



ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ENGLISH

FRANÇAIS

DEUTSCH

2'2016

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

02'2016

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год
Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».
Выходит при поддержке Московского
городского педагогического университета

Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Выпускающий редактор

Д.А. Попова

Научный редактор

Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,
Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,
М.С. Каменская, С.М. Кашук,
В.В. Копылова, О.М. Корчажкина,
Т.Б. Лесохина, М.С. Лукьянчикова,
К.С. Махмурия, Л.Т. Нечаева,
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,
Э.И. Соловцова, П.В. Сысоев,
А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,
С.И. Капишина

Отв. секретарь редакции

А.Ф. Низамова

Дизайнер

С.В. Сухарев

Подписано в печать 01.02.16

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Офсетная печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 5600. Заказ 571

Адрес редакции:

105064, Москва, М. Казенный пер.,
д. 5 «Б», Московский городской
педагогический университет.

Редакция журнала
«Иностранные языки в школе».

Телефон: 8(495) 607-14-36.

Сайт: www.flsmozaika.ru

e-mail: editor@flsmozaika.ru

Отпечатано в соответствии
с предоставленными материалами
в АО «Первая Образцовая
типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов, д. 1

Сайт: www.chpd.ru

E-mail: sales@chpd.ru

тел. 8(499) 270-73-59

Редакция не несет ответственности
за содержание публикуемых рекламных
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2016

В оформлении обложки использованы
фото с сайта <http://www.photoline.ru>

ТЕОРИЯ

Методика

- 2 **Никитенко З.Н.** Формирование техники иноязычного письма в начальной школе: теория и практика
- 11 **Колесников А.А.** Как реализовать профориентационный потенциал содержания обучения иностранному языку в старших классах с филологической профилизацией

ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Из опыта повышения квалификации

- ✓ 19 **Ястребова Е.Б., Кравцова О.А.** Острые вопросы языкового образования в вузах
- 27 **Алексеева Е.М., Донецкая О.И.** Психолого-педагогические и лингводидактические подходы к разработке модуля «Коммуникативный тренинг» образовательной программы по иностранным языкам ВПО
- ✓ 33 **Колыхалова О.А., Шварц Е.С.** Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для направлений подготовки педагогических кадров высшей квалификации

Из опыта работы педагогического вуза


- 42 **Хомович Н.В.** Обучение грамматическим явлениям испанского языка студентов-лингвистов в условиях дидактической триглоссии

Консультации

- 49 **Дружинин А.С.** Английский перфект: понять и объяснить
- 54 **Коротких Т.А.** Ф. Шиллер как автор крылатых выражений

СТРАНОВЕДЕНИЕ

- 60 **Васильева Е.Г., Варакса А.Н.** Le déclin de la dynastie des Bourbons en France



ОСТРЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ

В статье рассматриваются вопросы развития речевой компетенции как важнейшей составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, а также некоторые общие проблемы языкового образования в современной высшей школе, которые были выявлены в ходе круглого стола, проводившегося в новом формате открытого пространства среди представителей вузов разного профиля. Проводится анализ причин, и предлагаются пути решения проблем на уровне кафедр и отдельных вузов.

THE THORNY ISSUES OF LANGUAGE EDUCATION AT THE TERTIARY LEVEL

The article looks at some aspects of developing speech competence as a key element of communicative competence in a foreign language as well as at a number of general issues of language education at the tertiary level in Russia. The authors seek to analyse the causes of the current deficiencies in foreign language teaching in this country and suggest ways to deal with the problems at the department and university level. The analysis was prompted by a round-table discussion in the Open Space format held among teachers representing various universities.

24 – 25 апреля 2015 года в МГИМО состоялась Вторая международная научно-практическая конференция «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его пре-

Ключевые слова: открытое пространство, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, профессионализация языкового образования, инновации в языковом образовании.

Key words: Open Space, communicative competence, speech competence, profession-oriented language teaching, innovation in language teaching and learning.

**ВОПРОСЫ
ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ**

подавания». Настоящая статья – итог размышлений об извечных и современных проблемах языкового образования в вузах России. Изначально планировавшаяся как отчет об одном из мероприятий конференции, статья выходит за эти рамки и приглашает читателя к дискуссии, начатой на конференции, но настоятельно требующей продолжения. В статье описывается новый формат проведения круглого стола, анализируются проблемные зоны языкового образования в вузах разного профиля, выявленные в ходе дискуссии, а также возможные пути решения проблем, предложенные участниками и модераторами.

На конференции первоначально планировалось провести круглый стол на не теряющую актуальности и практически ориентированную тему «Слабое звено в развитии коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза: в поисках решения проблемы». Однако когда количество потенциальных участников круглого стола превысило 25, мы решили изменить формат, так как, имея удачный опыт проведения круглого стола на V конференции НОПриЛ в Коломне в 2015 году [8], мы знали, что оптимальное число для реального партнерского участия – 15 человек; при большем количестве участников дискуссия за круглым столом превращается в презентацию или доклад модераторов с небольшим количеством вопросов или комментариев от аудитории. Нашей целью было дать возможность принять участие в дискуссии и высказать свое мнение всем желающим. Так возникло открытое пространство круглого стола, сочетающее два формата: круглый стол и Open Space (открытое пространство).

Одна из самых представительных конференций по проблемам преподавания иностранного языка – ежегодная конференция Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL) – в 2014 году включила в программу мероприятие под названием Open Space. Этот формат позволил участникам обсудить волнующие их вопросы преподавания английского языка, необязательно связанные с темами их докладов, в обстановке

неформального общения [11]. Очевидно, что традиционные секционные заседания с узким кругом участников и жестким лимитом времени на выступление не дают возможности для свободного общения и обмена мнениями. Участие одного из авторов в Open Space на 49-й ежегодной конференции IATEFL в 2015 году оказалось настолько интересным и вдохновляющим, что возникло желание использовать этот опыт.

Работа в новом формате на конференции «Магия ИННО» проходила следующим образом: представителям разных вузов, собравшимся за круглым столом, было предложено объединиться в группы по 5–7 человек в соответствии с профилем своего вуза, при этом присоединиться к определенной группе можно было и независимо от места работы в настоящее время. В результате образовались восемь групп: технические вузы, экономические, педагогические, лингвистические, гуманитарные, МГИМО и по одному делегату от военного и аграрного вузов.

Каждая группа выбрала руководителя-координатора и секретаря для фиксации основных моментов дискуссии. На обсуждение одного вопроса отводилось около 20 минут, в течение которых каждый участник имел возможность высказать свою точку зрения, после чего группа вырабатывала некую общую позицию по данному вопросу. Если определить общую позицию не получалось, представлялись разные точки зрения. За обсуждением в группах следовала «сверка часов» за круглым столом: каждая группа через своего координатора сообщала, к какому мнению они пришли.

Краткое представление модераторами заявленной темы было направлено на обеспечение терминологической ясности: *что* в данном обсуждении понимается под коммуникативной компетенцией (КК). Мы оставили за скобками терминологические споры о разнице между компетенцией и компетентностью, при том, что нам близка позиция И.А. Зимней, которая рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные психологические образования (знания, алгоритмы действий, система

ценностей и т.д.), которые выявляются в компетентностях в социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2]. Что касается термина «коммуникативная компетенция», то при всем разнообразии подходов отечественные специалисты трактуют его приблизительно одинаково. Например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривают КК как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [1, с. 19].

Известно, что у отечественных и зарубежных ученых нет единства в отношении номенклатуры компонентов КК (достаточно подробно ситуация в отечественных исследованиях проанализирована И.П. Павловой [5]). Однако в последнее время, в соответствии с документами Совета Европы по культурному сотрудничеству и новейшими работами по данной проблеме, российские специалисты обычно выделяют следующие компоненты КК: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая [7, с. 34]. В практических целях обсуждения проблем обучения иностранным языкам (ИЯ) мы предложили воспользоваться более компактной по составу компонентов и прозрачной моделью КК, предложенной в свое время В.В. Сафоновой [6]. Таким образом, КК рассматривалась в ходе дискуссии как совокупность языковой, речевой и социокультурной компетенций.

В практике преподавателей ИЯ в высшей школе основным объектом внима-

ния является развитие речевой компетенции (РК), позволяющей обеспечить владение всеми видами профессионально ориентированной речевой деятельности. Поэтому первый вопрос, адресованный участникам круглого стола, был сформулирован следующим образом: «Что является 'слабым звеном' в развитии РК: чтение, аудирование, говорение, письмо или перевод?». Учитывая временные рамки обсуждения, мы сочли оправданным сужение вопроса до РК и ее ключевых компонентов, определяющих как цели, так и содержания обучения ИЯ.

В качестве отправной точки дискуссии были продемонстрированы результаты опросов, проведенных в МГИМО и МИДе, основном месте работы выпускников факультета Международных отношений, в 2009 и 2014 годах. Опросы позволили выяснить, какие виды речевой деятельности являются наиболее профессионально значимыми с точки зрения студентов, выпускников с опытом работы по специальности не менее двух лет, их работодателей, а также преподавателей (см. Таблицу 1).

Как видно из таблицы, для студентов главным компонентом их будущей профессиональной иноязычной РК является говорение, в то время как выпускники с опытом работы и работодатели указывают на не меньшую значимость чтения и письма. Примечательно, что преподаватели, очевидно, зачастую не вполне представляют себе потребности будущих специалистов в отношении иноязычной КК, что делает закономерным вопрос о том, не являются ли отдельные компоненты РК «золушками» по вине «злых

Таблица 1

Виды РД	говоре- ние	аудиро- вание	чтение	письмо	пере- вод	все в равной степени
Респонденты						
студенты ¹	75%			13%		
выпускники/работо- датели	80%		70%	70%	60%	
преподаватели	75%	46%	42%	30%		13%

¹ Опрос студентов в 2009 году касался только продуктивных видов речевой деятельности.

мачех» – составителей программ и преподавателей.

Обсуждение в формате Open Space позволило выявить ряд проблемных зон (как ожидаемых, так и достаточно неожиданных). При этом аудитория почувствовала себя действительно свободной и вышла далеко за рамки поставленного вопроса. Поэтому мы имеем возможность не только выявить слабое звено в развитии РК (Таблица 2), но и определить некоторые общие болевые точки языкового образования в вузах разного профиля (Таблица 3).

Таблица 2

<u>ВУЗЫ</u>	<u>СЛАБОЕ ЗВЕНО</u>
технические	<ul style="list-style-type: none"> • говорение • аудирование • письменная речь • низкий уровень интеллектуальных умений высшего порядка (неумение выделить главную мысль) и социальной компетенции (неумение работать в команде)
экономические	<ul style="list-style-type: none"> • говорение • аудирование
гуманитарные	<ul style="list-style-type: none"> • письменная речь • аудирование
педагогические	<ul style="list-style-type: none"> • письменная речь
лингвистические	<ul style="list-style-type: none"> • все виды речевой деятельности т.к. основное внимание уделяется развитию языковой компетенции, а не ее реализации в речевой деятельности
военные	<ul style="list-style-type: none"> • письменная речь • аудирование
аграрные	<ul style="list-style-type: none"> • аудирование
МГИМО	<ul style="list-style-type: none"> • перевод

Дискуссия показала, что слабыми звеньями в развитии иноязычной РК в вузах, независимо от профиля, явля-

ются в первую очередь аудирование и письмо, хотя другие виды речевой деятельности также были отмечены вузами определенной специализации. Риском предположить, что проблема с развитием умений аудирования заключается не в нехватке аудиторного времени или соответствующих ресурсов (их в наше время в избытке), а в отсутствии программы развития этих умений, в частности, в неязыковых вузах. Очевидно, что умения аудирования, необходимые будущим переводчикам и инженерам или агрономам, должны отличаться. Как отметила В.В. Сафонова в заключительном слове к дискуссии, необходимо задать вопрос, «Какое именно аудирование нужно в специализированном вузе, какие виды и жанры являются профессионально значимыми?». Другими словами, речь идет о профессионализации обучения аудированию, после того как сформированы основные навыки и умения восприятия иноязычной речи на слух.

Что касается письменной речи, она долгое время была в наших вузах «падчерницей». Последствия этого можно наблюдать и сейчас, когда при проведении опросов или анализа отечественных учебников выясняется, что под «письмом» часто понимается письменное выполнение грамматических упражнений. Эссе, резюме и другие виды творческих письменных работ появились в программах российских вузов сравнительно недавно, в связи с этим ощущается явная нехватка учебных пособий, предназначенных для развития профессионально значимых навыков письменной речи, которые, как и умения аудирования, определяются специализацией вуза. Следует заметить, что обучение навыкам профессиональной письменной речи является проблемой и для преподавателей, включая недавних выпускников педагогических и лингвистических вузов, так как большинство из них преподают в вузах другого профиля, поэтому им приходится осваивать новые формы и жанры письменной речи, соответствующие будущей профессии студентов.

Как отмечалось выше, во всех группах определение проблемных зон развития

речевой компетенции тесно переплелось с обсуждением трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели ИЯ.

Таблица 3

<u>ВУЗЫ</u>	<u>БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ</u>
технические	<ul style="list-style-type: none"> • малое количество учебных часов, особенно в магистратуре • программы отдельных вузов не предусматривают обучение письменной речи • низкий культурный уровень студентов (отсутствие привычки читать, низкая культура речи) • значительные различия в уровне языковой подготовки студентов одной учебной группы • невысокая мотивация студентов • низкая компьютерная грамотность преподавателей старшего поколения
экономические	<ul style="list-style-type: none"> • сокращение учебных часов • увеличение количества студентов в группах • отсутствие вступительного экзамена • разный уровень подготовки студентов • снижение общеобразовательного уровня студентов
педагогические	<ul style="list-style-type: none"> • недостаточная профессиональная ориентация обучения ИЯ • отсутствие у студентов четкого представления об одинаковой важности всех видов РД (очевидно, студенты считают говорение наиболее важным)

военные	<ul style="list-style-type: none"> • малое количество учебных часов • недостаток времени на самоподготовку
аграрные	<ul style="list-style-type: none"> • малое количество часов
МГИМО	<ul style="list-style-type: none"> • заметные различия в уровне подготовки студентов магистратуры

Приведенные в таблице мнения демонстрируют сходство проблем, выходящих за рамки сугубо методических, которые стоят перед разными вузами, что позволяет сделать некоторое обобщение о состоянии языкового образования в российской высшей школе. Общая и вечная беда – нехватка учебных часов, выделяемых на изучение ИЯ в неязыковых вузах, – очевидно усугубляется. Вторая причина для озабоченности – снижение уровня подготовленности выпускников школ после введения ЕГЭ. Можно также предположить, что не все вузы и кафедры в полной мере используют возможность самостоятельно разрабатывать основную образовательную программу в соответствии с реальными профессиональными потребностями выпускников.

Вполне ожидаемо, среди всех выделяются лингвистические вузы. По словам И.П. Павловой, перед ними стоит двойная цель: подготовить лингвистов и коммуникаторов [5, с.43], но традиционно всегда существовал перекося в сторону подготовки лингвистов (что хорошо известно всем выпускникам институтов и факультетов иностранных языков).

Второй этап обсуждения в Открытом пространстве также начался с краткого выступления модераторов, которые предложили свою классификацию инновационных подходов к обучению, выделив два основных направления: инновации макроуровня, спускаемые сверху, и инновации микроуровня, которые иницируются снизу [9].

Инновации макроуровня обычно предлагаются Министерством образования и касаются всех вузов и всех дисциплин. К таковым относятся, прежде всего:

1) информационно-компьютерные технологии (ИКТ) и возникшее на их основе смешанное обучение;

2) модульный и компетентностный подходы, предполагающие разработку принципиально новых учебных программ, в которой вузы могут участвовать как равные партнеры (имеется в виду наличие в программах компонента, предлагаемого самими вузами);

3) проекты по созданию учебников нового поколения.

Так как инновации этого уровня достаточно подробно освещены в публикациях последних лет [4, 3], значительно больший интерес для обсуждения представляют инновации снизу, те, что возникают в работе отдельных преподавателей-энтузиастов и педагогических коллективов, таких как кафедра ИЯ или рабочая группа, предложившая некий инновационный проект. Примерами могут служить проектные задания, в том числе предполагающие участие профилирующих кафедр; ситуации обмена ролями между студентами и преподавателями, когда создаются или имитируются ситуации реального повседневного, академического или профессионального общения, и, наконец, проведение аудиторного занятия в академическом формате на ИЯ. Инновациями снизу можно считать и творческое воплощение инноваций сверху, в первую очередь, связанных с разнообразными вариантами применения ИКТ [10, р. 67-83; р. 197-213].

Во втором раунде для дискуссии были предложены следующие вопросы:

✓ Какое соотношение видов речевой деятельности отвечает будущим профессиональным потребностям студентов и как мы его определяем?

✓ Что можно считать идеальным, сбалансированным соотношением?

✓ Что может служить инновационным ресурсом для достижения этого идеала?

Последний вопрос и оказался в центре внимания участников круглого стола, при этом обсуждение в группах было более продолжительным и увлеченным, чем предыдущее.

Результаты второй «сверки часов» суммированы в Таблице 4.

Очевидно, что среди инноваций макроуровня пальму первенства практически все вузы отдают ИКТ, и многие приводят примеры их самого разнообразного использования на микроуровне. Интересно, что исследование, проведенное в МГИМО в 2013 году, показало сходное мнение преподавателей о роли ИКТ в повышении эффективности обучения ИЯ – об этом сказали 64% опрошенных. Однако при этом на втором месте (54%) оказалась разработка учебников и учебных пособий нового поколения [9], в то время как обсуждение за круглым столом полностью обошло своим вниманием этот инновационный ресурс.

Другой важный момент состоит в том, что только педагогические вузы поставили на первое место среди макро-инноваций создание модульных программ, что также совпадает с результатами упомянутого исследования: модульный подход даже не вошел в четверку наиболее популярных ответов на вопрос о том, что есть инновация в обучении ИЯ. Это свидетельствует о том, что, к сожалению, в российском языковом образовании модульный подход зачастую только декларируется, а на практике вузы еще не пришли к пониманию того, что именно новые модульные программы открывают дорогу к реализации собственного представления о том, как можно повысить качество обучения ИЯ в отдельно взятом вузе.

Группа педвузов отметила в качестве наиважнейшего инновационного ресурса развитие речевой компетенции в тесной взаимосвязи с социокультурной, то есть обеспечение синтеза языка и культуры в обучении. Этот же подход выделила группа МГИМО. Строго говоря, этот подход не является инновационным, но он, безусловно, повышает мотивацию студентов и является залогом эффективного развития КК.

Обсуждение инноваций на уровне микро позволило обменяться полезным опытом. Мы выделили следующие наиболее интересные инновационные методики и приемы, применяемые в различных вузах.

Вузы	Инновации макроуровня				Инновации микроуровня
	1	2	3	иное	
педагогические	+	+		синтез языка и культуры	• тандем-метод
технические	+		+	рейтинговая система оценивания	• создание подкастов и их использование для аудирования • метод кейсов (case study) • смена ролей • проектные работы • составление диалогов в ВКонтакте
экономические	+				• перевернутая классная комната • онлайн курсы в виде MOOCов
гуманитарные	+				• электронный альбом • информационная лента новостей • «озвучка» сказок и басен • «один речевой день»
лингвистические	+			приглашенные лекторы	• индивидуальные и групповые проекты
военные и аграрные	min		+		• лекция вдвоем • лекция-провокация
МГИМО			+	синтез языка и культуры	• профессионально ориентированные круглые столы • ролевые игры • мини-конференции • заседания экспертных групп

(1 – ИКТ; 2 – модульный и компетентностный подходы; 3 – учебники нового поколения)

1. Проектная работа магистрантов, направленная на решение некой профессиональной проблемы в маленьких исследовательских группах (например, «Подача заявки на грант»).

2. Структурирование самостоятельной работы бакалавров для более эффективного ее контроля; приведен опыт использования открытого электронного ресурса Academic Earth. Самостоятельное прослушивание лекций предваряется вопросами преподавателя ИЯ с последующей проверкой понимания в аудитории.

3. Составление диалога по заданному алгоритму вокруг определенной проблемы или конфликта с последующей записью диалога на страничке социаль-

ной сети в «ВКонтакте» (преподавателю отправляются скриншот и аудио-файл).

4. Перевернутая классная комната: вариант смешанного обучения «наоборот», то, что обычно выполняется как самостоятельная работа, студенты делают в аудитории, а типичные формы получения информации (например, лекции) осуществляются онлайн – весьма интересная и перспективная технология для обучения языку профессии, на наш взгляд.

5. Электронный альбом, который используется как электронный тетрадь. Для его создания преподаватель заводит аккаунт в социальной сети, и студенты добавляют свои творческие работы с

иллюстрациями, со звуковыми файлами в страничку преподавателя.

6. Создание «информационной ленты новостей», которое предполагает, что студенты тщательно готовят не только содержание, но и представляют новую лексику для облегчения восприятия на слух.

7. «Озвучка» басен и сказок: студенты готовят тейп-скрипты для последующего озвучивания по ролям (и записи) дома.

8. «Один речевой день» – опыт преподавателей русского языка как иностранного в СПбГУ – создание звукового корпуса русского языка путем записи и расшифровки повседневной речи носителей языка (в данном случае жителей Петербурга) с целью последующего использования для развития умений устной речи иностранных студентов.

9. «Лекция-вдвоем» готовится и проводится совместно преподавателем иностранного языка и лектором специальной кафедры; «лекция-провокация», в которой преподаватель намеренно допускает содержательные ошибки. Оба вида лекций относятся к активным видам обучения, так как повышают мыслительную активность студентов и уровень их вовлеченности в занятие, развивают критическое мышление.

10. Видео-занятия и анализ занятия как средство педагогического общения.

По завершении второго раунда были подведены итоги. Как и следовало ожидать, есть проблемы общие для всех вузов, есть частные; одним из путей их решения является более смелая и целенаправленная реализация инноваций макроуровня на конкретном микроуровне. В частности, как справедливо отметила В.В. Сафонова, это разработка рабочих программ, обобщающих накопленный опыт и учитывающих потребности студентов через обратную связь с выпускниками, а также пристальное внимание к критериям оценивания.

По мнению модераторов, один из главных инновационных ресурсов – общение внутри педагогического сообщества, которое в предложенном формате открытого пространства за круглым столом оказалось, безусловно, полезным как

информационно, так и эмоционально, что подтверждают отзывы участников.

Мы надеемся, что состоявшееся обсуждение положило начало дискуссии о том, как обучать ИЯ в соответствии с реальными профессиональными потребностями выпускников, включая такие аспекты как создание рабочих программ, разработка учебных материалов, совершенствование организационных форм.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2005.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

3. Кравцова О.А., Новиков Д.Н. Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному // Вестник МГИМО-Ун-та. 2013. – № 6 (33). – С. 62–66.

4. Крячков Д.А., Ястребова Е.Б. Развитие языковой компетенции студентов-международников с помощью мультимедийных средств (на примере электронного пособия Д.Н. Новикова к «Курсу английского языка для студентов языковых вузов» Е.Б. Ястребовой, Л.Г. Владыкиной, М.В. Ермаковой) // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.К. Райцкой, Е.В. Пономаренко. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2010. – С. 68–77.

5. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах // Вестник МГЛУ «Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы». – М.: Рема, 2008. – С. 39–49.

6. Сафонова В.В. Изучение межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996.

7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ “Еврошкола”, 2004.

8. Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Традиции и инновации в обучении иностранному языку: консенсус возможен? // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории языка и методики обучения: Матлы V межд. конф. – Коломна: МГОСГИ, 2015. – С. 103–105.

9. Ястребова Е.Б., Крячков Д.А. Инновации как форма устойчивого развития языкового образования в отдельно взятом вузе // Вестник МГИМО-Ун-та, 2013. – № 6 (33). – С. 49–61.

10. The Magic of Innovation. New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages / Edited by Dmitry A. Kryachkov, Elena B. Yastrebova, Olga A. Kravtsova. – Newcastle upon Tyne, 2015.

11. Underhill, A. Open Space: an alternative and spontaneous conferencing methodology // IATEFL 2014. Harrogate Conference Selections. – P. 223–227.

**Е.Б. Ястребова,
О.А. Кравцова**

Сведения об авторах: Ястребова Елена Борисовна, канд. пед. наук, профессор кафедры английского языка № 1, МГИМО-Университет МИД России, Москва;

E-mail: yastel@yandex.ru

Кравцова Ольга Анатольевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка № 1, МГИМО-Университет МИД России, Москва.

E-mail: krolgan@mail.ru