

## РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Е.В. Борзова, М.А. Шеманаева**

**Аннотация.** Авторы рассматривают основания, ход и результаты одного из проектов, реализуемого кафедрой английского языка Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) в рамках развития опорного университета. Целью проекта было разработать и апробировать организационные и методические меры для обеспечения приемлемых результатов иноязычного образования студентов первых курсов неязыковых специальностей. Анализ учебных планов региональных университетов северо-западного региона, тестирование и анкетирование первокурсников выявили значимые различия между ведущими федеральными и региональными университетами в контингенте студентов и в условиях овладения иностранным языком. Возникает необходимость определения реальных для достижения целей иноязычного образования и поиска рациональных способов организации образовательной деятельности студентов по овладению иностранным языком в трудных условиях. Обоснована и описана модель рациональной методики обучения иностранному языку, разработанная и апробированная преподавателями ПетрГУ при обучении студентов-бакалавров неязыковых специальностей. В основу разработанной модели положен контекстно-деятельностный подход, который предполагает обеспечение в образовательном процессе единства деятельности, познания и общения и координацию всех компонентов образовательного процесса с условиями овладения ИЯ студентами-нелингвистами, т.е. с определенным контекстом иноязычного образования. Ключевыми характеристиками модели являются: уровневый подход к определению целей и содержания иноязычного образования; выбор уровня функциональной грамотности как достаточной и реально достижимой цели для студентов с низким исходным уровнем владения иностранным языком; использование комплекса различных современных образовательных технологий; применение индивидуальной образовательной траектории как формы организации самостоятельной работы обучающихся; разработка и реализация комплекса шагов для повышения мотивации студентов к овладению иностранным языком. Результаты, полученные в ходе экспериментального обучения и представленные в статье, подтверждают эффективность разработанной методики в контексте имеющихся условий.

**Ключевые слова:** рациональная методика обучения иностранным языкам; контекстно-деятельностный подход; функциональная грамотность; индивидуальная образовательная траектория.

### Введение

Владение иностранным языком (ИЯ) является неотъемлемой характеристикой современного компетентного специалиста-профессионала.

Российские университеты, независимо от направления подготовки, всегда включали предмет «иностраный язык» в учебные планы. Способность и готовность осуществлять коммуникацию на родном и иностранном языках, вступая в межкультурное взаимодействие, входят в перечень универсальных компетенций выпускников вузов как обязательный результат университетского образования [1. С. 8]. Помимо практических занятий по предмету, ведущие университеты РФ предлагают обучающимся ряд профессиональных курсов на ИЯ или факультативов, обеспечивающих непрерывность и системность в овладении ИЯ в профессиональных целях [2. С. 122, 124].

Вместе с тем, как показывают данные различных исследований [2–4] и результаты нашей практики, уровень владения ИЯ у студентов неязыковых направлений подготовки в региональных университетах не соответствует оптимистичным ожиданиям. В данном контексте преподавание предмета происходит в ситуации низкого входного уровня владения ИЯ и отсутствия устойчивой мотивации к овладению им у большинства обучающихся. Наиболее критична ситуация при организации иноязычного образования на первых курсах неязыковых специальностей по направлению подготовки «Педагогическое образование», в отличие от обучающихся других направлений (например, «Юриспруденция», «Экономика и управление», «Информатика и вычислительная техника», «Сервис и туризм»).

Часто студенты направления подготовки «Педагогическое образование» не видят возможностей для использования изучаемого языка ни в настоящем, ни в будущем, в том числе и в профессиональной деятельности. Анализ участия студентов всех неязыковых направлений подготовки в многочисленных обменных академических программах, предлагаемых Петрозаводским государственным университетом и международными проектами ERASMUS+, North2North, UArctic, DAAD, Fulbright, First+, показал, что студенты данного направления подготовки не пользуются возможностями для профессионального развития на ИЯ. В общеобразовательных учреждениях нашего региона, где предположительно будут работать выпускники, ограниченные обменные программы, как правило, реализуются учителями ИЯ и практически никогда не вовлекают учителей других предметов. Редкие поездки школьных делегаций в школы Финляндии практически всегда сопровождаются учителем финского или английского языка и не требуют от других членов группы владения ИЯ. Повышение квалификации учителей-предметников (помимо иностранного языка) никогда не проводится с приглашением специалистов из других стран или с обсуждением материалов, представленных на другом языке. Очевидно, что будущая профессиональная деятельность учителей-предметников не содержит явных стимулов для качественного овладения ИЯ в профессио-

нальных целях в университетском образовании. Скорее, отдельные обучающиеся имеют потребности для применения ИЯ исключительно в своей досуговой деятельности.

Таким образом, налицо существующие противоречия между целями и содержанием обучения ИЯ, обозначенными в действующих ФГОС 3++, которые являются общими для всех студентов нелингвистических направлений подготовки, и неготовностью (отсутствием явных потребностей и стимулов) значительного числа первокурсников (в основном по направлению подготовки «Педагогическое образование») осваивать целевое содержание по ИЯ до установленных в нормативных документах уровней.

Низкий входной уровень обученности по ИЯ у студентов-нелингвистов затрудняет, если не исключает полностью, их участие в различных международных образовательных программах и в студенческих научных исследованиях, предполагающих и активное общение, и ознакомление с литературой на иностранном языке, и академическое письмо. Следовательно, происходит существенное сужение возможностей качественного университетского образования подавляющего большинства обучающихся.

В исследованиях по данным вопросам отмечается также наличие неблагоприятных организационных условий в ряде вузов, таких как ограниченность времени изучения предмета (первый курс) и переполненность групп. Все это требует кардинального изменения методики обучения предмету «иностраный язык» в разноуровневых группах обучающихся в ограниченных условиях для достижения результатов, зафиксированных в ФГОС3++.

Отметим также, что подавляющее большинство научных исследований и практических разработок по обучению ИЯ в неязыковых вузах не предназначено для направления подготовки «Педагогическое образование».

Все перечисленные выше факторы обуславливают актуальность поставленной в статье цели: определить основные характеристики рациональной методики иноязычного образования в неязыковых вузах (преимущественно для направления подготовки «Педагогическое образование»), что позволит разрешить имеющиеся в практике противоречия.

### **Методология**

Исследование вопросов организации иноязычного образования студентов неязыковых специальностей в региональных вузах проводилось с использованием системного анализа всех составляющих образовательного процесса, включая его условия. В основу разработки модели рациональной методики иноязычного образования применительно к

целевому контингенту студентов положен *контекстно-деятельностный подход*. Его основная идея заключается в согласовании имеющихся условий иноязычного образования и целей, содержания, способов и технологий для организации рациональной, результативной деятельности каждого обучающегося при овладении ИЯ. Ориентация на рациональное использование времени, ресурсов, имеющихся возможностей обучающихся и образовательной среды с учетом общедидактических принципов целостности, культуросообразности, вариативности, дифференциации, минимакса позволяет найти обоснованно сбалансированные методические решения. Таким образом, исходными положениями для достижения поставленной в исследовании цели являются следующие:

1. Обеспечение в образовательном процессе единства деятельности, познания и общения как ключевых условий становления личности и субъектности обучающихся. При этом в контексте иноязычного образования ведущими видами деятельности для них выступают учебно-познавательная (совместная и индивидуальная, самостоятельная) и иноязычная коммуникативная.

2. Согласование, координация всех компонентов образовательного процесса с условиями овладения ИЯ студентами-нелингвистами, т.е. с определенным контекстом (ограниченным количеством учебных часов, краткосрочностью курса, отсутствием положительной мотивации к предмету, разноуровневым владением предметом, преобладанием низкого исходного уровня и т.п.). Реализация данного положения требует вариативности конкретных задач, содержания, технологических решений методики иноязычного образования.

Очевидно, что если первое положение выступает как неотъемлемая предпосылка субъектно-личностного развития обучающихся при овладении ИЯ, то второе накладывает ограничения, по крайней мере, на нижние уровни планируемых результатов. Гипотетически методическая реализация обоих положений в совокупности предполагает реальное, гарантированное достижение целей иноязычного образования в условиях неязыкового вуза. В ходе исследования использовались различные эмпирические методы: наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, анализ литературы и других образовательных ресурсов, экспериментальная апробация методики и т.п.

## Исследование

Анализ педагогической литературы выявил, что вопросы обучения ИЯ в вузе (неязыковые специальности) достаточно регулярно и широко рассматриваются авторами. В исследованиях представлены и теоретические, и практические, и организационные аспекты иноязычного образования студентов неязыковых направлений подготовки. Выделяются спе-

циальные модели обучения ИЯ в зависимости от целей и содержания будущей профессиональной деятельности выпускников:

- английский / иностранный язык для специальных целей (ESP, или LSP, – English or Language for specific purposes) – курс, который имеет различные предметные варианты (ИЯ для физиков, юристов и т.п.) [5];

- английский / иностранный для академических целей (для написания научных статей, выступления на научных конференциях и т.п.);

- деловой язык (для участия в переговорах, ведения деловой корреспонденции, подписания договоров и т.п.);

- профессионально ориентированное изучение ИЯ (Vocationally Oriented Language Learning – VOLL) [6, 7], в котором акцент делается не столько на усвоение специфического словарного запаса, сколько на создание условий для личностного общения обучающихся на ИЯ, в том числе и в возможных будущих профессиональных контекстах;

- интегрированное обучение предметному содержанию и иностранному языку (Content and Language Integrated Learning – CLIL) [2, 8].

Очевидно, что идеи Т. Hutchinson, А. Waters – основоположников теории ESP – получили свое развитие в разнообразных содержательно-организационных моделях [9]. Все они характеризуются смещением акцентов в сторону предметно-ориентированного обучения ИЯ, с учетом потребностей специалистов в конкретных профессиональных областях; насыщенностью профессиональным содержанием, терминологией и специальными текстами, на основе которых разрабатываются задания, обучающие студентов реализации профессиональных функций средствами ИЯ.

В этой связи следует упомянуть интересный проект финских политехнических вузов, инициированный конференцией ректоров страны (ARENE), который реализовывался командой преподавателей ИЯ из разных университетов (2003–2012 гг.). Команда определила особые принципы интегрированного обучения ИЯ и содержанию специальности, охватывающие все стороны языковой политики вуза, начиная от целеполагания и планирования и заканчивая контролем и оцениванием результатов. Основополагающими идеями для эффективной организации интегрированного обучения ИЯ в университетах авторы считают: 1) профессиональную ориентированность обучения ИЯ, имеющую вместе с тем и развивающую значимость для студентов; 2) разработку и реализацию системы педагогических и административных мер; 3) сетевое взаимодействие преподавателей ИЯ. Авторы доказали, что мощным мотивирующим фактором, обеспечивающим эффективность обучения ИЯ студентов неязыковых специальностей, выступает *реальная, ежедневная интернационализация вузовского образования*, предполагающая преподавание курсов на ИЯ; участие студентов в различных международных проектах; международные дистанционные курсы; между-

народную мобильность обучающихся; производственные / учебные практики в поликультурных средах [10].

В теории иноязычного образования сегодня можно говорить о появлении специальной «профессиональной лингводидактики» [11], которая фокусируется на вопросах профессионально ориентированного обучения ИЯ. Авторы российских исследований исходят из различных теоретических оснований. Так, например, Н.И. Алмазова предлагает рассматривать организацию иноязычного образования в неязыковых вузах с позиций кросс-культурного и когнитивного подходов [12]; М.А. Аكوпова – с позиций личностно ориентированного подхода [13]; А.В. Рубцова – с позиций продуктивного подхода [14]. При этом большинство исследователей данных проблем опираются на концепцию контекстного обучения, разработанную А.А. Вербицким, смысл которой – в системном использовании в вузовском обучении профессиональных контекстов, обеспечивающих становление профессионально значимых компетентностей у будущих специалистов [15].

Методика иноязычного образования в данных условиях традиционно характеризовалась поиском оптимальных способов организации образовательной деятельности студентов. Еще в конце XX в. С.Ф. Шатилов утверждал, что рациональная методика преподавания ИЯ должна быть адекватна условиям и целям обучения предмету [16]. Рациональность как философский концепт имеет множество трактовок и интерпретаций, однако в лингводидактике мы, вслед за О.В. Нефедовым, рассматриваем рациональность как «эффективность, и как целесообразность, и как результативность, и как экономичность, и как целенаправленность процесса обучения в интересах достижения поставленной цели» [4. С. 37]. В диссертационном исследовании О.В. Нефедовым была сделана попытка разработать рациональную методику развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов за счет учета специфических («трудных») условий (ограниченность учебного времени, разный уровень обученности студентов в группе, наполняемость групп и т.п.). Таким образом, рациональность методики в его трактовке также предполагает адекватность используемых средств, способов и приемов обучения ИЯ имеющимся условиям обучения данному предмету.

В одной из статей Е.В. Борзовой отмечается, что необходимость рационализации методики иноязычного образования обусловлена особыми условиями обучения ИЯ на неязыковых факультетах, что отражается в выдвигаемых целях, в отборе содержания и в проектировании аудиторной, самостоятельной и досуговой деятельности обучающихся [17].

Суммируя, можно назвать следующие основные особенности иноязычного образования в контексте неязыковых направлений подготовки в вузах:

– разнообразие моделей реализации при выдвижении единой цели (формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции), достижение которой позволяет выпускнику в определенных ситуациях реализовывать функции своей профессиональной деятельности, пользуясь ИЯ;

– при отборе содержания и учебных ситуаций ориентация на специфические квалификационные требования, содержательные и функциональные особенности конкретных профессий, которые гипотетически будут актуализированы в неопределенном будущем, в том числе и средствами ИЯ (контекстный подход); интеграция обучения содержанию предметов и собственно ИЯ;

– важность прочного владения обучающимися стабильным комплексом навыков и умений в базовом языке (*general English*), наличие у них устойчивой базы в ИЯ;

– необходимость рациональной методики иноязычного образования, ориентированной на учет условий обучения, реальность достижения запланированных результатов (целей) студентами;

– обязательная организация самостоятельной работы студентов, в процессе которой развиваются и совершенствуются учебные умения, входящие в состав универсальной компетенции по самоорганизации и саморазвитию (ФГОС 3++), отвечающей за непрерывное образование через всю жизнь [1];

– системная, последовательная интернационализация вузовского образования.

В первом семестре 2017/18 учебного года кафедрой английского языка ПетрГУ был реализован проект, направленный на разработку и апробацию модели организации иноязычного образования и соответствующей методики для первых курсов неязыковых специальностей (направление подготовки «Педагогическое образование»). Были сформулированы следующие задачи проекта: 1) определить уровень владения ИЯ студентами-первокурсниками и исследовать условия, значимые для иноязычного образования в вузе; 2) выделить базовые дидактико-методические положения для рациональной организации иноязычного образования в неязыковых вузах; 3) разработать новые рабочие программы и методику их реализации, соответствующие имеющимся условиям иноязычного образования; 4) апробировать предложенную методику на практике. В проекте участвовали шесть преподавателей кафедры английского языка института иностранных языков ПетрГУ и 152 студента неязыковых специальностей шести различных институтов ПетрГУ.

При разработке организационных, содержательных и методических аспектов проекта мы ориентировались на выявленные при исследовании условия обучения ИЯ студентов-нелингвистов. В учебных

планах ПетрГУ практически для всех неязыковых специальностей на данный предмет отводятся всего два семестра первого года обучения. Обзор учебных планов университетов северо-западного округа РФ также свидетельствует о том, что преподавание предмета «иностранный язык» по направлению подготовки «Педагогическое образование», входящего в число обязательных к изучению студентами, занимает минимум учебного времени – 60–80 часов в первом и втором семестрах за весь курс университетского образования. При этом *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers* определяет примерное количество часов для достижения уровня A2 в объеме 180–200, а достижение уровня B1 требует 350–400 часов аудиторных занятий [18. Р. 4]. Наряду с сокращением количества аудиторных (контактных) часов происходит увеличение наполняемости групп (до 22–24 обучающихся в группе). Все эти факторы существенно усложняют условия иноязычного образования данного контингента обучающихся.

В сентябре 2017 г. было проведено входное тестирование студентов первых курсов неязыковых направлений подготовки, которое подтвердило предыдущие наблюдения преподавателей английского языка: у подавляющего большинства студентов уровень владения предметом не соответствует требованиям по ИЯ, обозначенным в примерных программах средней школы; 80% обучающихся владеют предметом на уровне A1 (67 человек) и A1+ (54 человека); количество студентов с уровнем A2 составило всего 14 человек (9%). При этом в каждой группе есть несколько студентов, продемонстрировавших уровень B1 (всего 17 человек). Очевидно, что студенты с низким исходным уровнем владения изучаемым языком не имеют реальной возможности значимо повысить его при одной паре в неделю за один год обучения.

Анкетирование обучающихся первокурсников неязыковых специальностей по направлению подготовки «педагогическое образование» показало, что только 30% проявляли интерес к предмету в школе. Большинство студентов отмечают, что не имели устойчивой положительной мотивации к овладению ИЯ. Они оценивают свой уровень владения предметом как неудовлетворительный. Многие (73%) осознают важность повышения уровня владения изучаемым языком. Они отмечают, что ИЯ необходим для участия в международных обменных программах, в конференциях и в становлении иноязычной профессиональной компетентности, отвечающей требованиям современного общества. Вместе с тем обучение ИЯ в ходе двух семестров показало, что только треть всех первокурсников готовы прилагать реальные усилия для достижения этой цели в своей учебной деятельности.

Ведущие университеты Российской Федерации, несомненно, отмечают рост уровня владения ИЯ у абитуриентов и студентов первых

курсов. Соответственно, в условиях достаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у первокурсников выбор профессионально ориентированной стратегии при обучении ИЯ оправдан и результативен. Однако, как показал первый этап исследования, региональные университеты сталкиваются с принципиально иной картиной. Студенты первых курсов неязыковых направлений подготовки не владеют предметом на уровне, достаточном для полноценного становления профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Они нуждаются и в коррективном курсе, и в особой методике преподавания ИЯ.

Результаты входного тестирования и анкетирования позволяют определить следующие характерные особенности студенческих групп на неязыковых факультетах:

А) Низкий исходный уровень владения английским языком у подавляющего большинства студентов-нелингвистов, которые изначально не рассматривали ИЯ в качестве приоритетного предмета.

Б) Отсутствие у многих обучающихся устойчивой положительной мотивации к овладению языком.

В) Несформированность учебных умений, важных для результативной самостоятельной деятельности.

Г) Широкий разброс в уровнях владения разными видами речевой деятельности и аспектами изучаемого языка внутри каждой группы.

Тестирование и последующие занятия выявляют у значительного числа обучающихся ограниченный активный словарный запас и низкий уровень сформированности в первую очередь грамматических навыков. 70–80% всех ошибок в их речи приходится на использование грамматического материала и, в частности, видовременных форм глагола. Наблюдаются и трудности со спонтанным использованием даже знакомых языковых средств в речевых ситуациях, требующих аудирования, говорения и письма на ИЯ.

Усложняет ситуацию то, что в первом, а часто и во втором семестрах происходит адаптация обучающихся к условиям вузовского образования, предполагающего значительно большую ответственность и самостоятельность студентов в учебной деятельности. Выделенные характеристики студенческих групп неязыковых специальностей не являются новыми для вузовских преподавателей многих университетов, они проявлялись и ранее. Однако существенное сокращение аудиторных часов и увеличение количества студентов в учебной группе обостряют имеющиеся проблемы.

В данных условиях возникает острая необходимость определения реальных для достижения целей иноязычного образования и поиска рациональных способов организации образовательной деятельности студентов по овладению ИЯ. По результатам входного тестирования

можно предположить, что основные меры, значимые для достижения целей иноязычного образования при обучении студентов неязыковых специальностей ИЯ в вузе в соответствии с ФГОС++, включают в себя:

– корректировку рабочих программ по ИЯ с учетом как требований ФГОС++, так и характеристик владения ИЯ у студентов первого курса и изменившихся условий обучения предмету. В контексте имеющихся условий рационализация обучения ИЯ бакалавров неязыковых специальностей требует жесткого ограничения целей и содержания иноязычного образования;

– разработку / отбор рациональных дидактических решений по организации и методике обучения ИЯ данного контингента студентов (например, коррективный курс, ориентированный на выравнивание уровня владения ИЯ для большинства студентов неязыковых направлений; многоцелевые технологии достижения образовательных задач в ограниченное время и т.п.);

– тщательно продуманную организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов как приоритетной формы иноязычной образовательной деятельности в ограниченное время;

– разработку и реализацию комплекса шагов для повышения мотивации студентов к овладению ИЯ, ориентированных на осознание обучающимися значимости владения ИЯ как в ситуации «здесь и сейчас», так и в будущем.

Очевидно, что до тех пор, пока выпускной экзамен по учебному предмету «иностранному языку» не станет обязательным для каждого выпускника средней школы (а такая ситуация сохранится, по крайней мере, до 2022 г.), преподаватели вузов не могут рассчитывать на владение всеми первокурсниками иноязычной коммуникативной компетенцией в заданных примерными образовательными программами параметрах. Следовательно, применительно к неязыковым специальностям имеет смысл говорить о формировании как минимум функциональной грамотности у каждого обучающегося.

Концепт функциональной грамотности (ФГ) появился в документах ЮНЕСКО в 1957 г., а ее развитие и совершенствование обозначены как цель непрерывного образования [19]. Многие исследователи [20, 21], опираясь на идеи Б.С. Гершунского [22], рассматривают ФГ как определенный (невысокий, базовый) уровень образованности и подготовленности к дальнейшему образованию, к развитию компетентности и становлению культуры. По мнению М.А. Холодной, ФГ характеризуется направленностью на решение стандартных задач; обнаруживает себя в конкретных социальных ситуациях, представляя собой некоторый базовый, элементарный уровень владения [23]. З.И. Коннова рассматривает иноязычную ФГ как одну из ступеней в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [24].

Таким образом, *функциональная грамотность* определяется как уровень образованности, который характеризуется способностью решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе преимущественно прикладных знаний [25]. Вслед за Б.С. Гершунским, мы полагаем, что овладение ИЯ на уровне ФГ как реально достижимая и достаточная цель непродолжительного курса ИЯ для каждого студента – это фундамент для последующего совершенствования уровня владения ИЯ в цепочке «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура» [22]. Достижение уровня ФГ в ИЯ предполагает овладение минимально достаточным для чтения и простого общения объемом иноязычного материала, развитие способности правильно, быстро, адекватно задачам и потребностям использовать его в различных коммуникативных целях. В отличие от общепринятых уровней иноязычной коммуникативной компетенции (A1, A2), где предусматривается развитие *всех* видов речевой деятельности, при достижении уровня ФГ акцент осознанно делается на прочном овладении обучающимися базовым объемом ИЯ как в чтении, так и в простом устном и письменном общении для решения стандартных задач. Это обязательный порог, реально достижимый в имеющихся условиях и позволяющий студенту получить минимально положительный результат на экзамене по завершению курса (т.е. в конце второго семестра). Верхние границы овладения ИЯ в заданных условиях (первый курс неязыковых специальностей) не фиксируются, а определяются исходным уровнем владения ИЯ студента, его индивидуальными потребностями, возможностями и усилиями. Одновременно подчеркнем важность совершенствования на первом курсе не только основ иноязычной коммуникативной компетенции до уровня ФГ, но и универсальной самообразовательной компетенции для возможного последующего повышения уровня владения ИЯ.

Условия обучения задают и жесткий подход к отбору активно усваиваемого материала (по типу фундаментального ядра), к отказу от отработки сложных грамматических конструкций, редко употребляемых слов, от текстов, которые не являются ни образцами для аналогичных устных и письменных высказываний, ни источниками информации, побуждающей к размышлению и обсуждению. С этой точки зрения полезно широкое привлечение интернациональной лексики, которая активно используется в русском языке (смартфон, фейк-ньюз, хайп, селфи и т.п.) и поэтому не требует усилий для запоминания. Однако студенты с достаточным уровнем владения ИЯ к началу обучения в вузе (B1), должны иметь возможность и для совершенствования, и для расширения своей лексической базы.

Обычно в первый год обучения в университете профессиональная направленность всех курсов учебного плана еще слабо выражена. Что-

бы избежать «квазипрофессионализации» курса ИЯ, перенасыщения содержания незнакомыми понятиями, что может повысить вероятность неуспешности большинства обучающихся с низким уровнем владения ИЯ, в первый год иноязычного образования в неязыковом вузе рационально делать акцент на создании устойчивой базы в изучаемом языке (базовый язык).

И Weber и соавт. подчеркивают, что ежедневное общение в контексте конкретной специальности на самом деле не настолько специализировано. Они рассматривают общение в профессиональной сфере как сочетание специального и общего языка, приближенного к ежедневному общению, включающему и профессиональные контексты [26. С. 2]. Соответственно, тщательно отобранное фундаментальное ядро содержания иноязычного образования для студентов-нелингвистов должно быть реальным для усвоения за ограниченное время, необходимым и достаточным как для ежедневного общения, так и для последующего удовлетворения профессиональных потребностей, например, для самостоятельного чтения литературы по специальности, для подготовки курсовых работ и т.п.

Таким образом, ИЯ усваивается и для жизни, и для работы, и для самообразования, и для возможного освоения других профессий, что неизбежно, по мнению многих исследователей, в XXI в. цифровой экономики. Это связано с неопределенностью современного мира, с темпами научно-технического прогресса, с изменениями условий и содержания труда. Большинству выпускников вуза в будущем придется не только регулярно повышать свою квалификацию, но и переучиваться, осваивая новые профессии и адаптируя собственные ресурсы к различным условиям и задачам.

Исходя из вышесказанного, в рамках проекта программы стратегического развития ПетрГУ кафедрой английского языка была разработана *рабочая программа по ИЯ с инвариантной и вариативной составляющими*. Содержание инвариантного модуля включало тематику иноязычного общения, лексический и грамматический минимумы. Вариативность программы заключалась в уровне подходе при описании характеристик овладения ИЯ как средством межкультурного общения в устной и письменной формах. Нами были определены три уровня владения ИЯ: низкий (уровень ФГ – минимально достаточный), достаточный (уровень А2 – начальный В1) и повышенный (В1 и выше). Применение уровня подхода к постановке целей довольно краткосрочного курса ИЯ представляется целесообразным в существующих условиях, позволяя сформулировать реальные цели образовательной деятельности каждого студента применительно к посильному для усвоения содержанию.

В ходе реализации проекта мы предприняли попытку сопоставить эффективность двух общеизвестных моделей организации образовательного процесса.

*Вариант 1.* Обучение в *междисциплинарных* группах (во всем потоке или для нескольких институтов) на основе принципа дифференцированного обучения (гомогенные группы). Это давно известный в дидактике подход, когда в группе объединяются обучающиеся примерно с одинаковым исходным уровнем обученности. Деление осуществляется на основе предварительно проведенного диагностического среза (placement test). Для реализации данной модели возникали трудности с составлением расписания.

*Вариант 2.* Обучение в *разноуровневых* (гетерогенных) группах, в которых качество результатов в существенной степени зависит от учета уровня обученности и реальных возможностей обучающихся. При этом трудности проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов были вызваны тем, что преподавателю приходилось тратить много времени на подготовку, обеспечивая многовекторный характер материалов и заданий с опорой на технологический принцип «разные студенты – разные материалы и задания».

В обоих вариантах неварьируемыми условиями были количество аудиторных часов, общие цели и содержание иноязычного образования (темы, перечни языковых явлений активного грамматического и лексического минимумов), вводный коррективный курс; образовательные технологии. Нижние границы объема усваиваемого материала и уровня овладения им были общими для всех (уровень ФГ), а высшие границы объема и качество (уровень) овладения не ограничивались. Варьируемыми условиями выступали методические решения, обуславливающие темп, длительность отработки (например, коррективного курса); степень сложности материалов, определяемая, например, аутентичностью текстов, количеством новых слов и сложных конструкций; приемы организации деятельности обучающихся, количество упражнений / заданий; характер опор; степень самостоятельности обучающихся и т.п.

Общими принципами отбора / разработки рациональных технологий проведения занятий были выбраны такие, которые предполагают максимальную активизацию учебно-познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся, их интеллектуальную и эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс:

- насыщенность образовательной среды вариативными и значимыми для качественного образования стимулами и приемами педагогической поддержки действий обучающихся;

- постепенное возрастание субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности;

- обеспечение стабильной успешности обучающихся в выполнении усваиваемых действий (действия по спирали с регулярным повторением в новых условиях);

- интегрированное овладение обучающимися всеми предметными и метапредметными (универсальными) действиями, необходимыми для

выполнения целостного акта деятельности посредством ИЯ (начиная с мотивационно-побудительной фазы до фазы самоконтроля и рефлексии).

Соответственно, приоритетными на занятиях по ИЯ стали интерактивные и коммуникативные технологии, в частности «разные студенты – разные материалы и задания»; многоцелевые упражнения, в которых обучающимся предлагаются вариативные установки к одному содержанию; упражнения и задания с целесообразным применением ИКТ; упражнения и задания по взаимообучению, самоконтролю, самоанализу. Например, в разноуровневых группах использовалась технология организации образовательной деятельности peer-to-peer review как один из приемов развития умений самоконтроля. Студенты работали в разнородных по уровню владения ИЯ мини-группах (3–5 человек). В каждой группе был студент с повышенным уровнем владения ИЯ, который мог контролировать выполнение задания студентами с более низким уровнем владения ИЯ. Организация работы с помощью малых групп и технологии peer review обладает рядом явных преимуществ:

*1. Студент с высоким уровнем владения ИЯ:*

– осознанно применяет свою иноязычную коммуникативную компетенцию;

– развивает внимание и контроль, в том числе и самоконтроль;

– развивает черты характера, необходимые педагогу (терпение, понимание, готовность помочь);

– приобретает педагогический опыт.

*2. Студент с низким уровнем владения ИЯ:*

– включен в работу на протяжении всего занятия и приобретает собственный опыт использования ИЯ, что важно для обучения предмету в переполненных группах;

– формирует положительную мотивацию, не испытывая страха перед преподавателем и избавляясь от боязни допускать ошибки;

– имеет возможность формировать и совершенствовать иноязычные навыки и умения в разных ситуациях.

Дифференцированный подход используется и при другом варианте работы в мини-группах, когда студенты читали разные тексты по общей теме, но с разным уровнем языковой сложности. Это дает возможность обучающимся с одинаковым уровнем владения ИЯ комфортно работать в однородной мини-группе, совершенствуя лексико-грамматические навыки и речевые умения. Аналогичные технологии возможны и при организации занятий в междисциплинарных группах.

Для мотивирования обучающихся с исходно низким уровнем наибольшую значимость приобретает повышение успешности их действий на изучаемом языке (мотивация успехом). Такая мотивация целенаправленно обеспечивается преподавателем за счет построения обучения по спирали, когда:

- четко соблюдается последовательность упражнений «от простого к сложному» по различным показателям;
- специально задается возможность обоснованного повторения в новых условиях;
- предупреждаются ошибки или предлагается реальная возможность исправить их и избежать неудачи в учении.

При этом следует предлагать ситуации общения, не примитивные по содержанию и задачам, а такие, которые могут быть интересны студентам и реализованы посильными для них средствами. Так, например, одной из форм контроля навыков владения модальными глаголами и речевыми умениями было задание записать плюсы и минусы жизни студента с родителями и в общежитии.

В имеющихся условиях большую значимость для получения положительных результатов иноязычного образования в неязыковых вузах приобретает интенсивная, рационально организованная самостоятельная деятельность обучающихся с целесообразным применением ИКТ. Самостоятельная работа и самостоятельность как интегральное качество личности играют большую роль в обучении иностранному языку [27]. Мы предположили, что для придания ей системного, целенаправленного, личностно значимого характера приоритетным направлением в ее организации является развитие у студентов способности осуществлять ее по индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

Мы понимаем ИОТ как *совокупность мер, приемов, форм организации субъектом своей самостоятельной работы, реализующую различные технологии и стратегии образовательной деятельности и направленную на достижение каждым обучающимся общих целей иноязычного образования на вариативном, личностно значимом содержании* [28. С. 3].

Цель использования ИОТ в иноязычном образовании мы видим в том, чтобы помочь обучающимся выработать свою траекторию успешного и комфортного самообразования, найти и применять рациональные и адекватные целям стратегии овладения ИЯ для удовлетворения разнообразных потребностей, в том числе и профессиональных. Поскольку предмет «иностранная язык» изучается студентами неязыковых специальностей только на первом курсе, то для сохранения и упрочения созданной базы в предмете им потребуются качественные учебные умения. Более того, значимость овладения студентами способами и приемами применения ИОТ по направлению подготовки «педагогическое образование» существенно возрастает. Это обусловлено тем, что в последующей профессиональной деятельности им придется не только актуализировать данную компетентность для повышения своей квалификации или возможной переквалификации, но и формировать соответствующие стратегии у своих учеников, хотя и безотносительно к

предмету «иностранный язык». Таким образом, готовность (мотивированность) и способность (владение навыками, умениями, стратегиями) организовывать свою самостоятельную учебную деятельность рационально и целенаправленно, выстраивая ИОТ, выступает как база иноязычного самообразования через всю последующую жизнь. В основе ИОТ такие личностные качества, как стремление к самосовершенствованию, любознательность, ответственность, которые побуждают человека к рефлексии относительно достаточности своих знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения определенной деятельности. При этом субъект ориентируется как на внешнюю оценку, так и на самоанализ и степень удовлетворенности от процесса и результата, на выявление слабых и сильных сторон своих действий.

Специфика ИОТ заключается в том, что реализация данной траектории требует применения метапредметных стратегий и действий в контексте конкретной предметной области, в нашем случае предмета «иностранный язык».

Соответственно, подготовка студентов к организации своей самостоятельной деятельности с применением ИОТ заключается:

- в воспитании необходимых личностных качеств;
- развитии способности к саморегуляции своего системного самообразования: определении потребностей и целей, анализе условий, выборе средств и способов реализации, осуществлении самоконтроля и рефлексии;
- развитию рефлексивных умений, умений адекватной самооценки и самокоррекции;
- адаптации и интеграции всех метапредметных стратегий и действий к контексту конкретной предметной области.

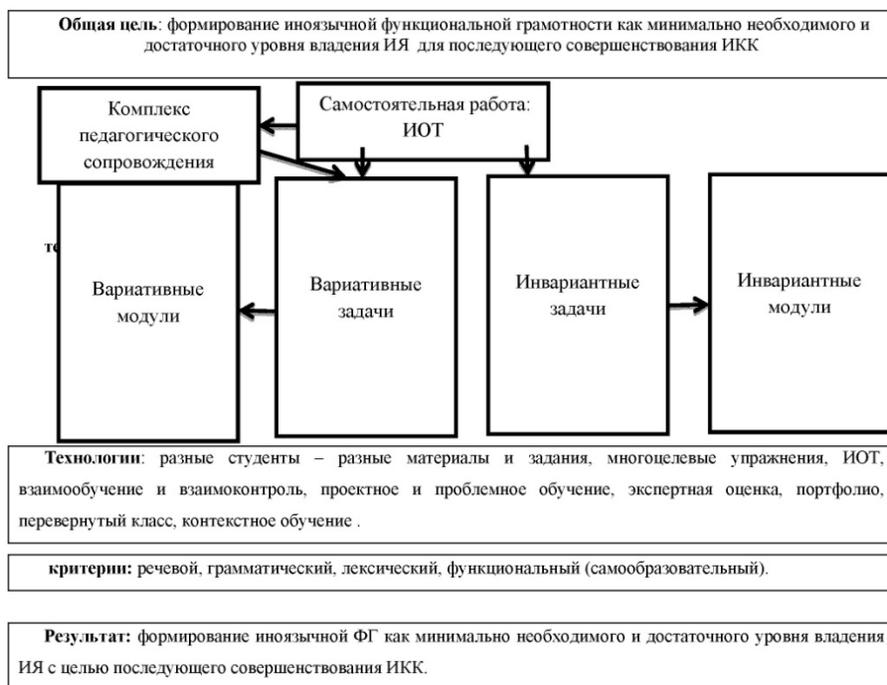
Обобщенная схема действий преподавателя по развитию способности и готовности студентов к самостоятельной деятельности в формате ИОТ включает в себя следующие шаги: а) стимулирование студентов к обязательному выполнению конкретного объема самостоятельной работы *по заданию преподавателя*; б) самостоятельная работа обучающихся *по собственному выбору* из избыточного списка упражнений / материалов с учетом предыдущих результатов и самооценки; в) *накопление качественных ресурсов* для самостоятельной работы *без задания преподавателя*; г) *инициирование* и целесообразное выполнение самостоятельной работы *самим обучающимся* с учетом своих потребностей.

Крайне важно обеспечить взаимосвязь самостоятельной деятельности обучающихся и аудиторной работы. Так, если говорить о становлении лингвистической составляющей иноязычного образования, то на занятии дается образец, объясняются особенности его применения, проводится его первичная отработка, а собственно автоматизация / со-

вершенствование проходят в режиме самостоятельной деятельности с широким применением электронных ресурсов, которые могут быть разработаны преподавателями или использованы по рекомендации преподавателя через интернет. Программа-минимум самостоятельной работы включает обязательные для выполнения упражнения, а программа-максимум – факультативные, выполняемые студентом по собственному желанию (выход на ИОТ). Предлагаемые пакеты упражнений ориентированы на разный уровень обученности и амбиций обучающихся. Таким образом индивидуальная образовательная траектория позволяет гармонично сочетать преимущества синхронного и асинхронного обучения [29].

Один из полезных примеров постепенного выхода на ИОТ – это выбор обучающимся короткого видео на ИЯ с субтитрами на русском языке для просмотра дома (например, фрагменты уроков по своему предмету в американских школах) с последующей презентацией и обсуждением его содержания на занятии (технология «перевернутый класс»).

Нами была разработана следующая модель организации образовательной деятельности студентов при изучении ИЯ (рис. 1).



**Рис. 1.** Модель организации образовательной деятельности студентов при изучении ИЯ

Оценка эффективности разработанной методики проводилась по следующим критериям:

- речевой критерий (РК): увеличение объема высказывания и решение коммуникативной задачи;
- лексический критерий (ЛК): увеличение количества лексических единиц;
- грамматический критерий (ГК): правильность использования грамматических конструкций и морфологических маркеров;
- функциональный критерий (ФГ): регулярность самостоятельной работы (подготовка к занятиям, выполнение всех заданий, работа с дополнительными материалами, накопление ресурсов).

Таблица 1

Сводная таблица результатов студентов в разноуровневых группах, %

Уровень	ЛК (вход)	ГК (вход)	РК (вход)	ФК (вход)	ЛК (выход)	ГК (выход)	РК (выход)	ФК (выход)
Низкий	65	87	68	42	8	24	12	6
Средний	22	3	22	32	12	54	32	24
Высокий	16	10	10	26	74	22	64	70

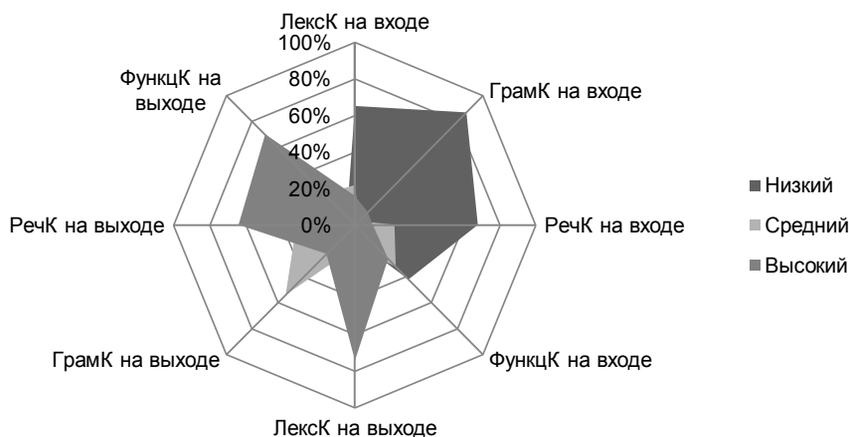
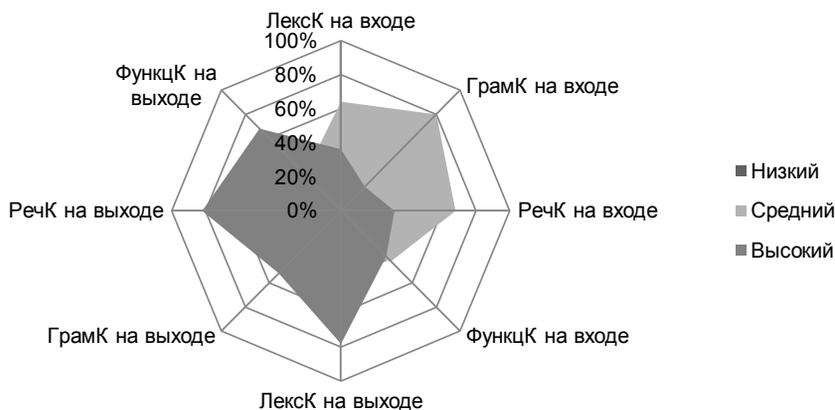


Рис. 2. Изменение структуры иноязычной коммуникативной компетенции (функциональной грамотности) в разноуровневых группах

Таблица 2

Сводная таблица результатов студентов в междисциплинарных (одноуровневых) группах, %

Уровень	ЛК (вход)	ГК (вход)	РК (вход)	ФК (вход)	ЛК (выход)	ГК (выход)	РК (выход)	ФК (выход)
Низкий	0	0	0	20	0	0	0	2
Средний	64	80	68	42	22	48	18	30
Высокий	36	20	32	38	78	52	82	68



**Рис. 3.** Изменение структуры иноязычной коммуникативной компетенции (функциональной грамотности) в одноуровневых группах

Рассмотрев результаты разноуровневых (гетерогенных) и междисциплинарных (гомогенных) групп, мы приходим к выводу, что применение рациональной методики дает сопоставимые результаты во всех форматах организации обучения ИЯ (табл. 1, 2, рис. 2, 3). Наиболее существенное различие наблюдается по грамматическому критерию, что можно объяснить использованием принципа аппроксимации в разноуровневых группах и необходимостью более длительной качественной автоматизации иноязычных грамматических навыков. Также результаты по грамматическому критерию сопоставимы с результатами входного тестирования, где именно владение грамматической стороной речи оказалось слабым аспектом для многих студентов. В целом виден существенный прирост по лексическому и речевому критериям. Важным результатом, на наш взгляд, является способность и готовность примерно 70% студентов проводить регулярную самостоятельную работу по ИЯ, что дает возможность развития субъектной позиции обучающихся и готовит к самообразованию. Отслеживание самостоятельной работы студентов проводилось по следующим показателям: отчеты обучающихся; презентация результатов на занятиях; письменные работы; выполнение заданий онлайн с электронной фиксацией доступа к электронным ресурсам, выбора упражнений / текстов и полученных результатов каждого обучающегося.

Применение рациональной методики обучения ИЯ в целом показало, что использование ИОТ как способа организации самостоятельной работы студентов обладает рядом явных преимуществ. Студент с низким уровнем подготовки имеет возможность выполнить минимально необходимое количество заданий и упражнений с целью достичь

уровня ФГ. При этом более целеустремленные студенты, с более высоким уровнем развития субъектности имеют возможность ставить дополнительные цели и совершенствовать уровень владения ИЯ. Анализ показывает, что от 60 до 70% студентов, продемонстрировавших хорошие результаты по функциональному критерию, достигли одновременно и более высокого уровня по лексическому, грамматическому и речевым критериям овладения ИЯ. Студенты с достаточно высоким и высоким уровнем владения ИЯ (A2, B1), работая по ИОТ, могли выбирать дополнительные виды самостоятельной работы, в том числе подготовку к научной конференции. Так, количество участников ежегодной студенческой конференции (секции на английском языке) среди направлений подготовки, где проводился эксперимент, выросло в несколько раз по сравнению с предыдущим годом. При этом 40% докладов на секции были сделаны студентами института спорта и туризма, где входной уровень владения ИЯ был низким. Возможность подготовить творческие продуктивные проекты и стендовые доклады по различной тематике использовали 87% студентов. Если на начальном этапе от 60 до 80% студентов в разных группах придерживались минимально необходимого количества предложений в представлении проектов по темам, то к концу обучения 55–85% студентов превысили минимально необходимый объем высказывания. Добровольно участвовали в конкурсах Языкового олимпийского марафона ПетрГУ 70% студентов-первокурсников из групп, в которых проводилось проектное обучение кафедры.

В ходе интервью со студентами было установлено, что реальным путем повышения их мотивации к качественному овладению ИЯ могут быть разнообразные формы интернационализации как учебной, так и досуговой деятельности: клубы фанатов англоязычных песен / фильмов; совместные мероприятия со студентами института иностранных языков и иностранными студентами; краткосрочные языковые лагеря в выходные или на каникулах; участие в обменных программах и т.п. Студенты неязыковых специальностей готовы слушать короткие лекции, которые читают преподаватели зарубежных университетов, разрабатывать небольшие доклады и презентации на ИЯ. В ПетрГУ многие обучающиеся-нелингвисты подают заявки на участие в обменных программах и общаются с участниками таких программ и т.п. В этой связи на старших курсах необходимо стимулирование обучающихся к регулярной актуализации выработанных ранее умений (чтение литературы по специальности, в том числе и для подготовки выпускных квалификационных работ; поиск в интернете интересных иноязычных материалов, демонстрирующих педагогический опыт зарубежных учителей; выступления на конференциях и т.п.). В ходе реализации проекта мы предложили включать в перечень предметов по выбору на старших

курсах такие, которые предполагали бы изучение конкретной предметной области через изучение соответствующих текстов на иностранном языке «Английский+» (интегрированная модель обучения специальным знаниям и ИЯ).

### Заключение

Разработка модели и рациональной методики иноязычного образования при подготовке бакалавров-нелингвистов (по направлению «Педагогическое образование») в трудных условиях должна осуществляться с опорой на контекстно-деятельностный подход и общедидактические принципы системности, вариативности, дифференциации, культуросообразности, минимакса и субъектно-личностного развития обучающихся в деятельности, познании и общении. При этом рационализация всех составляющих данной модели предполагает не столько ограничение целей и упрощение содержания, сколько ориентированность на реалистичность достижения поставленных целей. В условиях исходно низкого уровня владения ИЯ у большинства обучающихся необходима конкретизация минимально приемлемого предметного результата (функциональная грамотность как база для последующего роста) иноязычного образования при соблюдении открытости верхних уровней достижений. Вариативность поставленных целей требует разработки таких методических решений, которые реализуют вариативность образовательных траекторий и в ходе занятий, и в самостоятельной деятельности обучающихся с разным уровнем подготовки в иностранном языке.

### Литература

1. **Федеральные** государственные образовательные стандарты высшего образования 3++. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 14.01.2018).
2. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116–134.
3. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 180–186.
4. **Нефедов О.В.** Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 201 с.
5. **Hutchinson T., Waters A.** English for specific purposes / A learning centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. P. 181.
6. **Egloff G., Fitzpatrick.** Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1997. P. 1–24.
7. **Vogt K.** English for Work and Life – berufsorientierte // *Frwemdsprachliche Unterricht Englisch*. 2009. № 98. P. 10–11.

8. **Fortanet-Gomez, Raisanen.** European Commission: Language teaching: Integrating Language and Content. John Benjamins Publishing, 2008. P. 285.
9. **Dudley-Evans T., St. John M.J.** Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge : Cambridge University Press, 2011. P. 303.
10. **Airola A., Kantelinen R.** Basic Elements of Development Work in Professionally Oriented Language Education // Language Education and Lifelong Learning / eds. R. Kantelinen, P. Pollari. University of Eastern Finland. Joensuu, 2009. P. 183–201.
11. **Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.** Основы профессиональной лингводидактики. М. : Академия, 2015. 232 с.
12. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
13. **Акопова М.А.** Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 368 с.
14. **Рубцова А.В.** Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012. 465 с.
15. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
16. **Шатилов С.Ф.** О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 1990. № 2. С. 46–50.
17. **Борзова Е.В.** О рациональной методике обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития : междунар. сб. науч.-метод. ст. Псков : ЛОГОС, 2018. Вып. 8. С. 3–8.
18. **Introductory** Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 12 p.
19. **Technical** report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf> (дата обращения: 12.08.2018).
20. **Веряев А.А.** Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Вып. 2, т. 2. URL: <http://izvestia.asu.ru/2013/2-2/peda/TheNewsOfASU-2013-2-2-peda-01.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
21. **Семакин И.Г.** Грамотность, образованность, культура // Информатика и образование. 2002. № 1. С. 21–24.
22. **Гершунский Б.С.** Философия образования для XXI века. М. : Пед. о-во России, 2002. 697 с.
23. **Холодная М.А.** Приоритеты современного школьного образования. [Москва], [2008]. URL: <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc> (дата обращения: 20.07.2018).
24. **Современный** образовательный процесс, основные понятия и термины. М. : Компания Спутник+, 2006. 191 с.
25. **Копнова З.И.** Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Калуга : КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. 355 с.
26. **Weber H., Becker M., Laue B.** Fremdsprachen in Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen : Shaker, 2000. S. 2.
27. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.

28. *Шеманаева М.А.* Индивидуальная образовательная траектория в программах дополнительного профессионального иноязычного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. : СПб. ун-т, 2017. 22 с.
29. *Шеманаева М.А.* Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. 2017. № 39. С. 283–297.

**Сведения об авторах:**

**Борзова Елена Васильевна** – профессор, доктор педагогических наук, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: anat.bor@onego.ru

**Шеманаева Мария Александровна** – доцент, кандидат педагогических наук, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: indy2002@mail.ru

*Поступила в редакцию 17 августа 2019 г.*

**RATIONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN REGIONAL UNIVERSITIES OF RUSSIAN FEDERATION**

**Borzova E.V.**, D.Sc. (Education), Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: anat.bor@onego.ru

**Shemanaeva M.A.**, Ph.D., Associate Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: indy2002@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/9

**Abstract.** The authors consider the grounds, the course and the results of one of the research projects conducted by the English Language Department of PetrSU within the framework of the development of the flagship university. The aim of the project was to develop and implement both organizational and methodical measures to ensure adequate and acceptable results of teaching English to the first-year bachelor degree students who do not major in language studies. The data received through the analysis of the curricula of Russian north-western universities as well as placement test results and questionnaire analysis have revealed significant differences in the quality of language proficiency and language teaching conditions between leading federal and regional universities. Therefore, the need to define realistic and achievable aims as well as find rational ways and practices of language teaching in the challenging environment appears more acute. The authors argue in favour of the rational foreign language teaching model which was developed and implemented by the academic staff of Petrozavodsk State University. The model is based on the context-action oriented approach. The two key ideas of the approach are 1. the unity of action, cognition and communication and 2. the coordination of all the aspects of the teaching and learning process with all the given teaching and learning conditions. Consequently, the suggested model is characterized by a level approach to defining the goals of foreign language teaching; reaching functional literacy level as an adequate and achievable goal for less academically successful students; a versatile combination of modern teaching and learning techniques; application of the individual learning trajectory as a way to follow in self-study; the development and implementation of measures aimed at language learning motivation stimulation. The results received in the course of the research project and presented in the article prove the efficiency of the developed model in the present context.

**Keywords:** rational foreign language teaching; context-action oriented approach; functional literacy; individual learning trajectory.

*References*

1. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya 3++ [Federal state higher education standards 3++] URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (Accessed:14.01.2018)

2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
3. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at "Applied mechanics"] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 180–186.
4. Nefyodov O.V. (2014) Ratsional'naya metodika obucheniya inozazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neязыkovykh vuzov [Rational methods of teaching foreign language communicative competence of non-linguistic students]. Pedagogics cand. diss. Pyatigorsk.
5. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for specific purposes / A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
6. Egloff G., Fitzpatrick A. (1997) *Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 1–24.
7. Vogt K. (2009) *English for Work and Life – Berufsorientierte Fremdsprachliche Unterricht Englisch 98*. pp. 10–11
8. Fortanet-Gomez, Raisanen (2008) *European Commission: Language teaching: Integrating Language and Content*. John Benjamins Publishing
9. Dudley-Evans T., St. John M.J. (2011) *Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
10. Airola A., Kantelinen R. (2009) *Basic Elements of Development Work in Professionally Oriented Language Education*. // *Language Education and Lifelong Learning*, eds. Kantelinen R., Pollari P. University of Eastern Finland. Joensuu. pp.183–201
11. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. (2015) *Osnovy professional'noi lingvodidaktiki: monogr. [Basics of professional linguodidactics: monograph]*. M.: Akademiya. 232 p.
12. Almazova N.I (2003) *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neязыkovom vuze [Cognitive aspects of intercultural competence formation when teaching a foreign language in a non-linguistic higher education institution]*. Pedagogics doc. diss. SPb.
13. Akopova M.A. (2004) *Teoriya i metodologiya realizatsii lichnostno-orientirovannogo podkhoda v usloviyakh vybora dopolnitel'nykh obrazovatel'nykh programm [Theory and methodology of implementation of the student-centered approach when choosing further education programmes]* Pedagogics doc. diss. SPb.
14. Rubtsova A.V. (2012) *Produktivnyi podkhod v inozazychnom obrazovanii (aksiologicheskie aspekty) [Productive approach in language education (axiological aspects)]*. Pedagogics doc. diss. SPb.
15. Verbitskii A.A. (1999) *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie. [New education paradigm and context learning]* M.: Izd-vo Issled. tsentra problem kachestva podgotovki spetsialistov.
16. Shatilov S.F. (1990) *O sozdanii ratsional'noi metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole [On the development of rational methodology for teaching foreign languages at school]* // *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2. p. 46–50
17. Borzova E.V. (2018) *O ratsional'noi metodike obucheniya inostrannomu yazyku studentov neязыkovykh spetsial'nostei [On rational methodology for teaching foreign languages to non-linguistic students]* / V sb. *Inostrannyyi yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya. Mezhdunarodnyi sbornik nauchno-metodicheskikh statei*, 8. Pskov, Izdatel'stvo LOGOS. pp. 3–8.
18. *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers* (2013). Cambridge University Press.

19. Technical report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf>. (Accessed: 12.08.2018)
20. Veryaev A.A. (2013) Funktsional'naya gramotnost' uchaschchikhsya: predstavleniya, kriticheskii analiz, izmerenie [Students' functional literacy: expectations, critical analysis, assessment] // Izvestiya Altaiskogo gos. un-ta., 2 (2). <http://izvestia.asu.ru/2013/2-2/peda/TheNewsOfASU-2013-2-2-peda-01.pdf>. (Accessed: 10.05.2018)
21. Semakin I.G. (2002) Gramotnost', obrazovannost', kultura [Literacy, education, culture] // Informatika i obrazovanie, 1. pp. 21–24.
22. Gershunskii B.S. (2002) Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of education for the 20th century] M.: Ped. o-vo Rossii.
23. Kholodnaya M.A. (2008) Priorityety sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya [The priorities of modern school education]. M. <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc> (Accessed: 20.07.2018)
24. Sovremennyi obrazovatel'nyi protsess, osnovnye ponyatiya i terminy (2006) [Modern education process, basic notions and terms]. M.: Kompaniya Sputnik+.
25. Konnova Z.I. (2003) Razvitie professional'noi inozazychnoi kompetentsii spetsialista pri mnogourovnevnom obuchenii v sovremennom vuze [Development of professional foreign language competence in multi-level education of modern institutions of higher education] Kaluga : KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo.
26. Weber H., Becker M., Laue. B. (2000) Fremdsprachen in Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen: Shaker.
27. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu jazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Teaching a foreign language to cadets in self-organization mode] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 41. pp. 217-240
28. Shemanaeva M.A. (2017) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v programmakh dopolnitel'nogo professional'nogo inozazychnogo obrazovaniya [Individual learning path in further education programmes]. Pedagogics cand. diss. SPb.: SPb un-tet.
29. Shemanaeva M.A. (2017) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak forma sinkhronno-asinkhronnoi obrazovatel'noi deyatel'nosti [Individual learning path as a kind of synchronous and asynchronous educational activity] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture, 39. p. 283–297.

*Received 17 August 2019*