

Н. Ш. Валеева, Э. М. Мургазина

МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ/УЧЕНИЯ В АВСТРАЛИИ

Ключевые слова: качество преподавания/учения, Профессиональные Стандарты Преподавания, Модель Эффективного Преподавания, Диспозиционная Кластерная Модель, диспозиции.

В данной статье проанализированы модели эффективного преподавания/учения на примере теоретических разработок и их практической реализации в плане инноваций в системе образования Австралии. Австралийские исследователи при разработке своих моделей привлекают теоретическое обоснование, признаваемое мировой педагогической наукой. В процессе работы проанализирован обширный материал (25 источников) из Интернет и сделаны выводы, которые могут представлять интерес для повышения качества преподавания, в том числе в нашем университете.

Keywords: quality of teaching/learning, Professional Teaching Standards, Quality Teaching Model, Dispositional Cluster Model, dispositions.

This article analyzes the quality models of teaching / learning on the example of theoretical developments and their practical implementation in terms of innovation in the education system of Australia. When developing their models, the Australian researchers attracted theoretical justification recognized by the world pedagogical science. In the process of the analysis of the extensive material (25 sources) from the Internet conclusions were made that may be of interest to improve the quality of teaching.

Качество образования становится фундаментальной категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования ЮНЕСКО, ООН, Евросоюза и всех стран мира, которые осознают, что именно качество образования является важнейшим показателем конкурентных преимуществ того или иного общества. В данной статье мы попытались проанализировать модели эффективного преподавания/учения на примере теоретических разработок и их практической реализации в плане инноваций в системе образования Австралии. Выбор страны обусловлен, во-первых, небольшим количеством моделей (их всего две и они имеют много общих черт), реализуемых в большом количестве средних и высших учебных заведений, и, во-вторых, наличием значительного числа исследователей, работающих над этой проблемой и, следовательно, обилием литературных источников. Интересно и то, что австралийские исследователи при разработке своих моделей привлекают теоретическое обоснование, признаваемое мировой педагогической наукой.

В процессе работы нами проанализирован обширный материал (25 источников), по большей мере, из Интернет и сделаны выводы, которые могут представлять интерес для повышения качества преподавания, в том числе в нашем университете.

Необходимо отметить, что образование в Австралии построено по британской модели, и учебный процесс, как в средних, так и высших учебных заведениях прекрасно оснащен пособиями, техническими средствами, славится высокой организацией и качеством преподавания. Высокие баллы по профильным дисциплинам являются пропуском в ВУЗы не только Австралии, но и других англоязычных стран мира. Поэтому понятно, что исследования по проблемам качества преподавания/учения имеют большое значения для развития и престижа страны. Вопрос, который интересует исследователей: «Что делает преподавателя эффективным?»

Большинство исследователей считают, что эффективность преподавателя может быть заложена в чисто педагогических подходах, включая знания педагога, приобретение им широкого диапазона навыков и компетенций. Но многие также считают, что качество преподавания определяется целым рядом личностных качеств педагога, проявляющихся в его поведении в аудитории. Как часть программы обеспечения качества многие штаты и территории Австралии участвуют в разработке и внедрении Профессиональных Стандартов Преподавания (PTSS), которые являются эталонами качества для преподавателей и центров их подготовки.

С учетом этих стандартов, которые, в основном, отражают характеристики наблюдаемого поведения педагогов, разрабатывались модели эффективного преподавания – Quality Teaching Model (QTM) и Dispositional Cluster Model (DCM).

В Новом Южном Уэльсе в 2003 году создана Модель Эффективного Преподавания QTM, как целевой ориентир для педагогической практики. Эта модель обеспечивает теоретическую основу для изучения эффективности и поведения учителя в классе, преподавателя в аудитории.

В течение последнего десятилетия проведен целый ряд исследований в области эффективности преподавания с особым акцентом на роли человеческого фактора. Диспозиционная Кластерная Модель (DCM), впервые разработанная и представленная в докторской диссертации Гленды А. Фаулл из Университета Ньюкасла (Австралия) в 2008 году, дает представление о том, каким должен быть эффективный преподаватель и показывает перспективы развития его диспозиций, ценностей и убеждений.

Своей работой Г.А.Фаулл вносит вклад в развернувшуюся в академических кругах дискуссию по эффективности преподавания и учения [3; 4; 6; 9; 17; 19; 25], исследуя роль диспозиций в нахождении общих черт и различий между 12 преподавателями, выдвинутыми учебными заведениями на звание «Исключительный Педагог».

В дискуссии уделяется большое значение роли человеческих установок (диспозиций) в достижении высокого качества обучения и учения.

Был выработан единый подход к понятию «диспозиция»: «Диспозиции являются неотъемлемыми качествами личности [педагога], которые заставляют действовать логично и последовательно, что можно наблюдать в образцах поведения в конкретных ситуациях» [9].

Модель Эффективного Преподавания (QTM) концептуализирует природу и функции педагогики в терминах результативного обучения с акцентом на интеллектуальные качества, включая не только сам процесс обучения, но и его результаты. «Именно качество преподавания, - говорится в предисловии к описанию модели QTM, - непосредственно и сильнее всего влияет на качество учения» [21, с.4].

Теоретические основы модели QTM состоят в углубленном исследовании трех аспектов обучения, которые непосредственно влияют на результативность учебной деятельности. Это взаимодействие между параметрами процесса преподавания/учения, которые описываются в терминах *Интеллектуальных Качеств, Среды Эффективного Учения и Значимости для Обучаемых*.

Каждый из этих параметров включает шесть элементов, которые далее определяют и раскрывают природу и функции модели на практике, в поведенческих действиях и процессах, происходящих в учебной аудитории. Каждый из трех параметров взаимосвязан и взаимодействует с другими.

Интеллектуальные Качества включают: обширные знания; глубокое понимание; знание проблем; мышление высокого порядка; владение мета-языком; общение по существу.

Среда Эффективного Учения включает: заданные критерии качества; материальное и финансовое обеспечение; высокие обязательства; общественная поддержка; студенческое самоуправление; работа со студентами.

Значимость для обучаемых включает: фоновые знания; общекультурные знания; интеграция знаний; исключительность; связанность; изложение фактов.

В центре модели находится параметр *Интеллектуальных Качеств*. Вовлеченность педагога в процесс обучения и учения выражается в том, насколько эффективно он способствует получению студентами качественных результатов учения.

В рамках параметра *Интеллектуальных Качеств*, преподавателя призывают «отбирать и структурировать необходимые знания, представления, навыки и ценности из учебной программы» [21, с. 11]. Это положение основано на том, что преподаватель самостоятельно формирует свое понимание и знания по предмету, которые определяют характеристики интеллектуальных качеств. Роль преподавателя также включает способность развивать у студентов глубокое и критическое понимание отобранных знаний, убеждений, навыков и ценностей и связей между ними. Для этого необходимо, чтобы преподаватель освоил определенные навыки и страте-

гии, которые бы облегчили процесс активного вовлечения студентов в учебный процесс.

В рамках параметра *Среды Эффективного Учения*, преподавателя призывают реализовывать способности создавать, поддерживать и развивать среду обучения, которая может простираться далеко за пределы учебной аудитории и охватывать всех, кто вовлечен в учебную среду.

И, наконец, параметр *Значимости для Обучаемых* означает проявление педагогами способности показывать студентам необходимость и значимость качественного учения, проводя связи между личностью студента и его социальной сущностью; значение учения для работы в профессии; а также значение получаемого образования в контексте жизненных ситуаций [21].

Из вышесказанного вытекает, что если преподаватели хотят эффективно и успешно способствовать повышению качества учебной деятельности студентов, имея в виду каждый элемент из трех параметров модели QTM, они должны проявлять способности и иметь компетенции, которые помогают им развивать своих студентов.

Ключевой вопрос, поставленный еще одним исследователем, Р. Килленом в 2007 году в его исследовании эффективности стратегий обучения звучит так: «Какой должна быть личность преподавателя, чтобы он мог успешно реализовать в своей работе каждый из элементов модели QTM?» [17, с.33].

Этот вопрос чрезвычайно важен, так как он расширяет границы дискуссии о том, что значит быть эффективным преподавателем, включая в предмет обсуждения качества преподавателя как личности. Эти качества могут быть выражены в диспозициях педагогов.

Анализ исследований по Модели Продуктивной Педагогики, предшественнице модели QTM, показал, что только относительно небольшое количество школьных учителей смогло подняться на стабильно высокий уровень продуктивной педагогики [12]. Приводились различные причины: в учебных программах может быть ограничен объем часов, выделяемых для работы учителей; сама организационная структура школы может накладывать ограничения на работу педагогов и их эффективность; или ограничения по времени могут не соответствовать требованиям модели.

Эти и другие ограничения стоят того, чтобы их выявляли и рассматривали администрации учебных заведений и принимали по ним решения [27; 30].

Д. Ашер в 2002 году пришел к выводу [24], что в контексте преподавания/учения существенно важно найти способ понять «внутренние предрасположенности», (или, как мы их называем, «диспозиции»), которые подкрепляют эффективное поведение педагога. В его представлении диспозиции выражаются в терминах «определенных более стабильных характеристик и повторяющихся восприятий себя, студентов, работы и ее целей, людей и мира в целом, которые являются оперативными в мире восприятий педагога и проявляются в эффективности его усилий» [24, с.17].

Существует обширный спектр точек зрения, касающихся природы диспозиций. Л.Кац и Дж.Ратс рассматривают диспозиции как цели подготовки педагогов [15; 22]. В своих работах они трактуют диспозицию как «присущую педагогу характеристику, которая суммирует направление действий педагога в конкретных ситуациях» [15, с.301]. Это определение не подразумевает, что диспозиция «вызывает» то или иное поведение. Скорее всего, диспозиции проявляются в поведении. Подобный взгляд на диспозиции содержится в работе Дж. Кили и др. [16]. Они пишут, что «диспозиция представляет собой тенденцию делать что-то при наличии для этого определенных условий» [16, с. 84]. В начале нашей статьи мы приводили определение диспозиции, которое дано в докторской диссертации Гленды Фаулл. Она проанализировала большинство определенных диспозиций и, включая ее в свою Диспозиционную Кластерную Модель (DCM), подчеркивала, что поведение педагога высокой квалификации логично, последовательно и устойчиво, зависит от сформированности определенных внутренних состояний или склонностей, вырабатываемых на фоне личностных качеств, востребованных в профессии [9]. В отечественной педагогике и психологии давно и прочно утвердилось понятие «установки», разработанное Д.Н. Узнадзе и его школой [31]. Установка определяется как неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации. Установка предвзвешивает и определяет развертывание любой формы психической деятельности. Она выступает как состояние мобилизованности, готовности к последующему действию [30;31]. Считаем это определение близким к понятию диспозиции, однако в нашей работе мы оставили последнее как наиболее работоспособное для изучения качеств личности эффективного преподавателя

Используемая для этой цели Диспозиционная Кластерная Модель является второй теоретической основой для дискуссий о том, что значит быть высоко эффективным преподавателем.

На основе изучения обширной литературы в области эффективного преподавания и успешных преподавателей, проявляющих в своей деятельности одаренность, талант, творчество, интеллект, диспозиции, Г.А. Фаулл определила пять кластеров диспозиций, которые, по-видимому, олицетворяют высокоэффективных педагогов.

В качестве названия для первого кластера выбран термин *Аутентичность (Подлинность)*. Второй кластер фокусируется на склонности педагога к целеполаганию и занятости. Этот кластер получил название *Обязательность*. Третья группа диспозиций в основном ассоциировалась с творчеством педагога и получила название *Творчество*. Четвертый кластер оказался связанным со знаниями педагога и способами передачи этих знаний. Он получил название *Коммуникативность*. Появилась и пятая группа диспозиций, которая имела дело с эн-

тузиазмом и энергией педагога. Ее дескриптор – *Влюбленность в свою работу*.

Высокоэффективные преподаватели аутентичны. В исследовании диспозиций значительное внимание уделяется терминам «аутентичный» и «аутентичность». Аутентичность [Подлинность] это многогранное понятие, состоящее, по крайней мере, из четырех частей: подлинности; согласованности между ценностями и действиями; отношения к другим людям, которое поощряет использование их возможностей; и критичности в жизненных ситуациях [5].

С.Д. Брукфилд [3] утверждает, что для того, чтобы считать педагога аутентичным, необходимо «соответствие между словом и делом, между тем, что он говорит и что делает» [3, с.74]. П.Крантон призывает преподавателей быть естественными, быть самими собой, не притворяться, не выдавать себя за тех, кем не являются, так как студенты все видят и понимают [5, с.6].

В группу аутентичных диспозиций входят: забота, эмпатии, открытость, рефлексивное мышление, причем концепция заботы является интегральной характеристикой эффективного педагога.

В литературе обсуждаются аутентичные характеристики, которые можно интерпретировать как эмпатии [5;7;11]. Высокоэффективный педагог чувствует и понимает, чем живут его студенты и помощь другим для него является одним из приоритетов. Это положение справедливо и наблюдается в практике преподавания в нашем ВУЗе [26].

Установки на «открытость» неизменно связаны с эффективными педагогами. Аутентичный педагог должен быть открытым и честным в своих попытках помочь студентам учиться. К этой же диспозиции относится умение педагога признавать свои ошибки.

Влюбленность в свою работу является существенно важной характеристикой аутентичного педагога. В ней проявляются убеждения и ценностные ориентации. А.А. Глатторн связывает эту черту с осведомленностью педагога как формируемым качеством [11].

Диспозиция «влюбленности в работу» может проявляться в степени самоконтроля и чувствительности к тому, как деятельность педагога влияет на учебный опыт студента [16; 29].

Диспозиция «Вовлеченность» включает целую группу вторичных диспозиций: целеустремленность; организованность; мотивированность; стабильность.

Понятие вовлеченности педагога присутствует в литературе [4;6;7] в большинстве дискуссий по поводу эффективности преподавателей.

В широком смысле, эффективные педагоги привержены целям, установкам и ценностям, глубоко укоренившимся в сознании большинства людей. Говоря конкретнее, высокоэффективные педагоги проявляют вовлеченность через положительную эмоциональную привязанность к работе, связанной с обучением в целом, или к конкретному акту преподавания. И, наконец, - как пишет Р. Банч,- эффек-

тивные педагоги понимают значимость для них профессионального и личностного роста [4].

Ощущение долговременной цели является неотъемлемой частью жизни эффективных педагогов. Увлеченных педагогов можно узнать по целеустремленности и по их поведению: во-первых, по наблюдаемому стремлению стать лучшим педагогом [6], во-вторых, по высоким ожиданиям в отношении себя и других, и, наконец, по желанию участвовать в общественной жизни учебного заведения [7].

Организованность – это еще одно важное качество, входящее в диспозицию вовлеченности. Эффективные педагоги хорошо подготовлены, организованы и трудолюбивы.

Эффективные педагоги мотивированы. Мотивация является движущей силой, запускающей процесс непрерывного образования педагога и поддержания уровня профессиональных знаний. Это перекликается с диспозицией *Интеллектуальных Качеств* модели QTM. В этом случае педагог имеет сильную предрасположенность не только к тому, чтобы быть мотивированным, но и мотивировать своих студентов.

Стабильность требуется эффективному педагогу, чтобы прокладывать дорогу по каменистому пути между видимым и реальным [13]. На этом пути, как отмечают Р.Тейлор и М. Васикско, терпение и настойчивость в преподавании и обучении являются основными проявлениями стабильности [23].

Обзор литературы показывает, что происходит постоянная дискуссия о роли коммуникативности педагога и влияния этой диспозиции на эффективность преподавания/учения. Вторичные диспозиции, связанные с коммуникативностью педагога, определены Г.А.Фаулл в диспозиционной кластерной модели (DCM) как деятельное общение; умение быть знающим слушателем; и чувство юмора [9].

В отношении диспозиции «деятельное общение» в литературе существует определенное единство взглядов. Активно общаясь со студентами, педагог показывает им, что их учат учиться, используя наиболее полезные для них методы [3].

Это включает планирование эффективного общения в аудитории [18]. Более того, педагоги демонстрируют уверенность через правильную, четкую речь, зрительный контакт, точные ответы на вопросы [16]. Деятельное общение включает способность поддерживать постоянные контакты со студентами, вести с ними разговоры, темы которых выходят за пределы учебной дисциплины [2], действовать как хороший ведущий на телевидении [25].

Следует отметить и некоторые важные аспекты умения слушать. Педагог должен, во-первых, иметь обширные знания о том, как следует преподавать [1], во-вторых, обладать глубокими знаниями по предмету; в-третьих, иметь богатые знания и опыт в том, как применять обучающие стратегии, включая инновационные и электронные; в-четвертых, уметь проводить презентации текущей информации; в-пятых, иметь желание учиться конструировать знания; и, наконец, стараться достичь более высокого уровня мышления.

Тема «хорошего слушателя» постоянно возникает в литературе при обсуждении коммуникативных способностей. Эффективные педагоги – внимательные и не доминирующие. Эта диспозиция перекликается с диспозицией *Интеллектуальных Качеств* модели QTM.

Ряд экспертов рассматривают чувство юмора как важный компонент коммуникативности. Эффективный педагог должен уметь и регулярно шутить в аудитории.

Высокоэффективные педагоги являются творческими личностями. Диспозиция «Творчество» включает такие вторичные качества, как принятие риска; оригинальность; любознательность и умение решать проблемы. Важным фактором способности к риску является экспериментальная деятельность педагога. Передовые педагоги не боятся проверять на практике новые идеи или рисковать при принятии решений.

Креативность рассматривается Л.Фриманом как качество, подразумевающее оригинальность, когда эффективные педагоги вырабатывают новые взгляды, ищут новые способы учения, новые групповые методы работы студентов, разрабатывают новые проекты, новые процедуры [10].

Любознательность помогает находить новые подходы в привычной обстановке, чтобы отвечать вызовам времени.

В большинстве случаев, решение проблем рассматривается как креативная практика, используемая в организации учебного процесса (разработка рабочих программ, составление расписания занятий).

Высокоэффективные педагоги увлечены своей работой. Увлеченность в этом случае является движущей силой развития эмоциональности и физической энергии, необходимых для качественного обучения. Преподаватели, способные изменить жизнь студента, неизменно характеризуются как увлеченные своей профессией.

Значительная часть литературных источников непосредственно связывает энтузиазм с эффективностью преподавания/учения. Существуют три четких области, в которых энтузиазм играет важную роль в эффективности преподавания. Во-первых, эффективные педагоги с энтузиазмом относятся к своему конкретному предмету и приобретению более широких знаний. Во-вторых, они с энтузиазмом помогают другим людям расти и развиваться. Наконец, они ощущают радость и удовлетворение от своей преподавательской деятельности и от общения со студентами. Такой преподаватель создает вокруг себя атмосферу увлеченности.

При оценке значения позитивности, Д.Ашер выделяет два ключевых момента, а именно эффективность и потенциальные возможности [24]. Касаясь истоков энергичности эффективных преподавателей, многие исследователи полагают, что их надо искать в том, что они вкладывают большую часть себя в свое дело. Увлеченность связана с интеллектуальной энергией и увлеченные педагоги интеллектуально и эмоционально энергичны как в работе с детьми, так и взрослыми.

В заключение можно сказать, что для того, чтобы быть эффективным, педагог должен уметь реализовать свои знания, умения, опыт, ценностные ориентации и установки в практической работе со студентами, добиваясь практических результатов в качественном обучении/учении.

Литература

1. Arlin, P.K. (1999). The wise teacher: A development model. *Theory into Practice*, 38(1), 12-17.
2. Aylor, B., Oppliger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52(2), 122-134.
3. Brookfield, S.D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
4. Bunch, R. (2006). Assessing and developing teacher dispositions [Powerpoint]. *Presentation at the Oregon Association of Teacher Educators Annual Conference*. Retrieved June 13, 2007, from <http://defiant.corban.edu/rbunch/orate.ppt>.
5. Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar, FL: Krieger.
6. Collinson, V. (1996). *Becoming an exemplary teacher: Integrating professional, and intrapersonal knowledge*. Naruto University of Education. Naruto, Japan.
7. Crosswell, L., & Elliott, B. (2004). *Committed teachers. The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Retrieved January 1, 2007, from <http://eprints.qut.edu.au/archive/00000968>
8. Duignan, P.A., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of educational administration*, 35(3), 195-209.
9. Faull, G.A. (2008) *Exceptional teachers: A case study that emphasizes dispositions when differentiating between teachers*. Doctoral thesis. Faculty of Education and Arts, School of Education, University of Newcastle.
10. Freeman, L. (2007). *Teacher dispositions in context*. In pp.117-138. Charlotte, NC. Information Age Publishing.
11. Glatthorn, A. (1975). Teacher as person: The search for the authentic. *The English Journal*, 64(9), 37-39.
12. Gore, J.M., Griffiths, T. & Ladwig, J.G. (2012). Exploring 'productive pedagogy' as a framework for teacher learning. *Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane, December 2-5, 2012. Retrieved November 5, 2013, from <http://www.aare.edu.au/02pap/gor02267.htm>
13. Hunt, B.G., & Seney, R.W. (2001). Planning the learning environment. In F.A.Karnes&S.M. Bean (Eds.) *Methods and material for teaching the gifted and talented* (pp.43-89). Waco, TX: Prufrock Press.
14. James, K., & Asmus, C. (2000-2001). Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal*. 13(2), 149-159.
15. Katz, L. & Raths, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teacher and Teacher Education*. 1(4) 301-307.
16. Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006) The teacher behaviors checklist: Factor analysis on its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*. 33(2).84-91/
17. Killen, R. (2007). *Effective teaching strategies: lessons from research and practice* (4-th ed.) South Melbourne. Victoria: Thomson Social Science Press.
18. Kottler, J.A., Zehm, S.J. & Kottler, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension*. Thousand Oaks, California: Crown Press.
19. Metcalfe, A., & Game, A. (2006) *Teachers who change lives*. Melbourne: Melbourne University Press.
20. Murray, H. (1999). Teaching behaviours inventory. *The Teaching Professor*, October, 3-4.
21. New South Wales, Department of Education and Training. (2005). *Quality Teaching in NSW public schools: Discussion paper*.
22. Sydney, NSW. Professional Support and Curriculum Directorate.
23. Raths, J. (2006). *Looking at the role of dispositions in teacher education*. Retrieved June 15, 2007, from http://www.udel.edu/soe/raths/teacher_dispositions.pdf
24. Taylor, R., & Wasiecko, M. (2000). The dispositions to teach. *Presentation to the Southeastern Regional Association of Teacher Education*. Lexington. Kentucky. Retrieved June 6, 2007, from <http://www.educatordispositions.org/dispositions/>
25. Usher, D. (2002). *Arthur Comb's five dimensions of helper belief reformulated as five dispositions of teacher effectiveness*. Paper presented at the First Annual Symposium on Educator Dispositions: Effective teacher – effective person. Eastern Kentucky University, Richmond.
26. Vialle, W., & Quigley, S. (2002). *Selective students' views of the essential characteristics of effective teachers*. University of Wollongong. Retrieved November 2, 2004, from <http://www.aare.edu.au/02pap/via0237.htm>
27. Муртазина Э.М., Батыршина Р.В., Гатинская В.П. *Вестник Казан. технол ун-та.*- 2012. Т.15 - № 8. – С. 217-222.
28. Муртазина Э.М., Лефтерова О.И. *Вестник Казан. технол ун-та.*- 2012. Т.15 - № 10. – С. 45-50.
29. Похолков Ю.Л. *Общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ. – Томск: Национальный Исследовательский Томский Политехнический Университет, 2012.*
30. Романов Д.А.. *Вестник Казан. технол ун-та*, 14, 22, 350-352 (2011).
31. 30. *Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. - М., 2004. С. 55.*
32. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. *Вестник Казан. технол ун-та.* – № 20, 2013. – С. 361-365.

© Н. Ш. Валеева – д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной работы, педагогики и психологии КНИТУ; Э. М. Муртазина – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ, murel@inbox.ru.