают временную динамику моделируемого производственного процесса.

Иноязычная речевая деятельность студента выступает не предметом учебной деятельности и прямой целью усвоения, а конкретным средством решения моделируемых социально-профессиональных задач. Иностранный язык усваивается здесь в контексте реальной профессиональной деятельности, а не в результате выполнения ограниченных иноязычным текстом заданий и задач. Тем самым создаются условия интеграции профессионально-предметных и иноязычных речевых составляющих в общей профессиональной компетенции будущего специалиста, развития его мотивационной и эмоционально-волевой сфер труда в ситуациях межличностного взаимодействия и общения [Тенищева 2008].

Иноязычное профессиональное образование, а отнюдь не профессионально ориентированная иноязычная подготовка, утверждает Н. П. Хомякова, может обеспечить становление иноязычной профессиональной компетенции как интегративного свойства личности будущих выпускников нелингвистических вузов, их готовности к успешной профессиональной деятельности в ситуациях иноязычного общения и к оптимальной социально-профессиональной адаптации к самостоятельной трудовой деятельности [Хомякова 2011].

Ведущая идея исследования Н. П. Хомяковой состоит в следующем: формирование специальной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов – юристов-международников, осуществляемое на межпредметной интегративной основе, неотъемлемо от становления целостной структуры их профессиональной компетентности. Такая контекстная модель включает два блока компонентов, реализующих: общую иноязычную коммуникативную компетенцию и специальную иноязычную коммуникативную компетенцию. Последняя обеспечивает способность и готовность выпускника вуза к эффективному участию в ситуациях межкультурного профессионально-делового общения, соответствующих специфике его труда.

Доказанная в опытно-экспериментальном исследовании идея подготовки специалистов, обладающих развитой иноязычной

коммуникативной компетенцией в общей структуре профессиональной компетентности, позволила Н. П. Хомяковой сделать вывод о появлении нового понятия *вторичная коммуникативная профессиональная личность* по аналогии с понятием вторичной языковой личности для выпускников языковых вузов. Актуальность формирования и развития такой личности в условиях растущей европейской и мировой глобализации очевидна: выпускники неязыковых вузов, владеющие языком специальности, способны обойтись без переводчика, войти в контакт с зарубежными партнерами, обсудить суть дела, провести переговоры о заключении договора, заключить сделку и т. п. [Хомякова 2011].

Н. П. Хомякова правомерно утверждает, что важнейшей в сфере иноязычной подготовки студентов в вузах нефилологического профиля является организация образовательного процесса, позволяющего обучить и воспитать современного выпускника, способного к компетентному профессиональному взаимодействию со специалистами зарубежных стран. Это более продуктивный подход по сравнению с учебным процессом, направленным преимущественно на овладение лингвистическим строем языка и формирование способности к общей межкультурной коммуникации.

Таким образом, результаты исследований В. Ф. Тенищевой и Н. П. Хомяковой доказали возможность и необходимость развивать вместо профессионально ориентированной иноязычной подготовки иноязычное профессиональное образование, призванное обеспечить становление иноязычной профессиональной компетенции как интегративного свойства личности будущих выпускников нелингвистических вузов, их готовности к успешной профессиональной деятельности в ситуациях иноязычного общения и к оптимальной социально-профессиональной адаптации.

В исследовании О. А. Григоренко разработана контекстная модель непрерывного (в течение четырех лет) обучения английскому языку, обеспечивающая освоение его содержания как средства профессиональной коммуникации военного инженера. Обоснован комплекс педагогических условий реализации этой модели, в числе которых: выбор содержания обучения, исходя из логики как учебного предмета «Английский язык», так и ситуаций профессионального общения будущих специалистов; формирование их коммуникативной компетенции в преемственно сменяющих друг друга формах:

собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности [Григоренко 2001].

Исходя из положения, что каждый тип обучения должен иметь свой специфический тип учебника, учебного пособия, исследование О. А. Шевченко было направлено на обоснование педагогических характеристик учебника иностранного языка контекстного типа для студентов технического вуза. Автором показано, что специфическими характеристиками учебника такого типа являются следующие:

- 1) изложение содержания учебного предмета сообразно логике учебно-познавательной деятельности обучающегося как субъекта познания и логике развертывания содержания науки;
- 2) представление учебного материала как сценария взаимодействия субъектов процесса обучения и воспитания;
- 3) отражение целостного, предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности;
- 4) обеспечение средствами учебника достижения единства целей обучения и воспитания специалиста.

Рассмотрим теперь проблемы использования некоторых понятий педагогической науки, касающихся в том числе вопросов иноязычного образования, важных для понимания механизмов обеспечения его качества. Начнем с понятия «метод».

В философии метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. «Не моем, так катаньем» – говорит пословица. Так, с целью обработки металла используют метод резания, давления, спекания металлического порошка. При этом само вещество природы, в данном случае металл, не сопротивляется воздействию, его возможное «сопротивление» уже нейтрализовано при обосновании выбора средств воздействия на него.

Совсем другое дело, когда речь идет о методе воздействия педагога на ученика или студента, точнее, о взаимодействии между ними. Здесь в полный рост встают трудно прогнозируемые или вообще непрогнозируемые субъективные факторы: психологические особенности того и другого, отношение к содержанию обучения и к преподавателю, гендерные особенности, мотивация обучающего и обучающегося и многое другое. И цели, которые должны быть достигнуты посредством использования конкретных методов обучения, могут быть совершенно разными у педагога и ученика.

В современных словарях можно найти много определений термина «метод обучения», что по меньшей мере странно, имея в виду, что научная педагогика и дидактика насчитывают сотни лет своей истории. Но во всех определениях отмечается, что метод – это упорядоченные способы взаимосвязанных действий (или взаимосвязанной деятельности) педагога и учащихся, направленных на достижение целей обучения, воспитания и развития личности учащихся.

Отмечу, что в этих определениях учащийся часто именуется «обучаемым», что ставит его в пассивную «ответную» позицию, отбирает у него функцию целеполагания. Кроме того, посредством методов обучения вроде бы достигаются и цели воспитания. Это влияние идеи «воспитывающего обучения» Я. А. Коменского, сводящее воспитание к обучению [Коломенский 1939]. Где же тогда методы воспитания? А они используются во внеклассных и внеаудиторных формах воспитательной работы педагога, а не учащегося, студента, для которого участвовать в этих формах необязательно.

В педагогической литературе можно найти указание на четыре группы методов:

- 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.);
- 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные);
- 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые);
- 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него).

Очевидно, что подобная классификация не имеет ничего общего с приведенным выше определением понятия «метод».

В дидактике нет непротиворечивой классификации методов по какому-то единому основанию, хотя есть много вариантов, предложенных разными авторами. Нельзя же, в самом деле, делить методы, скажем, на частично-поисковые и поисковые как в одном из вариантов классификации, как нельзя и сказать, что одна женщина «немного беременна», а другая – «полностью».

На фоне этой неразберихи получила широкое распространение научно необоснованная тенденция делить методы на пассивные,

активные и интерактивные. В педагогической литературе можно найти их характеристики.

Пассивный метод – это форма (!) взаимодействия учителя и учащихся, где последние – пассивные слушатели, подчиненные директивам учителя. Метод самый неэффективный, но есть и достоинства: относительно легкая подготовка педагога к занятию и возможность ввести больший объем материала. В качестве примера приводится лекция. Авторы этого описания не догадываются, что если студент хочет понять и усвоить содержание лекции, он должен быть активнее самого преподавателя.

Активный метод – это когда учащиеся активно и на равных правах общаются с учителем, преобладает демократический стиль общения. А интерактивный метод предполагает взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, использование «интерактивных дидактических материалов». Роль учителя сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Интерактивные методы рассматриваются как наиболее современные формы (!) активных методов. Использование тех и других активизирует учебную деятельность школьников или студентов, тем самым реализуется «активное обучение». К активным методам относят ролевые и деловые игры, групповую дискуссию, решение ситуационных задач, драматизацию и др.

Указанные термины не могут претендовать на научность по нескольким причинам. Первая – перечисленные и подобные им являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности. Вторая – метод, по определению, не может быть пассивным поскольку с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Третье – по определению, метод – это способы организации *взаимосвязанных деятельности* учителя и ученика, т. е. не интерактивных методов просто не бывает. Только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других, проходить в условиях живого общения субъектов деятельности либо общения, опосредованного учебником, книгой, программой компьютера. Четвертая причина: активизация традиционного обучения, в котором человек поставлен в позицию пассивного объекта педагогических манипуляций, бессмысленна.

И уж совсем странно слышать об интерактивных дидактических материалах. Это всё равно, что назвать, скажем, футбольный мяч интерактивным. Но пока его футболист не ударит ногой – это просто некий предмет. Сюда же можно отнести и прижившийся термин «интерактивная доска», вроде она сама может общаться с ее пользователем. Активным может быть только человек, любое живое существо.

Можно назвать несколько прототипов трактовки метода обучения:

- 1) воздействие на «обучаемого» как на некоторое механическое устройство, подобное часам или любой другой машине (Я. А. Коменский) [Коменский 1939];
- 2) воздействие на него как на механическое же устройство по переработке информации (компьютерная метафора) в условиях цифрового обучения;
- 3) содержание и логика развертывания науки. Применительно к обучению английскому языку эту третью позицию точно выразил в свое время академик Л. В. Щерба: методика обучения иностранному языку – это прикладная лингвистика [Щерба 1974];
- 4) деятельность ученого.

Так, известный американский психолог и педагог Дж. Брунер писал: «Умственная деятельность везде остается той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы... Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и ему легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику» [Брунер 1977, с. 154]. Подумать только!: на первом уроке, скажем физики, ребенок – маленький Ньютон, на втором, химии, – Менделеев, на третьем, математики, – Эйлер, на четвертом, родной речи, – Бодуэн де Куртенэ!

По нашему мнению, в образовательном процессе нужно опираться на закономерности и субъективную логику познавательной деятельности обучающегося, ребенка или взрослого, с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т. д. При использовании адекватных методов обучения через весь этот внутренний, личностный кросскультурный контекст преломляется любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, значений «для

меня» [Леонтьев 1975], собственно знаний, а не только закрепленных в понятийном аппарате наук, значений, информации.

Найти решение вопроса об адекватных целях и содержанию обучения методах, не вдаваясь в спекуляции относительно их пассивности или активности, поможет обращение к понятию «педагогическая технология». Оно появилось во второй половине прошлого века в связи с поиском ответа на вопрос, не просто «Как учить?», но и «Как учить результативно?». При этом, как водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового учителя, преподавателя.

При определении понятия «педагогическая технология» необходимо исходить не из содержания и логики конкретной науки или каких-либо технических устройств. Прототипом должна выступать совместная деятельность учителя и ученика, преподавателя и студента с учетом логики развертывания научного знания и контекста практического применения знаний в социуме и на производстве. В таком случае *педагогическую технологию можно определить как реализованный на практике проект или модель совместной деятельности учителя и учеников, преподавателя и студентов, направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов.*

Такой проект должен строиться как интегративное единство целого ряда следующих знаний и умений, компетенций, владение которыми характеризует *педагогическую компетентность* учителя, преподавателя:

- знание психолого-педагогических закономерностей развития личности обучающегося (ребенка или взрослого) в процессе учебной деятельности;
- знание психологических закономерностей и особенностей преподавательской деятельности;
- владение механизмами и особенностями организации разных форм общения и деятельности: индивидуальной, групповой, совместной (коллективной) деятельности субъектов образовательного процесса;
- владение формами, методами и средствами обучения, воспитания, развития и контроля хода и результатов образовательного процесса;

- владение содержанием преподаваемого учебного предмета;
- знание логики развертывания научного знания по конкретной учебной дисциплине;
- знание предметного и социального контекстов предстоящей жизни и профессиональной деятельности, где будут практически использоваться усваиваемые знания, компетенции;
- знание морально-нравственных требований к выполнению учебной и предстоящей практической или профессиональной деятельности.

Таким образом, перед учителем, преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию, прототипом которой является совместная деятельность субъектов образовательного процесса, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации, организованной в логике преподаваемой им науки или работы цифрового устройства. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма.

При этом школьник или студент с самого начала выступает не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, т. е. человек, способный к целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности.

Тогда и процесс образования, в том числе иноязычного, нужно понимать не как «передачу знаний», а *созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры*. Полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах [Вербицкий 2017].

Следование психолого-педагогическим закономерностям такого созидания при использовании педагогических технологий контекстного образования обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции профессионально-предметных действий и морально-нравственных поступков. Наложение учебной информации на канву социальной, по своей сути, профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, т. е. знаний, а не только закрепленных в науке значений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Брунер Дж.* Психология познания. М. : Прогресс, 1977. 413 с.
- Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие. М. : МПГУ, 2017. 248 с.
- Григоренко О. А.* Контекстная модель профессионально направленного обучения (на материале иностранного языка в военном вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук, М., 2001. 23 с.
- Коменский Я. А.* Великая дидактика. М. : Учпедгиз, 1939. 320 с.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
- Тенищева В. Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 44 с.
- Хомякова Н. П.* Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2011. 47 с.
- Шевченко О. А.* Педагогические характеристики учебника контекстного типа (на материале иностранного языка в техническом вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 30 с.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. Изд. 2-е. М. : Высшая школа, 1974. 111 с.

**ЧТО ДУМАЕТ СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ПРАКТИК
О ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ?
(итоги анкетирования)**

В статье рассматриваются результаты проведения анкетирования преподавателей иностранных языков неязыковых вузов в связи с определением возможностей реализации личностной ориентации в обучении на аудиторных занятиях. Предлагается несколько определений понятия «лично-ориентированное обучение», выделяются его ключевые составляющие и ряд характеристик, обеспечивающих успешность обучения иностранному языку.

Ключевые слова: неязыковой вуз; дисциплина «иностранный язык»; анкетирование преподавателей; лично-ориентированное обучение; модель обучения; аудиторное занятие; субъекты учебного процесса.

Е. А. Popova

Senior lecturer of the Department of Linguistics
and Professional Communication in Political Sciences,
Institute of International Relations and Social-Political Sciences, MSLU;
e-mail: pelena2008@mail.ru

**WHAT DOES A MODERN TEACHING PRACTITIONER THINK
OF LEARNER-CENTRED FOREIGN LANGUAGE TEACHING?
(questionnaire results)**

The article focuses on questionnaire results obtained at non-linguistics institutions of higher education, where foreign language teaching practitioners were asked about the potential of learner-centred teaching in foreign language classes. Several definitions of the term “learner-centered teaching” are suggested; its key components are identified as well as a number of characteristics providing success of foreign language teaching.

Key words: non-linguistics institutions of higher education; course «Foreign language»; questionnaire of teachers; learner-centred teaching; model of training; face-to-face training (class); subjects of educational process.

Исследованием проблемы лично-ориентированного обучения занимаются такие отечественные педагоги и ученые, как

Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, Л. С. Каменская. По мнению И. С. Якиманской, признание обучающегося главной действующей фигурой образовательного процесса и есть смысл личностно ориентированной педагогики [Якиманская 2010]. Л. С. Каменская пишет о необходимости методического обеспечения учебного курса иностранного языка в вузах неязыковых специальностей в соответствии с личностно ориентированным и профессиональным направлениями в обучении [Каменская 2010, с. 15].

С целью выявления основных тенденций современного этапа развития личностно ориентированного обучения в 2017 году нами была разработана онлайн-анкета на базе «Гугл Формы» («Google Forms») и проведено анкетирование преподавателей иностранных языков неязыковых вузов и факультетов. Нас интересовало, какие возможности реализации личностной ориентации в обучении иностранному языку используются сегодня на аудиторных занятиях.

В анкетировании приняли участие 35 респондентов с разным педагогическим опытом (молодые специалисты и опытные коллеги). Анкета содержала 10 заданий / вопросов. Анализ полученных ответов позволил нам составить определенное представление относительно возможностей совершенствования учебного процесса по иностранному языку с позиции реализации его личностной направленности.

Первое задание анкеты было сформулировано следующим образом: «Напишите, пожалуйста, 7–8 ключевых слов, соотносящихся, на Ваш взгляд, с понятием “личностно ориентированное обучение”». Для чего мы сформулировали именно такое задание? Чтобы понять, какими ценностными ориентирами оперирует преподаватель при определении личностно ориентированного обучения, с какими терминами он сталкивается. На основе ответов было оформлено семантическое поле данного понятия по принципу наиболее часто употребляемых слов (см. рис. 1).

Наиболее распространенными ответами, которые мы можем считать ориентирами современного понимания термина «личностно ориентированное обучение» являются: индивидуальность; личность; мотивация; развитие; интерес; особенности; способности; различия; внимание; самостоятельность. Безусловно, можно утверждать, что во главе личностно ориентированного обучения стоят *индивидуальность* и *личность* обучающегося, признание студента главной действующей



Рис. 1. Семантическое поле понятия «лично ориентированное обучение»

фигурой всего образовательного процесса. Интересно, что третью позицию заняла *мотивация*. По мнению респондентов, само по себе лично ориентированное обучение является условием мотивации, успехом учебного процесса. Слово *развитие* употреблялось респондентами без контекста, опосредованно. Можно предположить, что подразумевалось общее развитие студента как личности и будущего профессионала, а также его саморазвитие. Слово *интерес* имеет двойную коннотацию. С одной стороны, речь идет о той же мотивации, об отношении студентов к процессу обучения иностранному языку как к предмету ценному и привлекательному для них и о необходимости для преподавателя этот интерес постоянно поддерживать. С другой стороны, способность выражения студентами своих собственных интересов и достижения личностных задач на занятиях по иностранному языку. Преподаватели также употребляли слово *особенности* в нескольких значениях; самостоятельно без контекста, писали также об особенностях обучающегося, имея в виду его психотип, характер, темперамент, особенности усвоения им учебного материала. Помимо этого, *особенность* звучит в контексте условий организации занятия на основе личностного подхода, например *особенности методики*, *особенности условий*. *Способности* по значению можно приблизить к *особенностям*, так как рассматривались опять же способности обучающихся: способность концентрации, внимания, обучения,

восприятия. Отдельно стоит обратить внимание на выделение **различий** как ключевого понятия в личностно ориентированном обучении, поскольку в ходе учебного процесса преподаватели сталкиваются с трудностью его организации как раз из-за различий обучающихся: разного уровня их языковой подготовки, разной мотивации, разного характера и темперамента, разных способностей. «**Внимание к деталям**» – именно такая формулировка превалировала в ответах респондентов. Наконец, **самостоятельность** рассматривается и как условие, и как цель занятия на основе личностно ориентированного обучения. Именно от внимания зависит и успешность организации аудиторного занятия, и саморазвитие, и самообучение студента. На основе выделенных ключевых слов каждый из преподавателей может сформулировать свое определение личностно ориентированного обучения исходя из собственных ценностных ориентиров и педагогических целей.

Для нас также представляют большой интерес редкие ответы респондентов, среди которых можно выделить: креативность, новизну, удовольствие, доверие, гуманизм и гуманизацию, адаптацию к нуждам обучающихся, сложность организации учебного занятия. Данные ответы заставляют задуматься о многом. Особенно бросается в глаза определение личностно ориентированного обучения как *чего-то нового* или его оценка как *креативного обучения*. Здесь личностно ориентированное обучение в некоторой степени противопоставляется традиционному. А что является традиционным обучением? Разве личностно ориентированное обучение не является традиционным? Здесь мнения разделяются. Для некоторых коллег личностно ориентированное обучение давно вошло в традицию и даже никогда не шло вразрез традиционному. Другие же видят очевидные различия между личностно ориентированным и так называемым традиционным, авторитарным образованием, где главный субъект обучения – учитель (эталон знаний, лектор, источник знаний, образец правильного поведения); традиционное обучение по четкому плану с монотонными упражнениями на закрепление и повторение материала и т. д. Таким образом, в личностно ориентированном обучении видят возможность инновационной реализации учебного процесса, использование более совершенных средств обучения, отвечающих потребностям современных обучающихся.

Ответы респондентов на второй вопрос анкеты отражают содержание личносно ориентированного обучения. Мы предложили преподавателям несколько вариантов ответа или возможность написать свой: «Для Вас личносно ориентированное обучение на занятии по иностранному языку это скорее... (или укажите свой ответ)». Предложенные варианты ответов были следующими:

- обучение с учетом индивидуальных (личностных) особенностей учащихся и создание благоприятной учебной атмосферы на занятии;
- обучение, нацеленное на будущую профессиональную деятельность обучающихся и формирование требуемых компетенций;
- обучение, вовлекающее в учебный процесс студента как активного и непосредственного его участника, способствующее его саморазвитию;
- обучение, направленное на реализацию самопознания, самовыражения личности студента; развитие его неповторимой индивидуальности; нахождение своего «Я» обучающимся;
- всё вышеперечисленное.

Почти для половины респондентов все вышеперечисленные варианты соответствовали понятию личносно ориентированное обучение (43 %). В качестве своего ответа было предложено дополнение, а именно обучение, направленное на создание благоприятной учебной атмосферы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Один респондент согласился со всеми вариантами, исключив обучение, направленное на самопознание и самовыражения студента. Этому варианту отдали свое предпочтение меньшинство респондентов (17 %). К сожалению, следует признать, что лишь 20 % опрошенных понимают необходимость ориентировать обучение на будущую профессиональную деятельность студентов.

Мы также хотели узнать, как часто преподаватели включают студентов в контекст анализируемого обучения и получили следующие результаты:

- ни один из участников опроса не выбрал категорический вариант «Нет, не применяю»;
- 3 % – «Очень редко»;
- для 23 % личносно ориентированное обучение давно вошло в традицию и существующую необходимость;

- 60 % респондентов иногда обращаются к личностно ориентированному обучению, тогда мы задумываемся о причинах нерегулярности его реализации. Ответ на этот вопрос мы представим в данной статье ниже.

Для дополнительного уточнения этих данных мы сформулировали следующее задание: «Оцените, пожалуйста, по 10-балльной шкале частоту использования Вами личностно ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку в аудитории». И получили более заниженные результаты реализации этого обучения как минимум на 6 %.

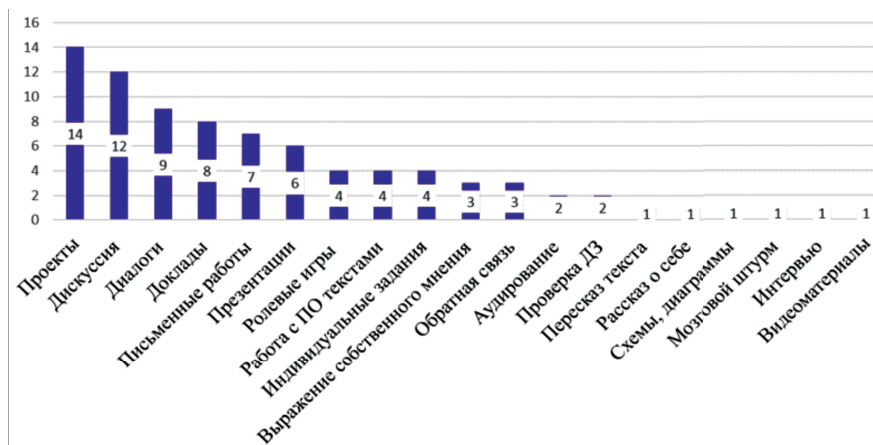


Рис. 2. Выбор преподавателями методических средств при личностно ориентированном обучении иностранным языкам

Следующим вопросом анкетирования был: «Какие методические приемы (задания, упражнения и пр.) Вы используете в рамках личностно ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку?» Мы попросили указать по возможности несколько приемов. Ответы на данное задание представлены на рисунке 2.

Как показал анализ этих ответов чаще всего преподаватели применяют в личностно ориентированном обучении метод проектов. Подготовка проектов требует большой самостоятельной подготовительной работы от обучающихся. Безусловно, при этом должен учитываться личный интерес студентов. Для самостоятельной работы

крайне необходим достаточный уровень организованности студента и его умение работать с информацией. На втором месте стоят групповые дискуссии, осуществляемые непосредственно на аудиторном занятии. Преподаватели предлагают студентам дискуссионные вопросы (желательно по профессионально значимым темам) и предлагают их обсудить в форме круглого стола. Третью позицию занимают диалоги, проработку и закрепление текущего лексико-грамматического материала при работе в парах, реже в тройках. Четвертую позицию заняли доклады. Под письменными работами респонденты имеют в виду эссе, сочинения-рассуждения, написание статьи, сочинение стихов, песен. Меньшее число презентаций по сравнению с докладами и проектами мы можем объяснить наличием или отсутствием доступа к техническому оборудованию. Использование ролевых игр требует большого подготовительного этапа и временных затрат при реализации. Только 5 преподавателей отметили, что они предлагают студентам работу с профессионально ориентированными текстами.

К сожалению, обучающимся на аудиторном занятии предоставляется мало возможностей для выражения собственного мнения. Как правило, в дискуссиях не участвуют малоактивные обучающиеся, молчуны, которые теряются в общей массе. Считаем необходимым организовать учебный процесс так, чтобы каждый студент не боялся высказываться по той или иной теме. Вместе с тем сами преподаватели не стимулируют малоактивных обучающихся к осуществлению обратной связи. Считаем, что этап рефлексии на каждом аудиторном занятии должен быть организован более тщательно.

Из самых редких приемов респондентами были названы: «мозговой штурм», рассказ о себе, интервью, видеоматериалы, использование схем и диаграмм. Также преподавателями было отмечено, что применение тех или иных дидактических средств зависит от психологических особенностей студентов. Так, экстраверт охотнее выразит свое мнение, интроверт – ответит на конкретный вопрос, например, базируясь на тексте, т. е. для каждого из этих типов обучающихся в рамках одного, например, речевого упражнения преподавателем должно быть сформулировано индивидуальное задание.

Отвечая на поставленный вопрос о выборе методических приемов в личносно ориентированном обучении, преподаватели показали себя с весьма профессиональной стороны, демонстрируя свое понимание

выбора заданий по степени трудности, исходя из языковой подготовки обучающегося, подбора тем дискуссий с учетом интересов и потребностей учащихся. Преподаватели предложили разные по речевой направленности и сложности задания для работы по усвоению одного и того же материала, назвали и творческие домашние задания. Ими было отмечено, что они обращают внимание на формирование у студентов умений: самостоятельно оценивать результаты своей учебной деятельности; выполнять работу по исправлению допущенных ошибок.

Нам было интересно и важно выяснить, с какими трудностями встречается рядовой преподаватель иностранного языка на аудиторных занятиях в плане реализации личностного подхода. И в опросе мы попросили преподавателей назвать 2–3 трудности, препятствующие успешной реализации личностно ориентированного обучения. Проанализированные ответы (см. рис. 3) позволили нам выделить 11 ключевых сложностей для реализации личностно ориентированного обучения на внеаудиторных занятиях:

1) психологические и поведенческие особенности студентов, а именно: неготовность студентов «раскрываться», выполнять креативную работу, их стеснительность, отсутствие инициативы, замкнутость в жизни в целом, привычка работать по шаблонам, боязнь проявлять свою индивидуальность, инертность, стереотипное мышление, неумение анализировать и обрабатывать информацию, работать в группе. Всё это ответы преподавателей, большинство которых отмечало, что есть природные молчуны или просто равнодушные люди. Студенты часо стесняются высказывать свое мнение, недостаточно активно участвуют в дискуссиях, их трудно завлечь в русло личностно ориентированного обучения. Более того, преподаватели признают, что обучающиеся отдают предпочтение обучению по шаблону, традиционному, о котором мы упоминали ранее. Иногда присутствует нежелание студентов работать нетрадиционным (новым для них) образом. Как ни странно, часто отдельные студенты предпочитали выполнить стандартное задание или упражнение, нежели работать в новом (творческом) формате;

2) проблема, связанная с временным ограничением аудиторного занятия. За 90 минут очень сложно, по мнению респондентов, обработать материал, соответствующий учебной программе дисциплины «Иностранный язык» с учетом всех тонкостей и нюансов. Эта

проблема является многокомпонентной и ее причины можно понять из последующих пунктов;

3) отсутствие мотивации обучающихся, равнодушие и незаинтересованность в предмете. Наблюдается искаженная мотивация, т. е. желание студента получить балл, отметку, а не практику языка и профессиональные знания, всё то, что может пригодиться ему в дальнейшем, или же избирательная мотивация. Например, лишь нескольким учащимся интересна и близка эта форма занятия, а для других это скучно;

4) отсутствие новых разработок дидактических материалов; применение устаревших методических материалов и недостаточно разнообразных приемов и форм учебной деятельности, а также неосведомленность преподавателей об их существовании в связи отсутствием доступа к ним;

5) временные затраты преподавателя. Трудоемкость подготовки к занятиям и нехватка времени. Подготовка к занятию, учитывающему особенности каждого студента, по мнению большинства, требует существенных временных затрат. Респонденты пишут, что гораздо экономичнее заниматься обучением для всех, а не для каждого;

6) необходимость следовать учебно-методическому комплексу дисциплины (УМКД). Можно сделать предположение, о том, что на практике сложно соотнести содержание, цели и задачи УМКД с реализацией личностно ориентированного обучения. Ответы респондентов свидетельствуют о том, что на личностно ориентированное обучение нет времени, так как есть определенная программа, которой нужно следовать;

7) четыре респондента из опрошенных испытывают трудности при реализации личностно ориентированного обучения, осуществляя работу в большой учебной группе. Больше студентов – сложнее и с дисциплиной, и с учетом индивидуальных характеристик обучающихся, и со временем;

8) разный уровень владения языком в рамках одной группы, проблема с реализацией личностно ориентированного обучения из-за отсутствия у обучающихся языковых знаний, учебных и речевых навыков, необходимых для работы над интересными проектами. Следует отметить, что все существующие программы обучения рассчитаны на среднестатистического студента, но студенты, пришедшие на первый курс,

имеют разный уровень подготовки по предмету, а некоторые из них, по существу, не имеют никакой подготовки по иностранному языку;

9) пропуски студентами учебных занятий по иностранному языку;

10) отсутствие в вузе технической базы для реализации личностно ориентированного обучения на аудиторных занятиях;

11) сложность межличностных взаимоотношений. Иногда представляется затруднительным выявить личностные характеристики отдельных обучающихся и найти к ним подход. Кроме того, студенты неохотно осуществляют обратную связь с преподавателем на аудиторном занятии (см. рис. 3).



Рис. 3. Оценка преподавателями проблем, возникающих при реализации личностно ориентированного обучения на аудиторных занятиях по иностранному языку

Показательно, что лишь 1 преподаватель из 35 респондентов не сталкивался в процессе личностно ориентированного обучения с какими-либо перечисленными выше трудностями.

Для определения оптимальных условий реализации личностно ориентированного обучения мы попросили респондентов выбрать одно или несколько из предложенных условий или написать свое. Результаты подтверждают, что наиболее существенными условиями являются: положительный эмоциональный настрой всех обучающихся на учебную работу, их мотивация; определенный уровень владения

иностранного языка, позволяющий участвовать всем студентам в обучении; наконец, третьим важным условием является наличие определенных методических разработок (дополнительных материалов, распечаток с заданиями и т. д.). Не менее существенными факторами являются: дисциплинированность и организованность студентов; доброжелательные взаимоотношения внутри учебной группы.

Респондентам был также задан вопрос, можно ли утверждать, что личностно ориентированное обучение способствует повышению мотивации и интереса к изучению иностранного языка: 69 % ответили «безусловно, да», 31 % согласился с тем, что «скорее всего, да». Ни один респондент не согласился с тем, что между личностно ориентированным обучением и мотивацией связь отсутствует.

Согласно анкете преподаватели должны были охарактеризовать стиль своего педагогического общения. В образовательном процессе мы нередко наблюдаем, как обучаемые приспосабливаются, например, к специфике личности и методике преподавания отдельного педагога. Возможность реализации личностно ориентированного обучения непосредственно связана, на наш взгляд, с личностной установкой преподавателя. Нам представляется интересной типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом, которая описана в одном из учебных пособий для преподавателей [Столяренко 2003]. М. Тален проанализировал поведение преподавателей вузов на занятиях и их отношения со студентами. Результаты его исследования представлены в виде семи моделей поведения. «Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не из потребностей учащихся» [там же, с. 491].

Модели М. Талена были кратко изложены нами в анкете. Преподавателям было предложено выбрать ту из моделей поведения, которая подходит им для самооценки своей профессиональной деятельности. Основными выбранными нашими коллегами моделями стали:

- модель «Сократ» – 29 % (*Я люблю спорить и дискутировать на занятиях. Я прошу студентов размышлять, думать, находить аргументы за и против, отстаивать свою личную позицию*);
- модель «руководитель групповой дискуссии» – 26 % (*Мне свойственно демократическое общение со студентами. Главное*

для меня – достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, а не результат дискуссии. Я отвожу себе роль посредника);

- модель «менеджер» – 34 % *(Я поощряю инициативность, активность, деятельность студентов. Я стремлюсь к обсуждению с каждым решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата).*

Полученные данные явно демонстрируют нам, что несмотря на все трудности реализации личностно ориентированного подхода на аудиторном занятии, преподаватели выбирают именно те стили педагогического общения, которые позволяют максимально раскрыть индивидуальность студента, развить его как будущего профессионала. Позиция преподавателей, выраженная в этих моделях, уже сама по себе является мотивационной основой для успешной реализации личностно ориентированного обучения.

В противовес выбранным стилям, никто из коллег не примерил на себя модель «мастер» *(Я являюсь образцом для подражания. Мои студенты копируют манеру моего общения. Мною восхищаются),* модель «генерал» *(Я требовательный преподаватель, люблю дисциплину и четкую организацию на занятии. Считаю, что студенты должны слушаться преподавателя и выполнять его задания)* и модель «тренер» *(Мои студенты – игроки одной команды. Я за корпоративный стиль общения. Для меня не так важна индивидуальность, а то, что они могут сделать вместе. Главное – конечный результат, блестящий успех, победа).* Эти стили педагогического общения наоборот затрудняют реализацию личностно ориентированного обучения. Так, авторитарное преподавание иностранного языка обезличивает обучающегося, делает его несамостоятельным, безвольным и безынициативным. Дискуссионной может быть модель «гид» *(Меня можно назвать «ходячей энциклопедией». Я тактичный и сдержанный преподаватель. Всегда подробно отвечаю на все вопросы студентов).* С одной стороны, эта модель не ограничивает свободу действий и индивидуальность обучающихся, с другой – не дает необходимого импульса для активной работы.

Отдельно стоит сказать о новой роли преподавателя в личностно ориентированном обучении. В ходе опроса, исходя из практического опыта респондентов, замечено, что ограничение ведущей роли

учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта не всегда, как ни странно, воспринимается адекватно учащимися, имеющими опыт исключительно традиционного подхода в обучении.

Подводя итог можно утверждать, что личностно ориентированное обучение является сложным многокомпонентным и многофакторным процессом. Каждому преподавателю следует выработать свою стратегию обучения в рамках личностного подхода. Дискуссионными остаются на наш взгляд вопросы о степени предоставления свободы самим обучающимся (большая свобода предоставляет и большую ответственность и требует от студента определенного уровня самоорганизации), о способах повышения и поддержания мотивации к обучению, о способах преодоления психологического барьера и возможности для обучающегося быть активным участником учебного процесса, о подборе дидактических средств, которые пробуждали бы мыслительную активность студентов и их интерес к иностранному языку, наконец, о необходимости учета будущей профессии выпускника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Каменская Л. С.* Приоритетные направления в обучении иностранным языкам (неязыковые вузы) // *Инновационные подходы в обучении иностранным языкам*. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 9–24. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 591. Сер. Педагогические науки.)
- Столярченко Л. Д.* Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
- Якиманская И. С.* Концепция личностно ориентированного образования // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2010. № 5 (110). С. 36–40.

УДК 378.147

Н. Л. Байдикова, Е. С. Давиденко

Байдикова Н. Л., кандидат педагогических наук, доцент;
доцент каф. иностранных языков Национального исследовательского
университета «МИЭТ»; e-mail: nataleon22@list.ru

Давиденко Е. С., кандидат педагогических наук, доцент;
доцент каф. иностранных языков Национального исследовательского
университета «МИЭТ»; e-mail: des_kr@mail.ru

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ (ЭКСТРАВЕРСИЯ / ИНТРОВЕРСИЯ) В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы практической реализации личностно ориентированного принципа обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется учету в учебном процессе по иностранному языку типологических особенностей личности студентов (экстраверсия / интроверсия). Приводятся результаты диагностики личностного типа студентов с помощью опросника Г. Ю. Айзенка. Подчеркивается необходимость методически обоснованного сочетания работы в однотипных и разнотипных группах студентов при организации дискуссии на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: личностно ориентированный принцип обучения; тип личности; экстраверсия; интроверсия; однотипные и разнотипные группы студентов; дискуссия.

N. L. Baydikova, E. S. Davidenko

Baydikova N. L., PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
National Research University of Electronic Technology (MIET);
e-mail: nataleon22@list.ru

Davidenko E. S., PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
National Research University of Electronic Technology (MIET);
e-mail: des_kr@mail.ru

PERSONALITY TYPES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO EXTRAVERT AND INTROVERT NON-LINGUISTS STUDENTS IN THE LEARNER-CENTRED CONTEXT

The article discusses putting learner-centred teaching at non-linguists universities into practice. Particular attention is paid to the impact of personality types of students (extraversion / introversion) on their grouping. Results of assessing students'

personality types by means of the *Eysenck* Personality Questionnaire are presented. While organizing a discussion in a foreign language class it is recommended to group extravert and introvert non-linguists either separately into homotype teams or make them work together in heterotype teams, depending on the methodological purpose.

Key words: learner-centred teaching principle; personality type; extraversion; introversion; homotype and heterotype grouping; discussion.

В настоящее время наблюдается акцентирование общеобразовательного, воспитательного и развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык», опора в профессиональной подготовке на личностный багаж студентов во всем его многообразии: интересы, мотивы, установки, культурный кругозор, объем знаний в разных областях. Личностно ориентированная направленность обучения иностранному языку рассматривается как средство, способствующее самоактуализации и становлению профессиональной личности выпускника технического вуза [Давиденко 2003; Байдикова 2017].

Для успешного профессионального взаимодействия с представителями других языков и культур важно не только владение иностранным языком, но и терпимость к социальным и культурным различиям, умение сотрудничать (взаимодействовать) с другими личностями, представителями других культур, работать в команде. «Именно смена ценностных ориентаций в обществе привела к тому, что в качестве самой большой ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества стала признаваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира» [Бим 2010, с. 26].

Личностно ориентированное обучение сегодня предполагает прежде всего ориентацию на развитие субъективности обучаемого и на постоянное стимулирование саморазвития личности.

Таким образом, целью обучения иностранному языку с позиции личностно ориентированного обучения является (в процессе диалогического сотрудничества с преподавателем) формирование через обучение иностранному языку способностей к самосозиданию, к саморазвитию. Задача преподавателя состоит в организации психолого-педагогической поддержки (сопровождения) личности студента в ходе овладения им иностранным языком.

Данная статья посвящена описанию проведенного нами исследования возможностей учета данных об экстравертированности /

интровертированности студентов неязыковых вузов при организации обучения иноязычному общению с помощью дискуссии.

Термины «экстраверсия» и «интроверсия» были введены швейцарским философом и психологом Карлом Густавом Юнгом в начале XX в. Основанием противопоставления двух личностных типов он считал направленность энергии индивида как способа адаптации к окружающему миру: «Экстраверсия характеризуется интересом к внешнему объекту, отзывчивостью и готовностью воспринимать внешние события, желанием влиять и оказываться под влиянием событий, потребностью вступать во взаимодействие с внешним миром, способностью выносить суматоху и шум любого рода, а в действительности, находить в этом удовольствие, способностью удерживать постоянное внимание к окружающему миру, заводить много друзей и знакомых без особого, впрочем, разбора, и, в конечном итоге, присутствием ощущения огромной важности быть рядом с кем-то избранным, а следовательно, сильной склонностью демонстрировать самого себя» [Юнг 2001, с. 527].

Интроверт, по мнению Юнга, наоборот, обращен внутрь себя, закрыт от внешнего мира, сконцентрирован на своих эмоциональных переживаниях: «Интроверт не столь доступен, он как бы находится в постоянном отступлении перед объектом, пасует перед ним. Он держится в отдалении от внешних событий, не вступая во взаимосвязь с ними, и проявляет отчетливое негативное отношение к обществу, как только оказывается среди изрядного количества людей. В больших компаниях он чувствует себя одиноким и потерянным. Чем гуще толпа, тем сильнее нарастает его сопротивление» [там же, с. 528].

К. Г. Юнг не проводил экспериментальных исследований в русле своей теории психологических типов, однако высказал ряд предположений о чертах и предпочтениях личности, свойственных экстравертам и интровертам. Например, он утверждал, что в экстравертах явно выражены проявления альтруизма, зависимость убеждений и поведения от общественного мнения [там же, с. 527]. Интроверты, по наблюдениям К. Г. Юнга, недоверчивы, своевольны, завистливы, бесцеремонны. Такое бездоказательное приписывание экстравертам и интровертам определенных качеств повлекло за собой создание стереотипов, которые существуют до настоящего времени.

Сегодня многочисленные сайты по популярной психологии предлагают перечни качеств характера, свойственных этим двум полярным типам личности. Среди характерных черт экстраверта называют: честолюбие, транжирство, искренность, сочувственность, вкус к одежде, неспособность к самообучению. В списке качеств интроверта можно найти: развитую фантазию и воображение, наблюдательность, склонность к анализу, терпеливость, контроль над эмоциями, целеустремленность. Порой характеристики одного и того же типа расходятся: существует утверждение, что у интровертов заниженная самооценка наряду с утверждением об адекватной самооценке.

Пестрота и противоречивость характеристик экстравертов и интровертов вполне объяснима: разделив всех людей на две типологические группы, невозможно развести по данным группам все многообразие человеческих качеств, определяющих индивидуальность личности. Следует отметить, что сам К. Г. Юнг в более поздних работах классифицировал экстравертов и интровертов еще по четырем признакам: «Общий результат моей предыдущей работы в этой области состоит в выделении двух основных типов установки: экстраверсии и интроверсии, а также четырех типов функций: мыслительного, ощущающего, эмоционального и интуитивного, которые варьируют в зависимости от общей установки и тем самым дают в итоге восемь вариантов» [Юнг 2001, с. 520].

Психологическая теория типов личности К. Г. Юнга была в дальнейшем развита Кэтрин Бриггс, Изабель Бриггс Майерс, Гордон Олпорт, Реймонд Бернар Кеттел, Ганс Юрген Айзенк и др.

В процессе исследования типа личности студента мы использовали методику Г. Ю. Айзенка. Вслед за Г. Ю. Айзенком, в данной статье под экстравертированностью мы будем понимать общительность, ярко выраженные коммуникативные способности, а под интровертированностью – необщительность, замкнутость при коммуникации. Кроме этих двух крайних типов личности, существуют люди, проявляющие черты как экстравертированности, так и интровертированности – амбиверты. Этот тип личности занимает промежуточное положение между экстравертами и интровертами.

Для определения типа личности Г. Ю. Айзенк разработал личностный опросник «Eysenck Personality Questionnaire» (EPQ), который совершенствовался автором в течение многих лет, пока в него не вошли

три типовых критерия: экстраверсия / интроверсия, нейротизм / стабильность, психотизм [Eysenck S. B. G., Eysenck H. J., Barret 1985].

Согласно Айзенку каждому критерию в нашем опроснике соответствовала своя группа вопросов, подразумевавших ответы «да» или «нет». Поскольку нас интересовал параметр «экстраверсия / интроверсия», мы выделили из опросника 24 соответствующих вопроса. Каждому ответу, совпадающему с ключом, присваивался один балл. Таким образом, степень экстравертированности / интровертированности измерялась по шкале от минимального (0 баллов) до максимального значения (24 балла). При этом интровертированный тип характеризовался низкими баллами (1–6), экстравертированный тип – высокими оценками (16–24), а средний показатель баллов (7–15) указывал на амбивертированный тип.

В 2016–2017 гг. с помощью опросника Айзенка были продиагностированы личностные типы 147 студентов технических и экономических направлений подготовки Национального исследовательского университета «МИЭТ» (факультеты МПиТК, ИТС, ЭКТ, ИнЭУП). Из них к интровертированному типу принадлежали всего 10 студентов, к экстравертированному – 58, а амбивертами оказались подавляющее большинство обучающихся – 79 студентов.

Поскольку амбивертированный тип может в зависимости от ситуации проявлять поведенческие характеристики как экстравертов, так и интровертов, целесообразно сконцентрировать внимание на двух противоположных личностных типах.

При организации межличностного взаимодействия студентов на занятиях по иностранному языку учет их личностного типа приобретает немаловажное значение. Студент может молчать во время дискуссии не потому, что у него недостаточно развиты коммуникативные способности. В паре двух противоположных типов экстраверт захватывает инициативу общения, не оставляя шанса интроверту принять полноценное участие во взаимодействии.

Однако недостаточно просто выявить типологические характеристики личности у студентов группы и констатировать необходимость учитывать их при обучении иноязычному общению. Необходимо в рамках личностно ориентированного обучения решить, по крайней мере, два вопроса:

- определить подходы к разделению учащихся при работе в малых группах с учетом их типа личности;

- наметить соответствующие виды (формы, приемы) работы для таких групп.

При формировании малых групп в зависимости от личностного типа обучающихся исследователи обоснованно предлагают монотипный подход, подразумевающий сведение студентов одного типа личности в одну группу. Например, И. А. Жаркова считает ведущие личностные особенности учащихся основой дифференцированного подхода для объединения учащихся в монотипные группы интровертированного и экстравертированного типов при обучении иноязычному общению. Она утверждает, что организация коммуникативно-монотипной среды способствует реализации личностных потенциалов обучающихся, так как создает относительно равные возможности для успешности и темпа познавательной деятельности, а также исключает образование личностных, мотивационно-эмоциональных и когнитивных барьеров [Жаркова 2001].

Несомненно, однородные типологические группы точно соответствуют принципу индивидуализации обучения: обучающийся погружен в комфортную психологическую среду, в которой можно более полно раскрыть свою личность. Но постоянное приспособление условий и средств обучения к особенностям обучающихся противоречит реалиям, с которыми они сталкиваются в жизни. Многочисленные ситуации общения требуют умения применять различные стратегии взаимодействия, при этом в подавляющем большинстве случаев мы не можем выбирать партнеров по общению. С точки зрения личностного развития более эффективными оказываются разнородные типологические группы: студенты разных психологических типов учатся взаимодействовать друг с другом, формируя те качества личности, которые проявляются недостаточно.

М. Г. Евдокимова подчеркивает: «При организации взаимодействия студентов в групповых формах обучения иностранному языку преподаватель должен, разумеется, опираться на знание индивидуальных особенностей каждого отдельного студента при моделировании различных ситуаций общения, распределении ролей, стремясь к оптимальному делегированию функций в процессе решения различных речемыслительных задач, созданию оптимальных условий протекания совместной деятельности и достижения общей цели. Вместе с тем, ставя перед студентом задачи, выходящие за пределы его актуального развития, преподаватель может создать условия не

только для реализации скрытых, резервных возможностей каждого студента, но и для развития у него психических новообразований» [Евдокимова 2017, с. 210].

Как монотипный, так и разнотипный подходы к формированию малых групп предполагают использование продуманных методических решений при организации иноязычного взаимодействия студентов на занятии. Предлагаем рассмотреть возможные варианты методического обеспечения работы малых групп на примере такой интерактивной формы обучения, как дискуссия (см. табл.).

Таблица

Учет личностного типа студентов при организации дискуссии

№	Этап	Задачи	Типы групп	Виды работы
1.	Подготовительный	Выбор темы / проблемы дискуссии	Однотипные (работают раздельно)	<i>Экстраверты</i> (устно по очереди) предлагают темы для обсуждения. <i>Интроверты</i> (письменно индивидуально) отвечают на вопросы анкеты о наиболее интересующих их темах
		Формулирование аргументов «за» / «против»	Однотипные (работают раздельно)	<i>Экстраверты</i> (в группе) подбирают аргументы в режиме «мозгового штурма». <i>Интроверты</i> (индивидуально) составляют письменный перечень собственных аргументов
2.	Основной	Проведение дискуссии	Разнотипные (работают вместе, комментируют высказывания других участников дискуссии)	<i>Экстраверты</i> высказывают аргументы в соответствии с ролевыми карточками, ограничивающими речевую активность. <i>Интроверты</i> высказываются с опорой на свой предварительно составленный список аргументов
3.	Заключительный	Формулирование предложений по решению проблемы	Разнотипные (работают вместе)	<i>Экстраверты</i> : высказывают предложения по решению проблемы. <i>Интроверты</i> (по очереди у доски):

№	Этап	Задачи	Типы групп	Виды работы
				записывают выдвинутые предложения, уточняют, переспрашивают, затем подводят итоги дискуссии, резюмируют, формулируют окончательные результаты, опираясь на наиболее удачные на их взгляд решения, предложенные экстравертами, и дополняя их своими собственными

При дискуссии на иностранном языке, организованной с учетом типологических характеристик личности студентов, каждый студент получает возможность выразить свое мнение, экстраверты перестают доминировать и высказываться избыточно в ущерб высказываниям интровертов. Интроверты же, в свою очередь, получив достаточно времени на подготовку и возможность записать некоторые тезисы и формулировки, а позже использовать составленную опору, обретают уверенность в своих силах и просто вынуждены говорить более развернуто и подробно. Их общительность и коммуникативные способности развиваются.

Кроме тщательной подготовки к занятию, разработки дидактических материалов (опросник о наиболее интересных для обсуждения темах для интровертов, ролевые карточки для экстравертов и др.), от преподавателя также требуется определенное мастерство в ведении дискуссии. Намеренно вмешиваясь, но при этом, избегая собственного многословия, высказывая противоположные взгляды, задавая вопросы, преподаватель может еще больше активизировать речевую деятельность интровертов, искусственно заставить их увеличить объем высказывания.

Таким образом, организация дискуссии на иностранном языке с учетом типологических особенностей личности студента (экстраверсия / интроверсия) реализует принцип личностно ориентированного обучения следующим образом:

- 1) формирование однотипных групп студентов на занятии соответствует принципу индивидуального подхода в обучении

- и создает комфортную психологическую обстановку для работы студентов разных личностных типов;
- 2) формирование разнотипных групп студентов приближает учебные ситуации к реальным условиям общения и способствует личностному развитию обучающихся;
 - 3) методически обоснованное сочетание работы в однотипных и разнотипных группах создает условия для реализации как экстравертами, так и интровертами позиции субъекта учебного процесса и межличностного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Байдикова Н. Л.* ФГОС ВО: новые характеристики профессионально ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку // Научный диалог. № 7. 2017. С. 197–206.
- Бим И. Л.* Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
- Давиденко Е. С.* Личностно ориентированный подход к обучению понимания смысла иноязычного художественного текста : дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2003. 180 с.
- Евдокимова М. Г.* Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М. : БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 436 с.
- Жаркова И. А.* Педагогические условия реализации личностных потенциалов школьников в познавательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001. 245 с.
- Юнг К. Г.* Психологические типы / под ред. В. Зеленского ; пер. Софии Лорие. СПб. : Азбука, 2001. 532 с.
- Eysenck S. B. G., Eysenck H. J., Barret P.* A revised version of the psychoticism scale. Personality and Individual Differences. Vol. 6. No. 1. 1985. P. 21–29.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У МАГИСТРАНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы обучения магистрантов технических специальностей аудированию. Наряду с описанием некоторых трудностей восприятия устной иноязычной речи, описываются возможные способы их преодоления с опорой на знание психофизиологических механизмов внутренней речи, а также выделяются ключевые умения аудирования, формируемые у магистрантов. В статье рассматриваются этапы последовательного формирования умений аудирования и описываются методы и приемы обучения восприятию устной речи, а также предлагаются практические рекомендации на базе личного опыта преподавания английского языка в магистратуре.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход; умения аудирования; трудности восприятия устного речевого высказывания; психофизиологические механизмы и процессы восприятия речи; механизм внутреннего проговаривания; память; механизм вероятностного прогнозирования; внимание; аутентичность; содержательная ценность.

I. S. Idilova

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department
of Foreign Languages Moscow State Institute of Physics
and Technology (State University); e-mail: idirene@yandex.ru

LEARNER-CENTRED APPROACH TO DEVELOPING LISTENING SKILLS IN A NON-LINGUISTICS UNIVERSITY (master's programs)

The article deals with issues of developing foreign language listening skills as part of Master's Programs in technical universities. It focuses on difficulties in oral speech perception and ways of overcoming them based on the knowledge of the psycho-physiological mechanisms of the inner speech production. The key listening skills developed as part of Master's Programs in technical universities are also considered here. The article deals with the stages of listening skills development, and provides examples of techniques that may be used in class to teach students listening.

Key words: active learning approach; listening skills; difficulties in oral speech perception; psycho-physiological mechanisms and processes of speech perception; inner speech mechanisms; memory; anticipation mechanism; attention; authenticity; content value.

Глобализация и другие изменения, происходящие в современном мире, приводят к необходимости уточнять цели высшего профессионального образования и подходы к нему. Современному обществу нужны инициативные, неординарные, независимые профессионалы, способные критически мыслить и принимать взвешенные решения, умеющие эффективно общаться на родном и иностранном языках в повседневной и профессиональной деятельности.

Для реализации такой цели в высшем профессиональном образовании всё более актуальным становится личностно-деятельностный подход, хорошо известный в методике в течение уже многих лет. Однако он приобретает сегодня несколько иное звучание, расставляя современные акценты в области высшего образования.

Прежде всего, в соответствии с требованиями последних стандартов ВО, обучающемуся предоставляются необходимое пространство и свобода для принятия самостоятельных решений в выборе содержания и способов учения и поведения. Сегодняшние студенты самостоятельно формируют свою индивидуальную траекторию обучения, руководствуясь собственными предпочтениями и потребностями. Кроме того, когнитивно-коммуникативный, деятельностно-творческий характер учебного процесса помогает мотивировать студентов к обучению, стимулировать их активную вовлеченность в учебный процесс, ведь только так можно помочь им в их индивидуальном развитии.

Поскольку вышеназванные и другие аспекты личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку хорошо описаны в методической литературе, перейдем к непосредственной цели статьи – *обобщению опыта формирования умений аудирования в условиях личностно-деятельного подхода в неязыковом вузе на примере подготовки магистрантов в Московском физико-техническом институте (МФТИ).*

Выбор темы не случаен. Как упоминалось выше, магистрантам МФТИ предоставляется право самостоятельного построения своей траектории обучения, и многие из них выбирают программы, направленные на совершенствование умений устного общения, считая аудирование и говорение аспектами языка, требующими постоянного внимания. Кроме того, известно, что в условиях реальной коммуникации удельный вес восприятия речи на слух очень высок. По оценкам некоторых исследователей он составляет 45 % всего времени общения,

в то время как говорим мы 30 %, читаем 16 %, а пишем всего 9 % от общего времени общения. Таким образом, аудирование считается не только сложным, но и самым востребованным из всех видов речевой деятельности [Клобукова, Михалкина 2001].

Для того чтобы помочь студентам в совершенствовании умений восприятия речи на слух, необходимо четко представлять себе, с какими трудностями они при этом сталкиваются. В соответствии с накопленным опытом, а также по отзывам студентов, *трудности аудирования* могут быть связаны как со смысловым содержанием текста, так и с условиями предъявления сообщения: с темпом речи говорящего, количеством прослушиваний, наличием внешних помех, индивидуальной произносительной манерой, акцентом и др. Большую роль в успешном восприятии информации играет языковая форма сообщения (фонетика, лексика, грамматика), ведь об одном и том же можно сказать по-разному, используя простые или сложные языковые структуры. Иногда сложности восприятия речи на слух связаны со стилевыми характеристиками дискурса. Наконец, студенты обладают индивидуальными особенностями восприятия, их психофизиологические механизмы и процессы обработки воспринимаемой информации могут быть развиты в большей или меньшей степени.

Как помочь студентам справиться с вышеперечисленными сложностями аудирования? На что необходимо обращать внимание, чтобы сделать аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов по развитию умений данного вида речевой деятельности максимально эффективной?

Безусловно, снять трудности, *основанные на смысловом содержании текста* помогает проведенная преподавателем *информационная подготовка* студентов: предварительное обсуждение вопросов, связанных с тематикой текста для аудирования; выполнение заданий на предвосхищение содержания текста по картинкам или другим опорам. Такая работа позволяет вспомнить необходимый для восприятия текста словарь и создает своего рода фоновый контекст, который при прослушивании «заполнит» недостающие (не понятые студентом) смысловые звенья. При этом особенно важна *мотивационная готовность* студентов к аудированию: интересная информация и / или само задание заставляют более четко функционировать механизм внимания, память, а также другие механизмы восприятия.

Языковые сложности аудирования, снимаются при помощи методически верно выстроенных групп подготовительных заданий, направленных на формирование отдельных фонетических, лексических и грамматических навыков, а также отдельных умений аудирования. При этом важен подход к аудированию как к интегрированному виду речевой деятельности, напрямую зависящему как от сформированности языковых навыков и речевых умений, так и от внутренних механизмов, обеспечивающих понимание высказываний на слух.

Как уже упоминалось, «осложненные», а по сути, естественные условия предъявления сообщения, такие как фоновый шум, акцент говорящих, быстрый темп речи, большой объем прослушиваемого текста для многих студентов становятся существенной преградой к пониманию устной речи. Сложности этой группы преодолеваются постепенно при соблюдении методического принципа градации трудностей, когда предлагаемые студентам на занятии задания располагаются от простого к сложному, а продолжительность звучащего текста постепенно увеличивается. При этом не следует забывать о важности аутентичного звучания текста. Кроме того, в методическом арсенале опытного преподавателя важное место занимают вербальные, графические, логические, видео- и другие опоры, которые предлагаются студентам для облегчения понимания звучащей речи в случае необходимости.

Наконец, проблемы, связанные с индивидуальными особенностями восприятия студентами устной речи, т. е. с психофизиологическими механизмами и процессами обработки воспринимаемой информации, требуют особого внимания и выполнения специальных заданий на занятиях. Остановимся на них несколько подробнее.

Как известно, в процессе восприятия информации на слух включается прежде всего механизм внутреннего проговаривания, который «отвечает» за преобразование звуковых образов в моторные с помощью моторного анализатора [Зимняя 1976]. Фактически, входящая информация «проговаривается» обучающимся так, как он ее слышит, что свидетельствует о единой природе процессов и механизмов аудирования и говорения. Во время внутреннего проговаривания полученная информация удерживается в кратковременной памяти, откуда переходит в память оперативную для дальнейшей внутренней смысловой обработки, где она сортируется на «существенную»

и «несущественную» для понимания сообщения, «релевантную» и «нерелевантную» и т. д. При этом из кратковременной памяти высвобождается избыточная и «достаётся» из *долговременной памяти* нужная в данной ситуации информация. Важную роль в восприятии звукового сообщения играет *механизм вероятностного прогнозирования* – способность предвосхищать поступающую информацию, догадываться по контексту о дальнейшем развитии мысли. Кроме того, безусловно, адекватное восприятие сообщения невозможно без подключения *внимания*, т. е. способности слушающего сосредоточиться на содержании всего звучащего текста, от начала до конца, либо распределять внимание, концентрируя его на определенных элементах содержания или отрезках речевого потока в зависимости от коммуникативной ситуации.

Поскольку качество восприятия информации на иностранном языке напрямую зависит от вышеназванных механизмов, рекомендуется *включать* в план аудиторных занятий и во внеаудиторную самостоятельную работу студентов *задания, направленные на их совершенствование*. Например, для тренировки кратковременной и оперативной памяти используется прием «обратное чтение»: предложение, разделенное на синтагмы, произносится обучающимися вслед за преподавателем, начиная с последней синтагмы, затем произносятся вместе последние две синтагмы, далее три и т. д., до тех пор, пока студенты не отрабатывают произнесение по памяти всего предложения. При этом помимо кратковременной и оперативной памяти у обучающихся активно задействован механизм внутреннего проговаривания, вырабатываются произносительные и интонационные навыки; преподаватель регулирует скорость проговаривания, постепенно увеличивая ее, например:

Being a physicist is // a very important // part of my life // though //
I haven't yet decided for sure // whether to continue my research or // to do
a more practical job.

Как пишет И. А. Зимняя, *процесс восприятия речи* состоит из *трех уровней*: побуждающего, формирующего и реализующего [Зимняя 1976]. На *побуждающем уровне* слушающий получает сигнальную информацию, в результате чего у него возникает познавательный и / или коммуникативный мотив: человек хочет понять, возразить, уточнить, предложить, найти выход из ситуации и т. д.

В учебном процессе мотивационным фактором может служить как *интерес к материалу, так и к самому заданию*, содержащему интеллектуальный вызов, задачу, которую студенты должны решить. На следующем, *формирующем уровне* восприятия, у обучающихся происходит *выдвижение смысловых гипотез* относительно дальнейшего развития мысли: слушающие предполагают, как именно дискурс может развиваться. В последующие моменты слухового восприятия высказывания эти *гипотезы подтверждаются или опровергаются*. Непосредственно механизм декодирования звучащей речи включается в работу, когда происходит *вербальное сличение*, т. е. восприятие акустического сигнала и воспроизведение его в форме внутреннего проговаривания с одновременным осмыслением, т. е. установлением смысловых связей между словами и смысловыми звеньями. За осмыслением следует смыслоформулирование – логическое соединение смысловых вех в единое целое. И, наконец, результатом *реализующего этапа* становится умозаключение или эмоциональное состояние, к которому приходит слушающий в результате восприятия сообщения [Зимняя 1976].

Как свидетельствует наш опыт, эти уровни восприятия речи можно «поддержать» при помощи специальных заданий. Например, для облегчения восприятия полезны задания на смысловое прогнозирование, например: «Прослушайте начало сообщения и выберите наиболее вероятный вариант развития событий» или «Просмотрите отдельные кадры из фильма и выберите наиболее вероятный заголовок».

Для формирования умения устанавливать смысловые связи между словами и смысловыми звеньями студентам на аудиторных занятиях можно предлагать задания типа:

- Прослушайте три отрывка текста и восстановите их логическую последовательность.
- Прочитайте свой отрывок текста. Перескажите или воспроизведите его по памяти в своей группе. Прослушайте других членов группы, рассказывающих свои отрывки текста. Совместными усилиями восстановите логическую последовательность рассказанных отрывков текста.

Задание на формирование умения логического соединения смысловых отрывков в единое целое может быть следующим:

- Прослушайте диалог и определите, кто из собеседников оказался в конечном итоге прав.
- Прочитайте текст и обсудите, какой из описанных процессов наиболее эффективен и почему.

Формирование умений аудирования в магистратуре характеризуется некоторыми отличительными особенностями. Прежде всего определяя цели и содержание программ овладения иностранным языком, *мы исходим из индивидуальных потребностей магистрантов в профессиональной и научной сферах*. Поскольку многие из них планируют продолжение обучения в аспирантуре, занимаются научно-исследовательской деятельностью и/или используют английский язык в профессиональном общении, они должны быть готовы к восприятию речи на слух. Во-первых, к восприятию монологического высказывания, которое имеет место в таких коммуникативных формах как лекция, презентация, доклад, радио- или телевизионная передача / программа. При этом слушающий ограничен в возможности общаться с говорящим(и) с целью уточнения той или иной информации. Во-вторых, аудирование часто осуществляется при устно-речевом (диалогическом) общении, и тогда слушающий непосредственно вовлечен в процесс общения с собеседником (собеседниками). Такие формы общения возможны на семинаре, во время дискуссии, диспута, обсуждения проблемной ситуации с принятием и обоснованием смыслового решения коммуникативной задачи в парах или малых группах и др.

Опираясь на исследования Я. М. Колкера [Колкер 2002] и на наш практический опыт, учитывая перечисленные выше формы коммуникативного взаимодействия, мы определили список основных умений аудирования. При восприятии *монологического* высказывания на иностранном языке в профессионально-академическом контексте нами формируются следующие умения:

- определять цель прослушанного высказывания;
- определять объект высказывания;
- определять основные характеристики объекта высказывания;
- определять структуру высказывания;
- отделять факты от мнений;
- определять в тексте информацию, наиболее важную для подтверждения определенного положения;

- определять основные идеи, гипотезы, аргументы, приводимые примеры;
- распознавать дискурсные маркеры логической связи;
- определять коммуникативное намерение автора прослушанного текста;
- определять тему и следить за ее развитием;
- воспринимать и понимать информацию, независимо от акцента и темпа изложения;
- различать стили изложения: официальный, разговорный, спонтанный;
- прогнозировать продолжение высказывания, исходя из содержания прослушанной части текста;
- слушать, обращая внимание на детали;
- слушать и решать смысловые задачи;
- понимать общее содержание прослушанного;
- определять отношение автора к объекту высказывания и др.

В *диалогическом / полилогическом* общении у обучающихся необходимо формировать следующие умения:

- определить коммуникативное намерение собеседника и сформулировать наиболее подходящую ответную реплику;
- прогнозировать развитие ответной реплики собеседника;
- следить за логической аргументацией партнера;
- выявить точку зрения собеседника;
- понять развернутую реплику собеседника и перевести разговор в другое русло;
- прослушать развернутую реплику собеседника и определить, не отклонился ли он от линии основного замысла;
- понимать вопросы собеседника, включенные в связное высказывание;
- понимать серию взаимосвязанных вопросов собеседника и определять, что именно интересует говорящего;
- определять объект высказывания в рамках отдельной реплики, состоящей из нескольких предложений;
- слушать, обращая внимание на детали;
- слушать и решать смысловые задачи [Колкер 2002].

Считаем важным заметить, что обучение аудированию происходит *системно и интегрировано* с другими видами речевой деятельности,

в первую очередь с говорением, причем аудирование выступает как цель и как средство в ходе всего курса обучения.

Процесс формирования умений аудирования в тесной взаимосвязи с говорением может быть представлен в виде последовательных взаимосвязанных этапов. Первый этап – *подготовительный*. На данном этапе осуществляются: информационная подготовка; языковая подготовка – актуализация языковых навыков и отдельных умений; активизация памяти, внимания; смысловое прогнозирование и актуализация внутренних механизмов восприятия речи. Примерами предлагаемых студентам заданий на этом этапе могут служить: мозговой штурм; обсуждение информации, подводящее студентов к теме занятия; всевозможные задания типа «отгадай» («guessing games»); предсказание содержания с опорой на картинки / схемы / ключевые понятия и др.

Второй этап *формирования умений аудирования включает собственно слуховое восприятие дискурса* и состоит обычно из двух ступеней. Данный этап мы начинаем с однократного прослушивания сообщения, направленного на понимание его *основного содержания*. В результате у студентов формируются умения: понимать цель и коммуникативное намерение говорящего; определять тему текста; выделять главную мысль; выделять существенную информацию; определять мнение / настроение участников общения (при прослушивании диалога); опускать несущественные детали и др. Следующая ступень – однократное прослушивание, направленное на *выборочное понимание существенных деталей*. Студенты учатся отделять основную информацию от второстепенной; различать факты и мнения; выделять аргументы; распознавать ключевые лексические единицы, относящиеся к теме текста; извлекать из текста другую необходимую информацию. Иногда магистрантам предлагаются задания на *полное понимание текста с формированием умений, некоторые из которых уже определены в методической литературе* [Говорун 2015]:

- выявлять логическую связь между событиями;
- различать стили изложения материала (официальный, разговорный);
- отделять оценочную информацию от фактической;
- обобщать или классифицировать содержащуюся в тексте информацию;
- оценивать новизну информации;

- находить расхождения, противоречия в тексте;
- распознавать средства логической связи в речи;
- прогнозировать дальнейшее развитие темы;
- догадываться о значении слов исходя из контекста;
- выделять факты, примеры, аргументы и детали в соответствии с поставленной задачей;
- определять временную и причинно-следственную связь событий и явлений;
- распознавать коммуникативные функции высказывания в зависимости от ситуации, участников общения, целей общения;
- делать выводы на основе прослушанного текста; определять отношение говорящего к информации, изложенной в тексте;
- различать буквальный смысл высказывания и подтекст; определять отношение говорящего к собеседнику при прослушивании диалога;
- выражать свое мнение об услышанном и пр.

Следующий этап, *закрепляющий*, направлен на активизацию репродуктивных умений на основе прослушанного, например: суммирование основного содержания с различных точек зрения слушающих; воспроизведение релевантных деталей прослушанного текста в соответствии с заданным коммуникативным намерением; озвучивание просмотренного и прослушанного ранее видеофильма и др.

Не стоит недооценивать значимость репродуктивных заданий как части обучения восприятию речи на слух, ведь *аудирование является интегрированным процессом, а процесс формирования репродуктивных умений положительно влияет на развитие механизма внутреннего проговаривания* и других способностей воспринимать речь на слух.

Наконец, на заключительном, четвертом, этапе обучения аудированию, переходим к обсуждению знания и мнений студентов в связи с прослушанным текстом. Формируются *продуктивные умения*, происходит обсуждение услышанного в парах, группах, либо формируются монологические высказывания, завершающие процесс смыслоформулирования на основе прослушанного дискурса. Примером заданий, характерных для данного этапа могут служить:

- Обсудите точки зрения, представленные в тексте, выразите собственное мнение к проблеме и аргументируйте его.

- Обсудите в группе и проранжируйте качества / причины / факторы / критерии, изложенные в прослушанном тексте и обоснуйте свое решение.
- Проанализируйте изложенные в прослушанном тексте проблемные ситуации, предложите выход и обоснуйте свое решение.

Преодолевать различного рода трудности, связанные с аудированием, студентам помогают *коммуникативные опоры*, которые предлагаются преподавателем или самостоятельно вычленяются студентами в процессе слушания (например, ключевые слова) и используются ими для удержания необходимой информации в памяти, а также для устного изложения прослушанного. Студентам могут предлагаться следующие задания для лучшего понимания текста на слух и удержания информации в памяти:

- внести в предложенную им таблицу, схему, текст и т. п. недостающую в прослушанном сообщении информацию;
- использовать данные преподавателем слова, словосочетания или цифры для удержания в памяти контекста, в котором они использованы;
- записать ключевые слова и выражения во время прослушивания;
- зафиксировать информацию, изложенную в аудиотексте, в виде диаграммы, схемы и др.

При отборе учебных аудиоматериалов следует соблюдать общепринятые критерии *аутентичности, содержательной ценности, уровня и жанрового соответствия* целям обучения. В магистратуре для обучения аудированию рекомендуются тексты научного или научно-популярного содержания. Как показывает наш опыт, такие тексты являются более сложными для восприятия. Они характеризуются большей логичностью, четкостью и регламентированностью структуры. С другой стороны, они отличаются большим объемом / длительностью звучания, а также определенными стилевыми характеристиками, которые могут в некоторых случаях затруднять их понимание. Соответствие текстов для аудирования вышеуказанным критериям позволяет подготовить магистрантов к дальнейшему общению в научно-академической и профессиональной среде. Кроме того, особенно значима содержательная ценность текстов для аудирования: студенты, как правило, лучше понимают

трудные и интересные для них тексты, требующие напряженной мыслительной деятельности.

Наконец, образовательный процесс в техническом вузе сегодня трудно представить без интеграции аудиторного и онлайн-обучения. Внеаудиторная самостоятельная работа по формированию умений аудирования обеспечивается при помощи, например, таких образовательных ресурсов, как платформа «МайИнглишЛэб» («MyEnglishLab») издательства «Пирсон» («Pearson»); система управления обучением издательства «Кэмбридж» («Cambridge LMS»); платформа «Мудл» («Moodle») и др.

Таким образом, обучение магистрантов аудированию иноязычных текстов – одна из важных задач формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Преподавание аудирования должно строиться на основе личностно-деятельностного подхода, реализация которого проявляется в следующих его характеристиках:

- 1) обучение направлено на удовлетворение личностных и профессиональных потребностей магистрантов;
- 2) целенаправленное обучение аудированию и говорению реализуется в рамках специально разработанных программ в магистратуре;
- 3) определяя цели и содержание программ исходим из индивидуальных потребностей магистрантов в профессиональной, академической и научной сферах;
- 4) тексты для аудирования отбираются в соответствии с критериями аутентичности, содержательной ценности, уровня и жанрового соответствия целям обучения с различной глубиной понимания;
- 5) в обучении широко используем коммуникативные опоры;
- 6) интернет-ресурсы и онлайн-платформы являются неотъемлемой частью как аудиторной, так и самостоятельной работы магистрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Говорун С. В.* Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.
- Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1978. 159 с.

- Зимняя И. А.* Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения / под ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьева. М. : Наука, 1976. С. 5–33.
- Клобукова Л. П., Михалкина И. В.* Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. М., 2001. URL : gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2001-03/28_255
- Колкер Я. М., Устинова Е. С.* Обучение восприятию на слух английской речи: практикум. М. : Academia, 2002. 336 с.
- Колкер Я. М., Устинова Е. С.* Личностно ориентированные технологии в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 1. Рязань, 2004. С. 28–38.

УДК 378.046.4

К. Б. Пригожина

кандидат педагогических наук; доцент каф. иностранных языков №1
Центра гуманитарной подготовки, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»;
e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЬЮ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Использование информационных образовательных технологий открывает большие возможности для реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку в вузе. Это является особенно актуальным для не-лингвистических вузов в связи с перераспределением аудиторных часов в пользу профильных дисциплин и увеличением количества часов, выделяемых на организацию самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда; иноязычное обучение; информационные технологии.

K. B. Prigozhina

PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 1
of the Humanities Training Office, Plekhanov Russian University of Economics;
e-mail: kira.prigozhina@gmail.com

USING INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO PROVIDE LEARNER-CENTRED TEACHING

Using information educational technologies opens new possibilities for learner-centred approach in foreign language teaching at institutions of higher education. That is particularly important for non-linguistics universities due to curriculum rearrangements to allot more time to profession-related disciplines and students' autonomous work.

Key words: virtual education environment; foreign language education; information technologies.

В связи с информатизацией всех сфер общественной жизни и в соответствии с Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [Распоряжение правительства РФ 2014] сегодня признается необходимость «применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности и учебном процессе для всех видов и на всех уровнях образования» [Холманских 2016, с. 9].

Современные достижения в развитии информационных технологий (такие как индивидуальные образовательные ресурсы, онлайн-курсы и образовательные площадки, электронные учебные пособия, онлайн-образовательная среда) позволяют организовать процесс изучения иностранного языка в интерактивной и дистанционной формах, что обогащает содержание обучения, делает его более гибким, отвечающим потребностям и возможностям обучающихся.

Анализ современных работ отечественных и зарубежных ученых в области дидактического потенциала информационных технологий позволяет нам выделить следующий методический и дидактический потенциал информационных и дистанционных образовательных технологий, использование которых:

- 1) способствует созданию гибких и адаптивных образовательных программ, отвечающих на изменения рынка и требования работодателей;
- 2) обеспечивает подготовку специалистов, способных ориентироваться не только в рамках узкоспециальных знаний и компетенций, но и готовых к приобретению знаний и умений в различных сферах;
- 3) повышает академическую мобильность студентов и преподавателей;
- 4) обеспечивает преемственность образовательных программ на всех ступенях высшего образования и повышает их доступность;
- 5) позволяет интегрировать студентов и преподавателей вузов в виртуальное образовательное сообщество.

Следовательно, информационные и дистанционные образовательные электронные технологии могут быть использованы как для обучения, так и для создания виртуальной образовательной среды, объединяя пользователей этих технологий в виртуальное образовательное сообщество студентов и преподавателей на всех ступенях высшего образования.

В рамках реализуемого в Российском экономическом университете им. Г. В. Плеханова проекта по созданию виртуальной образовательной среды, в частности, внедряется программа по электронному обеспечению курса дисциплины «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» для подготовки магистрантов.

Данный курс предназначен для организации учебной деятельности магистрантов как в аудиторное, так и во внеаудиторное время занятий по иностранному языку. Для аудиторной части компонента создана интерактивная лекция с использованием возможностей QR-кодирования [Баданов 2016], для самостоятельной работы разработан электронный учебно-методический практикум и виртуальный учебно-методический ресурс.

Интерактивная лекция с использованием возможностей QR-кодирования как часть аудиторного компонента курса дисциплины «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» представляет собой демонстрацию слайдов и учебных видеороликов по тематике изучаемой дисциплины, включает интерактивные анкеты с использованием технологии QR-кодов, управляемую дискуссию лектора со студентами в процессе обсуждения вопросов и анализа ситуаций. Лекция открывает цикл занятий по дисциплине и позволяет повысить общий уровень осведомленности обучающихся об особенностях культур разных стран, о выборе стратегии поведения в ситуациях межкультурной коммуникации.

Использование технологии QR-кодов позволяет реализовать лично ориентированный подход в обучении, способствует активному вовлечению студентов в процесс восприятия информации и последующую дискуссию благодаря мгновенному и одновременному доступу к необходимым текстовым, а также видео- и аудиоресурсам по теме. Использование в интерактивной лекции технологии QR-кодов также позволяет осуществить быстрый и эффективный промежуточный контроль усвоения лекционного материала курса с помощью проведения интерактивного онлайн-тестирования.

Следующий компонент курса дисциплины «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» представляет собой электронный учебно-методический практикум, предназначенный для самостоятельной работы студентов по основным программам бакалавриата и магистратуры.

Цель электронного учебно-методического практикума заключается в формировании системы знаний, языковых навыков, речевых и когнитивных умений, необходимых для развития у студентов межкультурной и когнитивной компетенций, а также способности к критическому мышлению для осуществления межкультурного общения на английском языке.

Задачи электронного учебно-методического практикума:

- расширение и закрепление знаний по различным аспектам культуры;
- расширение и закрепление тематической лексики;
- развитие когнитивных умений (анализа, сопоставления, оценки и классификации), составляющих основу критического мышления в ситуациях межкультурного делового общения;
- подготовка к практическому применению приобретенных знаний, навыков и умений в рамках сотрудничества с представителями иных стран и культур, а также при работе в интернациональных коллективах.

Практикум представляет собой программный продукт и может использоваться при реализации дополнительного образования. Являясь элементом открытой виртуальной образовательной среды, практикум представляет собой пособие открытого типа, материалы которого могут дополняться или определенным образом модифицироваться в зависимости от познавательных, профессиональных и культурно обусловленных потребностей обучающихся. Практикум представляет собой модуль интерактивной языковой подготовки к межкультурной деловой коммуникации, при этом развивая способности к критическому мышлению, которое играет важнейшую роль в обеспечении успеха профессионального общения с представителями разных стран и культур.

Практикум состоит из организованных по тематическому принципу трех основных модулей: 1) модуля интерактивной языковой подготовки; 2) модуля когнитивной подготовки; 3) модуля межкультурной коммуникативной подготовки. Каждый из модулей содержит семь тематических этапов, которые необходимо освоить постепенно и в той последовательности, в какой они представлены в практикуме. Каждый из семи этапов первого модуля предлагает культурологическую информацию и предназначен для учебной работы с соответствующим лексическим материалом. Каждый из семи этапов второго модуля направлен на развитие умений критического мышления в ситуациях, охватывающих отдельные аспекты межкультурной коммуникации. Третий модуль содержит коммуникативные задания и контрольно-измерительные материалы по темам курса в виде четырех блоков интерактивных обучающих тестов. После выполнения

упражнений практикума обучающимся предлагается творческое итоговое коммуникативное задание, представляющее собой проектную работу-презентацию, включающую сравнение культуры стран и корпоративных культур по основным критериям их различий, изученным в рамках учебного курса. С примерами проектов студентов можно ознакомиться на сайте: sites.google.com/site/prigozhinaintercultural/students-course-projects.

Курс дисциплины «Межкультурные и деловые коммуникации на иностранном языке» также включает такой компонент, как виртуальный учебно-методический ресурс, который представляет собой онлайн-комплекс, обеспечивающий информационную, учебно-методическую и дидактическую поддержку курса обучения (sites.google.com/site/prigozhinaintercultural/).

Виртуальный учебно-методический ресурс содержит информацию о целях, задачах и структуре курса. Обучающиеся имеют неограниченный доступ к ресурсу для ознакомления: 1) с требованиями к промежуточному и итоговому контролю; 2) с методическими разработками; 3) с материалами для практических занятий; 4) с примерами контрольно-измерительных материалов для подготовки к тестированию. Ресурс предоставляет также доступ к электронному интерактивному обучающему практикуму для самостоятельной работы с материалами курса. Воспользовавшись ресурсом, обучающиеся имеют возможность пройти интерактивное промежуточное тестирование, ознакомиться с его результатами, проанализировать допущенные ошибки. Ресурс также содержит ссылки на дополнительный текстовый, а также аудио- и видеоматериал по тематике дисциплины. Ресурс предоставляет возможность провести интерактивное анкетирование для определения сформированности у студентов межкультурной осведомленности и способности к распознаванию иных культур и толерантному к ним отношению. На отдельной вкладке сайта представлены примеры итоговых проектов-презентаций, подготовленных магистрантами по окончании курса.

В заключение статьи отметим, что успешная интеграция информационных технологий в образовательный процесс в вузе требует соблюдения ряда условий, среди которых:

- организация такой учебной работы студентов, в которой они являются активными участниками образовательного процесса,

способными и готовыми к саморазвитию и совершенствованию, выбору и корректировке образовательной траектории;

- адаптивность и гибкость в использовании образовательных средств, создающих виртуальную среду в образовательной системе;
- открытость виртуального образовательного пространства на всех этапах обучения;
- наличие возможности дополнять, корректировать, обсуждать учебный материал сообразно потребностям студентов и потенциальных работодателей, а также в соответствии с требованиями ФГОС;
- доступность и вариативность образовательных ресурсов, предоставляемых виртуальной образовательной средой (включая ресурсы Интернета, аутентичные аудио- и видеоматериалы, интерактивные проблемные задания, направленные на развитие критического мышления);
- использование интерактивных форм контроля и оценки.

Информационно-коммуникационные образовательные технологии являются инструментом для создания и поддержки виртуальной образовательной среды, которая формирует основу для создания виртуального образовательного сообщества преподавателей и студентов. Использование информационных образовательных технологий позволяет в неязыковых вузах создать среду, где языковая подготовка является неотъемлемым компонентом. Благодаря гибкости и дидактическому потенциалу информационных образовательных технологий языковое образование становится доступным, эффективным и адаптивным к потребностям студентов, работодателей и преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баданов А. Г. Мобильные технологии в образовании. QR коды // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 148–153.
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2014 г. 29 декабря. № 2765-р, утверждающее Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL : www.минобрнауки.рф/документы/4952
- Холманских Ю. С. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе (на примере обучающей Web-платформы Blackboard) // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 10. URL : human.snauka.ru/2016/10/16758

УДК 372.881.1

М. Г. Евдокимова, О. С. Сапожникова

Евдокимова М. Г., доктор педагогических наук, доцент;
заведующая каф. иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»;
e-mail: me49@mail.ru

Сапожникова О. С., старший преподаватель каф. иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»;
e-mail: okcy77@inbox.ru

**ПРОГРАММА *GOOGLE CLASSROOM*
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ АУТОНОМНОСТИ СТУДЕНТА
В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

В статье рассматриваются особенности реализации личностно-деятельностного подхода при обучении иностранным языкам студентов технических вузов и проблема создания условий для формирования автономной деятельности учения в процессе работы учащихся с использованием платформы Google Classroom / Класс.

Ключевые слова: развитие личности; учебная деятельность; самостоятельная работа; автономность студента; иностранный язык; Google Classroom.

M. G. Evdokimova, O. S. Sapozhnikova

Evdokimova M. G., Doctor of Pedagogy (Dr. habil.);
Head of Foreign Languages Department,
National Research University of Electronic Technology;
e-mail: me49@mail.ru

Sapozhnikova O. S., Senior Lecturer at Foreign Languages Department,
National Research University of Electronic Technology;
e-mail: okcy77@inbox.ru

***GOOGLE CLASSROOM AS A TOOL
FOR DEVELOPING STUDENTS' AUTONOMY
IN THE PROCESS OF LEARNER- AND ACTION-ORIENTED TEACHING
AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES***

The article considers the learner- and action-oriented approach to foreign language training of technical students as well as conditions for developing their autonomous learning activity when using Google Classroom.

Key words: personality development; learning activity; independent work; student's autonomy; foreign language; Google Classroom.

Информационное общество диктует новые требования к личностным характеристикам человека. В основе этих требований лежит идея «нового образа человека», нового типа личности – так называемых саморазвивающихся людей, готовых не только к конкретным действиям, но и к неоднократной смене своей деятельности, что предполагает способность к непрерывному самообучению и саморазвитию [Евдокимова 2010]. Способность к самообучению, к управлению собственным учением в течение всей жизни становится ключевым требованием к современному профессионалу. В связи с этим высшее образование направлено на идею образования «через всю жизнь», на личностное развитие субъектов образовательного процесса, одним из ключевых результатов которого должно стать формирование самостоятельности студента и его готовности к осуществлению автономной учебной деятельности. Это требование имеет особое значение для овладения иностранным языком, который невозможно освоить в условиях вуза «полностью», «в совершенстве», «окончательно» и на всю жизнь.

Личностно-деятельностный подход как психолого-методическая и вместе с тем идеологическая платформа современного образовательного процесса требует, чтобы содержание обучения иностранному языку, а также способы взаимодействия студентов с преподавателем отбирались не только с учетом личностных особенностей каждого учащегося (его мотивов, целей, интересов, уровня знаний и умений), но и с перспективой личностного развития студента в процессе овладения иностранным языком. Под личностным развитием студента подразумевается прежде всего формирование его готовности к осуществлению автономной учебной деятельности. Одним из средств развития личности студента как автономного субъекта учебной деятельности является самостоятельная работа. Именно должным образом организованная самостоятельная работа способна подготовить будущих специалистов к автономному учению на протяжении всей жизни.

Вслед за И. П. Павловой, под самостоятельной работой по иностранному языку мы понимаем **«самостоятельную учебную деятельность студентов**, направленную, во-первых, на то, чтобы *овладеть иностранным языком как средством познания и общения с его носителями в различных ситуациях, в том числе и в ситуациях*

профессиональной деятельности, а во-вторых, на то, чтобы *научиться самостоятельно его изучать* и совершенствовать достигнутый уровень владения им как в ходе учебы в вузе, так и после его окончания. Если мы достигаем не только первой, но и второй цели, можно говорить об *автономности студентов как результате их самостоятельной работы* в учебном процессе по иностранному языку» [Павлова 2012, с. 43]. И. П. Павлова подчеркивает, что **«автономность** студента наступает тогда, когда он *сам определяет свои цели, ставит перед собой задачи* (ступеньки на пути к цели), *сам отыскивает* (или выбирает из ряда известных ему) *способы решения* этих задач, *сам определяет* уместные в данной ситуации *языковые средства*, *сам планирует* свою учебную деятельность, *сам оценивает ее результаты*, *контролируя себя* не по образцам, а *по критериям успешности*; иными словами, когда он переходит *от учебной деятельности к деятельности учения*. В учебном процессе часть этих функций должна постепенно передаваться студентам именно в ходе обучения их самостоятельной работе, начиная с первого курса, т. е. уже в бакалавриате» [там же].

Образовательные программы для подготовки бакалавров в неязыковых вузах не случайно предусматривают значительное количество часов самостоятельной работы студентов. Согласно исследованиям психологов, при учебной работе в большой группе студентов, как это бывает на аудиторном занятии с преобладанием фронтальных методов работы, часто происходит снижение ответственности учащихся. Существует понятие «социальная леность», рассматриваемое как склонность человека работать менее активно над выполнением задачи, если над ней работают и другие [Бэрн, Керр, Миллер 2003]. Активизация учебной деятельности студентов возможна в рамках осуществления самостоятельной работы.

При организации самостоятельной работы преподаватель управляет учебной деятельностью студентов, постепенно передавая управление самим учащимся, формируя у них умения самостоятельного учения и подготавливая тем самым их способность к автономности.

В научно-методической литературе рассматриваются различные подходы к развитию способности студентов к самостоятельной учебной деятельности. В частности, считается эффективным использование языкового портфеля [Левашкина, Михалёва 2014; Марычева 2009], метода проектов [Евдокимова 2007; Рахманова, Каргапольцева

2016], различных интернет-ресурсов [Стародубцева 2009; Фаевцова 2006; Чернякова 2016], массовых открытых онлайн-курсов [Борщева, Кашпарова, Синицын 2017; Буримская 2017; Дерюгина 2016]. В то же время следует отметить, что методические / технологические аспекты формирования автономности будущего специалиста в процессе обучения ИЯ, в том числе и в среде ИКТ, разработаны не в полной мере.

С нашей точки зрения, эффективным средством формирования автономности будущего специалиста являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) или программно-аппаратные средства обучения иностранным языкам (ПАСОИЯ) (см.: [Евдокимова 2007]). Компьютер с самых первых дней внедрения в учебный процесс считается перспективным средством организации самостоятельной работы студента, поэтому преподавателю необходимо ориентироваться в широком спектре различных ПАСОИЯ и владеть технологией работы с ними.

В связи с этим в данной статье мы описываем платформу *Google Classroom*, или *Google Класс*, которая, по нашему мнению, предоставляет преподавателю широкие возможности для формирования автономности будущих специалистов в процессе обучения ИЯ.

Google Класс – это бесплатный сервис для учебных заведений, некоммерческих организаций и преподавателей, желающих перевести обучение студентов на новый уровень, не ограниченный пределами аудитории. Платформа *Google Classroom* была введена в практику преподавания различных дисциплин в 2014 г. Сейчас она работает на 42 языках и используется преподавателями в разных странах. Любой пользователь, имеющий аккаунт Google, может создать свой учебный «Курс» в *Google Classroom*. На странице «Курса» можно найти подробные инструкции по работе в Google Класс [Справка-Класс]. Данный сервис постоянно улучшается и дорабатывается. Что очень важно, с недавнего времени этот ресурс находится в свободном доступе и позволяет создавать виртуальный класс, именуемый в пространстве сервиса *Google Classroom* – «Курс». Виртуальный «Курс» – это пространство, в котором преподаватель работает со студентами: размещает объявления, публикует задания, проводит опросы, поддерживает контакт с ними. Очевидным плюсом этого сервиса является возможность размещения в нем различных материалов: аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, ссылок на интернет-ресурсы,

комментариев. Такой «Курс» преподаватель может открыть для каждой группы отдельно или для нескольких групп сразу. Многочисленные положительные отзывы преподавателей, использующих данную платформу во многих странах мира, свидетельствуют в пользу данного ресурса. Платформа Google Класс заслужила доверие пользователей, потому что она интегрирована с популярными сервисами «Gmail», «Google диском», «Документами», «Формами», «Календарем» и т. п. Программа позволяет преподавателям распространять среди студентов задания, проверять готовые работы, использовать разнообразные формы взаимодействия с ними. Данный сервис обеспечивает все технические условия, подходящие для реализации методической основы обучения ИЯ, позволяющие преподавателю быть организатором самостоятельной работы студентов и реализовывать личностно-деятельностный подход в обучении ИЯ.

Рассмотрим подробнее возможности сервиса Google Класс для преподавателя. Они состоят в следующем:

- создание нескольких учебных «Курсов» по разным предметам и уровням сложности;
- совместная работа нескольких преподавателей, что позволяет осуществлять межпредметные проекты;
- возможность видеть данные студента (ФИО, номер группы, фото, электронный адрес) и осуществлять оперативную обратную связь, добавлять в группу новых учеников на любом этапе обучения;
- разделение материала «Курса» на темы;
- выбор типа задания (вопрос, задание, объявление);
- выбор учащихся внутри «Курса», для которых размещается задание;
- создание своего дизайна страницы;
- организация обсуждений со студентами хода и результатов учебной деятельности;
- оповещение о факте выполнения студентами заданий;
- автоматическая сортировка работ: выполнено / не выполнено / возвращено;
- выбор системы оценивания (от 0 до 100 баллов / без оценки);
- отслеживание учебных достижений учащихся в форме таблицы;
- установление срока выполнения заданий;

- выбор функций, доступных студентам (комментирование, копирование задания);
- использование большого числа дополнительных инструментов сервиса Google (переводчик, маркер, проверка правописания слов, комментарии и т. п.).

Все документы и информация «Курса» сохраняются в структурированном виде в каталогах на «Google диске». Преподаватель может закрыть один «Курс» и в следующем учебном году открыть новый, взяв материалы из этого хранилища документов.

Столь же широк диапазон возможностей, предоставляемых данным сервисом для студентов:

- выбор времени и места работы (можно выполнять задания на смартфоне, что обеспечивает мобильность);
- отработка материала в индивидуальном порядке, своем собственном темпе;
- возможность выполнения задания в онлайн-режиме в «Google документах» или в самом пространстве «Курса»;
- корректировка задания, работа над ошибками, удаление неправильного текста;
- общение с преподавателем в разном формате (личное письмо, вопрос в комментариях к заданию), возможность видеть баллы, поставленные преподавателем;
- получение каждым учащимся оповещений на электронную почту о новых заданиях, комментариях;
- напоминание о сроке сдачи заданий;
- получение списка невыполненных заданий;
- возможность взаимодействия с другими участниками «Курса».

Все эти возможности дают преподавателю большую свободу и гибкость в подборе учебных материалов в сочетании с неограниченными вариантами их использования.

В соответствии с требованиями постепенного повышения уровня самостоятельности студентов в их учебной деятельности, преподаватель вначале жестко руководит процессом обучения, а затем поэтапно передает инициативу в управлении учением самим студентам, привлекая их к выбору тематики, подбору материала, разработке заданий и т. п. Эффективная организация учебного материала и гибкое управление учебной работой студентов являются условиями

результативности их самостоятельной работы и постепенного формирования их автономности.

Реализация личностно-деятельностного подхода в обучении достигается за счет активного взаимодействия студента с преподавателем, возможности выбора уровня сложности заданий, времени их выполнения и вида компьютерной программы для выполнения заданий (Word, PDF и т. п.). Каждый студент имеет возможность прослушать, просмотреть материал учебного курса в собственном темпе и необходимое ему число раз, не стесняясь особенностей стиля своей учебной деятельности и не влияя на результат работы всей группы. Именно эти условия выбора и учета личностных особенностей учащихся определяют эффективность использования данного сервиса с точки зрения личностно-деятельностного подхода. Продуцирование текстов, выполнение заданий при возможности использования различных ресурсов Интернета (словарей, справочников и т. п.) повышает качество работы учащихся и формирует положительный речевой опыт. Осуществляя такую самостоятельную деятельность, студенты находят свои способы решения учебных задач и создают индивидуальные маршруты учения.

Работая с сервисом *Google Класс*, преподаватель имеет возможность выстраивать самостоятельную работу с учетом психологических особенностей учащихся. Как известно, студенты имеют различные личностные характеристики (интроверты, экстраверты; визуалы, аудиалы, кинестетики, дигиталы и т. п.), разные уровни обученности, разную степень готовности к самостоятельной работе. Размещая учебный материал в *Google Классе*, преподаватель может, например, предоставить учащимся выбор: посмотреть, прослушать или прочитать информацию. Кроме того, преподаватель может по-разному осуществлять взаимодействие со студентами, определять необходимую степень контроля за ходом выполнения заданий, создавать более или менее подробные инструкции к каждому заданию и комментарии к ошибкам, дополнительно напоминать студентам о сроках сдачи выполненного задания. Преподаватель может подбирать задания с учетом индивидуальности студентов, давая им возможность раскрыть и развить качества, важные для формирования автономной деятельности учения. Таким образом, работа в *Google Classroom* может быть организована с учетом индивидуальных особенностей учащихся

и обеспечить максимальную активность и результативность работы каждого из них в процессе освоения ИЯ.

Для эффективной работы в «Курсе» необходимо повышать уровень рефлексии студентов, их способность к самооценке, самоанализу, самокоррекции и, как следствие, их самостоятельности. Одним из возможных способов достижения этой цели является проведение опросов учащихся в форме анкетирования, которые можно составить в разделе «Google формы» и разместить в пространстве Google Classroom. Проанализировав результаты опросов, преподаватель может скорректировать ход работы каждого учащегося в «Курсе», равно как и своей собственной, и повысить эффективность использования данной платформы. Учащиеся, отвечая на вопросы анкет, улучшают свои рефлексивные умения, получают четкое представление о том, *что* они могут и знают, *какие* качества в себе им нужно развивать, *как* нужно строить дальнейшее самообучение ИЯ, *какие* способы обучения лично для них являются эффективными. В результате, студенты постепенно начинают руководить собственной деятельностью в процессе овладения ИЯ, повышается уровень самостоятельности каждого студента, у них формируются необходимые личностные качества как предпосылки их готовности к осуществлению автономной учебной деятельности.

Таким образом, использование ресурса Google Classroom является перспективной средой для организации самостоятельной работы студентов по ИЯ, обеспечивающей им переход к автономной деятельности учения после окончания вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Борщева В. В., Кашпарова В. С., Сеницын В. Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 18–28.
- Бэрн Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология группы. СПб. : Питер, 2003. 272 с.
- Буримская Д. В. Современное состояние обучения иностранному языку на базе информационных и коммуникационных технологий // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 60–71.
- Дерюгина А. А. Массовые открытые онлайн-курсы для обучения английскому языку студентов инженерного профиля // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 624–627. URL : moluch.ru/archive/93/20857/

- Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 50 с.
- Евдокимова М. Г. Способы формирования и развития автономности учащихся в процессе овладения иностранным языком : метод. пособие для преподавателей. М. : МИЭТ, 2010. 96 с.
- Левашкина З. Н., Михалёва Л. В. Европейский языковой портфель как средство организации автономной работы учащихся при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 937–939. URL : moluch.ru/archive/62/9462/
- Павлова И. П. Самостоятельная работа студентов бакалавриата в практическом курсе иностранного // Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. С. 43–53. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (645). Сер. Педагогические науки.)
- Рахманова Ю. К., Каргапольцева С. И. Проектная деятельность в техническом вузе // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1527–1531. URL : moluch.ru/archive/115/30621/
- Стародубцева Е. А. Применения интернет-ресурсов при обучении иностранному (английскому) языку. Труды МЭЛИ. 2009. № 9. URL : topreferat.znate.ru/docs/index-52167.html
- Фавецова О. Е. Дидактические аспекты использования интернет-ресурсов при изучении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2006. 21 с.
- Чернякова Е. А. Использование интернет-ресурсов при обучении английскому языку на неязыковых специальностях вуза // Таврический научный обозреватель. 2016. № 12. 1 (17). С. 35–38. URL : tavr.science/stat/2016/12/34-Chernyakova.pdf
- Справка-класс. URL : support.google.com/edu/classroom/

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДЧИКА

В статье рассмотрены возможности личносно ориентированного подхода к формированию профессиональной компетентности отраслевых переводчиков. Для выделения личностных качеств переводчика проанализированы результаты форсайт-сессии «Переводчик 2030», рассмотрены профессионально важные качества личности переводчика, выделяемые переводоведами и психологами, что позволило определить личностную компетентность отраслевого переводчика и ее компоненты.

Ключевые слова: личносно ориентированный подход; профессионально важные качества личности переводчика; профессиональное мышление переводчика; «жесткие» и «мягкие» навыки.

N. N. Gavrilenko

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor of Foreign Languages Department
Engineering Academia, Peoples' Friendship University of Russia RUDN University;
e-mail: nngavrilenko@narod.ru, www.gavrilenko-nn.ru

LEARNER-CENTRED APPROACH TO INDUSTRY-SPECIFIC TRANSLATOR FORMATION

The article considers the possibilities of the learner-centred approach to industry-specific translators' personality competence formation. The results of the foresight session "Translator 2030" have been analyzed to distinguish a translator's personal characteristics, as well as a translator's professionally relevant personality characteristics emphasized by translation scientists and psychologists, which makes it possible to determine the personal competence of an industry-specific translator and its components.

Key words: learner-centred approach; a translator's professionally relevant personality characteristics; a translator's professional thinking; "hard" skills and "soft" skills.

Сегодня воспитание будущего профессионала напрямую связано с личносно ориентированным подходом в образовании, который подразумевает формирование таких личностных качеств, как коммуникабельность, умения общаться в различных социальных группах,

работать в команде, решать возникающие конфликтные ситуации и др. При формировании профессиональной компетентности отраслевого переводчика такой подход подразумевает формирование определенных профессионально важных качеств его личности. Под профессионально важными качествами (ПВК) понимаются качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). При этом следует помнить, что ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности, вместе с тем они совершенствуются, шлифуются в процессе обучения и в ходе самой деятельности [Маркова 1996]. В данной статье мы рассмотрим ПВК переводчика, опираясь на выделяемые психологами личностные характеристики профессионала и выделяемые исследователями перевода характеристики личности переводчика. К этому следует добавить, что сегодня сложно описывать какую-либо профессию, не анализируя предстоящие события, которые окажут на нее влияние. Не представляя будущее переводческой профессии, невозможно формировать личностные качества переводчика у студентов, которые выйдут на рынок труда через 4–6 лет обучения. За это время сильно изменятся требования к выпускаемым специалистам. Поэтому, для того чтобы представить возможные пути развития переводческой деятельности, в Москве в середине мая 2017 г. в рамках обучающей онлайн-платформы «Школа дидактики перевода» (www.gavrilenko-nn.ru) впервые была проведена форсайт-сессия «Переводчик 2030» [Гавриленко 2017].

Технология форсайт (от англ. *foresight* – *взгляд в будущее, предвидение*) используется для долгосрочного прогнозирования и позволяет построить согласованный и взвешенный образ будущего. При проведении форсайт-сессии наиболее часто используют следующее определение форсайта: *систематические попытки оценить долгосрочные перспективы науки, технологий, экономики и общества, чтобы определить стратегические направления исследований и новые технологии, способные принести наибольшие социальноэкономические блага* [Ben Martin 1995]. Методология форсайта отличается от традиционного изучения будущего, стратегического планирования и прогнозирования. Такие форсайт-сессии направлены на *формирование* будущего и на *создание* общего видения будущего профессии

или отрасли промышленности и путей влияния на это будущее [Проект Концепции... 2006].

Так, например, форсайт-сессия «Образование 2035», проведенная Агентством стратегических инициатив (АСИ¹), позволила спрогнозировать появление в образовании таких новых профессий, как разработчик образовательных траекторий, организатор проектного обучения, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, игропедагог и др. Форсайт-сессия по определению будущих профессий показала, что профессия переводчика в том виде, в котором она существует сегодня, относится к «профессиям-пенсионерам», вместе с тем прогнозируется появление таких специальностей переводчика как цифровой лингвист, менеджер по кросскультурной коммуникации, медиатор кросскультурных конфликтов, локализатор детских фильмов, учитель роботов-переводчиков и др.

Анализируя необходимые для переводчика ПВК, следует учитывать результаты прогнозирования развития современных профессий и требуемые личностные характеристики специалистов. Западные эксперты, анализируя эти качества, разделяют по аналогии с английскими терминами «hardware» и «software» (оборудование-«железо» и программное обеспечение) все навыки на «твердые» и «мягкие». Ключевой составляющей компьютера является его, на первый взгляд, невидимая и неосоздаваемая часть – программное обеспечение. То же самое происходит и с ПВК, которые дополняют узкопрофессиональные способности, знания и умения («твердые» навыки). К современным «мягким» относят ответственность, коммуникабельность, умение быстро принимать решения, креативность, стрессоустойчивость, обучаемость и умение обучать других, критическое мышление, управление. Анализ исследований по переводу и результаты проведенной форсайт-сессии: «Переводчик 2030» показали, что все эти личностные характеристики важны для современного переводчика, следовательно, их выделение и развитие должно стать одной из целей в процессе формирования переводческой компетентности. Эти характеристики выделяются исследователями при рассмотрении переводческой компетентности. Выделяя «регулятивный» компонент переводческой компетентности (профессиональная психофизиология

¹ Российская автономная некоммерческая организация, созданная правительством России.

и саморегуляция), А. Ю. Алипичев анализирует такие качества переводчика, как стрессоустойчивость, выносливость, организованность [Алипичев 2007]. Рассматриваются аналитическая, креативная, эмоциональная [Бушев 2010], поведенческая [Пушкина 2014] и другие составляющие профессиональной компетентности переводчика.

Анализируя ПВК переводчика, М. И. Прозорова отмечает, что они представляют собой индивидуальные свойства субъекта профессиональной переводческой деятельности, необходимые и достаточные для ее реализации на нормативно заданном уровне. Эти ПВК коррелируют с качеством, производительностью и надежностью перевода [Прозорова 2004]. Ряд необходимых переводчику качеств может быть определен еще до обучения переводу. К таким качествам исследователи относят любознательность, логическое мышление, сосредоточенность, объем и распределение внимания [Гарбовский 2002; Ермолович 1999; Климзо 2003; Durieux 2010]. Отмечается также, что предпосылками для успешной работы письменным или устным переводчиком являются индивидуально-личностные черты, представляемые как оппозиции: медленная / быстрая реакция, стойкие / нестойкие перцепция и внимание, хорошая / плохая переключаемость с одного задания на другое, интравертность / экстравертность. Переводчик текстов по специальности должен обладать широким научным и культурным кругозором, неиссякаемой жадой знаний, быть высоко эрудированным. Как отмечает А. Л. Семёнов: «Спецификой профессиональной личности будущего переводчика является необходимость его соответствия кругозорам специалистов – носителей как одного языка, так и другого» [Семенов 2008, с. 106].

Переводчик также должен быть наблюдательным, сосредоточенным, самокритичным, физически выносливым, так как ему часто приходится работать с перегрузками, уметь мобилизовать ресурсы памяти, уметь распределять свое внимание, обладать чувством такта и скромностью. К профессионально важным качествам переводчика относят быструю ориентацию в нестандартных ситуациях и т. д. Анализируя личностные качества переводчика, М. Фиола выделяет такие его качества, как мотивированность, многопрофильность (перевод текстов из различных областей знаний), профессиональная и временная доступность, коммуникабельность, эффективность, забота о клиенте [Fiola, 2003]. Одним из важных компонентов переводческой компетентности

исследователи называют профессиональное призвание переводчика, т. е. такую характеристику его личности, которая отражает профессиональный интерес и мотивацию к участию в межкультурной коммуникации [Михайлов 2010].

На основе переводимых текстов по специальности часто принимаются ответственные решения, поэтому важным качеством переводчика представляется ответственность за точность и адекватность переводимой информации.

К личностным характеристикам переводчика исследователи относят его профессиональный имидж, который представляет собой системное целостное образование, включающее как лингвистический интеллект, развитый эмоциональный интеллект, культуру речи, знание делового этикета, внешний вид, соответствующий ситуации, месту и времени профессиональной деятельности переводчика [Матюшина 2010].

Анализируя межкультурную толерантность переводчиков, А. И. Алёшина среди их личностных характеристик выделяет эмоциональную стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, учтивость, экстравертность, способность к рефлексии, коммуникабельность, гибкость мышления, критичность [Алёшина 2010].

По мнению О. В. Костиной, для переводчика очень важна личностная свобода, проявлением которой выступают критичность мышления, открытость и непринужденность во взаимодействии с окружающими людьми, самоопределение в деятельности, принятие на себя ответственности за осуществляемый выбор варианта перевода [Костина 2011].

Для характеристики личности отраслевого переводчика важна также его профессиональная обучаемость, т. е. стремление и способность к постоянному самосовершенствованию, к самообучению и адаптации. Это значит, что студент, получающий профессиональную подготовку переводчика, не ограничивается выполнением выученных задач, он должен уметь переносить полученные умения на новые ситуации. Это предполагает открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению новыми средствами труда. Подчас отсутствие знаний свидетельствует об отсутствии любознательности у обучаемого. Следует также отметить, что если любой профессионал совершенствуется в процессе работы, то

для переводчика, по мнению И. С. Алексеевой, вся его жизнь превращается в учебу, в необходимость поддерживать полученные знания в области иностранного и родного языков в активном состоянии, постоянно пополняя и обновляя их [Алексеева 2001].

Среди выделяемых ПВК переводчика исследователи выделяют также креативность [Gouadec 2009], которая понимается как проявление общих творческих способностей индивида, направленных на продуктивную деятельность в заданной области и актуализирующихся в ответ на требование решить поставленную задачу. Креативность представляет собой качество, которое определяет продуктивное мышление.

Профессиональное мышление является важным компонентом профессиональной компетентности, наравне со способностями, знаниями и умениями оно представляет собой «использование мыслительных операций как средств осуществления профессиональной деятельности» [Маркова 1996, с. 90]. Профессиональное мышление исследователи рассматривают в рамках «когнитивного» компонента переводческой компетентности [Алипичев 2007].

Традиционно психологи выделяют следующие виды мышления: теоретическое, практическое, репродуктивное, продуктивное, наглядно-образное, словесно-логическое, наглядно-действенное, аналитическое и интуитивное. Проведенный анализ выделяемых видов мышления и требований, предъявляемых к личным качествам переводчика, позволяет определить те из них, которыми, по всей видимости, должен обладать отраслевой переводчик.

Важным для отраслевого переводчика представляется *практическое мышление*, связанное с целостным видением ситуации в процессе профессиональной деятельности, выработкой планов, проектов, часто сопровождающееся «чутьем» ситуации. При анализе данной профессиональной деятельности следует учитывать, что труд переводчика жестко не регламентирован и его практическое мышление будет направлено на анализ иноязычного текста, на привлечение дополнительных резервов и справочных материалов для создания текста перевода. В данном случае возрастает роль вероятностного прогнозирования, особенно при устном переводе и дефиците времени, отводимом на анализ поступающего исходного текста.

Для переводчика текстов по специальности значимым представляется как *репродуктивное мышление*, связанное с воспроизведением

определенных способов / приемов перевода по образцу, так и *продуктивное мышление*, направленное на выработку новых стратегий, обеспечивающих адекватность перевода.

Переводчик имеет дело с текстами, содержащими понятия из различных областей науки и техники, знаковые представления данных понятий, поэтому он должен обладать *словесно-логическим мышлением*, которое связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков при решении профессиональных задач.

Исследователи отраслевого перевода отмечают, что переводчик должен демонстрировать способность рассуждать логически [Климзо 2003, Durieux 2010]. И хотя перевод восходит к гуманитарным наукам, овладение данным видом профессиональной деятельности подразумевает способность логически рассуждать, которую часто выделяют у представителей точных наук. Необходимость понимать и переводить высказывания представителей определенной профессиональной сферы общения делает значимым присутствие данной способности у отраслевых переводчиков, так как в отличие от художественного или публицистического произведения автор научной / технической работы апеллирует к способностям не столько образного, сколько логического мышления. В процессе перевода логические рассуждения позволяют также восполнять лакуны в языковых знаниях, успешно искать информацию в справочной литературе при нехватке тематических знаний. Следовательно, у отраслевого переводчика должно быть развито *аналитическое, логическое мышление*, которое, по мнению психологов, включает развернутые во времени и имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека [Маркова 1996].

В деятельности переводчика присутствует и *интуитивное мышление*, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью. При устном переводе эвристический потенциал личности, обеспечивающий возможность принятия оптимального решения в условиях дефицита исходной информации и недостатка времени, является одной из важных характеристик личности переводчика.

Можно предположить, что при подготовке отраслевых переводчиков такие виды мышления, как словесно-логическое и аналитическое, будут достаточно развиты у студентов, имеющих базовое техническое образование.

Таким образом, **личностная составляющая** профессиональной компетентности отраслевого переводчика представляет собой *обладание соответствующими профессионально важными для выполнения переводческой деятельности качествами личности, влияющими на эффективность осуществления перевода по основным характеристикам (производительность, точность, адекватность, надежность и др.). Эти качества являются предпосылкой осуществления профессиональной деятельности переводчика, они совершенствуются и шлифуются сначала в процессе обучения, а затем в ходе самой переводческой деятельности.* Ниже представлены компоненты личностной компетентности отраслевого переводчика.

Личностная компетентность отраслевого переводчика

- ответственность за точность и адекватность переводимой информации
- готовность к самосовершенствованию и профессиональному обучению на протяжении всей жизни
- построение собственной траектории профессионального роста
- умение ориентироваться в нестандартных профессиональных ситуациях
- способность работать в команде
- мышление: практическое, репродуктивное, продуктивное, словесно-логическое, аналитическое / логическое, интуитивное
- широкий научный и культурный кругозор
- способность мобилизовать ресурсы своей памяти
- умение распределять свое внимание
- креативность
- любознательность, сосредоточенность, стрессоустойчивость, наблюдательность, самокритичность, такт, скромность и физическая выносливость

Необходимость формирования личностных качеств будущего переводчика определяет первостепенность личностно ориентированного обучения будущих переводчиков с учетом их способностей и пожеланий. И хотя известно, что опыт, социальные умения, способности, физиологические и эмоциональные ресурсы проявляются и совершенствуются только в процессе профессиональной деятельности, тем не менее учет личных качеств будущего переводчика необходим

уже на этапе выбора этой сложной профессии. А в процессе обучения следует развивать эти качества у студентов и учитывать их при разработке траектории обучения.

Важность разработки личностных образовательных траекторий обучения с учетом пожеланий учащихся предопределяет появление новых образовательных структур, меньших по размеру, чем современные классические вузы, но способных предоставить необходимые знания под конкретные запросы будущих переводчиков. Такими «помощниками» вузам могут стать обучающие платформы, интегрированные в учебный процесс.

Сегодня правительством РФ утвержден паспорт приоритетных проектов в сфере образования, одним из которых стал проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ». По плану, к 2025 г. 11 млн студентов пройдут курсы в онлайн-формате на платформе «Открытое образование», являющейся государственным вариантом обучающей платформы «Курсера» («Coursera» – проект в сфере массового онлайн-образования, основанный профессорами информатики Стэнфордского университета). Такой формат персонализации отвечает на вопрос, *как* повысить эффективность образовательного процесса с учетом особенностей обучаемости студента, с другой стороны, личностный подход к образованию связан с подбором образовательных программ, которые отвечают на вопрос, *что* именно необходимо изучать, какие умения и навыки осваивать, чтобы добиться успехов в карьере отраслевого переводчика, максимально раскрыть и развить уникальный потенциал учащегося. Отсутствие тех или иных профессионально важных для переводчика качеств может в дальнейшем оказаться преградой для выполнения перевода на профессиональном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеева И. С.* Профессиональное обучение переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 288 с.
- Алёшина А. И.* Формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2010. 2013 с.
- Алипичев А. Ю.* Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 313 с.

- Бушев А. Б. Русская языковая личность профессионального переводчика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 21 с.
- Гавриленко Н. Н. Форсайт-технология как инструмент прогнозирования развития профессии переводчика // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы. Вып. 12. М. : Российский университет дружбы народов, 2017. С. 58–70.
- Гарбовский Н. К. Профессия – переводчик // Проблемы перевода: теория и практика (по материалам научно-практической конференции. М. : НО-ПАЯЗ, 2002. С. 35–38.
- Ермолович В. И. Проблемы изучения психологических аспектов перевода // Тетради переводчика. М. : МГЛУ, 1999. Вып. 24. С. 45–62.
- Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. М. : Р.Валент, 2003. 288 с.
- Костина О. В. Формирование личностной свободы будущих лингвистов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2011. 181 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
- Матюшина Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2010. 194 с.
- Михайлов А. В. Формирование профессионального призвания будущего переводчика : дис. ... канд. пед. наук. Н.-Новгород, 2010. 196 с.
- Проект Концепции долгосрочного прогноза научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2025 года. М., 2006. 606 с.
- Прозорова М. И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004. 215 с.
- Пушкина А. В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «второе высшее образование» : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 177 с.
- Семенов А. Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 160 с.
- Ben R. Martin. Technology Foresight in a Rapidly Globalizing Economy. SPRU Science and technology Policy research. University of Sussex, 1995. 216 p.
- Durieux C. Fondement didactique de la traduction technique. Paris : La maison du dictionnaire, 2010. 181 p.
- Fiola M. A. Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle // Méta: journal des traducteurs. Volume 48, numéro 3. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2003. P. 336–346.
- Gouadec D. Profession Traducteur. Paris : La maison du Dictionnaire, 2009. 359 p.

Г. А. Дубинина, Н. В. Каменская

Дубинина Г. А., доцент; доцент департамента языковой подготовки
Финансового университета при Правительстве РФ;
e-mail: GADubinina@fa.ru

Каменская Н. В., доцент каф. иностранных языков
Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова;
e-mail: kamimail@mail.ru

ПОИСК НОВЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается актуальная проблема поиска новых форм контроля (проверки) и оценки качества подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе. Данная проблема возникла в связи с внедрением в обучение иностранным языкам компетентностного подхода, при котором контрольно-оценочные мероприятия не могут в полной мере обеспечить условия для проведения проверки и оценки результатов формирования запланированной в курсе обучения межкультурной (иноязычной) профессиональной коммуникативной компетенции. В связи с этим описывается опыт ряда неязыковых вузов в определении объектов контроля, в применении социально ориентированных технологий в качестве форм контроля, в разработке критериев оценки качества сформированности профессионально-коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности, в совершенствовании тестирования и в использовании балльно-рейтинговой системы оценки. Статья содержит также рекомендации в проведении дальнейших теоретических и практических исследований в контексте реализации новых форм проверки и оценки качества подготовки по иностранному языку.

Ключевые слова: неязыковой вуз; формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции; контроль (проверка) и оценка учебных достижений студентов.

G. A. Dubinina, N. V. Kamenskaya

Dubinina G. A., Associate Professor of the Language Teaching Department,
Financial University under the Governement of the Russian Federation;
e-mail: GADubinina@fa.ru

Kamenskaya N. V., Assistant Professor, Department of Foreign Languages,
Ilya Glazunov's Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture;
e-mail: kamimail@mail.ru

LOOKING FOR NEW FORMS OF ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT NON-LINGUISTICS UNIVERSITIES

The article is devoted to the topical problem of looking for new forms of assessment in foreign language training at non-linguistics universities. The problem

results from the practice of competency-based foreign language teaching, where assessment means fail to fully provide conditions for assessing results obtained in the process of forming intercultural foreign language professional communicative competence. In this context, attention is given to the experience accumulated in the sphere by a number of non-linguistics educational institutions, including such topics as choosing assessment objects, using social technologies as assessment forms, working out criteria for assessing skills in different types of speech activity, improving tests and rating procedures. The article contains recommendations for further theoretical and practical research with reference to new forms of assessment in foreign language training.

Key words: non-linguistics educational institution; forming intercultural professional communicative competence; assessment of achievement results.

Контроль является одним из важнейших инструментов управления учебным процессом по иностранному языку (ИЯ), он обеспечивает обратную связь с учащимися [Талызина 1975] как в ходе, так и итоге обучения.

В современной методической литературе часто используются термины «контроль» и «оценка» в одной связке. Это совершенно естественно. Комплексное понятие «контроль и оценка» указывает на целый комплекс последовательных действий преподавателя, первичным из которых является составление контрольного (проверочного) задания (или заданий) и предъявления его для выполнения учащимися.

Психологи, педагоги, методисты, рассматривая все последующие этапы деятельности преподавателей в связи с проверкой результатов выполнения контрольного задания (анализа допущенных учащимися ошибок и далее проведения с ними работы над ошибками, внесение коррективов в учебный процесс и т. д.) способствовали определению разных функций контроля:

- функции обратной связи;
- диагностирующей функции (успешность / неуспешность) результатов (качества) обучения, направленного на овладение учащимися определенными знаниями, навыками и умениями на конкретном этапе подготовки по иностранному языку;
- корректирующей функции, способствующей внесению коррекций как в упражнения, так и в контрольные задания;
- стимулирующей / мотивирующей функцией, предполагающей появление у учащихся дополнительного мотива учебной деятельности.

Заключительным этапом в проведении контроля является оценивание и выставление оценки качества результатов выполненного контрольного задания. В связи с этим выделяется и оценочная функция контроля.

Наряду с перечисленными функциями контроля современные методисты всё чаще указывают на необходимость его обучающей и развивающей функций, на возможность благодаря выполнению контрольных заданий формировать у учащихся рефлексивные способности. В списке функций контроля Н. Ф. Коряковцевой выделяется еще формирующая функция, «отвечающая за процесс моделирования прогресса обучающихся» [Основы методики обучения иностранным языкам 2018, с. 329].

Исследуя контроль процесса формирования межкультурной компетенции, Л. В. Яроцкая отмечает, что сегодня «нередко категория оценки подменяет собой категорию контроля». Она пишет: «Безусловно, контроль и оценка взаимосвязаны, но, тем не менее, хотелось бы напомнить, что это различные понятия. Более того, оценка, чтобы стать эффективным инструментом учебного процесса, должна иметь объективное основание, каковым является именно контроль» [Яроцкая 2011, с. 163]. Авторы настоящей статьи разделяют данную позицию и признают, что при отсутствии контроля (проверки) не может быть и речи об объективной и адекватной оценке качества учебной деятельности студента.

Основу современных образовательных стандартов составляет компетентный подход. Он определяет цели, содержание и контрольно-оценочный компонент учебного процесса по иностранному языку в вузе, в том числе в неязыковом вузе. При этом психолого-педагогической основой в лингвистическом образовании является «интегративный личностно-деятельностный подход, реализуемый в компетентностной модели профессиональной подготовки» [Коряковцева 2016, с. 12].

Контрольно-оценочная часть курса обучения ИЯ должна обеспечить проверку процесса формирования у студента запланированных компетенций и оценку уровня их сформированности. Конечной целью преподавания ИЯ в современном неязыковом вузе является формирование в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре / ассистентуре-стажировке определенного уровня (на каждой ступени вузовского

образования более высокого уровня) межкультурной (иноязычной) профессиональной коммуникативной компетенции. Объектами контроля и оценки становятся не только владение учащимися речевыми средствами (в рецептивном и продуктивном плане, включая профессиональный тезаурус), но и профессионально-коммуникативные умения в осуществлении разных видов речевой деятельности, а также свойства личности, важные как в плане изучения ИЯ, так и в плане использования его при решении профессиональных задач (производственных / научно-исследовательских) [Каменская 2017].

Традиционные контрольно-оценочные средства не могут в полной мере обеспечить условия для проведения проверки и оценки результатов формирования профессионально-коммуникативных умений. В связи с этим актуальным сегодня становится поиск новых форм контроля и оценки учебных достижений, обеспечивающих условия проверки и оценки предметно-профессионального и личностного развития студентов. Этот поиск обусловлен потребностью привести контрольно-оценочные средства в соответствие с целями современного компетентностного подхода в обучении иностранному языку.

К настоящему моменту неязыковые вузы имеют определенные результаты в области определения и внедрения в практику контрольно-оценочных средств, соответствующих проверке сформированности профессионально-коммуникативных умений у студентов и оценке качества подготовки студентов по иностранному языку. Об этом свидетельствуют публикации преподавателей ИЯ неязыковых вузов. За последние семь лет только в целом ряде статей Вестника МГЛУ (Педагогические науки), ежегодно выпускаемом Центральным кабинетом методики обучения иностранным языкам (ЦКМОИЯ) специально для преподавателей иностранных языков неязыковых вузов, содержится описание результатов научных и практических исследований в разработке рассматриваемой проблемы. Предлагаем краткий обзор некоторых из этих публикаций.

В МГТУ «СТАНКИН», в связи с диссертационным исследованием новых форм контроля и оценки [Барышникова 2014], проводилась опытная проверка возможностей создания условий для проверки сформированности у студентов бакалавриата компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции. Автор исследования опирался на концепцию социальной обучающей

модели [Вербицкий 1991], позволяющей моделировать целостное содержание и условия предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности студентов. Исследователь О. В. Барышникова использовала социально ориентированные педагогические технологии: деловую игру, проектное задание, кейс-технологии и технологию решения профессиональных проблемных задач исследовательского и творческого характера [Барышникова 2016; Барышникова 2017]. Статья содержит доказательства целесообразности применения данных технологий в форме контроля сформированности межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции бакалавра технического профиля в рамках экзамена. В перечисленных публикациях О. В. Барышниковой наряду с описанием методик проведения новых форм контроля для проведения процедуры оценки качества иноязычной подготовки предлагаются разрабатываемые ею матрицы оценки качества решения профессиональных задач на ИЯ, «критериями оценки в которых выступают дескрипторы выделенных компонентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции» [Барышникова 2014, с. 10].

В Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова (РАЖВиЗ Ильи Глазунова) в связи с разработкой фонда оценочных средств (ФОС) проводилось исследование текущего контроля и оценки учебных достижений студентов магистратуры (направления подготовки «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия»). Для организации учебного процесса по ИЯ был составлен перечень планируемых у выпускников магистратуры конкретного профиля подготовки профессионально-коммуникативных умений в отдельных видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме) соответственно ситуациям иноязычного общения. При проведении текущего контроля с целью определения результатов / динамики формирования общекультурной и профессиональной компетенций наряду с традиционными формами (опрос; беседа с преподавателем по определенной тематике; чтение текстов; письменная контрольная работа; тест; коллоквиум; перевод и др.) практикуется применение инновационных форм контроля (кейс-анализ; деловая игра и др.) [Каменская 2017].

В публикациях преподавателей иностранных языков Финансового университета при Правительстве РФ всегда большое внимание

уделялось организации контрольно-оценочной части учебного процесса по ИЯ (как в бакалавриате, так и в магистратуре). В вузе активно используется такая традиционная форма контроля как тестирование, а вместо традиционной 5-балльной системы применяются 10-, 20- и 100-балльные системы оценки, позволяющие оценить результаты учебной деятельности студентов в овладении ИЯ более точно и всесторонне. В последних статьях Г. В. Дубининой подробно рассматривались особенности оценивания учебных достижений студентов в ходе овладения устной и письменной формами иноязычной речи при использовании профессионально ориентированных средств обучения: кейс-анализа, ролевых игр и мультимедийных презентаций [Дубинина 2010; Дубинина 2011]. В данных статьях содержатся перечни критериев оценки результатов выполнения студентами различных заданий преподавателя, в том числе связанных с кейс-анализом, ролевой игрой и мультимедийной презентацией.

Рассматривая формы проверки владения иностранным языком, Н. Ф. Коряковцева отмечает, что «в современной технологии контроля и оценки владения иностранным языком особое место занимают языковые и коммуникативные тесты» [Основы методики обучения иностранным языкам 2018, с. 338]. Активно тесты в неязыковых вузах начали разрабатываться и использоваться в учебном процессе по иностранному языку в 70-х годах прошлого века в связи с потребностью проведения индивидуального и объективного контроля в условиях массового (группового) обучения. За прошедшие годы тесты, ставшие традиционной формой контроля, были усовершенствованы и продолжают совершенствоваться сегодня в первую очередь в плане:

- приближения тестирования к реальной коммуникации, в том числе профессиональной;
- создания условий, способствующих исключению угадывания студентами правильного ответа и повышения активности их мыслительных процессов;
- создания возможностей, позволяющих проверить и оценить качества личности обучающихся.

Т. В. Кожевникова в одной из публикаций в Вестнике МГЛУ прогнозирует также перспективы дальнейшего применения тестирования за счет использования постоянно совершенствуемых электронных учебных платформ. Она делится опытом Московского технического

университета связи и информатики (МТУСИ) в централизованной организации дистанционного тестирования [Кожевникова 2010]. В неязыковых вузах сегодня разрабатываются также учебные пособия, подготавливающие студентов к выполнению в ходе изучения ИЯ текущих и итоговых тестов и знакомящих студентов с их различными типами. Некоторыми вузами проводятся социологические мониторинги студентов в целях повышения качества подготовки по ИЯ, в том числе проведения тестирования с использованием современных информационно-коммуникационных технологий [Кожевникова 2010; Абубакирова 2011].

Совместное исследование А. Н. Кузнецова и Е. Н. Щавелевой, проводившееся на базе трех московских образовательных организаций, способствовало разработке ими алгоритма дидактического проектирования содержания и технологии осуществления контрольных мероприятий в контексте компетентного подхода при преподавании ИЯ (в рамках основной профессиональной образовательной программы – ОПОП) [Кузнецов, Щавелева 2017]. Предлагаемый алгоритм, содержащий 12 последовательных этапов-шагов, безусловно имеет практическое значение для преподавателей ИЯ, занимающихся созданием ФОС. Авторы алгоритма выделяют шаги (6–7), учитывающие потребность в определении как содержания, так и его форм (видов заданий) для проверки сформированности конкретных компетенций, а также шаги (8–10), указывающие на необходимость разработки критериев оценки и предлагающие применение её бально-рейтинговой системы.

Обобщая краткий обзор ряда публикаций в Вестнике МГЛУ, следует отметить динамическое развитие поисков новых форм контроля (проверки) и оценки результатов обучения ИЯ в связи с внедрением в обучение компетентного подхода и продуктивного обмена опытом вузов в соответствующих исследованиях. Вместе с тем можно предположить, что поиски новых форм проверки и оценки учебных достижений студентов по ИЯ будут способствовать переосмыслению целого ряда и других вопросов, связанных с созданием системы контроля, в том числе в плане содержания и процедуры непосредственного проведения текущего контроля, следовательно, и зачета, и промежуточной аттестации, т. е. экзамена. Их возможная трансформация потребует серьезного обсуждения на кафедрах / департаментах

иностраннных языков и далее научно-обоснованного утверждения на ученом совете вуза.

Важным представляется также привлечение к участию в экзаменационной комиссии преподавателей спецкафедр / производителей определенного профиля, владеющих соответствующим иностранным языком. Это необходимо для объективной оценки решения экзаменуемым профессиональных задач с использованием ИЯ.

Не менее важным вопросом, на наш взгляд, является формирование у студентов сознательного отношения к выполнению контрольных заданий. На первых занятиях в вузе по иностранному языку преподавателям рекомендуется объяснить обучающимся значение контроля успешности усвоения ими учебного материала и приобретения ими знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления разных видов иноязычной профессиональной коммуникации. Студент должен быть в общих чертах ознакомлен с планируемыми в учебном процессе видами контроля и их особенностями, а также с формами оценки выполнения контрольных мероприятий. «Это позволит настроить студентов на сознательное и заинтересованное отношение к проводимым формам контроля в процессе освоения дисциплины» [Каменская 2017, с. 164]. Обязанностью преподавателя является создание во время контрольных мероприятий психологического комфорта, понижения у студентов уровня тревожности и повышения раскованности и самооценки. В связи с этим, видимо, следует разрабатывать для преподавателя специальные психолого-педагогические приемы / способы деятельности.

Итак, актуальность поиска форм проверки и оценки достигнутых студентами результатов в овладении запланированной учебным курсом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в настоящее время становится очевидной. Решение этой проблемы предполагает продолжение ее теоретических и практических исследований, а также активное осуществление обменом мнениями и опытом в реализации их результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абубакирова Н. П. Социологический мониторинг студентов в целях повышения качества подготовки по иностранному языку // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М.: ИПК МГЛУ «Рема»,

2011. С. 189–194. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки.)
- Барышникова О. В.* Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
- Барышникова О. В.* Оценка качества профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе: цели, содержание, параметры и критерии // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 144–155. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 14 (753). Сер. Педагогические науки.)
- Барышникова О. В.* Итоговый контроль профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в бакалавриате неязыкового вуза // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 173–183. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки ; вып. 4 (775).)
- Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
- Дубинина Г. А.* Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 81–90. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки.)
- Дубинина Г. А.* Оценка результатов обучения продуктивным видам иноязычной речевой деятельности // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 175–188. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки.)
- Каменская Н. В.* Текущий контроль и оценка достижений студентов магистратуры неязыкового вуза в ходе овладения иностранным языком // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 157–172. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки ; вып. 4 (775).)
- Кожеевникова Т. В.* Централизованная организация дистанционного тестирования по иностранному языку // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2010. С. 150–158 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (591). Сер. Педагогические науки.)
- Коряковцева Н. Ф.* Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 9–21. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 14 (753). Сер. Педагогические науки.)

- Кузнецов А. Н., Щавелева Е. Н.* Проектирование фондов оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык»: от концепции к внедрению // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 150–156. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки ; вып. 4 (775).)
- Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова [и др.].* М. : КНОРУС, 2018. 390 с. (Бакалавриат).
- Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М. : МГУ, 1975. 344 с.
- Яроцкая Л. В.* Контроль процесса формирования межкультурной компетенции // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 163–174. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 12 (618). Сер. Педагогические науки.)

УДК 159.96

С. Б. Величковская

кандидат психологических наук; доцент каф. психологии
и педагогической антропологии факультета гуманитарных наук
ФГБОУ ВО МГЛУ; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Данная статья представляет собой обзор отечественных и зарубежных исследований последних лет, посвященных проблеме адаптации обучающихся к учебной деятельности в вузе. В современном научном контексте данный вопрос рассматривается с точки зрения разных подходов, в частности, как в рамках проблемы профессионального становления, так и в контексте изучения учебного стресса. В статье рассматриваются вопросы об улучшении организации «труда» обучающихся и устранении негативных факторов, объективного и субъективного характера, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними задач, повышения успешности учебной деятельности от младших этапов обучения к старшим, создания условий для формирования положительного образа учебной и будущей профессиональной деятельности, что связано с решением проблем мотивационной включенности в работу и удовлетворенности обучением. Практическая ценность данной работы заключается в описании комплекса рекомендаций, направленных на облегчение процесса адаптации к учебной деятельности, минимизацию психологических трудностей у студентов в период сессионных и семестровых нагрузок.

Ключевые слова: информационный стресс; монотония; утомление; пресыщение; стресс; профессиональный стресс; негативные последствия стресса; учебная деятельность; образование в высшей школе; состояния сниженной работоспособности; профессиональная подготовка; профессиональное становление; трудовая деятельность; эмоциональная напряженность; копинг; стратегии преодоления.

S. B. Velichkovskaya

Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Department
of Psychology and Pedagogical Anthropology, Faculty of the Humanities,
MSLU; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

STUDENTS' PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN THE LEARNING PROCESS AND THE OPPORTUNITIES FOR THEIR OVERCOMING

The article is devoted to reviewing a wide range of Russian and foreign research carried out recently and related to the issue of students' adaptation to the learning process at university. Within the modern scientific framework, this problem is considered from various standpoints, including the issue of professional formation and academic

stress studies in particular. The article contemplates the subjects of improving the “labour” arrangement for students and eliminating negative factors, both objective and subjective in nature that decrease the efficiency of task completion; increasing the academic activity success from freshmen to seniors; creating the environment for developing a positive image of academic and prospective professional activity, which is intertwined with solving motivational engagement into work and satisfaction with studies issues. The practical value of the paper consists in characterizing the recommendation complex, aimed towards relieving the process of adaptation to the academic activity and reducing psychological challenges in students during examinations and intensive semester work.

Key words: information stress; monotony; fatigue; exhaustion; stress; professional stress; negative consequences of stress; academic activities; higher education; low efficiency; professional training; professional development; work activity; emotional strain; coping; strategies of overcoming.

В последнее время в исследовательских работах особое внимание стало уделяться проблеме становления будущих профессионалов разного профиля. В литературе представлен целый ряд работ, посвященных системному анализу причин возникновения и особенностей развития учебного стресса у студентов разных направлений подготовки [Величковская 2017; Величковская 2014; Величковская, Гребенникова 2016]. Актуальность исследований такого рода связана с выявлением условий, необходимых для оптимизации процесса адаптации студентов к стрессовым нагрузкам в вузе и целенаправленно организованному психолого-педагогическому содействию студентам для более эффективного включения их в учебный процесс.

Период обучения студентов в вузе является чрезвычайно важным и напряженным этапом в становлении профессионала. Это основной период подготовки к будущей профессиональной деятельности, который нагружен разнообразными по своей форме и содержанию видами заданий с жесткими временными рамками. Поэтому систематическое прохождение полного курса обучения может рассматриваться как отдельный вид трудовой деятельности, направленный на формирование у субъекта труда профессиональных и общих компетенций [Яроцкая 2017].

В то же время при рассмотрении процесса обучения в высшей школе в последнее время особое внимание в исследовательских работах стало уделяться проблеме формирования не только компетентных в профессиональном плане специалистов, способных выдержать

жесткую конкуренцию на современном рынке труда, но и полноценных, здоровых психически и физически личностей. Сложный комплекс факторов, определяющих специфику современной профессиональной жизни, остро ставит вопрос о необходимости учета индивидуальных ресурсов человека и внутренней цены деятельности, которые определяют успешность реализации труда в целом. Студенчество является одним из важнейших этапов профессионального становления – это сложный период адаптации молодых людей к «взрослой» жизни, которая предполагает развитие навыка самостоятельно организовывать свой труд и отвечать за результаты своей деятельности. Кроме того, студенты – это особая социальная категория, постоянно занимающаяся учебной деятельностью и «принадлежащая» какому-либо высшему учебному заведению. Основной характеристикой данной социальной категории является то, что обучающиеся целенаправленно занимаются учебной деятельностью, овладевают профессиональными знаниями и получают несоизмеримый, крайне важный опыт, который будет незаменим в дальнейшей жизни. Особое значение имеет коллектив, внутри которого студент совершает свою деятельность. То, насколько успешной будет учебная деятельность студента, зависит не только от степени владения приемами интеллектуальной деятельности; она определяется так же устойчивой системой отношений студента к окружающему миру и к самому себе [Величковская, Гребенникова 2016].

По мере обучения человек строит планы по формированию своей деятельности в будущем, что подразумевает деятельность как внутри университета, так и за его пределами. Нереализация этих намерений ведет к нарушениям построения подобного рода стратегий, отсутствию четкого представления о своем будущем, о построении своей карьеры.

Важно также учитывать тот «личностный смысл», который придается студентом учебе. На разных этапах обучения студент решает различного рода задачи, при этом мотивация учебной деятельности определяется именно потребностью решения конкретных задач в определенный промежуток времени. В связи с этим понимание сущности учебной мотивации студента невозможно без осознания того «жизненного контекста», в котором имеет место учебная деятельность студента. Под жизненным контекстом в данном случае подразумевается группа, в которой обучается студент, семья, сам вуз как социальный институт. Мотивацию студента можно представить в контексте

социально-экономических условий среды, т. е. если вуз способен дать и, собственно, предоставляет необходимый набор предметов и компетенций, которые в дальнейшем будут являться для студента «опорной точкой», то потребности студента в процессе учебной деятельности будут удовлетворяться.

В контексте рассмотрения процесса обучения в высшей школе не только как подготовки к будущей профессии, но и как самостоятельного вида трудовой деятельности, возникает вопрос об улучшении организации «труда» студентов и устранении негативных факторов, снижающих эффективность выполнения стоящих перед ними задач. Поэтому изучение причин, затрудняющих нормальное протекание процесса работы, и их негативных последствий имеет непосредственную важность и для анализа труда студентов. Традиционно данная проблематика рассматривается в рамках изучения профессионального стресса, однако она является актуальной и для исследования условий оптимизации учебной деятельности студентов. Такая трактовка непосредственно связана с изучением механизмов возникновения стресса и фактически направлена на определение тех *факторов*, которые провоцируют его развитие. Как показано в многочисленных экспериментальных и эмпирических работах, конкретные формы проявлений психической напряженности связаны как с влиянием *объективных факторов*, определяющих сложность ситуации, так и с *индивидуально-психологическими особенностями* человека, прежде всего актуализируемыми мотивационными установками субъекта деятельности [Величковская 2017; Величковская 2014; Величковская, Гребенникова 2016 и др.].

Во время учебы студент сталкивается с информационными, временными и эмоциональными нагрузками. Студенту всё время приходится находить те способы деятельности, которые соответствуют конкретной ситуации. Часто, особенно во время проведения исследований, студенту приходится находить новые методы решения поставленных задач, что открывает перед ним творчество в самом широком его понимании. Самостоятельное или коллективное (вместе с одноклассниками) нахождение нечего, которое является новым для студента, открывает перед ним широкий спектр альтернатив деятельности, которые он сможет активно и адекватно использовать в дальнейшем уже в своей профессиональной деятельности. Студент является

активным субъектом учебной деятельности, и с этой точки зрения он в некоторой степени сам организует свою деятельность, согласовывая ее с требованиями, которые предъявляет ему конкретный вуз и система образования. Иногда то, как студент организует свою деятельность, не соответствует требованиям, которые к нему предъявляются, в свете чего возникает ситуация напряженности. Специфика обучения в вузе диктует сами условия обучения, и, бесспорно, обучение медиков отличается от обучения лингвистов, инженеров, экологов и т. п. Студенты сталкиваются с теми сложностями в учебном процессе, которые характерны для изучаемого ими направления подготовки [Величковская, Гребенникова 2017]. Например, обучение в лингвистическом вузе осложняется еще и тем, что студенты должны осваивать иностранные языки помимо того, что у них есть основная специальность. Из-за этого студенты сталкиваются с трудностями, которые вызывают особые интеллектуальные и эмоциональные «затраты».

Интересными и своевременными в данном контексте являются исследования, посвященные изучению проблем и особенностей поколения обучаемых сегодня студентов, родившихся во времена глобализации и постмодернизма. Представители так называемого поколения Z активно используют планшеты, VR- и 3D-реальность. Часто сам термин рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». Как указывают исследователи, специфика образа жизни, межличностных и социальных отношений, а также особые способы когнитивной обработки информации и познавательной деятельности данной группы обучающихся предъявляют совершенно новые требования к организации учебно-воспитательного процесса и системе образования в целом.

При этом сам интенсивный темп студенческой жизни также является причиной возникновения стресса. Ввиду адаптации к сложностям студенческой жизни возникают типичные синдромы, которые проявляются из-за длительного переживания стресса:

- синдром психического инфантилизма, который проявляется в деградации интеллектуальных функций и сниженной способности к самостоятельной регуляции деятельности;
- синдром избегания, для которого характерны асоциальное поведение, редукция социальных контактов, заторможенность, депрессия, признаки быстрой истощаемости;

- астенический синдром, который сопровождается острым истощением нервной системы, переживанием глубокой усталости, обессиленности, сильного внутреннего напряжения и тревоги, эмоциональной нестабильностью в общении, рядом вегетативных нарушений и нарушений сна (головные боли, вегетососудистая дистония, извращения аппетита, поверхностный сон или бессонница);
- синдром «студенческой апатии», для которого характерно резкое снижение работоспособности, потеря интереса к учебе, выраженная неудовлетворенность выбранным учебным заведением, будущей специальностью и пр.;
- «экзаменационный невроз», который связан с разного рода невротическими сдвигами в период подготовки и сдачи экзаменов, наблюдаемые у студентов с хорошим уровнем подготовки и высоким интеллектуальным уровнем, дисциплинированных и ответственных, в результате чего становится затрудненной или невозможной либо подготовка к экзамену, либо явка на экзамен, либо сама сдача экзамена [Величковская, Гребенникова 2015].

При анализе описанных выше форм дезадаптации и болезненных нарушений способности к продолжению учебы обращает на себя внимание тот факт, что для большинства из них характерны признаки истощения, снижения умственной работоспособности и неспособности к самостоятельному управлению своим поведением, выбором неэффективных или, более того, ошибочных стратегий совладания с напряженной ситуацией. Это может быть следствием не только сильных эмоциональных воздействий и мотивационных перестроек, но и систематических умственных перегрузок, временного дефицита и других факторов организации учебной деятельности. Авторы отмечают, что описанные синдромы – совсем не обязательно развиваются только на начальных этапах адаптации к студенческой жизни (первый год обучения или младшие курсы). Они часто возникают на уже продвинутых стадиях обучения и являются как бы следствием накопления стрессовых воздействий, которые не были вовремя устранены.

Проблемы студенческого стресса широко обсуждаются не только в рамках психологических и педагогических исследований. Они находят свое подтверждение и в многочисленных социологических

и медицинских данных. Например, по результатам ежегодных опросов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) на каждые 10 тыс. студентов приводятся такие драматические цифры [Меерманова, Койгельдинова, Ибраев 2017]:

- 1 000 чел. (10%) переживают острый эмоциональный конфликт, проявляющийся в деструктивных формах поведения и неадекватных адаптивных реакциях;
- 350–400 чел. (3,5–4%) обнаруживают депрессивные тенденции и снижение работоспособности;
- 150–200 чел. (1,5–2%) обнаруживают клинические формы астении, вегетососудистой астении и симптомы абулии;
- 15–25 чел. (0,15–0,25%) госпитализируются с психическими заболеваниями;
- 15–20 чел. (0,15–0,20%) предпринимают попытки суицида.

В связи с модернизацией процесса обучения и повышением требований к образованию будущего специалиста происходит усложнение образовательной программы, а также повышение требований, предъявляемых к учащимся. Это приводит к усилению психической напряженности в деятельности студентов, что приводит к негативным результатам в их учебной деятельности, так как для них учение это не только приобретение необходимых профессиональных навыков и компетенций, но и проверка их способностей и личностных качеств, что становится особенно актуальным в сессионный период, а также во время учебно-производственных и других видов практики. В связи с этим достаточно много внимания учеными-психологами и педагогами-практиками уделяется в последнее десятилетие индивидуальным и личностным характеристикам студента в процессе его адаптации к образовательной среде. Данное направление психологических исследований посвящено эмпирическому доказательству теоретического положения, что именно личностные особенности определяют интенсивность стрессового переживания индивида и чувствительность к стрессогенным факторам, а также влияют на выбор стратегий совладающего поведения. Разработка этой концепции активно проводится и на базе ФГБОУ ВО МГЛУ, где проводятся комплексные исследования стресса в учебной деятельности, связанные с изучением таких явлений, как формирование положительного образа учебной и будущей профессиональной деятельности, фактор удовлетворенности учебой в вузе,

которые могут быть выделены как важнейшие показатели успешности адаптации обучающихся, гендерные особенности выбора копинг-стратегий совладания со стрессами, уровень личностной тревожности и интернальности личности, а также влияние личностной эмпатии на формирование благоприятного социально-психологического климата в процессе обучения [Величковская 2017; Величковская 2015; Величковская 2014; Величковская, Гребенникова 2016].

В настоящее время одной из интересных тем для исследования в контексте адаптации к учебной деятельности является тема комфорта обучения, которая определяется как «та микросреда и тот микросоциум в учебном заведении, в котором личность имеет возможность раскрыть и реализовать свой творческий потенциал» [Котрухова 2014, с. 34].

Как уже говорилось выше, в учебном процессе студент сталкивается с рядом факторов, которые затрудняют, осложняют или проблематизируют его учебную деятельность. Одной из проблем, препятствующей благополучной учебной деятельности является отсутствие или слабый уровень инициативы студента. Это, в свою очередь, ведет к тому, что студент «не включен» в учебный процесс: он пассивен на лекциях и семинарах, у него отсутствует желание затрачивать интеллектуальные ресурсы для решения учебных задач – коллоквиумов, практических работ, курсовых и дипломных работ. Особенное значение в данном случае приобретает деятельность преподавателей, психологов и педагогов-психологов, которые помогают студентам во время адаптационного периода «привыкнуть» к новым условиям, стимулируют его «включенность» в учебную деятельность, давая возможность ему выражать, отстаивать свою точку зрения и свои взгляды. Студент-первокурсник попадает в новый коллектив и успешность вхождения в этот коллектив оказывает позитивное влияние на учебную деятельность студента ввиду того, что студент имеет возможность взаимодействовать, обмениваться мнениями, решать коллективно поставленные задачи и цели, обратиться за помощью и т. д. «О комфортной учебной деятельности можно судить по социально-психологической адаптации обучающихся к вузовской среде» [Котрухова 2014, с. 31]. Адаптация предполагает не только успешное приспособление к данной среде, но и способность к успешной организации и реализации своей деятельности, учитывая важность личностного

роста и «развития» творчества студента. Таким образом «комфортная учебная деятельность студентов вуза – учебная деятельность, цели, формы, методы и содержание которой соответствуют актуальным потребностям студентов в такой профессиональной подготовке, которая бы подводила к возникновению социальной, психологической, эмоциональной и интеллектуальной комфортности и способствовала улучшению психического и физического здоровья студентов» [Котрухова 2014, с. 35].

Ученые подчеркивают, что «психологическая комфортность предполагает снятие по возможности всех стрессобразующих факторов педагогического процесса», а также «...ощущение продвижения вперед, чувство удовлетворения учебной деятельностью, последовательное проживание ситуаций успеха» [Котрухова 2014, с. 42]. Однако является сомнительным тот факт, что если будут созданы условия, при которых отсутствуют стресс-факторы, они будут обеспечивать комфортную психологическую атмосферу. Стрессовая ситуация безусловно приводит к затрате, а порой и к истощению психологических ресурсов. Но стрессовая ситуация также может являться стимулом к тому, чтобы создать новые условия, наиболее выгодные для студента, что подразумевает, что стресс в некоторой степени связан с творчеством студента, т. е. с нахождением новых способов деятельности. Если мы говорим о творчестве, то стоит учитывать, что условия деятельности, которые являются комфортными для студента, когда он может успешно выполнять учебные задачи, реализовывать учебную деятельность, могут являться недостаточными для развития студента. Студент может столкнуться с ситуацией, когда имеющиеся у него «проработанные» успешные способы деятельности являются для него неактуальными или устаревшими, что приводит к тому, что студент начинает поиски, выработку новых методов решения той или иной учебной задачи (что можно назвать творчеством). Этот диссонанс приводит к тому, что возникает стрессовая ситуация, являющаяся причиной истощения психологических ресурсов, но, в свою очередь, она является стимулом к дальнейшему развитию студента как субъекта учебного процесса. Поэтому, с нашей точки зрения, особое значение приобретает не стремление к редукции всех стрессоров, а нахождение способов совладать с ним, нахождение тех способов деятельности, которые могут привести к тому, что эта стрессовая ситуация будет изменена

и будет иметь не негативное, а позитивное влияние. Соответственно, мы понимаем, что, несмотря на то, что студент может находиться в «комфортной учебной ситуации», она может быть для него недостаточной, в связи с чем студент ищет новые способы деятельности, которые в дальнейшем приводят к наиболее продуктивному результату, т. е. стрессовая ситуация служит «стимулом» к тому, что студент модифицирует, усовершенствует свою деятельность. «...Творчество как форма деятельности человека, “очеловеченное” творчество выступает как сознательное развитие собственной деятельности, т. е. как самопреодоление – осознанный отказ от сложившихся образов и сознательное конструирование новых способов деятельности, отвечающих условиям конкретной задачи» [Котурхова 2014, с. 60].

Таким образом процесс обучения и адаптация к нему представляют собой многоаспектное, многоплановое и чрезвычайно сложное явление, которое зависит от многочисленных объективных и субъективных факторов.

И лишь четкие указания психологов на те причины или факторы, которые провоцируют развитие стресса, позволяют создать условия для подготовки специализированных форм оптимизации учебной деятельности студента и оказания направленной психологической помощи. На основе обсуждаемых в статье данных можно было предложить следующую *систему рекомендаций по предотвращению и коррекции проявлений стресса в учебной деятельности*:

- коррекционные мероприятия по преодолению негативных эффектов острых и хронических стрессовых состояний как формы оказания психологической помощи;
- профилактические мероприятия по обучению способам и приемам преодоления стресса на этапе профессиональной подготовки.

Данная система психологических рекомендаций предполагает целый комплекс преодоления трудностей студентов в учебном процессе, направленный на создание эффективной обучающей и помогающей образовательной среды:

1. *Учить эффективно распределять время:*

- обучение основам тайм-менеджмента и эффективной организации деятельности.

2. *Учить противостоять стрессу (профилактика негативных последствий стресса в профессиональной деятельности):*
 - формирование у обучающихся базовых представлений о профессиональном стрессе, его причинах, проявлениях и последствиях;
 - развитие навыков работы с современными методами профилактики и преодоления негативных последствий стресса.
3. *Учить учиться:*
 - консультирование и сопровождение учебного процесса преподавателями, психологами и педагогами-психологами;
 - опора на индивидуальные и групповые особенности обучающихся.
4. *Учить работать:*
 - введение в профессию, формирование адекватного «образа профессии»
 - производственная / педагогическая и другие виды практики:
 - разработка психологического сопровождения, которое позволило бы овладевать начинающим профессионалам адекватными навыками преодоления сложных ситуаций на первом этапе «столкновения» с реалиями своей будущей трудовой деятельности;
 - разработка и систематическое использование индивидуальных и групповых учебных заданий в процессе обучения и их публичное представление на занятиях и в ролевой игре «Экзамен»;
 - целенаправленное формирование общих и профессиональных компетенций.
5. *Учить взаимодействовать:*
 - использование специальных обучающих программ, направленных на развитие профессионально важных личностных качеств (приобретение навыков эффективного межличностного общения, эмоциональной экспрессии и гибкости поведения, развития рефлексивного мышления и др.);
 - проведение социально-психологических тренингов по разрешению конфликтов в группе, формированию благоприятного психологического климата в коллективе и приобретения навыков делегирования полномочий.
6. *Учить развиваться:*
 - возрождение института кураторства;

- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся:
 - оказание квалифицированной психологической помощи в преодолении кризисов личностного и профессионального становления на индивидуальном уровне;
 - программы психодиагностики личности;
 - индивидуальные программы личностного и профессионального развития;
 - программы профотбора и профориентации (до и на этапе высшего образования).

Предложенный психологами комплекс мер по сопровождению и повышению эффективности учебной деятельности студента может быть реализован на практике в высшем учебном заведении при условии использования как основных, так и дополнительных ресурсов и возможностей, например, внесение специальных учебных дисциплин, указанных выше, в учебный план в качестве факультативов, в виде программ дополнительного образования, а также их внедрение в работу научных кружков. Различные аспекты студенческой жизни (например, в условиях языкового вуза) могут быть предметом исследования в курсовых и выпускных квалификационных работах самих обучающихся. Проблемам студентов и путям их преодоления могут быть посвящены студенческие научные конференции. Целесообразно уделить внимание возможности создания центров психологической поддержки или психологической службы при вузах, участие в работе которых могут принимать наряду с профессиональными консультантами обучающиеся старших курсов (в том числе, и студенты психологических направлений подготовки) и выпускники вуза, обладающие бесценным опытом совладания с трудностями в учебной и учебно-практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Величковская С. Б.* Психологические трудности при прохождении учебно-производственной практики у студентов с разным уровнем удовлетворенности трудом // Психология психических состояний: сборник статей / под ред. А. О. Прохорова. Казань : Отечество, 2014. Вып. 9. С. 286–305.
- Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.* Влияние сформированности субъективного образа трудовой ситуации на переживание психологического стресса (на примере студентов медицинских специальностей) // Непрерывное образование: методология, история, теория, практика. М. :

- ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. С. 35–45. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Вып. 8 (747). Сер. Педагогические науки.) URL : www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/8_747.indd.pdf
- Величковская С. Б.* Развитие учебного стресса у студентов второго высшего образования в лингвистическом вузе // Управление процессами обучения в системе непрерывного образования : сб. эл. сообщений участников Междунар. науч.-практ. конф. 21–22 февраля 2017 г. / отв. ред. Л. С. Каменская. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 31–34.
- Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.* Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей в сессионный период // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. С. 39–49. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та ; вып. 18 (729). Сер. Психологические науки.) URL: www.vestnik-mslu.ru/Vest-2015/Vest-18z.pdf
- Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.* Роль эмоционального фона деятельности в развитии и преодолении стрессовых состояний // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития : материалы науч.-практ. конф. Москва, 4–5 декабря 2017 г. URL : ekopsylab.ru/
- Котрухова Р. И.* Педагогические условия организации комфортной учебной деятельности студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2014. 274 с.
- Меерманова И. Б., Койгельдинова Ш. С., Ибраев С. А.* Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 22. С. 193–197. URL : applied-research.ru/ru/article/view?id=11244
- Яроцкая Л. В.* Стратегии формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации // Обеспечение качества и развития языкового образования в нелингвистическом вузе. М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 33–50. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Образование и педагогические науки. Вып. 4 (775).) URL : libranet.linguanet.ru/prk/Vest/4_775.pdf

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК
Московского государственного
лингвистического университета
Образование и педагогические науки
Выпуск 2 (796)

VESTNIK
of Moscow State Linguistic
University
Education and Pedagogical Studies
Issue 2 (796)

Над выпуском 2 (796) работали:

кандидат филологических наук, профессор Л. С. Каменская (*ответственный редактор*);
доктор педагогических наук И. П. Павлова;
доктор педагогических наук, доцент Л. В. Яроцкая;
доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Гавриленко (Инженерный ф-т РУДН);
доктор педагогических наук, профессор М. Г. Евдокимова
(Национальный Исследовательский университет «МИЭТ»);
доктор педагогических наук, доцент Т. Ю. Полякова
(Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет – МАДИ);
кандидат филологических наук, доцент И. Ю. Марковина
(Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова);
кандидат педагогических наук, профессор Л. П. Смирнова
(Московский архитектурный институт (Гос. академия))

Редактор Н. Г. Павлова
Компьютерная верстка: Ю. Л. Герасимова
Дизайн обложки: А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВО МГЛУ
Подписано в печать 18.06.2018 г.
Формат 60х90/16. Усл. печ. л. 14,1
Заказ № 49

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1
Тел.: 8 (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки и / или группам специальностей научных работников

13.00.00 – Педагогические науки
19.00.00 – Психологические науки
12.00.00 – Юридические науки

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. Эл № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: mslu-vestnikedu.ru
Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.
Ссылка на издание при перепечатке обязательна