

Формы автономного обучения в техническом вузе в группах ESP (английский для специальных целей)

© Т.Д. Маргарян

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 125005, Россия

В настоящее время проблемы автономного обучения становятся все более актуальными в контексте реализации Болонского процесса. Рассмотрены основные принципы автономного обучения, особое внимание уделено автономному обучению в группах ESP (английский для специальных целей). На основе анализа основных форм и методов автономного обучения определены наиболее эффективные из них для работы со студентами инженерных специальностей. Подробно рассмотрены такие формы автономного обучения, как веб-квесты и дебаты, предложены варианты их проведения со студентами 1-го и 2-го курсов технического университета.

Ключевые слова: автономное обучение, самообразование, лично-ориентированный подход, веб-квест, дебаты, ESP (английский для специальных целей).

Сегодня высшая школа России сориентирована на планомерную интеграцию в европейскую систему высшего профессионального образования. На этом пути происходят не только изменения национальных квалификационных стандартов, программ подготовки специалистов, но и пересматриваются сами подходы к традиционной системе подготовки высококвалифицированных специалистов. Для того чтобы быть успешным и построить блестящую карьеру, современный выпускник университета должен не только обладать особыми профессиональными компетенциями в своей области деятельности, но и уметь эффективно организовывать свое рабочее пространство и время, проявлять активность при решении разнообразных профессиональных задач, быть готовым к постоянному профессиональному развитию, другими словами — постоянно учиться, приобретать новые навыки и знания, необходимые в конкретной ситуации. Исходя из этого, для преподавателей высшей школы сегодня актуальной становится задача — научить студентов учиться: самостоятельно ставить цели, находить способы их достижения, оценивать полученные результаты. Именно эти принципы являются основополагающими в *автономном обучении*. Как же понимать автономное обучение? Д. Литтл дает следующее определение автономному обучению: «Автономия учащегося в учебной деятельности заключается в его способности к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Способность к автономности проявляется как в способе учения, так и в способе переноса учащимися результата учения на более широкий контекст» [16, с. 15–23].

Автономное обучение может и должно стать важным компонентом языковой подготовки в техническом вузе. Для обогащения своего профессионального, образовательного и личностного опыта молодые специалисты сегодня много путешествуют, общаются со своими зарубежными коллегами, уровень их владения английским языком нередко служит решающим фактором при трудоустройстве. Отечественные педагоги и исследователи, такие как Е.Н. Соловова [13], Е.С. Полат [11], В.В. Давыдов [5], М.А. Ариян [2], А.Э. Ковальская [7], считают необходимым формирование самостоятельности в студенческом возрасте.

Таким образом, задачи автономного обучения в вузе следующие:

- развивать личностные качества студента;
- формировать у студентов критическое мышление;
- развивать у них латеральное (нешаблонное) мышление;
- всесторонне готовить их к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни.

Необходимо отметить, что большое внимание уделяется автономному обучению иностранным языкам в ряде официальных документов Болонского процесса, среди которых разработанный экспертами Совета Европы пакет документов «Европейский языковой портфолио» (European Language Portfolio) [17]. В нем отмечается, что в условиях глобализации современное общество становится более интерактивным и мобильным, поэтому современные информационные технологии должны помогать преодолевать языковые барьеры и молодое поколение должно совершенствовать свои лингвистические знания и навыки [10]. Исходя из этого, можно выделить следующие задачи, стоящие перед преподавателем иностранных языков в техническом вузе, внедряющим автономное обучение в свою работу:

- развивать языковые компетенции;
- формировать систему непрерывного языкового образования;
- обеспечить студентам возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях в условиях варьируемого учебного и профессионального контекста, разнообразия образовательных систем.

В связи с этим в академической среде идет переосмысление содержания, средств и методов преподавания английского языка для специальных целей (ESP), так как одним из современных основополагающих принципов обучения английскому языку в техническом университете становится автономное обучение. По мнению Е.Н. Солововой, преподавание иностранного языка в школе кардинально отличается от того, с чем сталкивается студент в университете. В школе весь процесс обучения организован учителем, а в вузе студенту самому приходится определять и планировать свою учебную жизнь, а

именно — выбирать: что, когда, в каком объеме изучать; соблюдать сроки сдачи тестов и экзаменов; справляться с большим объемом текстовой информации; определять главное и второстепенное, а затем выборочно использовать для составления собственных конспектов, тезисов, докладов и т. д.; и самое главное — проводить самооценку эффективности своей учебной деятельности [12]. В области изучения иностранных языков концепция автономии учащегося и автономного изучения первоначально разрабатывалась в связи с обучением языкам в специальных целях — в группах ESP. Поэтому современные методики ESP (преподавания английского для специальных целей) непременно должны разрабатываться так, чтобы вовлекать студентов в процесс выбора содержания, методов и средств обучения.

При подборе содержания обучения должны учитываться интересы и проблемы, волнующие студентов прежде всего при отборе аутентичного текстового материала, в выборе тем для обсуждения и т. д. Важно, чтобы подобранный материал был несколько избыточен. Это позволяет осуществить дифференцированный и индивидуальный подход к студентам, ставит их в ситуацию выбора, побуждает к большей самостоятельности и активности. Последнее достигается благодаря проблемной подаче материалов, а не сообщению «готовых заданий», побуждению учащихся к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам, обобщениям. Например, это часто достигается с помощью специальных заданий, связанных с наблюдением, сопоставлением, анализом, которые способствует развитию личности, ее самосознания, самооценки. В связи с этим важными элементами являются самоотчет и самооценка учащегося. Поэтому при отборе содержания важно предусмотреть такие материалы, которые апеллируют к личному опыту студента, чувствам, эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценке, что стимулирует формирование ценностных ориентаций [3].

Таким образом, приоритетными становятся такие образовательные технологии, которые ориентированы на личность студента, его интересы, потребности и возможности, а также на способы обучения, обеспечивающие высокий уровень самостоятельности студентов. Такой подход полностью соответствует новым стандартам в образовании, где один из основных постулатов — требование к формированию готовности выпускников к эффективной самостоятельной работе на уровне мировых стандартов, к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [8]. Иностранный язык как изучаемый предмет дает большие возможности для развития умений и навыков самостоятельной работы студентов. Часто концепция автономного обучения или самообучения противопоставляется традиционному обучению иностранным языкам. Такое противопоставление не всегда корректно, так как и традиционные

методы преподавания рассматривают самостоятельную работу как важный фактор эффективного овладения иностранным языком. В свое время выдающийся русский ученый и педагог П.Ф. Каптерев писал, что «то, что обыкновенно называется образованием/обучением, при глубоком взгляде на дело оказывается преимущественно самообразованием/самообучением. Образование/обучение является вспомогательным, а самообразование/самообучение — господствующим явлением» [1]. Студент учится тогда, когда он активно думает о том, что он учит. Однако прежде чем он сможет активно думать, он должен захотеть это делать, и тогда студент превращается из объекта обучения в субъект деятельности, становится инициатором учения, управляет этим процессом. И здесь важно, чтобы студент владел методикой самообучения, т. е. развитие автономного обучения студентов является образовательной задачей, требующей целенаправленной работы по основным компонентам технологической стороны учебной деятельности, развитию учебной компетенции, личностных характеристик.

Роль преподавателя при этом также существенно меняется. Он сталкивается с необходимостью переосмысления личного педагогического опыта и собственной педагогической системы; преодолевает педагогические стереотипы и дидактические штампы, налагает на себя новые обязательства. Преподаватель делает открытым и доступным для студентов содержание учебных программ, формы и содержание самоконтроля (см. «Европейские уровни — сетка самооценки» [14]); обеспечивает различные источники информации с учетом актуальных потребностей и уровней владения студентами языком. Преподаватель выделяет то, что должен знать каждый (уровень A1), и то, что должен знать тот, кто хочет освоить предмет более глубоко (уровни B1 — C2), признавая тем самым права обучающихся в рамках образовательной системы, предоставляя им определенную степень свободы в обучении и возможность реализации личностных потребностей. Преподаватель инициирует деятельность обучающихся, он превращается из транслятора знаний, контролирующей и оценивающей инстанции в консультанта, помощника, партнера в учебной деятельности студента. Основными задачами преподавателя на занятии являются мотивационная, поддерживающая функции рефлексивного анализа, психологической поддержки, консультационная и коррекционная помощь на основе мониторинга учебной деятельности студента.

Центральным средством управления автономной деятельностью студентов является задание, так как «задание уже само по себе является регулятором деятельности», по мнению многих специалистов [6], поэтому преподаватель должен точно формулировать задания и при этом учитывать уровень знаний и умений студентов. Четкая и грамотная формулировка, некоторая модификация, обусловленная ин-

дивидуальными способностями студентов, благотворно воздействуют на сам процесс выполнения упражнения и его результативность. Таким образом, только четкая формулировка заданий позволяет обеспечить максимальную объективность, а также дает возможность в полной мере учитывать языковую компетентность студентов.

Автономная работа студента, как и работа в сотрудничестве с преподавателем, может осуществляться в различных организационных формах: *индивидуально, в парах, в группах*. Каждая из названных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения учащихся, овладение которыми обеспечит продвижение студентов в усвоении языка. Выбор каждой из указанных форм будет определяться организационной формой конкретного вида самостоятельных заданий. Выбор организационной формы и места ее применения определяется в основном характером материала, видом развиваемой деятельности, возрастными и психологическими особенностями студентов. Такие задания должны быть творческими и продуктивного типа. Прежде всего, к ним относятся веб-квесты, дебаты, проектная работа.

Что же представляет собой веб-квест? Образовательный веб-квест (webquest) — это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети «Интернет» [18]. Веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему. Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ним находится на различных веб-сайтах. Разработчиком веб-квеста как учебного задания является Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Им определены следующие виды заданий для веб-квестов [15]:

- пересказ — демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа;
- планирование и проектирование — разработка плана или проекта на основе заданных условий;
- самопознание — любые аспекты исследования личности;
- компиляция — трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание туристического путеводителя, виртуальной выставки, разработка инженерного проекта;
- творческое задание — творческая работа в определенном жанре;
- аналитическая задача — поиск и систематизация информации;

- достижение консенсуса — выработка решения по острой проблеме;
- оценка — обоснование определенной точки зрения;
- журналистское расследование — объективное изложение информации (разделение мнений и фактов);
- убеждение — склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц;
- научные исследования — изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн-источников.

Каждый разрабатываемый веб-квест должен иметь четкую структуру [4].

1. Ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. Центральное задание, где четко определен итоговый результат самостоятельной работы.

3. Список информационных ресурсов (в электронном виде — на компакт-дисках, видео- и аудионосителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в сети «Интернет», адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания.

4. Роли. Учащимся должен быть представлен список ролей участников (от 2 и более), от лица которых они могут выполнить задания. Для каждой роли необходимо прописать план работы и задания.

5. Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

6. Описание критериев и параметров оценки веб-квеста.

7. Руководство к действиям, где описывается, как организовать и представить собранную информацию.

8. Заключение, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

При работе с веб-квестом можно выделить несколько этапов:

1) начальный этап (командный), когда учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, распределяются роли в команде;

2) ролевой — индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Поскольку цель работы не соревновательная, то в процессе создания веб-квеста происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и в сети Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели — создания общего продукта (презентации);

3) выполнение поставленной задачи: поиск информации по конкретной теме; разработка структуры проекта (презентации); создание материалов; доработка материалов;

4) заключительный — презентация готового проекта. На этом этапе команда работает совместно, под руководством преподавателя, ощущает свою ответственность за результаты исследования. По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или голосования.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и преподаватель. Веб-квест — комплексное задание, поэтому оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Бэрни Додж [15] рекомендует использовать от 4 до 8 критериев, которые могут включать оценку:

- исследовательской и творческой работы;
- качества аргументации, оригинальности работы;
- навыков работы в микрогруппе;
- устного выступления;
- мультимедийной презентации;
- письменного текста и т. п.

Для организации автономного обучения студентов 1-го курса факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н.Э. Баумана был разработан веб-квест «Energy Resources», интегрированный в третий модуль. Во введении обозначены цели работы: исследовать различные источники энергии, дать оценку их достоинствам и недостаткам, ознакомиться с мнениями разных людей, в том числе политических и государственных деятелей, оценить полученную информацию. Для выполнения этого творческого задания студентам предлагается создать интернациональную команду энергетиков, разрабатывающих электростанцию для своей страны, используя определенный энергоресурс. На выбор предлагаются 9 стран: Россия, Великобритания, Германия, США, Венесуэла, Австралия, Швеция, Китай, Япония. Задание данного веб-квеста заключается в том, что студентам необходимо составить собственный список критериев, выбрав из предложенных, сопоставить по ним различные источники

энергии и предложить собственный вариант электростанции, обосновав свой выбор. Конечным продуктом будут презентация (демонстрация навыков говорения) и написание отчета о проведенном исследовании объемом 250 слов как контрольное письменное задание. В веб-квесте предложены критерии оценок различных видов деятельности. В результате выполнения данного веб-квеста студенты не только получают дополнительные знания по данной тематике, но и учатся анализировать информацию и делать самостоятельные выводы, работать в команде.

Таким образом, технология веб-квестов помогает сформировать и развить у студентов следующие компетенции:

- использование информационных технологий для решения профессиональных задач (в том числе для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных и т. д.);
- самообучение и самоорганизация;
- работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);
- умение находить несколько способов решения проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений, так как необходимо публично защитить проект, ответить на вопросы или принять участие в дискуссии.

Еще одна форма организации автономного обучения — проведение дебатов [9]. Дебаты — игровая технология, имеющая свои принципы и правила, позволяющая развивать коммуникативные навыки студентов, умение грамотно вести полемику, отстаивать свою позицию на основе знаний и логических рассуждений. Дебаты развивают у студентов критическое мышление, включая умение сопоставлять и сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников. Еще на этапе подготовки к дебатам студентам приходится собирать и анализировать информацию, критически мыслить, делать самостоятельные выводы, а также мобилизовать все свои коммуникативные навыки по иностранному языку. Продуктивными оказались проведенные на 1-м курсе факультета «Машиностроительные технологии» МГТУ им. Н.Э. Баумана дебаты «Human impact on the environment» и на 2-м курсе — «Is a car a means of transport or a status symbol?». Форма дебатов наиболее эффективна для формирования у студентов умения работать в команде, распределять обязанности. Дебаты развивают коммуникативные навыки. В процессе групповой работы происходит и самообучение, и взаимобучение студентов. Самообучение/автономное обучение осуществ-

ляется во время самостоятельного/автономного изучения студентами фрагмента темы, взаимообучение — в ходе обмена освоенной информацией. Каждый член группы должен проработать свое задание, «самообучиться», обучить своего партнера и сделать выводы согласно поставленной цели. При организации групповой работы должны быть соблюдены определенные правила:

- 1) задание к работе дает преподаватель;
- 2) преподаватель задает временные рамки;
- 3) формулировка к заданиям однозначная, а не двусмысленная;
- 4) создается возможность соревнования между несколькими группами;
- 5) студенты сами или с помощью преподавателя распределяют функции между членами группы;
- 6) сообщения не должны превышать отведенные для них временные рамки;
- 7) студенты должны высказываться устно.

Таким образом, все перечисленные формы автономного обучения оказались эффективными для работы со студентами в техническом вузе и легко могут быть интегрированы в традиционную систему преподавания иностранных языков. Важно помнить, что автономное обучение языкам в техническом университете — это способность студентов к саморегулированию учебного процесса. Она должна проявляться у них на всех этапах учебного процесса. Учащиеся-партнеры интегрируют знания и способности, которые были приобретены в других учебных контекстах, в процессе обучения языкам, т. е. учащиеся берут на себя ответственность по изучению иностранных языков. Но автономия процесса обучения создается под руководством преподавателя. Студентам нужно привить навыки и умения автономного изучения иностранных языков, планирования учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Лебедев П.А., сост. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX — XX вв.* Москва, Педагогика, 1990, 608 с.
- [2] Ариян М.А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых. *Иностранные языки в школе*, 2007, № 1, с. 3–11.
- [3] Безукладников К.Э. Личностно-ориентированное образование как фактор успешности формирования профессиональных компетенций. *Межкультурная компетенция: сб. ст. по матер. Междунар. науч.-практ. конференции «Межкультурная компетенция в становлении личности специалиста»*. Петрозаводск, Карел. гос. пед. ун-т, 2006, с. 216–221.
- [4] Быховский Я.С. *Образовательные веб-квесты*. URL: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php
- [5] Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва, ИНТОР, 1996, 544 с.

- [6] Китайгородская Г.А. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. Москва, 1986.
- [7] Ковальская А.Э. Модульные технологии в организации изучения иностранного языка в вузе. *СТЭЖ*, 2010, № 11, с. 114–118.
- [8] Леонтьев А.А. *Школа 2100*. Москва, Баллас, 2000.
- [9] Маргарян Т. Д., Алявдина Н.Г. New trends in ESP Teaching. *Материалы межвузовской научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур»*. Москва, РУДН, 2013, с. 129–131.
- [10] Официальный сайт Совета Европы. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- [11] Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, Академия, 2003, с. 272–286.
- [12] Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. *Иностранные языки в школе*, 2004, № 2, с. 11–17.
- [13] Соловова Е.Н. *Новые тенденции в развитии глобальных реформ в области образования и подготовка учителя к новым задачам педагогической деятельности. Содержание и обучение иностранному языку в школе и вузе*. Москва, МНОО, 2003.
- [14] *Уровни владения языком по системе Европейского Совета. Общие европейские компетенции владения иностранным языком*. Совет Европы. Страсбург, Cambridge University Press, 2000.
- [15] Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests*. 1995–1997. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- [16] Little D.R. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow, Longman/Pearson Education, 2000, pp. 15–23.
- [17] Little D., R. Perclová. *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg, Council of Europe, 2010. URL: <http://culture.coe.int/portfolio>
- [18] March T. *Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning*. 1997–2001. URL: <http://www.ozline.Com/learning/theory.html>

Статья поступила в редакцию 04.03.2014

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Маргарян Т.Д. Формы автономного обучения в техническом вузе в группах ESP (английский для специальных целей). *Гуманитарный вестник*, 2014, вып. 2. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/hidden/166.html>

Маргарян Татьяна Дмитриевна — кандидат исторических наук, доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей» МГТУ им. Н.Э. Баумана. e-mail: t.margaryan@bmstu.ru

Autonomous learning in ESP groups at a technical university

© T.D. Margaryan

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

At present autonomous learning is increasingly becoming of high priority within the Bologna Process context. The article presents the key principles of such learning. Much attention is paid to autonomous learning in ESP (English for Specific Purposes) groups. The most efficient techniques of autonomous learning are suggested for engineering students. The author considers such technologies as web-quests and debates for autonomous learning and provides some of them for the first and second year students of a technological University.

Keywords: *autonomous learning, self-education, learner-centered approach, Web-quest, debate, ESP.*

REFERENCES

- [1] Lebedev P.A., comp. *Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX — XX vv.* [Anthology of the Russian pedagogical thought in the second half of the XIX — XX centuries]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, 608 p.
- [2] Ariyan M.A. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign Languages at School*, 2007, no. 1, pp. 3–11.
- [3] Bezukladnikov K.E. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie kak faktor uspehnosti formirovaniya professional'nykh kompetentsiy [Student-centered education as a factor of success in forming professional competence]. *Mezhkul'turnaya kompetentsiya: sbornik statey po materialam Mezhdunar.nauchno-prakt. Konferentsii "Mezhkul'turnaya kompetentsiya v stanovlenii lichnosti spetsialista"* [Intercultural competence: Coll. Articles on the materials of the Int. scientific practical conf. "Intercultural competence in the development of professional identity]. Karelsky State Pedagogical university, Petrozavodsk, 2006, pp. 216–221.
- [4] Bykhovskiy Ya.S. *Obrazovatel'nye veb-vesty* [Educational web-quests]. Available at: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php.
- [5] Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of the developmental education]. Moscow, INTOR Publ., 1996, 544 p.
- [6] Kitaigorodskaya, G.A. *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Intensive methodology of teaching foreign languages]. Moscow, 1986.
- [7] Koval'skaya A.E. *STEZh — Siberian Commerce and Economic Journal*, 2010, no. 11, pp. 114–118.
- [8] Leont'ev A.A. *Shkola 2100* [School 2100]. Moscow, Ballas Publ., 2000.
- [9] Margaryan T.D. Alyavdina N.G. *New trends in ESP Teaching. Materialy mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Obuchenie inostrannym yazykam v kontekste dialoga kul'tur"* [Materials of interuniversity scientific and practical conference "Foreign Language Teaching in the context of the dialogue of cultures"]. Moscow, PFUR, 2013, pp. 129–131.
- [10] *Council of Europe*. Available at: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

- [11] Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New teaching and information technologies in the education system] Ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i sistemy povysheniya kval. ped. kadrov [Textbook for students of pedagogical univ. and contin. teach. train.]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, pp. 272–286.
- [12] Solovova E.N. *Inostrannyye yazyki v shkole — Foreign Languages at School*, 2004, no. 2, pp. 11–17.
- [13] Solovova E.N. *Novye tendentsii v razvitiy global'nykh reform v oblasti obrazovaniya i podgotovka uchitelya k novym zadacham pedagogicheskoi deyatel'nosti* [New trends in global reforms in education and training of teachers to the new challenges of pedagogical activity]. Moscow, MNOO Publ., 2003.
- [14] *Urovni vladeniya yazykom po sisteme Evropeiskogo Soveta. Obshchie evropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom* [Levels of proficiency according to the Council of Europe. Common European language competences]. Council of Europe, Strasburg, Cambridge University Press, 2000.
- [15] Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests*, 1995–1997. Available at: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- [16] Little D. *Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language*. Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future Directions, Harlow, Longman, Pearson Education, 2000, pp. 15–23.
- [17] Little D., R. Perclová. *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg, Council of Europe. 2010. Available at: <http://culture.coe.int/portfolio>
- [18] March T. *Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning*. 1997–2001. Available at: <http://www.ozline.com/learning/theory.html>

Margaryan T.D., Ph.D., Assoc. Professor of the Department of the English Language for Engineering, Bauman Moscow State Technical University. e-mail: t.margaryan@bmstu.ru