



А.И. Дашкина, А.Я. Фёдорова

ПРИМЕНЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описаны разработанные авторами этапы подготовки учащихся к исследовательской работе по направлениям «Лингводидактика» и «Перевод», на каждом из которых студенты участвуют в совместной учебно-познавательной деятельности. Некоторые этапы, такие как лексические и грамматические упражнения репродуктивного типа, творческие задания исследовательского характера, были апробированы на занятиях по иностранному языку среди студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям. Совместная деятельность на начальных этапах подразумевала помощь, оказываемую студентами с высоким уровнем языковой подготовки учащимся с недостаточно высоким уровнем владения языком, в то время как на более продвинутом уровне она носила характер равноправного участия в научном исследовании. Предложенная схема подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности была применена при обучении студентов-лингвистов на первых трех курсах. Исследовательское задание, выполненное учащимися с целью оценки эффективности предложенной схемы обучения, продемонстрировало, что в экспериментальной группе наблюдался значительный перевес в средних показателях, связанных с навыками научной деятельности.

СОТРУДНИЧЕСТВО; ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ; УПРАЖНЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ТИПА; УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ.

Одной из основных задач высшего образования является формирование такой личностной характеристики учащихся, как способность к творческой деятельности, саморазвитию и самообразованию. Для решения указанной задачи необходимо постепенно вовлекать их в научно-исследовательский процесс. Формирование научных кадров целесообразно начинать с совместного выполнения заданий, поскольку совместная познавательная деятельность позволяет студентам приобрести навыки автономии. На всех этапах учащиеся должны не только получать знания в той или иной предметной области, но и формировать исследовательские умения и аналитическое мышление.

Основы совместной научно-исследовательской деятельности закладываются на младших курсах и формируются на каждом этапе обучения. Согласно классификации, предложенной И.А. Зимней, исследовательская деятельность подразделяется: на учебно-исследовательскую

деятельность, исследовательскую деятельность под руководством (с сопровождением), самостоятельную научно-исследовательскую деятельность студента бакалавриата и магистратуры и собственно научную деятельность магистра, кандидата и доктора наук [1, с. 11]. Предлагаемая нами классификация имеет много общего с этой классификацией, но мы делаем акцент на роль наставничества и совместной работы в постоянном процессе творческой эволюции учащихся. Постепенный, поэтапный переход студентов от познавательной деятельности к научному исследованию показан в табл. 1.

1. В ряде групп гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого *наставническая деятельность студентов*, обучающихся по направлению «Лингвистика», была введена в учебный процесс на 1-м курсе. Таким образом, подготовка учащихся к научно-исследовательской работе началась в самом начале обучения в вузе.

Таблица 1

**Поэтапный переход учащихся от познавательной деятельности к научному исследованию
 и формирование навыков совместной научно-исследовательской работы
 (на примере факультета иностранных языков)**

Курсы	Форма организации занятий	Типы заданий
1–2-й	Наставничество (первый этап)	Лексические и грамматические упражнения репродуктивного типа
2–3-й	Наставничество в учебно-познавательной деятельности (второй этап)	Переход от заданий репродуктивного типа к заданиям творческого характера
3–4-й	Равноправное сотрудничество студентов в учебно-познавательной деятельности (третий этап)	Задания творческого характера (поисковые задания, составление глоссариев, подбор текстов по определенной тематике и т. д.)
4–6-й	Научно-исследовательская деятельность (четвертый этап)	Задания исследовательского характера (изучение литературы, анализ результатов анкетирования, проведение эксперимента, написание научной публикации и т. д.)

Наставничество применялось по выполнению лексических или грамматических упражнений при парной работе или работе в малых группах. После объяснения материала преподавателем учащиеся переходили к совместной деятельности. Деление студентов на пары или группы проводилось в зависимости от уровня их владения иностранным языком. При этом учащиеся, владеющие языком на более высоком уровне, помогали учащимся с недостаточной языковой подготовкой выполнять задания и давали им разъяснения, выступая в роли наставников.

На первом этапе формирования навыков совместной научно-исследовательской работы, помимо таких традиционных заданий, как, например, выбор правильного варианта ответа, парам или группам учащихся было предложено самостоятельно подготовить инсценировки по фрагментам литературных произведений и выступить с ними на аудиторных занятиях. После этого другие учащиеся передавали их выступление в косвенной речи. Кроме того, студентам было предложено задание разыграть шарады в рамках пройденного лексического материала. Подготовка упражнений такого рода также осуществлялась в парах или малых группах с применением наставничества.

Внедрение наставничества с самого начала обучения в вузе является целесообразной формой работы на младших курсах, когда наблюдается неравномерность в уровне владения иностранным языком студентами, обусловленная

разным качеством школьной подготовки. Когда среди студентов с разным уровнем языковой подготовки был проведен опрос о том, какую пользу они получают от применения наставничества в учебном процессе, их ответы варьировались в зависимости от того, какая роль им отводилась при работе в парах или малых группах. Учащиеся с более сильной языковой подготовкой увидели преимущество в том, что им предоставляется возможность закрепить уже известный им лексико-грамматический материал в процессе работы в качестве наставников. Кроме того, для них одним из основных мотивирующих факторов является ответственность за качество знаний, которые они передают своим сверстникам. Студенты с низким уровнем владения языком указывали на более высокую эффективность усвоения материала, поскольку его объяснение ведется их сверстниками в индивидуализированном режиме. Указанные ответы на устный опрос позволяют сделать вывод, что в процессе работы с наставником студенты, недостаточно владеющие языком, выполняют главную задачу обучения – «формирование рациональных приемов познавательной деятельности» [2, с. 46].

Низкий языковой уровень некоторых студентов младших курсов часто объясняется тем, что в процессе обучения в школе они не владели рациональными приемами познавательной деятельности. Это указывает на то, что у них не была в достаточной мере сформирована учеб-



но-познавательная компетенция, определяемая как компетенция в сфере учебной деятельности, включающая в себя «постановку и решение познавательных задач, нестандартные решения, разрешение проблемных ситуаций, продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальную деятельность» [3, с. 52]. При работе в парах или малых группах учащиеся с более низким уровнем владения языком формировали учебно-познавательную компетенцию благодаря помощи студентов-наставников и постепенно начинали переходить от репродуктивного познания к научно-исследовательской деятельности, от решения познавательных задач к самостоятельному целеполаганию.

Еще одним фактором, обуславливающим высокую эффективность учебной деятельности студентов с более низким уровнем владения языком при работе с наставником, является осознание достижимости желаемого результата. Опрос, проведенный в указанных группах студентов, показал, что при проведении занятия педагогом 79 % учащихся ощущали огромное отличие своего уровня владения языком от уровня педагога. Они объяснили этот факт возрастным разрывом, а также намного более основательной языковой подготовкой преподавателя. При работе с наставниками учащиеся с низким уровнем владения языком ощущали большую уверенность в своих возможностях, поскольку, по их мнению, если их сверстники смогли в достаточной мере овладеть языком, это казалось выполнимым и для них. Именно по этой причине совместная учебная деятельность рассматривалась нами как первый этап в освоении студентами приемов научно-исследовательской работы.

Более высокая эффективность учебной деятельности с применением наставничества была проверена в ходе пилотного эксперимента, проведенного на занятиях по иностранному языку при обучении грамматике учащихся экономических направлений. В результате тестирования был выявлен 10-процентный перевес в экспериментальной группе, где применялось наставничество как форма организации аудиторной работы. Это доказывает целесообразность вовлечения студентов в процесс коллективного познания уже на раннем этапе обучения в вузе. Наставничество в парах или малых группах при выполнении заданий репродуктивного

характера является подготовкой студентов к более продвинутому этапу совместной учебно-познавательной деятельности.

Совместная учебная деятельность определяется как способ организации обучения, используя который, учащиеся обучают друг друга, контролируют результаты, оказывают помощь в усвоении и применении знаний [4]. Наставничество является одним из видов совместной учебной деятельности, при котором студент с более высоким уровнем знаний оказывает помощь в усвоении материала учащемуся, нуждающемуся в дополнительном объяснении. На данном этапе формирования навыков совместной научно-исследовательской деятельности студенты учатся работать в парах или малых группах, выполняя несложные задания репродуктивного характера. В отличие от способа организации обучения, описанного в вышеприведенном определении, наставничество на младших (1-м и 2-м) курсах не обязательно предполагает оказание помощи в применении знаний и контроль результатов: эти функции осуществляются педагогом.

2. Второй этап формирования навыков совместной научно-исследовательской работы определяется нами как *наставничество в процессе научно-познавательной деятельности*. Необходимо отметить, что учебно-познавательная деятельность отличается от обычной учебной деятельности. «Она носит поисковый характер, в ходе ее решаются несколько познавательных задач, ее результат – решение нескольких проблемных ситуаций» [5, с. 12]. Примерами учебно-познавательных заданий проблемного характера могут служить *Трежа хант* и *Сабдъект сэмпл*, предложенные П.В. Сыроевым. При выполнении заданий *Трежа хант* учащиеся получают ссылки на сайты по изучаемой теме, вопросы по содержанию сайта и один общий вопрос на целостное понимание темы. В *Сабдъект сэмпл* студенты также получают ссылки на интернет-ресурсы, но, в отличие от *Трежа хант*, они изучают фактический материал с целью последующего обсуждения злободневных проблемных тем [6].

На данном этапе учащиеся выполняли задания, предполагавшие изучение и анализ литературных источников и/или компьютерных ресурсов с целью получения ответа на определенные вопросы проблемного характера.

Например, студентам предлагалось подготовить политинформацию на английском языке по предложенным преподавателем темам (The Third World economic development, rise in cybercrime, traffic and congestion и т. д.). Каждая пара или малая группа учащихся освещала определенные события (в области экономики, политики и т. д.). Далее на аудиторном занятии проводилась дискуссия по каждой из рассмотренных проблем, и студенты предлагали возможные способы их решения.

Таким образом, на данном этапе студенты переходили к совместному решению творческих задач. Творчество определяется как «деятельность человека по созданию качественно нового, сознательно воспринимаемая им как порождаемая внутренним стремлением к самореализации или объективной потребностью человека» [7, с. 52]. Безусловно, сотрудничество студентов в совместной парной или групповой работе нельзя определить как равноправные партнерские отношения, поскольку на втором этапе (наставничества в учебно-познавательной деятельности) студенты-наставники продолжали оказывать помощь в обучении учащимся с недостаточным уровнем знаний. Однако в отличие от первого этапа наставническая деятельность не ограничивалась репродуктивными упражнениями. Примером творческого лексико-грамматического задания, выполняемого на данном этапе, может служить подбор функциональных фраз по заданной тематике. Кроме того, на втором этапе формирования навыков научно-исследовательской деятельности студентам предлагалось задание составить лексический минимум по определенной теме («Окружающая среда», «Медицина», «Спорт» и т. д.). Каждая малая группа или пара получала определенную часть задания. Например, при изучении темы «Окружающая среда» одни студенты подбирали лексику, касающуюся политических и экономических аспектов защиты окружающей среды, другие учащиеся составляли мини-словарь по климатическим изменениям, и в конечном итоге в результате совместной работы охватывалась вся тема.

Помимо подбора слов и словосочетаний учащимся предлагалось подобрать пословицы, поговорки, скороговорки, загадки, выступить с фрагментами песен или стихов по определенной лексической или грамматической теме.

Пары или небольшие группы студентов также подготавливали кроссворды по пройденной лексике, которые впоследствии решались на аудиторном занятии. Кроме того, учащиеся подбирали отрывки из произведений художественной литературы по определенной тематике и демонстрировали их на занятии с помощью компьютерного проектора. На слайдах были представлены переводы отрывков, наглядные изображения, варианты сочетаемости отобранной лексики. Все студенты, находившиеся в аудитории, получали распечатку глоссария по демонстрируемым литературным отрывкам, и изучение этого лексического минимума выносилось в качестве домашнего задания. В целях закрепления этой лексики студенты подготавливали в парах или малых группах инсценировку указанных отрывков из литературных произведений.

Второй этап также предусматривал выполнение заданий, требующих от студентов поиска информации с помощью компьютерных средств и анализа полученной информации. Так, учащиеся, работающие в парах или группах, должны были проследить сочетаемость изученных на занятиях лексических единиц с помощью сайта Британского Национального корпуса (<http://info.ox.ac.uk/bnc>), который предоставляет пользователю 50 предложений, в состав которых входит одно и то же слово. Наставники помогали студентам с более низким уровнем владения языком перевести эти предложения, проанализировать разные значения слова (в случае полисемии). Далее каждая пара или группа выбирала и представляла для коллективного обсуждения словосочетания с определенным словом, наиболее целесообразные для запоминания.

Еще одним примером учебно-познавательной деятельности с применением наставничества на данном этапе был поиск однокоренных слов с помощью словаря Lingvo. Далее учащиеся, работавшие в парах или группах, составляли предложения с полученными однокоренными словами. Подводя итог, необходимо отметить, что целью второго этапа являлось формирование умения «синтезировать полученные знания в конкретном творческом проекте» [8, с. 18]. На данном этапе студенты уже не рассматривались как «пассивные получатели» информации, предоставляемой им педагогом, они сами



извлекали и анализировали информацию из различных источников.

3. На третьем этапе формирования навыков совместной научно-исследовательской работы *сотрудничество учащихся носило в большей степени равноправный характер*, чем на предыдущих этапах. Кроме того, учебно-познавательная деятельность студентов являлась конструктивной, т. е. была «обусловлена учебно-познавательной задачей, предполагающей создание *личностного иноязычного речевого продукта*» [9, с. 120]. Именно поэтому на данном этапе каждый участник пары или группы не только извлекал из существующих источников готовые знания, но и вносил свой вклад в создание такого *продукта*, который впоследствии мог бы применяться как педагогами, так и учащимися в дидактических или научных целях.

Примерами заданий на этапе равноправного сотрудничества студентов в учебно-познавательной деятельности являлся подбор текстов по определенной тематике и составление глоссариев на их основе с помощью компьютерных средств. Особый интерес для студентов, обучающихся по переводческому направлению, представляли глоссарии, содержащие терминологические словосочетания по новому направлению. Некоторые из глоссариев, составленных парами или группами студентов, впоследствии использовались в дидактических целях как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной работе.

На данном этапе учащиеся получали задания осуществить подборку текстов, соответствующих определенным стилям. Так, при изучении темы «Медицина» одна группа получала задание подобрать тексты в научном стиле, другая занималась поиском текстов в научно-публицистическом стиле, третья сосредоточивалась на нахождении текстов учебного подстиля. Далее пары или группы учащихся отбирали наиболее частотную лексику, характерную для определенного стиля. На этапе обсуждения результатов работы пары или группы объединяли отобранную частотную лексику в общий банк данных, объединяющий слова и словосочетания, характерные для разных стилей по определенной теме.

Еще один пример равноправного сотрудничества студентов в учебно-познавательной деятельности – подготовка и проведение фраг-

ментов занятия с применением учебного материала, разработанного в парах или группах. Учащиеся разрабатывали игровые задания, такие как кроссворды, отгадывание слова по определению, описанию или отдельным буквам, учебные викторины, посвященные фразеологизмам, и т. д. В указанных учебных играх использовался лексико-грамматический материал, разработанный в результате совместной деятельности студентов, что можно рассматривать как использование *личностного иноязычного речевого продукта* в дидактических целях. Это означает, что внешний результат учебно-познавательной деятельности можно увидеть, осмыслить, применить на практике и «внутренний результат – опыт деятельности – станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности» [8, с. 5]. Таким образом, на третьем этапе студенты применяли на практике результаты своей творческой совместной работы. Кроме того, приобретенный учащимися опыт учебно-познавательной деятельности позволил им перейти непосредственно к научному исследованию.

4. Наука может определяться как «основная форма систематического знания, которое постоянно развивается, опираясь на практику познания объективных существенных связей действительности, что позволяет ей предвидеть события и тем самым создавать основу для целесообразной деятельности людей» [10, с. 10]. Действительно, на *научно-исследовательском этапе* (завершающем) учащиеся переходят к системному изучению целой совокупности явлений, научно доказывают выводы и обобщения, обогащают науку новыми знаниями, которые могут быть применены в человеческой деятельности.

Отличительными чертами этапа научного исследования являются неопределенность конечного результата, постановка гипотезы, самостоятельные наблюдения, проведение эксперимента и анализ его результатов. Данный этап может продолжаться не только на старших курсах, но и после окончания вуза, если выпускник выберет в качестве своей карьеры научную деятельность. Приобретенный опыт проведения научного исследования может быть применен учащимися как при написании ими бакалаврской или магистерской работы, так и при написании кандидатской диссертации. Представ-

ляется целесообразным предложить студентам старших курсов возможность провести научное исследование в парах или группах и описать его результаты в научных статьях. Они могут принять участие в конференциях молодых ученых как в СПбПУ, так и в других вузах и опубликовать свои статьи и тезисы.

Пары или небольшие группы студентов могут получить от педагога исследовательское задание по направлению «Перевод» или «Лингводидактика», ориентированное на их научные интересы. Например, одна группа или пара анализирует особенности перевода специальных терминов в определенном художественном произведении, другая изучает педагогические аспекты использования программ машинного перевода, тогда как некоторые учащиеся посвящают свое научное исследование изучению фразеологических единиц в современном английском языке. Далее каждая пара или группа публикует статью или тезисы и/или выступает на конференции по результатам своего исследования. Совместная деятельность студентов на четвертом этапе дает учащимся возможность подготовиться к защите бакалаврской или магистерской работы, а также к дальнейшей научной деятельности.

Нами были опробованы на практических занятиях первые три этапа исследования, поэтому динамика развития навыков исследовательской деятельности была прослежена только до 3-го курса (включительно). В конце 3-го курса студенты получили проверочное задание, выявляющее их готовность к участию в научно-исследовательской деятельности. Парам студентов было предложено изучить материалы на английском языке из трех устных (видеозаписи научных лекций) и трех письменных (научные

статьи) источников и подготовить 3-минутный доклад на одну из связанных с разделами разговорных курсов тем, которые изучались в течение трех лет. Это были темы по экологии (animals should be off the menu), образованию (the advantages of open-source learning), здоровью (the impact of obesity on human health) и т. д. Учащиеся должны были выступить с 3-минутной презентацией по своей теме, которая оценивалась по следующим критериям: раскрытие темы с содержательной точки зрения, обширность и разнообразие словарного запаса, правильное использование грамматических конструкций, качество связной монологической речи, умение ответить на вопросы по окончании выступления. Указанное задание выполняли студенты экспериментальной группы, прошедшие несколько этапов подготовки к исследовательской деятельности, и контрольной группы, в которой указанная подготовка не проводилась. Результаты представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, наибольший разрыв между контрольной и экспериментальной группами наблюдается в умении раскрыть содержание, ответить на вопросы слушателей, а также в навыках монологической речи и владении словарным запасом. Это объясняется тем, что при работе над заданиями в парах и малых группах в течение значительного промежутка времени происходит процесс коммуникации, в результате осуществляется обмен информацией между студентами как относительно источников информации, так и в плане изучения языка. В процессе групповых обсуждений студенты учатся более четко раскрывать тему сообщения, защищать свою точку зрения, использовать различные лексические средства для усиления выразительности высказывания.

Таблица 2

Результаты выполнения задания (презентации по заданной теме) в группах, средний балл (по 10-балльной шкале)

Группа	Критерии оценивания				
	Раскрытие темы с содержательной точки зрения	Обширность и разнообразие словарного запаса	Правильное использование грамматических конструкций	Качество связной монологической речи	Умение ответить на вопросы по окончании выступления
Контрольная	7.1	7.4	6.5	6.8	5.4
Экспериментальная	9.3	9.1	6.9	9.0	8.9



Тем не менее следует отметить, что не наблюдается значительного перевеса в экспериментальной группе в отношении правильности использования грамматических конструкций. Это объясняется тем, что грамматическим заданиям репродуктивного характера основное внимание уделялось на первом этапе совместной учебно-познавательной деятельности студентов, а на более поздних этапах грамматике уделялось недостаточно внимания. Результаты выполнения проверочного задания указывают на необходимость периодического повторения грамматики. Например, учащимся целесообразно выполнять в парах или малых группах грамматические задания, доступные онлайн.

Применение наставничества необходимо не только для улучшения качества обучения, но и для поиска новых преподавательских кадров из наставников старших курсов. Кроме того,

коллективная творческая деятельность ведет к формированию ряда личностных качеств, таких как ответственность, умение работать в группе и считаться с мнениями других людей.

Современный университет должен рассматриваться не только как научно-исследовательский центр, но как лаборатория по поиску и нахождению себя в мире науки. В процессе обучения в университете у студентов должен развиваться «культ познания – осознание значимости научной работы для профессионального становления, осознание связи познания с жизненными ценностями студента» [11, с. 13]. В результате коллективной деятельности на разных этапах обучения в вузе большее количество студентов будет рассматривать познание как одну из основных жизненных ценностей, и тогда университет будет оказывать формирующее воздействие на развитие их личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зимняя И.А.** Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
2. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
3. **Чернова Н.И.** Формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования: моногр. М., 2007. 168 с.
4. **Педагогический словарь** / под ред. В.Н. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
5. **Любимова Г.А.** Развитие познавательного интереса студентов в процессе опытно-поисковой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 23 с.
6. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий: учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 182 с. (Настольная книга преподавателя иностранных языков).
7. **Креативная педагогика.** Методология, теория, практика / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 2-е изд., испр. и доп. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 319 с.
8. **Матяш Н.В.** Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2011. 144 с.
9. **Алмазова Н.И., Рубцова А.В.** Учебно-познавательная компетенция как методологическая основа продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2010. № 1 (105). С. 117–121.
10. **Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И.** Основы научного исследования: учеб. пособие для аспирантов и студентов-дипломников. М.: Академ. проект, 2008. 194 с.
11. **Пассов Е.И.** Принципы подготовки учителя // Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта : Наука, 2001. С. 9–20.

ДАШКИНА Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

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

ФЁДОРОВА Александра Яковлевна – старший преподаватель кафедры лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

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

A.I. Dashkina, A.Ya. Fyodorova

COLLABORATION ON VARIOUS STAGES OF PREPARING TRAINING LINGUISTICS MAJORS FOR DOING SCIENTIFIC RESEARCH

The stages of preparing undergraduates for conducting scientific research in the spheres of translation and foreign language teaching methodology are described in the article. On each stage students are involved in cooperative cognitive activities ranging from lexical and grammar reproductive exercises to scientific-research tasks. Some of these stages were tested in class and involved undergraduates studying linguistics. At entry-level stages the students who were fluent in English helped their groupmates with doing the assignments, whereas at the advanced level the activities could be described as equal participation in scientific research. The above mentioned technique of practising research activities was applied in teaching first-, second- and third-year linguistics majors. A research assignment done by the students so that the efficiency of the proposed technique could be checked, indicated that the average performance in research-related components was much higher in the experimental groups.

COLLABORATION; ORGANIZING STUDYNG PROCESS; REPRODUCTIVE EXERCISES; COGNITIVE ACTIVITY; SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY; VOCABULARY TASKS.

REFERENCES

1. Zimnyaya I.A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak objekt proyektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2010. 40 p. (In Russ.)
2. Talyzina N.F. Upravleniye protsessom usvoeniya znaniy. Moscow, 1984. (In Russ.)
3. Chernova N.I. Formirovaniye lingvogumanitarnoy kompetentnosti spetsialistov v sisteme vysshego tekhnicheskogo obrazovaniya. Moscow, 2007. 168 p. (In Russ.)
4. Pedagogicheskiy slovar'. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 352 p. (In Russ.)
5. Lyubimova G.A. Razvitiye poznavatel'nogo interesa studentov v protsesse opytно-poiskovoy deyatel'nosti. [Abstr. cand. diss.]. Volgograd, 2005. 23 p. (In Russ.)
6. Sysoyev P.V., Yevstigneyev M.N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispolzovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy. Rostov-na-Donu, Feniks; Moscow, Glossa-Press Publ., 2010. 182 p. (In Russ.)



7. Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika. Moscow, BINOM. Laboratoriya znaniy Publ., 2011. 319 p. (In Russ.)

8. Matyash N.V. Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii. Proyektnoye obucheniye. Moscow, Akademiya Publ., 2011. 144 p. (In Russ.)

9. Almazova N.I., Rubtsova A.V. Uchebno-poznavatel'naya kompetentsiya kak metodologicheskaya osnova produktivnoy inoyazychnoy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti. *St. Petersburg State Polytechnical Uni-*

versity Journal. Humanities and Social Sciences, 2010, no. 1 (105), pp. 117–121. (In Russ.)

10. Bezuglov I.G., Lebedinskiy V.V., Bezuglov A.I. Osnovy nauchnogo issledovaniya. Moscow, Akademicheskij projekt Publ., 2008. 194 p. (In Russ.)

11. Passov Ye.I. Printsipy podgotovki uchitelya. *Passov Ye.I. et al. Masterstvo i lichnost' uchitelya: Na primere prepodavaniya inostrannogo yazyka*. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2001. 240 p. (In Russ.)

DASHKINA Aleksandra I. — *Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.*

Ul. Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

FYODOROVA Aleksandra Ya. — *Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.*

Ul. Politekhnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia

e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru