

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
НАВЫКОВ САМООБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ  
(на материале второго иностранного языка)**

**Р. Компарелли, А.В. Солоненко**

**Аннотация.** Рассматривается ряд трудностей, испытываемых студентами неязыковых факультетов в связи с недостаточно развитыми навыками самообучения при изучении иностранных языков (на примере преподавания испанского и итальянского языков на международном факультете управления Национального исследовательского Томского государственного университета). Предпринята попытка интерпретации возникающих трудностей на материале российской и итальянской методических школ. Предлагаются варианты преодоления данных трудностей. Делается вывод об особой деятельности преподавателя иностранного языка по развитию навыков самообучения у студентов неязыковых факультетов.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей; изучение второго иностранного языка; навыки самообучения; ситуации развития в преподавании иностранного языка; совместная деятельность; компетенции преподавателя.

Социально-экономические изменения, произошедшие за последние два десятилетия в российском обществе, выдвинули новые требования к профессиональной подготовке современного специалиста-управленца. Помимо таких важных профессиональных качеств, как умение принимать нестандартные решения в ограниченный период времени, способность эффективно осуществлять коммуникацию с различными субъектами управленческой среды, развитые аналитические, рефлексивные и прогностические навыки, не только желательным, но и необходимым для успешного управленца давно уже стало владение иностранным языком, причем не одним. Формирование мультиязычной поликультурной личности является одной из основных тенденций современного лингвистического образования, а владение иностранными языками многими учащимися воспринимается как залог профессионального и социального успеха. Особо следует подчеркнуть, что обучение иностранным языкам, в свою очередь, обладает огромным формирующим потенциалом в силу коммуникативной природы данного учебного предмета, его междисциплинарного и социокультурного характера.

Современная методическая наука рассматривает множество факторов, способствующих успешному обучению иностранным языкам. Так, всё чаще ведётся речь о создании особой образовательной среды, в которой все субъекты образовательного процесса были бы активно включены в процесс коммуникации, что напрямую влияет на формиро-

вание и развитие ключевых для обучения иностранному языку компетенций. Причем в формировании данной среды участвуют многочисленные электронные ресурсы, предоставляющие безграничные возможности развития компетенций учащихся. Вопросы разработки образовательной среды рассматривают в своих исследованиях М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова [1], О.А. Обдалова и С.К. Гураль [2], А.Ю. Муратов [3], П. Диадори [4], М. Spagnesi [5]. Ряд исследователей (Е.Н. Соловова [6], Е.Г. Тарева [7], С.В. Поникаровская [8], Е.И. Черкашина [9], М. Maggini [10]) поднимает вопрос о подготовке и профессиональных компетенциях преподавателя иностранного языка, которые служат залогом решения современных задач обучения иностранным языкам. Речь также ведется о формировании и развитии автономии учащихся как условия выработки индивидуальных стратегий обучения иностранным языкам, формирования у обучающихся навыков самоконтроля, становления более активной их роли в процессе языкового образования. Этой теме посвящены работы Н.Ф. Коряковцевой [11], Е.С. Марковой [12], Е.Н. Солововой [13], Е.Ю. Надеждиной [14], А. Friebel [15]. С учетом вышеупомянутых факторов мы организуем нашу работу по обучению иностранному языку на неязыковом международном факультете управления (МФУ) Национального исследовательского Томского государственного университета.

МФУ готовит будущих управленцев. Данный профиль подготовки устанавливает высокую планку для наших выпускников, они должны обладать развитыми коммуникативными навыками, обеспечивающими эффективное общение с представителями российских и зарубежных управленческих структур, навыками повышения своего профессионализма после окончания университета. Не являясь языковым факультетом, наше подразделение, тем не менее, предоставляет обучающимся возможность в дополнение к первому иностранному языку (английскому) изучать «с нуля» второй – французский, немецкий, испанский и / или итальянский. Следует отметить, что последние два языка являются несомненными лидерами среди студентов. На наш взгляд, данный факт свидетельствует о росте интереса к средиземноморской испанской и итальянской культуре в современном обществе. Именно этот эмоционально-личностный компонент, наряду с прагматическим (распространенность испанского языка в мире, лидирующие позиции итальянских компаний в сфере моды и дизайна), и определяет выбор многих студентов МФУ. Результаты анкетирования наших студентов (всего было опрошено 12 студентов группы итальянского языка и 15 – группы испанского) подтверждают эту мысль: лидерами среди причин выбора итальянского и испанского языков для изучения, названных студентами, стали «красота языка» (9 студентов в группе итальянского и 7 – в группе испанского), «интерес к культуре страны изучаемого языка» (5 студентов в группе ита-

льянского, 6 – в группе испанского). Также среди причин, характерных для конкретного языка, стали «*наличие преподавателя – носителя языка*» (6 ответов в группе итальянского языка), «*распространенность языка в мире*» (7 ответов в группе испанского).

При такой высокой мотивации, какая была заявлена студентами, мы столкнулись с рядом неудач уже в первые месяцы – низкие результаты проверочных работ, низкая активность студентов на занятиях, неготовность домашних заданий, растущее количество пропусков занятий по неуважительным причинам (иногда студент просто исчезал, внезапно переставая посещать пары). Чем объяснить столь неутешительную для любого преподавателя картину? Можно сослаться на ряд лингвистических трудностей, с которыми сталкиваются студенты при изучении этих языков романской группы – система времен глагола, в которой различие между употреблением времен определяется разными смысловыми оттенками того или иного времени (несколько прошедших времен – совершенное, несовершенное, прошедшее описательное, предпрошедшее; несколько будущих времен – простое будущее, будущее, обозначающее действие, завершённое к определенному моменту в будущем), предложная система (многообразие предлогов, имеющих несколько значений, между собой порой никак не связанных), использование артиклей, несоответствие категорий рода существительных в изучаемом и родном языке, более высокий по сравнению с русским темп устной речи. Эти проблемы традиционно упоминаются исследователями, когда речь идёт о преподавании итальянского и испанского языков [16–18]. Однако исторический и индивидуальный опыт говорят о том, что проблемы эти преодолимы.

Гораздо больше нас волновали несобранность студентов, их неусидчивость, пассивность по отношению к собственному образованию, необязательность при исполнении заданий. Всё это вызывало у преподавателей раздражение и злость. Наше недовольство было подкреплено результатами теста Кэттелла (тестирование проводится среди студентов младших курсов МФУ): согласно его результатам, наиболее низкие оценки студенты получают по таким параметрам, как *уровень самоконтроля* (в среднем 5,5 из 10), *умение собраться, сконцентрироваться* (5,7 из 10), *творческий подход, умение абстрактно и нестандартно мыслить* (3,7 из 10). Эта неудовлетворительная ситуация заставила нас глубже вникнуть в суть сложившейся проблемы. Мы подготовили анкету для студентов, в которой сформулировали ряд вопросов, призванных выявить конкретные трудности обучающихся в изучении второго иностранного языка на нашем факультете. На вопрос «Что для Вас является сложным в изучении испанского / итальянского языков?» мы получили следующие ответы: «*трудности с грамматикой*» (по 5 ответов в группах итальянского и испанского), «*большой объёмной новой*

информации для усвоения» (3 – в группе итальянского, 4 – в группе испанского), «новизна языка, его непохожесть на ранее изучаемый язык (английский)» (по 4 ответа в обеих группах), «путаюсь с другими иностранными языками (первым – английским, вторым – испанским / французским, если раньше изучали его в школе / в университете)» (языковая интерференция) (по 2 ответа в обеих группах). Также были и студенты, которые признавались в собственной неусидчивости, нестарательности, лени (3 из 17 опрошенных).

Природу выявленных нами проблем мы постарались проанализировать, соотнеся их с тремя параметрами изучения иностранного языка, предложенными Пьеранджелой Диадори в работе «Преподавать итальянский иностранцам» [4. С. 2–30].

**1. Лингвистические параметры,** связанные с внутренними характеристиками языка. С этой группой параметров мы соотносим группу сложностей, связанных с языковыми особенностями – лексикой, грамматикой, орфографией. Примером затруднений обучающихся, соответствующих данной группе, в нашей практике можно назвать отношение произношения к написанию, исключения из орфографических правил в преподаваемых нами языках. Итальянский и испанский языки не отличаются сложным отношением произношения к написанию, правила чтения достаточно просты, но интерференция с первым иностранным языком студентов, английским, способна нарушать даже восприятие очень простых правил итальянского и испанского написания. Например, буквосочетания *sh* в итальянском студенты упорно произносят как «ч» опираясь на правила английского языка, тогда как это буквосочетание передает итальянский звук [k]. Сходная проблема возникает и при изучении испанского языка – буква *z*, передающая на письме звук [θ], читается студентами, как и в английском языке, [z]. Также явление интерференции первого иностранного языка наблюдается нами и в таком аспекте языка, как порядок слов в предложении. В романских языках большинство прилагательных стоят после существительных и согласуются с ними в роде и числе. Этот факт часто игнорируется обучающимися. Пытаясь объяснить допущенную ошибку, они ссылаются на правила английского языка.

**2. Параметры, относящиеся к образовательной среде,** – некий образовательный и социальный контекст, в котором находится человек, изучающий язык: языковой или неязыковой профиль обучения, место и удельный вес изучения иностранных языков в образовательной программе, актуальность изучения иностранных языков в обществе, количество времени в распоряжении студента на изучение иностранного языка и совершенствование языковых навыков и т.д. С этой группой параметров мы связываем отсутствие навыков тайм-менеджмента для самостоятельной организации внеурочных занятий языком у студентов.

**3. Параметры, относящиеся к индивидууму:** возраст, пол, психологические особенности личности (характер, усидчивость, предрасположенность к изучению иностранных языков), особенности восприятия иностранного языка (волнение, способность к подавлению эмоционального фильтра, восприятие изучаемого иностранного языка в непосредственной связи с культурой стран, где говорят на этом языке), общая эрудиция, опыт изучения иностранных языков, мотивация к изучению языка. Параметры этой группы связаны с проблемами индивидуального, личностного характера, индивидуальными барьерами, которые могут возникать в силу особенностей мышления и работы у некоторых студентов при восприятии письменной, устной речи, продуцировании устных и письменных высказываний, понимании правил грамматики.

Таким образом, утверждение о том, что «студенты не хотят учиться», перестало быть объяснением возникающих трудностей. Результаты проведенного нами опроса показывают, что изначально мотивация и желание к изучению языков есть у большинства учащихся, однако отсутствие навыков самоорганизации обучения (в которых признаются и сами студенты, называя на привычном им языке «ленью», «несобранностью», «неумением распределить время») делает этот процесс для многих трудным. Выход из положения и решение того комплекса трудностей, с которыми преподаватели и студенты столкнулись в процессе обучения вторым иностранным языкам, мы видим в совместной работе и сотрудничестве двух субъектов образовательной деятельности – преподавателя и студентов не только в направлении изучения языка, овладении суммой навыков различных видов речевой деятельности, но и в плоскости организации деятельности по изучению иностранного языка.

Мы считаем, что достигнуть качественных изменений в плане самоорганизации студентов и изменения их мотивации к изучению языка можно посредством вовлечения учащихся в деятельность, направленную на выработку алгоритмов, подходов, техник самообучения, опознавание и выбор тех форм самообучения, которые соответствовали бы их индивидуальным личностным характеристикам. Разумеется, для этого потребуются активное и целенаправленное участие преподавателя иностранного языка. На наш взгляд, преподаватель, давая на занятиях не только сумму знаний о лексике, фонетике, грамматике языка, сегодня должен взять на себя и функцию научения самообразованию, иначе говоря, должен научить студентов учиться. В такой ситуации важна позиция преподавателя, готового взять на себя эту функцию. Речь идёт о новых параметрах компетенции преподавателя иностранного языка. О них говорит в своем исследовании российский педагог и методист Е.Н. Соловова, подчеркивая, что преподавателю необходимо «найти общее и отличное в миропонимании своих учени-

ков и своем собственном», «не считать себя истиной в последней инстанции», «не давить, а убеждать собственным авторитетом» [3. С. 46–47]. Именно эти качества позволяют педагогу перейти в позицию сотрудничества, при которой отношения основываются на переговорах между преподавателем и студентами. В результате таких переговоров преподаватель готов внести изменения в учебный план, практику организации работы на занятии, формы обучения и контроля знаний в согласии с учебной группой. Таким образом, привлекая активно студентов к выбору форм организации работы на занятии (и вне его), форм контроля, преподаватель разделяет с ними и ответственность за результат обучения. Мы придерживаемся теоретических основ перехода к совместной работе, сотрудничеству преподавателя и студентов, разработанных Г.Н. Прокументовой [19] в модели совместной деятельности. Согласно положениям педагогики совместной деятельности, переход к модели сотрудничества возможен при изменении педагогической деятельности, когда учащиеся наравне с преподавателем принимают участие в процессе определения целей обучения, могут осуществлять выбор в своей учебной деятельности под руководством педагога, делятся впечатлениями, пожеланиями при обсуждении содержания учебной деятельности.

Далее приведены примерами сотрудничества со студентами – формы работы, которые мы использовали на наших занятиях.

**Сопоставительная таблица.** В преподавании итальянского / испанского языка как второго на неязыковом факультете нам видится эффективным обращение к лингвистическому опыту, а также к принципам сравнительно-сопоставительного метода преподавания иностранных языков. Анализ характеристик изучаемого языка по отношению к родному языку в прошлом позволял нам использовать сопоставительные техники как предпочитаемый способ преподавания. На сегодняшний день сопоставительный метод как таковой постепенно утратил свою популярность в пользу более современных методов (прежде всего коммуникативного). Тем не менее мы считаем, что сопоставление, особенно в начале процесса обучения второму иностранному языку, направленное на подчеркивание совпадения и близкие решения лингвистических проблем двух языков, положительно влияет на изучение иностранного языка.

Лингвистические параметры являются ключевыми при решении некоторых проблем изучения второго языка, например при изучении лексики, при усвоении грамматических структур и т.д. Мы считаем, что современный студент имеет право и, возможно, желание изучать язык не только как совокупность правил, при помощи которых он сможет свободно выражать свои мысли на иностранном языке, но также как предмет изучения и, с лингвистической точки зрения, как объект мета-

лингвистики [20–22]. Конечно, мы не посвящаем данной теме целые занятия, но, по крайней мере, полезно объяснять истоки формирования языков, природу лингвистических семей, основную структуру языков и т.д., это способствует развитию критического взгляда на процесс изучения языка.

По этому поводу было принято решение ввести в процесс обучения следующее задание, рассчитанное на целый семестр. На одном из первых занятий была проведена беседа о формировании языка и его месте среди языков индоевропейской семьи, тем самым мы начали готовить учащихся к выполнению следующего задания: в течение каждого месяца студенты составляют сопоставительную лексическую таблицу. В таблице столько колонок, сколько языков изучает студент. Слова в таблице должны присутствовать хотя бы в двух изучаемых студентом языках. Сходства могут быть орфографическими или фонетическими (допускаются оба варианта). В конце каждого месяца студенты отчитываются о проделанной работе перед преподавателем. В конце семестра преподаватель соединяет таблицы студентов, оформляет их, организует обсуждение проделанной работы в группе. Таким образом, студент в итоге сможет сам убедиться в родстве между языками, обнаружить регулярные морфологические изменения, задуматься о языковых аналогиях, которые могут оказаться полезными в дальнейшем изучении языка, например при запоминании новой лексики. В конце проводится тест по представленной в таблице лексике (тест готовят сами студенты, они решают, в какой форме его проводить). В зависимости от времени, количества слов и т.д., можно проводить обсуждение работы и тестирование чаще. По отзывам студентов, эта работа полезна и интересна тем, что помогает видеть «языки в целом, системно», «облегчает запоминание слов – всегда можно вспомнить похожее слово в английском», «улучшает знание не только итальянского (испанского), но и английского».

**Презентация техник обучения.** Из нашего опыта преподавания языка мы знаем, что на определенном этапе изучения нового языка у студентов возникает сложность с запоминанием новых слов. Их постоянное и стандартное оправдание того, что не могут говорить, создавать предложения, поддержать разговор на иностранном языке – это нехватка слов, ограниченный словарный запас. Как же создать и увеличивать словарный запас студентов?

Освоение новых слов, особенно в неязыковом факультете, представляет собой одну из самых распространенных проблем в изучении второго языка. Кроме того, проблема глубже, чем кажется, поскольку, при более тщательном исследовании (обсуждение в аудитории, анкетирование, индивидуальные беседы, организация рефлексии учащихся), мы обнаружили, что студенты иногда не нашли, или до сих пор ищут, или даже не знают, что им надо искать новый, оптимальный, продук-

тивный метод освоения лексики. Надо действовать! Желая найти выход из данной ситуации, мы ввели в учебный процесс специальные занятия по овладению различными техниками запоминания лексических единиц. Студенты работают малыми группами в течение 2–3 занятий (45 минут от каждого), им были представлены разные техники запоминания, например писать слова (отдельно или в предложениях), ассоциации, повторение вслух, карточки, рисунки. Каждой группе предлагается апробировать одну технику запоминания вокабуляра, с которой они работают в течение 20 минут, потом следует небольшой тест и короткий отчет-доклад об эффективности апробированной техники. В конце обсуждаются результаты, студенты обмениваются мнениями о предложенных техниках.

Такая форма работы, разумеется, затратна по времени, но ее пользу и высокую эффективность отмечают и сами студенты. Как правило, студент, который недавно закончил школу, не осведомлен о многообразии техник освоения лексики или думает, что ему больше подходит одна техника, но обнаруживает, что ошибался. Рекомендуется проводить подобные задания в конце первого – начале второго семестра изучения нового языка. Студент уже столкнулся с проблемой запоминания слов, уже, вероятно, попробовал сам менять стиль учебы, к этому типу работы он подходит уже со знанием дела. У самих студентов на данный тип работы проявилась реакция двух типов: некоторые студенты нашли подтверждение эффективности и успешности той техники запоминания слов, которую они использовали. Другая группа студентов заметила, что «своя техника» не так сильна, как они ожидали, и задумались о том, какую новую технику работы с вокабуляром следует взять на вооружение. Постепенно улучшаются и результаты словарных диктантов в группе. Условием постоянного улучшения результатов является целенаправленное обращение на занятиях по языку к теме выбора технологий запоминания слов.

**Интернет – источник знаний.** В процессе обучения иностранному языку одним из факторов успешности является интерес обучаемого к самому языку. Процесс изучения языка становится интересным, увлекательным, если через него мы получаем доступ к культуре, к текстам-информациям, касающимся наших интересов и, конечно, к юмору. Сегодня Интернет является поистине бездонным ресурсом, по выражению О.А. Обдаловой, «идеальной информационно-образовательной средой, предоставляющей разнообразные необходимые инструменты и ресурсы для обучения межкультурной коммуникации» [23. С. 208]. Мы подумали, что и через него можно привлечь внимание студентов к языку, не ограничивая их выбор, апеллируя к их вкусам и интересам, соотнося их с языковым материалом, изучаемым на занятиях. Было решено, что в качестве одного из домашних заданий студенты попробуют найти

шутки, открытки, комиксы, которые сегодня так популярны в Интернете и которые подходят к теме наших занятий. Каждый студент выбрал тему, которая вызывала у него наибольший интерес. Изучая изображения и тексты к ним, студенты обратили внимание на то, что многие слова автоматически повторялись, привлекали их внимание, вызвали смех и в итоге запомнились. В конце работы каждый студент показал и объяснил группе свою работу, какие открытия об языке, культурных реалиях страны изучаемого языка были сделаны. В дальнейшем сами студенты становились инициаторами обсуждения материалов, найденных ими в глобальной сети, предлагали новые варианты работы с найденным (подобрать соответствующую надпись к картинке, исправить надпись, угадать пропущенное в заголовке слово). В результате такой работы росла вовлеченность студентов в процесс изучения языка (в работе участвовали даже самые «отъявленные» прогульщики), содержание образования для них наполнялось новым, личностным смыслом, рос интерес и внимание к использованию языковых средств.

В представленных нами учебных ситуациях преподаватель является не только источником знаний об языке, языковом материале, необходимом для решения конкретных коммуникативных ситуаций, но и помогает студенту научиться работать с языком, выработать навыки «самостоятельно наблюдать язык... раскрывать для себя язык и культуру народа» [3], оценивать и организовывать свою деятельность по изучению иностранного языка. Он создает «ситуацию развития», обеспечивая «условия для свободного выбора и принятия самостоятельных решений» учащимися и побуждая их «реализовать себя в достижении определенного результата изучения языка» [11].

Научение навыкам самообучения, формирующим важную для любого члена профессионального сообщества компетентность самообразования и построения индивидуальной образовательной траектории, а также ведущим к раскрытию личностного потенциала учащегося, на наш взгляд, может идти через такие способы взаимодействия преподавателя и учащегося, как:

- подчинительный (предъявление задания, которые выполняются студентами, например таблицы);
- сотрудничество (обсуждение задания вместе, делимся личным образовательным опытом – способы запоминания слов);
- лидерство за студентами (инициатива по разработке заданий, усвоению учебного материала со стороны студентов, как в случае с инициативами по работе с интернет-ресурсами на занятиях).

Сегодня преподаватель высшей должен быть готов взять на себя дополнительные функции по организации ситуаций развития для учащихся, выстраиванию особого рода взаимодействия между преподавателем и учебной аудиторией. Именно такие формы организации обуче-

ния иностранным языкам оказывают влияние на параметры изучения языка третьей группы (индивидуальные), т.е. на личность студентов, целенаправленно готовя их к самостоятельному, осознанному самообразованию. В этом контексте следует вести речь о формировании навыков непрерывного образования (или «образования через всю жизнь») как «всесторонней учебной деятельности, осуществляемой на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции» [24].

Анализ практики преподавания итальянского и испанского языков в качестве второго иностранного на неязыковом факультете позволяет нам сделать следующие выводы:

- в большинстве своем студенты осознают важность и актуальность владения несколькими иностранными языками, хотя и мотивация к их изучению часто продиктована причинами не прагматического, а эмоционально-личностного характера;

- спад мотивации к изучению второго иностранного языка и ряд трудностей, которые испытывают студенты на начальном этапе изучения второго иностранного языка, связаны с комплексом причин, соотносимыми с тремя группами параметров изучения иностранного языка (по П. Диадори): лингвистические параметры; параметры, связанные с образовательной средой; с индивидуальными особенностями обучающегося;

- среди причин затруднений, которые испытывают студенты неязыковых специальностей в изучении второго иностранного языка, следует отдельно выделить отсутствие или слабое развитие навыков самообучения, что признают и сами студенты;

- решение вышеобозначенных проблем мы видим в поиске таких форм работы при обучении иностранным языкам, которые способствовали бы развитию навыков самообучения, самостоятельного анализа природы изучаемого языка (металингвистических связей, взаимосвязи языка и культуры страны, в которой на нем говорят) студентами, помогали раскрытию их индивидуального потенциала и формировали бы навыки непрерывного образования («образования через всю жизнь»);

- реализация предлагаемых нами форм обучения происходит через выстроенное особым образом взаимодействие между преподавателем и студентами, которое может проявляться как *преподавательский – лидерский* (лидер, инициатор – преподаватель), *сотрудничество, студенческий – лидерский* (лидерами, инициаторами являются сами студенты);

- выстраивание особой формы взаимодействия между преподавателями и студентами и создание «ситуаций развития», позволяющих студентам самостоятельно принимать решения при построении индивидуальной траектории изучения второго иностранного языка, требует готовности преподавателя к конструктивному диалогу с учебной аудиторией, к при-

нятию функций не только передачи учебного материала по предмету, но и создания ситуаций и использования форм работы на занятиях, ориентированных на формирование у студентов стратегий самообучения;

– при организации формирования и развития у студентов навыков самообучения иностранным языкам наблюдаются следующие положительные результаты: растет интерес к изучению иностранных языков, совершенствуются навыки самообучения за счет знакомства и активной апробации методов работы с изучаемым языковым материалом, развивается рефлексивная компетенция студентов, что проявляется в умении выявлять и анализировать лингвистические связи между изучаемыми языками, успешность использования и эффективность применительно к себе техник самообучения.

В дальнейших наших работах мы планируем рассмотреть деятельность преподавателя по созданию ситуаций развития, в которых происходило бы включение студентов в процесс изучения второго иностранного языка как активных субъектов данного процесса, а также проанализировать эффекты обратной связи в процессе организации взаимодействия педагога и студентов с целью оптимизации процесса обучения второму иностранному языку на неязыковых специальностях.

### *Литература*

1. **Виленский М.Я., Мещерякова Е.В.** Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. 2002. № 2. С. 8–12.
2. **Обдалова О.А., Гураль С.К.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 90–94.
3. **Муратов А.Ю.** Особенности межкультурной коммуникации в электронной образовательной среде при обучении английскому языку // Международная научно-практическая конференция «Информатизация образования», 25–26 марта 2004 г., г. Барнаул. URL: [http://www.bspu.secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1\\_2004/pdf/ikt/murатов.pdf](http://www.bspu.secna.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N1_2004/pdf/ikt/murатов.pdf)
4. **Diadori P.** Insegnare l'italiano a stranieri // Mondadori Education. Le monnier. 2011. 445 p.
5. **Spagnesi M.** Dinamiche di gruppo nella classe di L2 // Insegnare italiano a stranieri, Firenze, Le Monnier. 2011.
6. **Соловова Е.Н.** Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования. : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 432 с.
7. **Тарева Е.Г.** Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Теория и методика обучения. Вестник БГУ. 2007. Вып. 10. С. 268–276.
8. **Поникаровская С.В.** Системная модель методической подготовки преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 67. С. 434–437.
9. **Черкашина Е.И.** Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник ТГПУ. 2012. № 5. С. 58–64.
10. **Maggini M.** Principi di glottodidattica e metodi d'insegnamento, in sito Internet dell'IRRE // Toscana, marzo. 2003. URL: [http://www.irre.toscana.it/italiano\\_l2/relazioni/interventi.htm](http://www.irre.toscana.it/italiano_l2/relazioni/interventi.htm)

11. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002. 176 с.
12. *Маркова Е.С.* Принципы построения модульного курса иностранного языка в профильной школе // Содержание обучения иностранному языку в школе и вузе / отв. ред. К.С. Махмурян, Г.А. Корникова. М., 2003.
13. *Соловова Е.Н.* Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности // Сборник научных статей. Таганрог, 2004. 247 с.
14. *Надеждина Е.Ю.* Формирование самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов: неязыковой вуз, английский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
15. *Friebel A.* Autonomy and learner-centered curriculum. National institute for curriculum development. Hague, ACT, 1988. 70 p.
16. *Нагорная Т.А.* Использование устного перевода на начальном этапе обучения иностранному языку (на примере испанского языка) // Язык и культура. 2012. № 3 (19). С. 102–110.
17. *Сташко Е.В.* Оптимизация процесса преподавания испанского языка в неязыковых вузах // Материалы Международной научно-практической конференции «Научковый потенциал». URL: <http://www.intkonf.org/stashko-ev-optimizatsiya-protssessa-prepodavaniya-ispanskogo-yazyika-v-neyazykovyih-vuzah>
18. *Сорокина Е.И.* Обучение предположной системе итальянского языка // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 118–126.
19. *Прозументова Г.Н.* Педагог как участник и организатор совместной деятельности. // Школа совместной деятельности. 2000. Кн. 3. С. 125–136.
20. *Palermo M.* Riflessione metalinguistica e apprendimento // Manuale di didattica dell'italiano, Guerra ed., Perugia. 2009.
21. *Diadori P., Troncarelli D.* Lo spazio classe: interazione didattica in aula e in rete // Idee di spazio, Atti del convegno del Dipartimento di Scienze dei Linguaggi e delle Culture. Università per Stranieri. Siena, Perugia, Guerra. 4–5 novembre 2008. 2010. P. 149–163.
22. *Balboni P.E.* Le sfide di babele Insegnare le lingue nelle società complesse // UTET università. Torino, 2008.
23. *Обдалова О.А.* Особенности новой педагогической среды при обучении иностранным языкам // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 207–211.
24. *Меморандум* непрерывного образования Европейского союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html#up>

**TEACHER'S ACTIVITY AIMED AT FORMING FOREIGN LANGUAGE SELF-STUDY SKILLS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS (exemplified in second foreign language teaching)**

**Comparelli R., Solonenko A.V.** Faculty of International Management, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).  
E-mail: [rosa.comparelli@gmail.com](mailto:rosa.comparelli@gmail.com); [erutpac@yahoo.com](mailto:erutpac@yahoo.com)

**Keywords:** language teaching; teaching foreign languages to non-linguistic students; second foreign language learning; self-study skills; collaborative activity; teacher's competences.

**Summary.** The article examines a series of difficulties that students of non-linguistic faculties face while learning foreign languages because of underdeveloped self-study skills (based on the experience of teaching the Italian and Spanish languages at the International Faculty of Business administration of National Research Tomsk State University). An attempt of interpreting the emerging difficulties is made based on the works of Russian and Italian methodological schools of language teaching. The authors propose the ways of coping with the stated difficulties. The conclusion is reached on the specific activity of foreign language teacher to develop self-study skills of students of non-linguistic faculties.