

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 9. № 35. 2020



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2020

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускался как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «**Вопросы методики преподавания в вузе**» = «**Teaching Methodology in Higher Education**». С 2017 г. выпускается 4 раза в год.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Журнал перерегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 72908 от 22.05.2018

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>, в базе данных EBSCO (США), а также на платформе научной библиотеки открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка» <https://cyberleninka.ru>.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки (13.00.01/13.00.02/13.00.08) и 10.00.00 – Филологические науки (10.02.21 Прикладная и математическая лингвистика/10.02.22 Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки)

Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

*Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного института
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

Редакционная коллегия журнала

АЛМАЗОВА Н.И. – член-корреспондент Российской Академии Образования, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **главный редактор**;

ПОПОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия) – **ответственный редактор**;

АЛИКИНА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Пермь, Россия);

АРРИБАС Андрес Сантана – профессор (Институт Пушкина; Университет Кадиса, Испания);

БАГРАМОВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

БАСС И.И. – доктор филологических наук (Санкт-Петербургский государственный институт культуры; Санкт-Петербург, Россия);

БОРЗОВА Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Петрозаводский государственный университет; Петрозаводск, Россия);

ГУЗИКОВА Л.А. – доктор экономических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

ЕРЕМИН Ю.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия);

ИГНА О.Н. – доктор педагогических наук, профессор (Томский государственный педагогический университет; Томск, Россия);

КОГАН М.С. – кандидат технических наук, доцент (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

КОРЯКОВЦЕВА Н.Ф. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет; Москва, Россия);

КРЫЛОВ Э.Г. – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент (Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова; Ижевск, Россия);

ПОМОРЦЕВА Н.В. – доктор педагогических наук, профессор (Российский университет дружбы народов, Москва, Россия);

РАНГЕЛОВА Эмилия – доктор педагогических наук, профессор (Софийский университет Св. Климента Охридского; София, Болгария)

РИНГБЛОМ Наталия – PhD (филол.) (Стокгольмский университет; Стокгольм, Швеция)

РУБЦОВА А.В. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия);

СЫСЦОВ П.В. – доктор педагогических наук, профессор (Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; Тамбов, Россия);

ТАРЕВА Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор (Московский городской педагогический университет; Москва, Россия);

ТИТОВА С.В. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);

НГУЕН ТХИ ТХУ ДАТ – кандидат филологических наук (Ханойский филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, Ханой, Вьетнам);

ФРИЦЛЕР Н.М. – доктор педагогических наук (Рурский Университет; Бохум, Германия)

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено преподавателям высшей школы, ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья. Печатная версия журнала распространяется по Объединенному каталогу «Пресса России»: подписной индекс 33083.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2020

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 9. No. 35. 2020



POLYTECH-PRESS

Peter the Great
St. Petersburg Polytechnic
University

Saint Petersburg
2020

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles «Teaching Methodology in Higher Education» has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education». Since 2017 the journal is published 4 times a year.

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications (Roskomnadzor): registration certificate number is PI № FS 77 – 72908.

Information on publications is submitted to the database «Russian Science Citation Index» (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>; to the database EBSCO (USA), and on the platform of the Open Access Scientific Library «CyberLeninka» <https://cyberleninka.ru>.

The journal publishes articles corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences (13.00.01 / 13.00.02 / 13.00.08) and 10.00.00 – Philological sciences (10.02.21 Applied and mathematical linguistics / 10.02.22 Languages of peoples of European, Asian and African foreign countries)

Original articles, author's translations of the articles published in foreign scientific publications, surveys, reviews, comments and reports on scientific events are accepted for publication

*Published by the decision of the Learned Council of the Institute
of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

Editorial board:

Almazova Nadezhda Iv. – Associate Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Editor in Chief**;

Popova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*) – **Executive Editor**;

Alikina Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Perm National Research Polytechnic University; Perm, Russia*);

Arribas Andrés Santana – Professor (*Instituto Pushkin Cádiz; University of Cadiz, Spain*)

Bagramova Nina V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Borzova Elena V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Petrozavodsk State University; Petrozavodsk, Russia*);

Bass Irina I. – Dr. Sc. (Philol.) (*Saint-Petersburg State University of Culture and Arts; St. Petersburg, Russia*);

Guzikova Liudmila A. – Dr. Sc. (Economics), Professor; (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Eremin Yuri V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg, Russia*);

Ignat Olga N. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*);

Kogan Marina S. – Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Koryakovtseva Nataliya F. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Linguistic University; Moscow, Russia*);

Krylov Eduard G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Technology), Associate Professor (*Kalashnikov Izhevsk State Technical University; Izhevsk, Russia*);

Sysoyev Pavel V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Derzhavin Tambov State University; Tambov, Russia*);

Pomortseva Nataliya V. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peoples Friendship University of Russia, Moscow, Russia*);

Rangelova Emilia – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, (*Sofia University St. Kliment Ohridski; Sofia, Bulgaria*)

Ringblom Natalia – PhD (Philol.) (*Stockholm University; Stockholm, Sweden*)

Rubtsova Anna V. – Dr.Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*);

Tareva Elena G. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow City University; Moscow, Russia*);

Titova Svetlana V. – Dr. Sc.(Pedagogy), Professor (*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*);

Nguyen Thi Thu Dat – Ph. D. (Philol.) (*The Hanoi branch of the Pushkin Institute of Russian language, Hanoi, Vietnam*);

Fritsler Natalia – Dr. Sc. (Pedagogy), (*Germany, Ruhr University Bochum*)

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The views of the authors may not represent the views of the Editorial Board.

The journal is circulated among the leading libraries in the Russia, the CIS and other foreign countries. The printed version of journal is distributed through the «Press of Russia»: subscription index 33083.

The address: Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Буров В.А. ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ И ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ	8
Карпович И.А., Королева Ю.В. АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА МЕТАКОГНИТИВНУЮ САМОРЕГУЛЯЦИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	18
Шередекина О.А. МЕТОД ВЗАИМНОГО РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА К ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	30

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ И МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Варламова В.Н. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АРХЕТИПОВ И СИМВОЛОВ В ХУДОЖЕСТ- ВЕННОМ ТЕКСТЕ	40
--	----

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Заблоцкая И.Н. ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ	51
Никонова Е.Н., Яхьяева К.М. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	62

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Блок А.В., Попова Е.Л. МАГИСТРАНТЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАКУРСЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИ- ЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	75
Казарян А.М. ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «MOUNTAIN» В АНГЛИЙСКОМ ВОКАБУЛЯРЕ	86
Курышева Д.Д., Мещанова Д.Д., Шергина В.Д. АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УЧЕБНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	91
В следующем выпуске	104

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Burov Vladimir A. EDUTAINMENT AND GAMIFICATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: SIMILARITIES AND DIFFERENCES	8
Karpovich Irina A., Koroleva Yuliana V. ANALYSIS OF DISTANCE LEARNING IMPACT ON TECHNICAL STUDENTS' METACOGNITIVE SELF-REGULATION (WITH <i>ENGLISH LANGUAGE TRAINING</i> <i>COURSE</i> AS AN EXAMPLE)	18
Sheredekina Oksana A. PEER REVIEW IN THE FOREIGN SPEAKING SKILLS FORMATION AMONG THE STUDENTS OF A MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITY	30

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Varlamova Vera N. LINGUISTIC INTERPRETATION OF A FICTIONAL TEXT THROUGH ARCHETYPES AND SYMBOLS USAGE	40
---	----

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Zablotskaya Irina N. PRACTICAL RESULTS OF APPLYING MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH TO CHINESE STUDENTS	51
Nikonova Ekaterina N., Yakhyaeva Kamila M. DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING STUDENTS PROFESSIONALLY ORIENTED READING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE "FOREIGN LANGUAGE" DISCIPLINE	62

SCIENTIFIC DEBUT

Blok Arina V., Popova Elizaveta L. GRADUATES OF A TECHNICAL UNIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH	75
Kazarian Amalia M. SEMANTIC FIELD FEATURES OF «MOUNTAIN» IN THE ENGLISH VOCABULARY	86
Kuryшева Daria D., Metshanova Diana D., Shergina Victoria D. ANALYSIS OF THE PREPAREDNESS OF STUDENTS AND TEACHERS FOR COLLABORATIVE LEARNING IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING	91
In the next Issue	104

Теория и методика профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

В.А. Буров

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ И ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ



БУРОВ Владимир Александрович – аспирант Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института; *Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Н.В. Попова*; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: wing17@mail.ru

BUROV Vladimir A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. *Scientific supervisor Dr.Sc.(Pedagogy), Professor Popova Nina V.*
Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: wing17@mail.ru

Рассмотрены такие современные методики обучения иностранному языку студентов технического вуза как *эдьютейнмент* и *геймификация*. Изучены особенности данных методик, их сходства, различия и целесообразность применения в конкретных условиях, для решения конкретных задач. Выявлены принципиальные различия между геймификацией и эдьютейнментом, разграничивающие их область применения. Проведён и представлен обзор литературы по применению геймификации и эдьютейнмента в образовании. Показана необходимость различать понятия «игра», «геймификация» и «эдьютейнмент». Выявлены проблемы недостаточной изученности применения игровых элементов в обучении иностранному языку, их эффективности, а также систематизации применяемых групп игровых элементов. На основе изученной литературы проведён анализ сходств и различий между геймификацией и эдьютейнментом, проанализирован инструментарий обоих методик. Сформулированы рекомендации применения геймификации или эдьютейнмента в конкретных условиях обучения студентов. Сделаны выводы о том, что эдьютейнмент, обладая более широким набором инструментов, может применяться для обучения общему иностранному языку, преимущественно на начальном уровне. С ростом сложности и объёма изучаемого материала, особенно при изучении иностранного языка для специалистов, эдьютейнмент теряет эффективность и целесообразно применять геймификацию. В отличие от эдьютейнмента, геймификация достаточно сложна в разработке и применении, её инструменты требуют дальнейшего изучения и систематизации.

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ; ГЕЙМИФИКАЦИЯ; ИГРА; ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ; МЕТОДИКА; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Ссылка при цитировании: Буров В.А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 8–17.
DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.01

Введение. В обучении иностранному языку всё чаще используются игровые методы для повышения эффективности преподавания. Игра делает процесс обучения увлекательным для студента, мотивирует

его заниматься больше и получать при этом удовольствие от процесса. Различные методики, такие как геймификация или эдьютейнмент используют похожие и трудно различимые между собой инструменты.

Целью написания данной статьи является выявление и анализ сходства и различий между методиками *эдыютейнмент* и *геймификация*. **Актуальность** данной статьи заключается в том, что большое количество различных методов обучения иностранному языку, использующих игры и игровые элементы, приводит к путанице в терминах, например, таких как «игра», «геймификация», «эдыютейнмент». Это может привести к подмене одного понятия другим. С учётом того, что, несмотря на внешнее сходство, каждая методика обладает своей спецификой и областью применения, это может привести к выбору неправильной методики обучения иностранному языку, и, как следствие, отсутствию положительных результатов в обучении студентов. По нашему мнению, требуется, по возможности, разграничить игровые методики, определив их сходства и различия, а также область применения. В ходе исследования применялся сравнительно-сопоставительный анализ методической литературы по теме использования эдыютейнмента и геймификации, давший возможность определения и сравнения основных характеристик данных методик и особенностей их применения при обучении студентов иностранному языку.

Геймификация и эдыютейнмент в обучении иностранному языку. Геймификация обучения иностранному языку получила широкое распространение, прежде всего в мобильных приложениях, таких как «Duolingo» [1]. На рис. 1 показан пример задания для начинающего изучать немецкий язык, выполненного с использованием игровых элементов – сверху идёт полоска, отражающая количество «жизней» игрока (у него их пока 5), в основной части он должен выбрать картинку с правильным переводом слова «мужчина» на немецкий. При правильном ответе пользователь получает очки, при неправильном у него «сгорают» «жизни».



Рис. 1. Пример геймификации [1]

Представленный рисунок является примером геймификации, однако это утверждение не выглядит очевидным – на рисунке изображена игра, которая, вероятно «развлекает» пользователя. Почему нельзя назвать этот пример «игрой», или «эдыютейнментом»? Данный пример – это геймификация, так как упражнение является всего лишь одним из тысяч упражнений, используемых в системе «Duolingo». Они распределены по видам (лексика, грамматика, аудирование, письмо и т. д.), темам и по сложности, увязаны с системой очков, системой рейтингов, специальной социальной сетью для пользователей. Вся эта система является результатом труда про-

граммистов, лингвистов, педагогов. Она разработана, сбалансирована таким образом, чтобы максимально долго удерживать внимание пользователя, мотивируя его изучать иностранный язык. Несмотря на то, что внешне это выглядит, как игра – в основе лежит неигровой контекст. Несмотря на то, что в начале упражнения лёгкие и забавные, с ростом сложности от пользователя потребуется больше усилий и меньше «развлечения», при этом будет сохраняться мотивация к обучению.

Обзор литературы. Нами была изучена и проанализирована литература по теме использования эдьютейнмента и геймификации в образовании и, в частности, обучения иностранному языку, выявлены проблемы и особенности внедрения систем эдьютейнмента и геймификации в обучение иностранному языку, а также, был проведён сравнительный анализ двух систем с целью выявить их сходства и различия и целесообразность применения в различных ситуациях.

Изучению методики эдьютейнмента посвятили свои работы ряд отечественных ученых: О. Богданова [2], Е. Горбачёва [3], Н. Гуремина и Л. Путинцева [4], О. Дьяконова [5], Т. Самосенкова и И. Савочкина [6], Е. Кармалова и др. [7] Как пишет Н.А. Кобзева [8], термин «эдьютейнмент», происходит от соединения двух слов «education» (образование) и «entertainment» (развлечение), и означает внедрение различных форм развлечения, таких как фильмы, музыка, компьютерные игры и т. д., в систему образования. О.М. Железнякова приводит определение эдьютейнмента как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы» [9: 182].

Методика геймификации исследуется такими учёными как К. Вербах и Д. Хантер [10], Н. Титова и К. Чикризова [11], О. Ор-

лова и В. Титова [12], Т. Краснова [13] и др. Геймификация, по мнению К. Вербаха [10] – это использование игровых элементов в неигровом контексте. Применительно к обучению иностранному языку это означает, что в учебный процесс добавляются различные игровые элементы и механики, после чего учебный процесс становится похожим на игру, при этом не являясь игрой.

Несмотря на то, что и в эдьютейнменте, и в геймификации используются игры, эти две методики различаются между собой. Из названия «эдьютейнмент» можно понять, что это концепция, направленная исключительно на обучение, целью которой является создание такой системы обучения, которая бы сделала процесс обучения лёгким, увлекательным, даже «развлекательным» студента. При этом Н.А. Кармалова [7] пишет, что понятие «эдьютейнмент» гораздо шире, чем просто «игра», игра в эдьютейнменте является всего лишь одним из используемых элементов. Из определения Н.А. Кобзевой [8] становится очевидным, что эдьютейнмент использует намного более широкий спектр инструментов, чем геймификация, практически всё, что связано с развлечением, может быть использовано в эдьютейнменте – начиная от интересных видео и компьютерных игр, заканчивая экскурсиями и проведением уроков на природе. Как полагает Е.В. Горбачёва, эдьютейнмент, в широком смысле, – это «знание, завернутое в яркую обёртку» [3: 130]. В отличие от эдьютейнмента, набор инструментов геймификации намного более узок – там даже не используются игры – только игровые элементы – такие как очки, рейтинги, игровые сценарии и т. д.

В то же время, геймификация имеет гораздо более широкую сферу применения. В отличие от эдьютейнмента, применяемого исключительно в образовании, в задачи геймификации изначально входило моти-

вировать работников выполнять рутинную работу как можно более быстро и эффективно. К. Вербах в своей книге приводит пример использования геймификации в компании Майкрософт. Сотрудникам компании было необходимо проверить на наличие ошибок все тексты на всех языках в программном обеспечении компании. Эту скучную и монотонную работу удалось относительно легко выполнить, устроив соревнование между офисами в разных странах и внедрив систему очков за найденные ошибки [10].

Геймификация образования является одним из направлений геймификации, сохраняющим в себе общую парадигму геймификации. В своей работе Х. Дичев приводит данные по использованию геймификации в различных сферах образования, представленные в табл. 1 [14: 3].

Таблица 1

**Использование геймификации
в различных сферах образования**

Название предмета	Доля в %
Компьютеры и информационные технологии	39%
Математика	10%
Мультимедиа / Коммуникации	12%
Медицина/Биология/Психология	10%
Иностранные языки	8%
Другие предметы	21%

Исходя из табл. 1, наиболее часто геймифицируемыми являются предметы, связанные с ИТ-сферой. Однако, по мнению Х. Дичева, это не означает, что эти предметы лучше подходят для геймификации. Скорее всего, преподавателям предметов, связанных с интернет-технологиями, легче экспериментировать с игровыми технологиями, поскольку обучение связано с применением компьютеров. Также заметно,

что использование геймификации в преподавании иностранных языков хоть и занимает предпоследнее место в таблице, но всё-таки достаточно часто геймифицируется, чтобы быть выделенным среди общего числа предметов. Тем не менее использование геймификации в обучении могло быть более широким, однако, по мнению Х. Дичева, влияние игровых элементов на поведение студента ещё не до конца изучено, а эффективные комбинации игровых элементов ещё не в полной мере систематизированы [14]. Также, по мнению К. Боверманн, важно изучать самих студентов, их тип личности и их тип игрового поведения, что позволит использовать такие онлайн платформы как Moodle для внедрения систем геймификации (например, если студент любит общение, то игровая система обучения может быть внедрена на форуме) [15].

Важным моментом, отличающим геймификацию от эдьютейнмента, является то, что в задачи геймификации не входит «развлекать» студента, основной задачей является модифицировать процесс обучения при помощи внедрения игровых элементов для более эффективного усвоения заданного материала или получения заданных компетенций. Если сравнивать геймификацию образования и общую геймификацию, то студент выступает как бы в роли работника, а содержание обучения выступают в роли работы, которую нужно выполнить. Отличие от эдьютейнмента здесь в том, что мы не можем менять параметр «работа», то есть, содержание обучения.

Например, если программисту поставлена задача написать работающую программу, и мы геймифицировали этот процесс – добавили игровой интерфейс, очки за написанные модули программы, то программа всё равно должна быть написана целиком – иначе работа не будет выполнена. Если какие-то этапы работы над про-

граммой не стали увлекательней после внедрения системы геймификации, они всё равно должны быть выполнены.

В эдьютейнменте содержание обучения может меняться. Например, если мы выберем тему «компьютерные игры», то это будет интересно студентам, и они охотно примут участие в дискуссии и получат удовольствие от урока. Как пишет Т. Сапух [16], эдьютейнмент позволяет установить эмоциональную связь между студентами и предметом обучения. Но, если нам обязательно надо пройти тему «языки программирования», то она вряд ли вызовет такой же энтузиазм у студентов.

Для того, чтобы сделать данную тему увлекательной и «развлекательной» необходимо сильно изменить содержание обучения. В результате получится интересный, увлекательный обучающий модуль, с использованием мультимедийных средств, игр, видеороликов, например, содержащих интервью с известными программистами. Такой курс подойдёт для студентов, чья специальность не связана с информационными технологиями, и он может быть увлекательным и «развлекательным». Но, если это студенты ИТ-специальностей, то знаний, полученных на таком курсе, будет недостаточно. В задачи обучения студентов ИТ-специальностей иностранному языку входит формирование компетенции, позволяющей читать большие объёмы литературы на иностранном языке. Такую компетенцию нельзя сформировать, используя развлекательные уроки. Студент должен привыкнуть именно к рутинной, скучной работе с большими текстами на иностранном языке, связанными с его специальностью.

Именно эту работу ему, скорее всего, придётся выполнять при поиске необходимой информации во время трудовой деятельности. Также, эдьютейнмент мало подходит для формирования компетенций,

связанных с продуктивными видами речевой деятельности – написание эссе на иностранном языке по специальности, подготовка выступления на сложную тему на иностранном языке. Всё, что связано с большим объёмом рутинной работы – это область применения геймификации. Внедрение игровых элементов в рутинный процесс позволяет использовать определённые свойства игры, которые заставляют игроков часами заниматься деятельностью, которая со стороны постороннего наблюдателя не кажется увлекательной и интересной. Некоторые игроки испытывают даже негативные эмоции и неприятные физические ощущения после долгой непрерывной игры, но при этом не могут остановиться. Именно поэтому авторы книги «Вовлекай и властвуй» предупреждают о необходимости быть осторожными при внедрении системы внутренней геймификации, системы мотивирующей сотрудников компании.

Сотрудники, стараясь получить как можно больше дополнительных игровых очков, начинают работать сверхурочно, что нарушает их право на отдых и может быть причиной судебных исков к компании [10]. Таким образом, система геймификации мотивирует студентов выполнять сложные объёмные задания. Для этого используются системы очков, рейтинги, различные игровые сценарии, позволяющие студентам почувствовать себя участниками важного проекта. Всё это позволяет сделать рутинный процесс увлекательным, но это нельзя будет назвать развлечением, и задачи развлекать геймификация перед собой не ставит.

По мнению Н. Титовой «геймификация подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления профессиональных, но не развлекательных целей...» [11: 136]. В то же время, на начальном этапе изучения иностранного языка,

особенно, когда нет жёстких требований по содержанию обучения, геймификация внешне практически неотличима от эдьютейнмента. В обоих случаях студенты играют, получают удовольствие от процесса игры и, одновременно изучают иностранный язык. Разница здесь заключается в том, что геймификация – это внедрение игровых элементов в неигровой контекст, а игра – это самостоятельный процесс, целью которого является сама игра. В таком случае, перевод текста на скорость с получением очков и соревнованием с другими студентами будет геймификацией, а игра «Саймон говорит» будет в прямом смысле игрой.

Здесь можно возразить, что во время игры «Саймон говорит», студенты, выполняя приказы Саймона учат английский язык, но, хотя чёткого разграничения между игрой и геймификацией на данный момент нет, можно заметить, что игра существует в виде отдельного сценария, который запускается в какой-то момент времени, и затем заканчивается. Таким образом, игру можно отнести к эдьютейнменту. Геймификация же, в отличие от игры, всегда имеет в центре неигровой контекст, вокруг которого строится система игровых элементов. Примером может быть упражнение «Заполнение пропусков», реализованное в виде компьютерной программы.

Студент, вместо вписывания нужных слов должен перетаскивать при помощи курсора мыши прямоугольники, в которые вписаны нужные слова. При правильном ответе загорается зелёный индикатор, и студент получает балл, при неправильном ответе загорается красный индикатор и балл снимается. Такое упражнение выполнять гораздо легче, чем обычное письменное упражнение, но при этом его нельзя назвать развлекающим. Оно просто облегчает студенту задачу по усвоению новой лексики или грамматики. Когда слова или правила выучены, студент переходит к следующему этапу, где ему уже необходимо печатать слова самостоятельно, чтобы закрепить их правильное написание.

В своей работе О. Орлова сравнивает геймификацию с различными видами игр (табл. 2) [12: 62]. На основании этого сравнения О. Орлова приходит к выводу, что геймификация пересекается с разными видами игр по многим параметрам (правила, цели, структура игры), но, при этом, не переносит игрока в игровое пространство.

Обсуждение результатов исследования. На основании вышеизложенного можно составить следующую таблицу по сравнению эдьютейнмента и геймификации (табл. 3).

Таблица 2

Сравнение геймификации с различными видами игр

Параметр сравнения	Традиционные игры	Ролевые игры	Деловые игры	Симуляторы	Геймификация
Спонтанность	нет	да	нет	нет	нет
Наличие правил	да	нет	да	да	да
Наличие цели	да	нет	да	да	да
Структура	да	нет	да	да	да
Реальный мир	нет	нет	да/нет	да/нет	да
Реальный мир	нет	нет	нет	да/нет	да

Таблица 3

Сравнение эдьютейнмента и геймификации

Сравнительные характеристики	Эдьютейнмент	Геймификация
Область применения	Образование	Любая область, где нужно управлять поведением человека.
Используемые инструменты	Широкий набор инструментов – от видеороликов, интересных текстов, до различных игр.	Игровые элементы и механики.
Цели применения	Сделать учебный процесс увлекательным, что способствует лучшему усвоению материала (содержание обучения может меняться)	Используя игровые элементы и механики сделать рутинный процесс увлекательным для достижения поставленных целей (содержание обучения не меняется)
Структура	Не обязательна (могут использоваться отдельные упражнения для поднятия настроения у студентов).	Чётко разработанная структура, позволяющая постепенно усваивать сложный материал, получая за это дополнительные баллы.
Правила	Могут быть, могут быть несколько игр за урок с различными правилами.	Система с чёткими, проработанными правилами и системой баллов.
Целесообразность применения	Общий иностранный язык, разговорный язык	Иностранный для специалистов, для аспирантов.
Простота внедрения	Может варьироваться от простого использования готовых упражнений, до разработки обучающего курса.	Сложная система, требующая изучения материала и разработки системы геймификации. Готовые решения с набором стандартных лидербордов, систем очков и жетонов как правило неэффективны.

Исходя из сравнения, приведённого в табл. 3 можно утверждать, что несмотря на то, что и эдьютейнмент, и геймификация используют схожие способы влияния на поведение студента, для повышения его мотивации к учёбе, между этими двумя методами существуют серьёзные различия. К положительным свойствам эдьютейнмента можно отнести его гибкость. Преподаватель может включать «развлекательный» контент в учебный процесс в той степени, в которой это необходимо. Например, он может включить в урок небольшое упражнение, содержащее забавный контент, или, наоборот, перенести весь урок в какое-нибудь необычное место, например, парк или здание, связанное с Англией. Также, если преподаватель обладает определёнными навыками, такими как умение петь или играть на музыкальном инструменте, это всё может быть использовано в учебном процессе и будет считаться эдьютейнментом.

Однако, с ростом сложности и объёма изучаемого материала отдельные развлекательные упражнения будут терять свою эффективность. В данном случае будет целесообразно применить геймификацию. При этом существует ряд трудностей, например трудоёмкость создания такой системы, требующей определённых навыков. Как было показано в начале данной работы, приложение «Duolingo» – это результат работы специалистов из разных областей.

В настоящее время появились компании, такие, как «Gamification Lab» [17], предлагающие готовые решения в области геймификации онлайн. Однако, такие решения имеют свои недостатки, так как в основном сосредоточены на использовании видимых игровых элементов, таких как очки, рейтинги и лидерборды. Для создания эффективной системы геймификации от её разработчика потребуется то, что К. Вербах называет «игровым мышлением», умение

создавать увлекательные игры, которые действительно понравятся игрокам.

Так же есть определённая инерция в применении геймификации, показанная в табл. 1: чаще всего геймификацию применяют для обучения информационным технологиям, прежде всего, потому что программистам легче разработать игровую систему обучения, а также, потому, что геймификация прочно ассоциируется с компьютерами и компьютерными приложениями, что совсем не обязательно – систему геймификации при необходимости можно построить и без использования компьютеров, хотя они значительно облегчают задачу. Продолжающиеся многочисленные исследования и эксперименты в области геймификации позволяют ожидать, что в ближайшее время все вышеперечисленные трудности будут преодолены.

Выводы. Таким образом, сравнивая геймификацию и эдьютейнмент, можно прийти к следующим выводам:

1. Эдьютейнмент как методика образования обладает гораздо большим спектром инструментов, чем геймификация.

2. Геймификация обладает гораздо большей чем эдьютейнмент областью применения.

3. Использовать эдьютейнмент в обучении иностранному языку лучше всего при обучении на начальных этапах и при обучении общей лексике.

4. При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку лучше подойдёт геймификация.

5. Эдьютейнмент может быть применён как система или как отдельные элементы или мероприятия.

6. Геймификация внедряется как система, требующая изучения содержания обучения, выбора подходящих игровых элементов и механик.

7. Геймификация – это сравнительно новая методика, не все элементы, используемые в геймификации, в достаточной степени изучены и систематизированы.

Результаты данного исследования могут быть использованы при выборе методики обучения студентов иностранному языку в зависимости от сложности обучения, типа курса, а также целей и задач обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Duolingo [Электронный ресурс]: [Сайт]. – <https://www.duolingo.com/welcome> (дата обращения 5.12.2020)

2. **Богданова О.А.** Эдьютейнмент как особый тип учения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. №4 (30). С. 61–65. ISSN: 2072-9014eISSN: 2072-9030

3. **Горбачева Е.В.** Эдьютейнмент — он повсюду, или Современное подрастающее поколение нужно учить по-другому // Молодой ученый. 2020. №1 (291). С. 130-132. ISSN: 2072-0297eISSN: 2077-8295

4. **Гуремина Н.В., Путинцева Л.В.** Эдьютейнмент как эффективная технология развития творческого потенциала личности в учеб-

ном процессе // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. №3-2 (59). С. 88–94. eISSN: 2218-7405

5. **Дьяконова О.О.** Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 182–185. ISSN: 1813-4718

6. **Самосенкова Т.В., Савочкина И.В.** Технология «Эдьютейнмент»: к истории вопроса // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2017. №28(277). вып.36. С. 142–149. ISSN: 2075-4574

7. **Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А.** Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного универси-

тета. 2016. № 7 (389). Филологические науки. Вып. 101. С. 64-71. ISSN: 1994-2796

8. **Кобзева Н.А.** Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т.2. № 4. С. 192–195. ISSN: 1813-145X

9. **Железнякова О.М., Дьяконова О.О.** Сущность и содержание понятия «эдыутейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 2. С. 67-70. ISSN: 1026-955X

10. **Вербах К., Хантер Д.** Вовлекай и властвуй. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 224 с. ISBN 978-5-00057-344-0

11. **Титова С.В., Чикризова К.В.** Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 135 – 152. ISSN: 2500-297X

12. **Орлова О.В., Титова В.Н.** Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9(162). С. 60–64. ISSN: 1609-624X

13. **Краснова Т.И.** Геймификация обучения иностранному языку // Молодой ученый.

2015. №11(91). С. 1373–1375 ISSN: 2072-0297eISSN: 2077-8295

14. **Dichev C., Dicheva D.** Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2020. №9. pp. 1–36. ISSN: 1793-7078 (electronic). – Режим доступа: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5> (дата обращения 10.12.2020).

15. **Bovermann K., Bastiaens T.J.** Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2020. №1.18 p. ISSN: 1793-7078 (electronic). – Режим доступа: <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-019-0121-4> (дата обр. 10.12.2020).

16. **Сапых Т.В.** Применение технологии «эдыутейнмент» в образовательной среде университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8(173). С. 30-34. ISSN: 1609-624X

17. Gamification Lab [Электронный ресурс] : [Сайт]. – <https://gamificationlab.com/> (дата обращения 5.12.2020)

REFERENCES

1. Duolingo [Elektronnyj resurs] : [Sajt]. – <https://www.duolingo.com/welcome> (data obrashcheniya 5.12.2020)

2. **Bogdanova O.A.** Ed'yutejnmnt kak osobyj tip ucheniya // Vestnik MGPU. 2014. № 4 (30). S. 61–65. ISSN: 2072-9014eISSN: 2072-9030

3. **Gorbacheva E.V.** Ed'yutejnmnt — on povsyudu, ili Sovremennoe podrastayushchee pokolenie nuzhno učit' podrugomu // Molodoj uchenyj. 2020. № 1 (291). S. 130-132.

4. **Guremina N.V., Putinsteva L.V.** Edutainment as an effective technology for the development of the creative potential of the individual in the learning process. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2016. №3-2 (59). Pp. 88–94. eISSN: 2218-7405 (In Russian)

5. **D'yakonova O.O.** Ponyatie «ed'yutejnmnt» v zarubezhnoj i oteche-stvennoj pedagogike // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 6. S. 182–185. ISSN: 1813-4718

6. **Samosenkova T.V., Savochkina I.V.** Tekhnologiya "Ed'yutejnmnt": k istorii voprosa // Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Gumanitarnye nauki. 2017. №28(277), vyp.36.S. 142-149. ISSN: 2075-4574

7. **Karmalova E.Yu., Khankeeva A.A.** Edutainment: concept, specifics, research of demand for Edutainment among the target audience. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2016. No. 7 (389). Philology Sciences. Issue 101. Pp. 64–71. ISSN: 1994-2796

8. **Kobzeva N.A.** Edutainment as a Modern Technology of Education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2012.vol. 2. no. 4. pp. 192–195. ISSN: 1813-145X (in Russian).

9. **ZHeleznyakova O.M., Dyakonova O.O.** Sushchnost i sodержanie ponyatiya «edyutejnmnt» v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy nauke. *Alma Mater*. 2013, No. 2. pp. 67–70. ISSN: 1026-955X

10. **Verbah K., Hanter D.** Vovlekaj i vlastvuj. – Moskva: Mann, Ivanov i Ferber. – 2014. – 224 s. ISBN 978-5-00057-344-0
11. **Titova S.V., Chikrizova K.V.** Gejmifikacija v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019. No 1. pp. 135–152. ISSN: 2500-297X.
12. **Orlova O.V., Titova V.N.** Gamification as a way of learning organization. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015. no. 9 (162). pp. 60–64. ISSN: 1609-624X. (In Russian).
13. **Krasnova T.I.** Gejmifikacija obucheniya inostrannomu yazyku // *Molodoj uchenyj*. 2015. № 11 (91). pp. 1373–1375. (in Russian)
14. **Dichev C., Dicheva D.** Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2020. №9. pp. 1–36. ISSN: 1793-7078 (electronic). Rezhim dostupa: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5> (data obrashcheniya 10.12.2020).
15. **Bovermann K., Bastiaens T.J.** Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2020. №1. 18 p. ISSN: 1793-7078 (electronic). Rezhim dostupa: <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-019-0121-4> (data obr. 10.12.2020).
16. **Sapuh T.V.** Application of technology «edutainment» in the educational environment of the university. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. No.8(173). Pp. 30–34. ISSN: 1609-624X
17. Gamification Lab [Elektronnyj resurs] : [Sajt]. – <https://gamificationlab.com/> (data obrashcheniya 5.12.2020)

Burov V.A. Edutainment and gamification in teaching a foreign language: similarities and differences. The article considers such modern approaches to teaching a foreign language to students of a technical university as edutainment and gamification. The features of these approaches, their similarities, differences and the appropriateness of their application in specific conditions, for solving specific problems have been studied. Fundamental differences between gamification and edutainment have been revealed, delimiting their range of use. A review of the literature on the use of gamification and edutainment in education is carried out and presented. The need to distinguish between the concepts of «game», "gamification" and "edutainment" is shown. The problems of insufficient knowledge of the use of game elements in teaching a foreign language, their effectiveness, as well as systematization of the groups of game elements used are revealed. On the basis of the studied literature, an analysis of the similarities and differences between gamification and edutainment was carried out, the tools of both methods were analyzed. Recommendations for the use of gamification or edutainment in the specific conditions of student learning are formulated. It is concluded that edutainment, having a wider set of tools, can be used to teach a common foreign language, mainly at the initial level. With an increase in the complexity and volume of the studied material, especially when studying a foreign language for specialists, edutainment loses its effectiveness and it is advisable to use gamification. However, unlike the edutainment, gamification system is quite difficult to develop and apply, its tools require further study and systematization.

EDUTAINMENT; GAMIFICATION; GAME; GAME ELEMENTS; METHODOLOGY; FOREIGN LANGUAGE

Citation: Burov V.A. Edutainment and gamification in teaching a foreign language: similarities and differences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 8–17. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.01

И.А. Карпович, Ю.В. Королева

**АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
НА МЕТАКОГНИТИВНУЮ САМОРЕГУЛЯЦИЮ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)**



КАРПОВИЧ Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: karpovich.ia@flspbgpu.ru

KARPOVICH Irina A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: karpovich.ia@flspbgpu.ru



КОРОЛЕВА Юлиана Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: andrian007@mail.ru

KOROLEVA Yuliana V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.
Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: andrian007@mail.ru

Проведен анализ факторов, оказавших влияние на метакогнитивные стратегии студентов при дистанционном обучении в условиях сложной эпидемиологической ситуации. Показано, что характерным признаком дистанционного обучения является самостоятельная работа как одна из форм учебного процесса, в связи с чем способность студентов к самоуправлению своей учебной деятельностью становится все более необходимой. Цель данного исследования заключается в изучении влияния дистанционного обучения на метакогнитивные стратегии студентов при обучении иностранному языку в вузе в условиях пандемии. В исследовании принимали участие четыре группы студентов первого курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (86 человек). Для анализа влияния дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов авторы использовали шкалу «Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: Метакогнитивная Саморегуляция» из опросника «Мотивация и применение стратегий в обучении». Результаты Т-теста для парных выборок не выявили статистически значимых различий между Средним значением 1 (после проведения занятий в университете в течение семестра) и Средним значением 2 (после дистанционного обучения в течение семестра). Однако, исходя из полученных результатов, можно утверждать, что студенты стали более осознанно относиться к используемым ими стратегиям, они также усовершенствовали навыки самообразования и улучшили умения планировать и организовывать свой процесс обучения. Делается вывод о том, что дистанционное обучение оказало благоприятное воздействие на планирование и оценку студентами своей учебной деятельности.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ; САМОРЕГУЛЯЦИЯ; МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ; ВЫСОКИЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ

Ссылка при цитировании: Карпович И.А., Королева Ю.В. Анализ влияния дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов технического вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык») // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 18–29. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.02

Введение. В современном вузовском обучении происходит резкое сокращение аудиторной нагрузки и возрастает значение самостоятельной работы студентов, реализуемой главным образом при помощи дистанционных технологий обучения. Такой формат обучения также представляется оптимальным в условиях неблагоприятной эпидемиологической обстановки и самоизоляции. Однако дистанционное обучение является относительно новым форматом и переход к нему предполагает адаптацию участников учебного процесса в психологической, мотивационной и познавательной сферах. В этой связи необходимо рассмотреть каждую из перечисленных сфер с целью минимизации проблем, связанных с резким переходом к дистанционной форме обучения в условиях сложной эпидемиологической ситуации.

Традиционная форма обучения значительно отличается от дистанционной тем, что предъявляет дополнительные требования к подготовке преподавателя, его компетенциям, компьютерной грамотности и владению методами преподавания в дистанционном формате. В сложившейся эпидемиологической ситуации потребовался резкий переход от привычной традиционной формы обучения с отработанными методами организации практических занятий, формами презентации учебного материала и контроля его усвоения, к незнакомой для большинства преподавателей дистанционной форме. Преподаватели столкнулись с необходимостью психологической адаптации к преподаванию в новых условиях.

Еще одной проблемой, с которой сталкиваются участники учебного процесса при переходе к дистанционной форме обучения, является уменьшение межличностного взаимодействия как преподавателя со студентами, так и между студентами учебной группы. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо сформулировать требования к механизмам взаимодействия для поддержки учебной деятельности в дистанционной образовательной среде.

Познавательный аспект перехода к дистанционной форме обучения также имеет ряд особенностей. В процессе дистанционного обучения у студентов формируется познавательная самостоятельность. Эффективность этого процесса напрямую связана с качеством онлайн взаимодействия с преподавателем университета. Выявлено, что именно осознание студентом целей учебного взаимодействия и путей его реализации позволяет ему грамотно выполнять учебную работу, что, в свою очередь, способствует актуализации личных профессиональных качеств, необходимых выпускнику университета для успешной реализации в будущем [1].

Важно отметить, что необходимость создания предпосылок для когнитивного развития студентов вузов средствами иностранного языка, в частности, при дистанционной форме обучения, предопределяет важность разработки методического обеспечения учебного процесса с учетом познавательного аспекта обучения иностранному языку и акцентом на формирование

у обучаемых познавательной самостоятельности.

Как утверждает Н.С. Азимова, познавательная самостоятельность – это сочетание высшей формы активности и сознательности студентов в процессе обучения. Нельзя не согласиться с мнением исследователя о том, что к основным отличительным признакам познавательной самостоятельности можно отнести такие, как стремление и умение самостоятельно мыслить, самостоятельно найти подход к решению новой задачи, желание добывать и понимать усваиваемые знания [2].

Помимо перечисленных выше признаков познавательной самостоятельности студентов, необходимо также упомянуть о метакогнитивных способностях студентов, одной из которых является способность к саморегулированию.

Некоторые исследователи относят саморегулирование к набору приобретенных навыков, отвечающих за контроль и управление, включая планирование собственных когнитивных способностей, эмоций и поведения [3]. Авторы настоящего исследования согласны с выводом о том, что «саморегулирующее обучение» неразрывно связано с желаемым результатом процесса «самогенерируемого мышления» и поступков, систематически направленных студентами на достижение своих целей обучения [3]. Более того, согласно мнению исследователей, саморегулирование способствует повышению уровня способности студента к адаптации. Данная способность дает возможность обучающимся справляться с ежедневными трудностями, социальными и ситуационными потребностями, с которыми им часто приходится сталкиваться [4]. Помимо такой важной метакогнитивной способности, как саморегулирование, студентам также необходимо иметь мотивацию к рациональному и эффективному использованию вновь приобретенных

или ранее разработанных методов саморегулирования. На развитие и использование студентами методов саморегулирования и мотивации влияют многие факторы [5: 71].

Согласно В.К. Вилюнас, для формирования студентов как субъектов учебной деятельности необходимо развитие у них соответствующей мотивации. Указанная проблема не является новой, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на компетентностном подходе, как утверждает исследователь [6: 207]. При дистанционной форме обучения, в условиях сложной эпидемиологической ситуации, поддерживать учебную мотивацию студентов особенно сложно.

Таким образом, важно изучить каждую из вышеупомянутых сфер, чтобы избежать проблем, связанных с резким переходом к дистанционной форме обучения в условиях сложной эпидемиологической ситуации.

Цель настоящей работы заключается в рассмотрении организации дистанционного обучения в вузе в условиях пандемии на примере дисциплины *иностранный язык* и анализе влияния дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов. В этой связи авторам потребовалось решить следующие **задачи**:

1. выявить учебные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения языку дистанционно;

2. сделать вывод на основе изученной информации о необходимости сформулировать требования к механизмам развития у студентов самостоятельности как важнейшей характеристики их деятельности в дистанционной образовательной среде, способствующей осуществлению в обучении сознательного подхода, который обуславливает повышение эффективности образовательного процесса в целом и достижения студентами высоких академических результатов.

Актуальность. Как утверждает О.Е. Антипенко, введение в практику государственных образовательных стандартов нового поколения на законодательном уровне закрепило переход от парадигмы «образование-обучение» на «образование-развитие/становление». Теперь обучение перестает быть традиционной передачей знаний и определенного набора профессиональных умений и навыков. Новая парадигма обучения, по мнению исследователя, характеризуется сейчас следующими чертами: ориентация всего процесса на результат, системный подход к содержанию и методам обучения, а также конструктивизм, что означает, что обучающийся должен не только получить определенный объем знаний и навыков, но и уметь встраивать эти знания и навыки в свою модель мира и конструировать его заново. Таким образом, очевидно, что переход к новой парадигме образования требует изменения приоритетов в организации процесса обучения [7; 9].

Нельзя не согласиться с мнением ряда исследователей о том, что современный этап подготовки в вузе будущего специалиста состоит в подготовке студента к самостоятельному решению своих проблем и проблем будущего. Обусловлено это темпами развития новейших технологий, включая новые знания и виды профессиональной деятельности. Простая трансляция готовых знаний уже недостаточна. Мир так быстро меняется, что остается все меньше и меньше времени на обучение у преподавателя, и все больший акцент, по мнению О.Е. Антипенко, необходимо делать на самообучении. Важнейшая задача вуза состоит в том, чтобы выпускать специалистов, которые смогут в будущем самостоятельно определять задачи, которые им предстоит выполнить, планировать и вырабатывать стратегии их осуществления, а также научиться понимать, насколько

эффективным будет то или иное решение в определенном контексте [7; 12].

Авторы настоящего исследования подтверждают общее мнение о том, что метакогнитивная психология образования является одним из наиболее перспективных направлений достижения этой цели. Основоположником метакогнитивной психологии является Дж. Флейвелл. Он определяет метапознание как «индивидуальное знание, касающееся собственных когнитивных процессов и их результатов, выполняющее функцию активного контроля, регуляции и организации когнитивных процессов при достижении конкретных целей» [8: 231]. Проблема самостоятельного управления своими познавательными и интеллектуальными возможностями на сегодняшний момент становится все более и более актуальной в связи с возникновением новых технологий, быстро растущим научно-техническим прогрессом вообще и в условиях сложной эпидемиологической ситуации, в частности. Таким образом, потребность в специалистах, которые будут способны самостоятельно и творчески решать проблемы, возрастает с каждым днем, как и проблема формирования определенных качеств современной личности, которые бы соответствовали новым критериям и современной образовательной парадигме [7; 20].

Согласно современной образовательной парадигме будущий специалист должен уметь использовать широкий спектр различных учебных стратегий и стратегий овладения иностранным языком в том числе. Как утверждают многие исследователи, при определении любой стратегии учения подразумеваются умения, которые обеспечивают сознательное продвижение к цели овладения языком. Таким образом, здесь важно уметь различать когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком.

По мнению ряда исследователей, когнитивные стратегии характеризуются главным образом осмыслением, запоминанием и использованием изученного языкового материала. Метакогнитивные же стратегии направлены на наблюдение, а также управление использованием когнитивных стратегий, они определяются последовательностью действий, которые обеспечивают планирование и контроль познавательных процессов. Как уже было упомянуто выше, в современном образовательном контексте, в условиях сложной эпидемиологической ситуации, формирование метакогнитивных умений приобретает особую значимость, так как именно они, на наш взгляд, являются предпосылкой гармоничного развития личности обучающегося.

Одним из ключевых компонентов метапознания является метакогнитивная саморегуляция, которая подразумевает способность обучающегося к самоконтролю, управлению своей деятельностью.

Известно, характерным признаком дистанционного обучения является именно самостоятельная работа как одна из форм учебного процесса, в связи с чем способность студентов к самоуправлению своей учебной деятельностью становится все более необходимой. Важнейшей предпосылкой для успешного обучения студентов является метакогнитивная саморегуляция. Современному высококвалифицированному специалисту присуща способность применять свои знания при решении любой нестандартной задачи.

Методы исследования. Существует ряд психодиагностических методик, направленных на выявление уровня выраженности метакогнитивных качеств, умений, навыков и т.д. К числу таких диагностических средств относится опросник по мотивационным стратегиям (MSLQ), вопросы

из которого были успешно использованы авторами в ходе эксперимента.

Авторами также были использованы качественные и количественные методы для получения и анализа данных, собранных во время проведения исследования. Чтобы проанализировать влияние метакогнитивной саморегуляции на академическую успеваемость студентов во время дистанционного обучения, авторы использовали шкалу «Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: Метакогнитивная Саморегуляция» из опросника «Мотивация и применение стратегий в обучении».

Результаты исследования. Результаты Т-теста для парных выборок не выявили статистически значимых различий между Средним значением 1 (после проведения занятий в университете в течение семестра) и Средним значением 2 (после дистанционного обучения в течение семестра). Однако, исходя из полученных результатов, можно утверждать, что студенты стали более осознанно относиться к используемым ими стратегиям, они также усовершенствовали навыки самообразования и улучшили умения планировать и организовывать свой процесс обучения. Авторы проведенного исследования могут сделать следующий вывод: использование метакогнитивных стратегий во время дистанционного обучения в условиях сложной эпидемиологической ситуации оказало благоприятное воздействие на то, как студенты планировали и давали оценку своей учебной деятельности.

В эксперименте, целью которого было определение влияния дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию студентов в условиях пандемии, приняли участие четыре группы студентов первого курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (86 человек). Чтобы убедиться в том, что все

участники эксперимента имели приблизительно одинаковый уровень знаний и одинаковые навыки, в исследовании приняли участие студенты, заранее прошедшие тест распределения, который каждый год традиционно проводится среди первокурсников в начале нового учебного года в рамках учебной программы кафедры иностранных языков с тем, чтобы определить их уровень владения иностранным языком. Участники в обеих группах имели приблизительно одинаковый уровень владения английским языком в начале эксперимента.

Все четыре группы студентов в течение двух семестров прослушали одинаковый по содержанию курс «Иностранный Язык» (144 час.). На протяжении первого учебного семестра (72 час.) студенты проходили обучение в аудиториях, расположенных на территории университета. В течение второго учебного семестра (72 час.) участники эксперимента проходили обучение удаленно, следуя указаниям тех же преподавателей и используя систему видеоконференцсвязи, например, MS-teams (Microsoft Teams – корпоративную платформу, объединяющую в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения), а также курсы на платформе Moodle. После каждого вебинара все занятия были записаны, а затем выложены на платформе Moodle, это давало возможность студентам просматривать материалы неограниченное количество раз. Всем студентам рекомендовали использовать корпоративную электронную почту в качестве дополнительного средства для поддержания связи с преподавателями. Вебинары и связь по электронной почте были включены в обучение для того, чтобы сделать курс более интерактивным и как можно больше похожим на традиционные занятия, проводимые в университете.

В процессе исследования авторы использовали вопросы из опросника «Моти-

вация и применение стратегий в обучении» (MSLQ), с целью изучить влияние дистанционного обучения на метакогнитивную регуляцию студентов [9]. Психометрические свойства вопросов в данном опроснике были проанализированы в соответствии с проводимым дистанционным обучением в европейских и американских школах [10; 12]. Метод анкетирования применяется в процессе обучения английскому языку как иностранному, в отличие от стратегий обучения иностранному языку с использованием речевых технологий (STILL) [11; 8], и при определении и улучшении стратегий мотивации [12; 15]. Обоснованность и надёжность использования данного метода проверены и подтверждены при определении значимости таких понятий, как ориентирование на достижение цели, ощущение собственного влияния на обучение и успеваемость, когнитивные и метакогнитивные стратегии, а также стратегии управления своими ресурсами [12]. Поскольку модульная структура MSLQ позволяет исследователю использовать полный список вопросов, либо часть из них, в данной работе авторы применили один из тестов опросника – «Шкала Стратегий Обучения», а именно – «Когнитивные и Метакогнитивные Стратегии: Метакогнитивная Саморегуляция». Он включает в себя 12 утверждений, данный тест главным образом ориентирован на анализ таких аспектов как контроль и саморегуляция в метапознании, а не в самом знании как таковом.

Результаты Т-теста для парных выборок показывают, что разница между Средним значением 1, полученным в декабре 2019 года (после проведения занятий в университете в течение семестра), и Средним значением 2, которое было получено в июне 2020 года (после второго учебного семестра, когда студенты проходили обучение удаленно, следуя указаниям преподавателей и используя систему видеокон-

ференцсвязи (MS-teams) и курсы на платформе Moodle) недостаточно велика, чтобы быть статистически значимой. В обоих случаях студенты продемонстрировали средний уровень саморегуляции (4.24 и 4.43 соответственно).

Дискуссия. Полученные результаты данного исследования подтверждают мнение авторов о том, что дистанционное обучение не оказало значительного влияния на когнитивные и метакогнитивные стратегии студентов. Данный вывод также подтверждает мнения других исследователей о том, что успеваемость студентов в общем и целом не зависит от того или иного метода преподавания [13], при наличии нескольких компонентов: соответствующее содержание онлайн курса, его характеристики и преимущества, простая в использовании платформа управления обучением, интерактивные связи между обучающимися и педагогом, а также друг с другом [14]. Более того, в условиях дистанционного обучения необходимо предоставить личную образовательную среду, в которой студент будет присматриваться к способам своего познания, поддерживать совместное обучение, стараться достичь учебных целей, а также находить, классифицировать и делиться информацией [15].

Полученные результаты показали, что студенты первого курса, принявшие участие в эксперименте, не имеют склонности к предварительному составлению списка вопросов, которые помогли бы им сфокусироваться на учебном процессе. Дистанционное обучение не повлияло на данную стратегию обучения; однако, она считается одной из самых важных и необходимых. Такие вспомогательные материалы, как, например, наводящие вопросы, напоминающие студенту поставить цель и выбрать наиболее подходящий обучающий метод,

улучшают его/ее академическую успеваемость [16; 17; 18].

Несмотря на то, что средний балл, полученный в декабре 2019 года и в июне 2020 года, недостаточно велик, чтобы быть статистически значимым, в некоторых случаях влияние дистанционного обучения на метакогнитивную саморегуляцию было очевидным, что позволяет авторам данного исследования говорить об имеющихся преимуществах и недостатках формата удаленного обучения. Помимо доступа ко всем учебным материалам, предварительно выложенным на платформе Moodle, еще одним из преимуществ дистанционного обучения является то, что студенты получили возможность просматривать время от времени все записанные видеоматериалы. Таким образом, они могли вернуться к конкретной теме, во время изучения которой у них возникали трудности, чтобы разобраться в ней, улучшая при этом свои способности и используя стратегии для более глубокого понимания учебного материала. Данные выводы согласуются с результатами, полученными другими исследователями [19; 20]. Дистанционное обучение способствует развитию профессионально важных умений и навыков, включая такие, как самообразование, способность планировать и систематизировать, а также умение распоряжаться своим временем. Все это, в своей совокупности, дает возможность студентам излагать и обобщать различные части прослушанной лекции, а также собирать детали в единое целое с тем, чтобы лучше понять и освоить весь учебный материал [20; 13].

Авторы настоящего исследования согласны с утверждением о том, что отличительной чертой дистанционного обучения является взаимодействие студента и педагога между собой на расстоянии, при этом последний выступает в роли носителя источника знаний и в роли наставника [16; 6;

27]. Студенты могут проявлять свои межличностные способности во время работы над каким-либо проектом совместно с преподавателями и одногруппниками, при этом оценивая и осозная свою ответственность за совершаемые ими действия [21]. Курс обучения, описанный в данном исследовании, включает в себя вебинары и связь с преподавателями посредством электронной почты как эффективным способом взаимодействия студента и педагога, что позволяет авторам считать его в высшей степени интерактивным. Данный курс сильно напоминает формат традиционных занятий, проводимых в университете. Многие исследователи обращают внимание на коммуникативную составляющую дистанционного обучения, особенно выделяя тот факт, что студентам приходится сталкиваться с некоторыми трудностями во время учебного процесса, в первую очередь это касается эффективных методик преподавания и моделей взаимодействия [22]. Данное утверждение созвучно с мнением И. Каца о том, что студенты, обладающие высокой степенью самостоятельности во время учебного процесса, а именно те, кто находится в меньшей зависимости от необходимости постоянно поддерживать связь с преподавателем, как правило, отдают большее предпочтение формату дистанционного обучения [23].

Выводы. Полученные результаты исследования показывают, что студенты стали использовать метакогнитивные стратегии более эффективно, чем перед непосредственным началом учебного процесса, так как они не были знакомы с новым на тот момент с форматом обучения, более того, они были более заинтересованы в том, как выполнить требования данного курса. Они также заранее начали бегло просматривать учебные материалы. Это можно объяснить тем, что материал, пред-

ставленный на платформе Moodle, как оказалось, имеет более удобную в использовании структуру. Данные наблюдения подтверждают выводы, сделанные другими исследователями [24; 25; 26; 27; 28], которые подчеркивают преимущества курсов дистанционного обучения. Однако, некоторые из них убеждены в том, что эффективность таких курсов главным образом зависит от мотивации студентов, причем студенты, у которых преобладает внутренняя мотивация, учатся лучше, чем студенты с преобладанием внешней мотивации [29].

Проведенное исследование также показало, что дистанционное обучение оказало и неблагоприятное воздействие на метакогнитивную саморегуляцию студентов: студенты часто отвлекаются от учебного процесса. Не так-то просто сосредоточить свое внимание во время вебинаров, напротив – гораздо тяжелее, чем во время обучения на занятиях в классе. Авторы подтверждают мнение других исследователей о том, что дистанционное обучение ни в чем не ограничивает студента: любой обучающийся располагает и временем, и местом обучения, а также контролирует свой темп обучения, и такой формат дает студентам полную независимость и контроль над тем, где, когда и как им учиться. Однако помимо всего перечисленного, главными компонентами обучения остаются мотивация и тяга к знаниям у студентов, а также их способность к метакогнитивной саморегуляции, иначе, студенты не смогут планировать свой учебный процесс и добиваться высоких академических результатов.

Дистанционное обучение становится неотъемлемой частью высшего образования, данный формат обучения особенно актуален в условиях сложной эпидемиологической ситуации, поэтому очень важно принимать во внимание как его преимущества, так и недостатки. В рамках дистанционного обучения студенты получают независимость и

несут полную ответственность за то, как проходит их учебный процесс. Именно поэтому способность студентов самостоятельно управлять процессом обучения становится необходимой предпосылкой для их будущего академического успеха.

Результаты исследования показывают, что дистанционное обучение не оказало существенного воздействия на когнитивные и метакогнитивные стратегии студен-

тов. Авторы могут сделать вывод о том, что успеваемость студентов в общем и целом не зависит от метода преподавания, при наличии следующих компонентов: соответствующее содержание онлайн курса, его характеристики и преимущества, простота в использовании платформа управления обучением, интерактивные связи между обучающимися и педагогом, а также друг с другом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Odinokaya M., Krepkaya T., Sheredekina O., Bernavskaya M.** The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Education Sciences*. 2019. № 9. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187.
2. **Азимова Н.С.** Познавательная самостоятельность студентов // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. 2012. № 3 (51). С.268-272.
3. **Zimmerman B.J., & Schunk D.H.** Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
4. **Baumeister R.F., & Vohs K.D.** Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. 1, 1–14.
5. **Айсмонтас Б.Б., Уддин М.А.** Личностные и мотивационные особенности студентов очного и дистанционного обучения (сравнительный анализ): монография. – М., 2014. 222 с. ISBN: 978-5-00077-064-1
6. **Вилюнас В.К.** Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1986. ISBN 5-211-01031-0
7. **Антипенко О.Е.** Метакогнитивные стратегии как предиктор качества профессиональной подготовки студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. 2017. № 17-3. С. 9-22.
8. **Flavell J.H.** Metacognitive aspects of problem solving / J.H. Flavell // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L.B. Resnick. – N. Y.: Erlbaum, 1976. – P. 231.
9. **Pintrich, Paul R.; Smith, David A.F.; Garcia, Teresa; McKeachie, Wilbert J.** A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ); National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Ann Arbor, MI, USA; 76 p.
10. **Pintrich P.R.** A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*. 2004. 16, 385-407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x
11. **Stoffa Rosa; Kush Joseph C.; Heo Misook.** Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Strategy Inventory for Language Learning in Assessing Motivation and Learning Strategies of Generation 1.5 Korean Immigrant Students. *Education Research International*. 2011, 2011, ID 491276, 8 p. DOI: 10.1155/2011/491276
12. **Kumar Vijay; Bhalla Jyoti.** Validation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in Indian context. *International Journal of Future Generation Communication and Networking*. 2020. 13(2), 507 – 517.13.
13. **Olivari, M. G.; Bonanomi, A.; Gatti, E.; Confalonieri, E.** Psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among Italian high school students. In 14th European Congress of Psychology, Proceedings of the 14th European Congress of Psychology, Italy, 7-10 July 2015
14. **Ekawati A.D.; Sugandi L.; Kusumastuti D.L.** Blended learning in higher education: Does gender influence the student satisfaction on blended learning? Proceedings to the 2017 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech), Yogyakarta, Indonesia, 15-17 Nov. 2017; IEEE: Yogyakarta, Indonesia, 2017; 160-164.

15. **Javorcik Tomas.** PLE-based instruction concept. *AIP Conference Proceedings* 2017, 1906(1), p. 080012. DOI: 10.1063/1.5012357
16. **Kassab S.E.; Al-Shafei A.I.; Salem A.H.; Otoom S.** Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in medical education and practice*. 2015. 6, 27. DOI: 10.2147/AMEP.S75830
17. **Cho M.H.; Shen D.** Self-regulation in online learning. *Distance education*. 2013. 34(3), 290-301. DOI: 10.1080/01587919.2013.835770
18. **Odinokaya, M.; Krepkaya, T.; Karpovich, I.; Ivanova, T.** Self-Regulation as a Basic Element of the Professional Culture of Engineers. *Education Sciences* 2019, 9(3), 200. DOI: 10.3390/educsci9030200
19. **Emanuel A.; Gelche N.** Distance Learning: A Viable Option. In *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*; Leal, Filho W., Azul, A.M., Brandli, L., Özuyar, P.G., Wall, T., Eds.; Springer, Cham, Germany, 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-95870-5_16
20. **Barak M.; Hussein-Farraj R.; Dori Y.J.** On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *Int J Educ Technol High Educ*. 2016, 13, 35. DOI: 10.1186/s41239-016-0035-9
21. **Voronova L.; Karpovich I.; Stroganova O.; Khlystenko V.** The Adapters Public Institute as a Means of First-Year Students' Pedagogical Support During the Period of Adaptation to Studying at a University. *Proceedings of the Conference 'Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives'* 2020, 131, 641-651 DOI: 10.1007/978-3-030-47415-7_68
22. **Markova T.; Glazkova I.; Zaborova E.** Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. pp. 685-691. ISSN: 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.043
23. **Katz Yaacov J.** Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *J. Comput. Assist. Learn.* 2002. 18, 2-9. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2001.00202.x
24. **Macarthur V.; Conlan O.** Modeling higher-order cognitive skills in technology enhanced distance learning. In *2010 4th International Conference on Distance Learning and Education*. IEEE. : San Juan, USA, 2010.
25. **Liu S.** Supporting self-regulated learning with moodle forums. *Comput.-Supported Collab. Learn. Conf. CSCL 2013*, 2, 303–304.
26. **Salmon G.** *E-tivities: The Key to Active Online Learning*, 2nd ed.; Taylor & Francis: New York, USA, 2013; 214 p.
27. **Keengwe J.; Maxfield M.B.** *Advancing Higher Education with Mobile Learning Technologies: Cases, Trends, and Inquiry-Based Methods*; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2015; 364 p. DOI: 10.4018/978-1-4666-6284-1.
28. **Babi S.; Krei M.; Kucel K.** E-education 2.0: Students' digital identity and online learning activities. In *Procs. of the 37th Intl. Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, Croatia, 26-30 May 2014; IEEE: Opatija, Croatia, 2014, 756-761. DOI: 10.1109/MIPRO.2014.6859666
29. **Moore R.L.; Wang C.** Influence of learner motivational dispositions on MOOC completion. *J Comput High Educ*. 2020, 1-14. DOI: 10.1007/s12528-020-09258-8

REFERENCES

1. **Odinokaya M., Krepkaya T., Sheredekina O., Bernavskaya M.** The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Education Sciences*. 2019. № 9. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187
2. **Azimova N.S.** Students' Cognitive Self-Sufficiency. *Bulletin TSULBP*. 2012. № 3 (51). p.268-272
3. **Zimmerman B.J. & Schunk D.H.** Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
4. **Baumeister R.F., & Vohs K.D.** Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. 1, 1–14.
5. **Aysmontas B.B., Uddin Md.A.** Lichnostnyye i motivatsionnyye osobennosti studentov ochnogo i distantsionnogo obucheniya (sravnitel'nyy analiz). Monografiya = Personal and motivational characteristics of full-time and distance learning students (comparative analysis). Monograph. Moscow: 2014. 222 p. ISBN: 978-5-00077-064-1 (In Russ.)

6. **Vilyunas V.K.** Psychological mechanisms of human motivation. – M.: MGU publ. 1986, ISBN 5-211-01031-0
7. **Antipenko O.** Metacognitive Strategies as a predictor of quality of Professional training of students. *Nauchnyie trudyi Respublikanskogo instituta vysshey shkolyi*. 2017. № 17-3. P. 9-22
8. **Flavell J.H.** Metacognitive aspects of problem solving / J.H. Flavell // The nature of intelligence. Hillsdale / Ed. by L.B. Resnick. – N. Y.: Erlbaum, 1976. – P. 231.
9. **Pintrich, Paul R.; Smith, David A.F.; Garcia, Teresa; McKeachie, Wilbert J.** A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ); National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Ann Arbor, MI, USA; 76 p.
10. **Pintrich P.R.** A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*. 2004. 16, 385-407. DOI: 10.1007/s10648-004-0006-x
11. **Stoffa Rosa; Kush Joseph C.; Heo Misook.** Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Strategy Inventory for Language Learning in Assessing Motivation and Learning Strategies of Generation 1.5 Korean Immigrant Students. *Education Research International* 2011, 2011, ID 491276, 8 p. DOI: 10.1155/2011/491276
12. **Kumar Vijay; Bhalla Jyoti.** Validation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in Indian context. *International Journal of Future Generation Communication and Networking*. 2020. 13(2), 507 – 517.13.
13. **Olivari, M. G.; Bonanomi, A.; Gatti, E.; Confalonieri, E.** Psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among Italian high school students. In 14th European Congress of Psychology, Proceedings of the 14th European Congress of Psychology, Italy, 7-10 July 2015
14. **Ekawati A.D.; Sugandi L.; Kusumastuti D.L.** Blended learning in higher education: Does gender influence the student satisfaction on blended learning? Proceedings to the 2017 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech), Yogyakarta, Indonesia, 15-17 Nov. 2017; IEEE: Yogyakarta, Indonesia, 2017; 160-164.
15. **Javorcik Tomas.** PLE-based instruction concept. AIP Conference Proceedings 2017, 1906(1), p. 080012. DOI: 10.1063/1.5012357
16. **Kassab S.E.; Al-Shafei A.I.; Salem A.H.; Ootom S.** Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in medical education and practice*. 2015. 6, 27. DOI: 10.2147/AMEP.S75830
17. **Cho M.H.; Shen D.** Self-regulation in online learning. *Distance education*. 2013. 34(3), 290-301. DOI: 10.1080/01587919.2013.835770
18. **Odinokaya M.; Krepkaya T.; Karpovich I.; Ivanova T.** Self-Regulation as a Basic Element of the Professional Culture of Engineers. *Education Sciences*. 2019. 9(3), 200. DOI: 10.3390/educsci9030200
19. **Emanuel A.; Gelche N.** Distance Learning: A Viable Option. In *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*; Leal, Filho W., Azul, A.M., Brandli, L., Özuyar, P.G., Wall, T., Eds.; Springer, Cham, Germany, 2020. DOI: 10.1007/978-3-319-95870-5_16
20. **Barak M.; Hussein-Farraj R.; Dori Y.J.** On-campus or online: examining self-regulation and cognitive transfer skills in different learning settings. *Int J Educ Technol High Educ*. 2016, 13, 35. DOI: 10.1186/s41239-016-0035-9
21. **Voronova L.; Karpovich I.; Stroganova O.; Khlystenko V.** The Adapters Public Institute as a Means of First-Year Students' Pedagogical Support During the Period of Adaptation to Studying at a University. *Proceedings of the Conference 'Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives'*. 2020. 131, 641-651 DOI: 10.1007/978-3-030-47415-7_68
22. **Markova T.; Glazkova I.; Zaborova E.** Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. pp. 685-691. ISSN: 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.043
23. **Katz Yaacov J.** Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *J. Comput. Assist. Learn*. 2002. 18, 2-9. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2001.00202.x
24. **Macarthur V.; Conlan O.** Modeling higher-order cognitive skills in technology enhanced distance learning. In 2010 4th International Conference on Distance Learning and Education. IEEE. : San Juan, USA, 2010.

25. **Liu S.** Supporting self-regulated learning with moodle forums. *Comput.-Supported Collab. Learn. Conf. CSCL 2013*, 2, 303–304.

26. **Salmon G.** *E-tivities: The Key to Active Online Learning*, 2nd ed.; Taylor & Francis: New York, USA, 2013; 214 p.

27. **Keengwe J.; Maxfield M.B.** *Advancing Higher Education with Mobile Learning Technologies: Cases, Trends, and Inquiry-Based Methods*; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2015; 364 p. DOI: 10.4018/978-1-4666-6284-1.

28. **Babi S.; Krei M.; Kucel K.** E-education 2.0: Students' digital identity and online learning activities. In *Procs. of the 37th Intl. Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, Croatia, 26-30 May 2014; IEEE: Opatija, Croatia, 2014, 756-761. DOI: 10.1109/MIPRO.2014.6859666

29. **Moore R.L.; Wang C.** Influence of learner motivational dispositions on MOOC completion. *J Comput High Educ.* 2020, 1-14. DOI: 10.1007/s12528-020-09258-8

Karpovich Irina A., Koroleva Yuliana V. *Analysis of distance learning impact on technical students' metacognitive self-regulation (with English language training course as an example).* This study examines the factors that influence students' metacognitive strategies while taking distance learning courses in current epidemiological situation. It has been demonstrated that distance learning is characterised with autonomy. That is why students' ability to self-regulate their learning becomes vital. This study is aimed at analysing the impact of distance learning on student's metacognitive self-regulation in the process of studying a foreign language online under pandemic conditions. The research sample consisted of four first-year students' academic groups (86 students) from Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. To analyse the impact of distance learning on student's metacognitive self-regulation we used a scale "Cognitive and Metacognitive Strategies: Metacognitive Self-Regulation" of the MSLQ Questionnaire. The Paired sample T-test revealed no statistically significant difference between the values Mean 1 (after a semester of on-campus teaching) and Mean 2 (after a semester of online teaching). However, the results demonstrate that the participants of the study became more aware of the strategies they use, improved some self-study skills and the ability to plan and organize the learning process. It was concluded that distance learning had a positive effect on the way students planned and evaluated their educational activities.

DISTANCE LEARNING; SELF-REGULATION; METACOGNITIVE STRATEGIES; HIGHER EDUCATION; TEACHING FOREIGN LANGUAGES; HIGH ACADEMIC PERFORMANCE

Citation: Karpovich I.A., Koroleva Yu.V. Analysis of distance learning impact on technical students' metacognitive self-regulation (with English language training course as an example). *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 18–29. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.02

О.А. Шередекина

МЕТОД ВЗАИМНОГО РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА К ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ



ШЕРЕДЕКИНА Оксана Анатольевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. *Научный руководитель член-корреспондент Российской Академии Образования Н.И. Алмазова.* ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: oksanasher@yandex.ru

SHEREDEKINA Oksana A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. *Scientific supervisor Associate Member of the Russian Academy of Education Nadezhda Iv. Almazova.* Polytechnicheskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: okanasher@yandex.ru

Актуальные тенденции в современном высшем образовании определяются социальным заказом. На данном этапе работодатель хочет видеть в выпускнике не просто специалиста, а профессионала, способного решать профессиональные ситуации любой сложности, проявлять инициативу и самоорганизацию, руководить бизнес- или производственным процессом и брать на себя ответственность за его результат, а также быть эффективным коммуникатором, в том числе, при иноязычном общении. Поэтому остро стоит проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции, охватывающей те профессионально-ориентированные характеристики, которые являются востребованными на рынке труда. В фокусе внимания преподавателя иностранного языка находятся методы, методики и технологии, направленные на интенсификацию процесса и эффективность результата в иноязычном образовании студентов нелингвистических направлений подготовки. В последние десятилетия проводятся исследования по внедрению метода взаимного рецензирования в практику формирования способности к письменной и устной речи. Проводимое в рамках данной статьи исследование позволило установить, алгоритм работы с методом взаимного рецензирования, применяемого в процессе формирования способности к иноязычному устному высказыванию. Установлены сходства и различия в алгоритмах рецензирования письма и продукта устной речи. Были определены приоритетные характеристики данного метода: знание психологических и межличностных проблем, связанных со спецификой метода взаимного рецензирования; знакомство студентов с потенциалом и спецификой метода; совместная работа студентов и преподавателя над методическим материалом; активная роль эксперта на этапе освоения метода; оценивание не только итоговой работы авторов, но и деятельности рецензентов; положительное отношение студентов к этому методу. В результате эксперимента были выработаны рекомендации по использованию данного метода в целях повышения эффективности формирования способности к иноязычной речи.

МЕТОД ВЗАИМНОГО РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ; ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ИНОЯЗЫЧНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; ИНОЯЗЫЧНАЯ УСТНАЯ РЕЧЬ; АВТОР; РЕЦЕНЗЕНТ; ЭКСПЕРТ

Ссылка при цитировании: Шередекина О.А. Метод взаимного рецензирования в формировании способности студентов многопрофильного вуза к иноязычной речи // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 30–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.03

Введение. В настоящее время основной тенденцией, наметившейся в сфере высшего образования, является перераспределение учебной нагрузки. Значительное увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу, предполагает деятельность учащихся, как в рамках аудиторных занятий, так и в онлайн-режиме. При этом целью обучения иностранным языкам в вузе у студентов лингвистических направлений подготовки является необходимость сформировать универсальную коммуникативную компетенцию (УК-4), т.е. способность выпускника осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке [1]. Реализация этого требования напрямую зависит от эффективности организации самостоятельной работы студентов, которая определяется деятельностью двух субъектов образовательного процесса. С одной стороны, преподаватель обеспечивает учебный процесс необходимым учебно-методическим и информационным материалом, с другой, студент выполняет задания [2]. Реализация в процессе самостоятельной деятельности, поставленных преподавателем задач, требует от студента не только знаний в области иностранного языка, но и способности работать с материалом. Качество итоговой работы определяется степенью сформированности способности студента к критическому анализу и синтезу информации, предоставленной преподавателем [3]. Системное и критическое мышление как универсальная компетенция, закрепленная в образовательном стандарте по направлению бакалавриата [1], требует внедрения в процесс обучения методов, реализующих данную задачу как метод взаимного рецензирования.

Метод взаимного рецензирования предполагает реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия участников образовательного процесса. Активными участниками взаимного рецензирования явля-

ются студенты в роли авторов и рецензентов. Преподаватель переходит в разряд субъекта, являющегося экспертом, способным предоставить обратную связь, в случае необходимости [4]. Метод взаимного рецензирования позволяет отойти от традиционной практики, когда оценка и обратная связь всегда определяется как исключительная роль профессорско-преподавательского состава, и дает студентам возможность развивать способности к саморегуляции [5] и системно-критическое мышление.

Метод взаимного рецензирования определяется как элемент глобального интегративного курса, направленного на формирование способности к иноязычной речевой деятельности. Тем самым, он не определяет эффективность всего курса, но повышает его результативность [6].

Под методом взаимного рецензирования понимается анализ работы студента его однокурсниками на промежуточном этапе выполнения задания. Целью взаимного рецензирования является двустороннее взаимодействие по модели *студент ↔ студент*. С одной стороны, взаимное рецензирование выявляет отклонения от предъявляемых требований, т.е. структурное несоответствие, лексико-семантические, грамматические и стилистические ошибки, что направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. С другой, данная деятельность требует от студентов решения многоуровневой проблемы: от простого поиска несоответствия до предоставления конструктивного предложения по его устранению, от лояльности к объективности и т.п., что формирует системное и критическое мышление.

Актуальность. Амбивалентность современного рынка, когда работодатель диктует условия к компетенциям специалиста, реализуется в требованиях, предъявляемых к системе высшего образования. Работодатель заинтересован не просто в профессионале, обладающем знаниями в необходимой области деятельности, а во всесторонне развитом

специалисте. Использование метода рецензирования признается эффективным в контексте формирования конкурентоспособного специалиста, являющегося объектом социального заказа и, соответственно, приоритетным направлением системы высшего образования [7; 8]. Особую значимость метод получает в контексте сокращения аудиторной учебной нагрузки.

Длительная история применения метода взаимного рецензирования в процессе формирования способности к иноязычной письменной речи связана с практикой зарубежных школ [9; 10], тогда как для российской высшей школы этот метод является относительно новым. Успешность применения взаимного рецензирования в процессе формирования способности к иноязычной письменной речи определяется культурными реалиями. По мнению С.А. Домышевой и Н.В. Копыловой особенности российского менталитета являются преградой к эффективному внедрению взаимного рецензирования в образовательный процесс [11]. Российские студенты не в полной мере проявляют индивидуализм, позиционирование себя в группе остается для них приоритетным, что реализуется в попытке смягчить оценку работы однокурсника, тем самым, лишив его объективного взгляда на продукт речевой деятельности. Неоднозначно также воспринимается студентами сама возможность рецензировать, т.е. определить свое отношение к работе коллеги. Трудности, возникающие в связи с культурными особенностями, не исключают внедрения метода взаимного рецензирования в практику обучения иностранным языкам в вузах, но требуют дополнительного этапа адаптации к данному виду деятельности [12] и приводит к возникновению у преподавателя дополнительных организационных издержек.

Заемствование метода взаимного рецензирования в область иноязычной устной речи – явление последних десятилетий и его особенности недостаточно изучены.

Целью данного исследования является выявление специфики метода взаимного рецензирования в формировании способности к иноязычной письменной и устной речи и выработке рекомендаций по повышению эффективности метода.

Методы. Основанием для проведения эксперимента является выявление специфики метода взаимного рецензирования в процессе формирования способности к иноязычной письменной и устной речи. Параллельно в исследовании применяются теоретические и эмпирические педагогические методы как анализ и обобщение данных, связанных с практикой реализации метода взаимного рецензирования в процессе обучения иноязычной речевой деятельности, открытого наблюдения и анкетирования.

Результаты исследования. Описываемое исследование проводилось в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) и было ограничено первой стадией внедрения метода взаимного рецензирования в процесс формирования способности к иноязычной речевой деятельности. В эксперименте приняли участие студенты второго курса юридического направления, критическая оценка документации для которых является одним из важных навыков, позволяющих выявить все недочеты и особенности анализируемой работы. В рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» студенты должны были написать краткое изложение дела (a case brief или case summary) и доклад по теме «История права» и выступить с последним на занятии.

В преддверии эксперимента студенты были ознакомлены с понятием «взаимное рецензирование» и практикой применения метода в обучении иностранным языкам. Студентам была предложена анкета, в которой они предварительно оценили метод и выразили свои ожидания от его применения в процессе обучения иноязычной речи. Анкетирование также включало вопросы взаи-

моотношений в группе и степени доверия к однокурсникам. Вопрос о компетентности коллег в области оценки работы, являющийся важным для студентов первого курса [13], был снят на этапе входного анкетирования. Логичным объяснением доверия студентов друг к другу является длительный период совместного обучения, в течение которого каждый из учащихся в должной мере проявил себя, что на этапе входного тестирования не было реализовано. Вместе с тем, часть студентов выразило нежелание выступать в роли рецензентов, объясняя это недостаточным уровнем владения языком и неуверенностью в своих руководительских возможностях. Результаты анкетирования также выявили достаточно высокую зависимость оценки рецензента от личности автора работы, как представителя определенного академического сообщества, что является проявлением коллективизма. В соответствии с результатами входного анкетирования в эксперимент были внесены следующие поправки: 1) взаимное рецензирование было решено проводить в анонимном режиме; 2) в бланк рецензирования были внесены пункты «Вызывает сомнение» (Questionable).

На первом этапе метод взаимного рецензирования был реализован в процессе работы над кратким изложением дела. Для самостоятельного ознакомления испытуемым был предоставлен инструктирующий

и прикладной методический материал. В дальнейшем, студентам был предложен тест на знание этого материала, выявивший низкий уровень владения информацией и необходимость совместного изучения методических записок [14], что противоречит идее об исключении преподавателя из процесса проверки в рамках взаимного рецензирования [15; 16].

Второй этап включал двухфазную работу над письмом (рис. 1). Первый вариант краткого изложения дела испытуемые направляли преподавателю, который делегировал право их оценки другим студентам из числа экспериментальной группы, учитывая принцип анонимности. Результаты взаимного рецензирования студенты направляли преподавателю для оценки качества выполненной работы. После внесения корректив экспертом, рецензии направлялись авторам для внесения в них окончательных изменений. Финальный вариант письменной работы оценивался преподавателем в соответствии с критериями и параметрами, изложенными в методическом материале. Максимальная оценка (10 баллов) выставлялась при полном соответствии критериям содержания (1), структуры (2), связности и последовательности (3) письменной работы, ее грамматической (4) и лексико-стилистической (5) корректности. Каждый из аспектов оценивался в 2 балла.

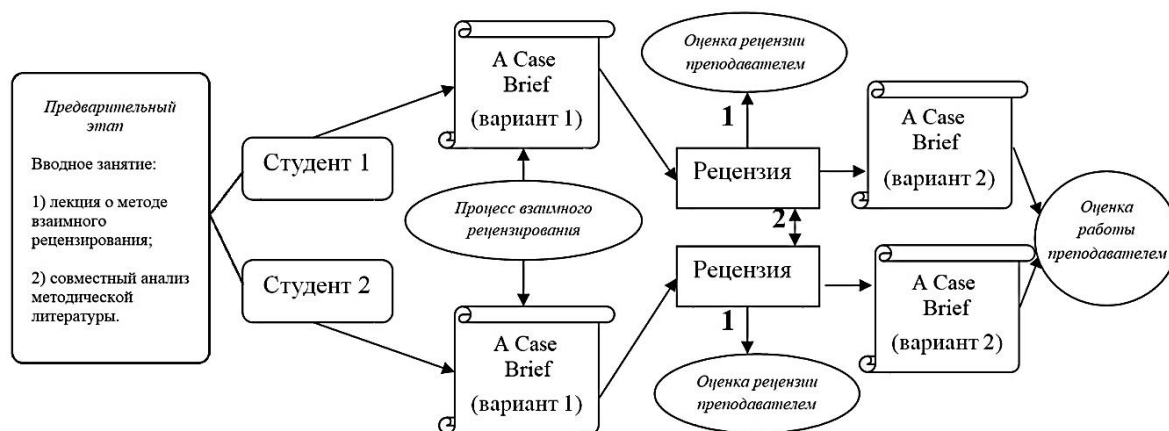


Рис.1. Схема организации работы над кратким изложением дела с использованием метода взаимного рецензирования

Несмотря на достаточно высокий уровень итоговой работы (средний балл – 9), что доказывает эффективность метода взаимного рецензирования в процессе формирования способности к иноязычной письменной речи, был запланирован и реализован третий этап эксперимента. Рецензии студентов подверглись анализу экспертом, что позволило выявить основные недочеты и охарактеризовать причины отклонения от методических рекомендаций. Из-за невнимательности из поля зрения студентов частично выпала структурная составляющая письменной работы. Лексический и стилистический компоненты были нивелированы в рецензиях, что свидетельствует об отсутствии знаний о функционале терминосистемы «Юриспруденция» и попытке зависить оценку. В итоге испытуемые оценили составленную ими рецензию и осознали важность следования всем требованиям для создания качественного продукта в помощь авторам и себе, как автору – во второй своей роли.

Работа над докладом, как этап формирования способности к иноязычной устной речи, представлена на рисунке 2. Процесс работы над устным высказыванием повторяет алгоритм отработки письма. После самостоятельного и сов-

местного ознакомления с требованиями, испытуемые пишут доклад и направляют его на рецензию, которая также оценивается экспертом. На основании данных рецензий студенты экспериментальной группы дорабатывают доклад. Особенностью алгоритма устного высказывания является финальный этап. Выступление испытуемых оценивается совместно с преподавателем из расчета 12 баллов (к критериям оценки письменной работы добавляется 2 балла за владение языком (беглость) и произношение). Следует отметить более качественную оценку работ авторов на второй стадии эксперимента, что является логичным после детального разбора первых рецензий.

Итоговое анкетирование, направленное на выявление отношения испытуемых к методу взаимного рецензирования, выявило положительную динамику: 92% студентов оценили эффективность метода взаимного рецензирования (по сравнению с 76% в начале эксперимента). Трудности, с которыми столкнулись студенты, определяются как временные [17]. Испытуемые оценили потенциал метода не только в контексте обучения иноязычной речи, но и возможности личностного роста как будущих профессионалов.

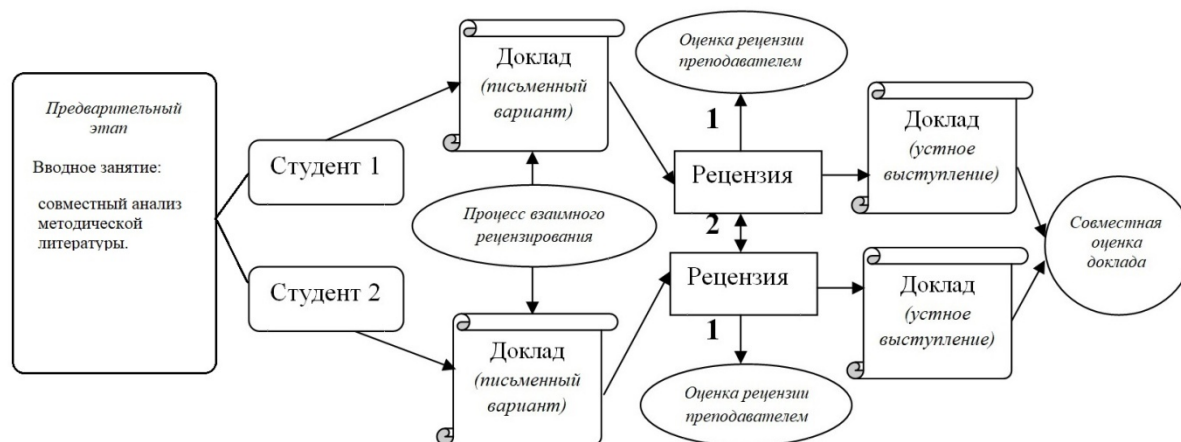


Рис. 2. Схема организации работы над докладом (устным выступлением) с использованием метода взаимного рецензирования

Выводы. Практика применения метода взаимного рецензирования в формировании способности к иноязычной речевой деятельности дифференцируется по типу речи. В целом алгоритм работы над устным высказыванием повторяет процедуру написания письменной работы, за исключением финального шага, когда публичное выступление оценивается совместными усилиями с участием преподавателя в роли эксперта.

Эффективность метода можно значительно увеличить, во-первых, если не ограничиваться самостоятельным изучением методических рекомендаций, особенно на начальном этапе. Совместное обсуждение структуры и содержания работы позволяет выявить ее специфику и значительно снизить количество недочетов. Во-вторых, нужно помнить, что изначально потенциал метода взаимного рецензирования известен только преподавателю, студенты должны быть ознакомлены с практикой его реализации. В-третьих, стоит позиционировать участие в рецензировании не как добровольное, а как обязательное. Принудительное включение студента в деятельность достигается путем оценки его деятельности. Это является мотивацией к качественному выполнению работы рецензента. В-четвертых, попытка сохранить лицо перед сокурсниками, типичная для российского студента, не только искажает реальное представление о работе автора, но и ограничивает личностный рост самого рецензента. Частичное сокрытие несоответствий требованиям устраняется посредством анонимности процедуры рецензирования работ. В-пятых, проблема самокритичности студентов, касающаяся их некомпетентности в области иностранных языков, не должна являться препятствием к участию в процедуре взаимного рецензирования. Нежелание студентов

рецензировать работу однокурсника – это психологический барьер, преодоление которого происходит через практику. Также в этом помогает четкая структура бланка рецензирования. В-шестых, активная роль эксперта – залог эффективности метода взаимного рецензирования с самого начала. На этапе обучения методу взаимного рецензирования эксперт играет роль активного наблюдателя: в случае возникновения незапланированной ситуации, он находит решение и помогает студентам реализовать конечную цель – сформировать способность к иноязычной речи.

Студентам рекомендовано детальное и критическое ознакомление с методическим материалом. Особого внимания заслуживает анализ критериев и параметров оценки работы. Это, с одной стороны, позволит автору создать отличную работу, а, с другой – помочь однокурснику качественной рецензией. Процесс рецензирования предполагает поэтапный анализ работы в соответствии с аспектами, выделенными в методических рекомендациях, начиная с содержания и заканчивая стилистикой работы. В ходе анализа рецензий было выявлено, что некоторые формулировки сомнительного (для рецензента) содержания, исключались из рецензии, что не давало авторам возможность своевременно внести коррективы. Следует помнить, что даже отсутствие четкой формулировки ошибки может помочь в ее решении.

Вышеизложенные рекомендации позволяют нивелировать национальные особенности российских студентов, добиться более высокого качества работ и сформировать, тем самым, способность к иноязычной письменной и устной речи, а также способность к аналитике и критическому мышлению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о разработке и утверждении образовательных стандартов высшего образования СПбПУ и внесении в них изменений от 26.12.2016 № 11. Доступ с сайта СПбПУ. Источник: www.spbstu.ru.
2. **Сенашенко В., Жалнина Н.** Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109. ISSN: 0869-3617
3. **Odinokaya M., Krepkaya T., Sheredekina O., Bernavskaya M.** The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Education Sciences*. 2019. № 9. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187.
4. **Сысоев П.В., Мерзляков К.А.** Лингводидактические свойства метода рецензирования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-2). С. 126–130. ISSN: 2227-8591
5. **Mulder R.A., Pearce J.M., Baik C.** Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*. 2014. Vol. 15. №. 2. С. 157–171. DOI: 10.1177/1469787414527391.
6. **Добрынина О.Л.** Интегративный курс иностранного языка для магистров неязыковых специальностей // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №. 9. С. 193–197.
7. **Арлашкина О.В.** Применение метода взаимного оценивания в обучении менеджменту // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. №. 2 (50). С. 132–141. ISSN: 1811-5942
8. **Беляева И.С.** Метод «peer review» как неотъемлемая составляющая коммуникативно-ориентированной технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Мониторинг качества и содержания образования в учебном заведении: материалы докл. заоч. науч.-практ. конф. Центр менеджмента качества Тверского государственного технического университета. 2013. ISBN: 978-5-7995-0671-1. – С. 21–24.
9. **Домышева С.А., Копылова Н.В.** Взаимное рецензирование письменных заданий на английском языке в российских университетах: культурные факторы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. №. 3. С. 139–147. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-3-139-147.
10. **Мерзляков К.А.** Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. №. 5-6(157-158). С. 31–39. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-31-39.
11. **Al-Jamal D.** The impact of peer response in enhancing ninth grader's writing skill. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 2009. № 1(1). Pp. 13–40.
12. **Hedgecock J.S., Lefkowitz N.** Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 1992. №1(3). P. 255–276. DOI: 10.1016/1060-3743(92)90006-B.
13. **Mostert M., Snowball J.D.** Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. №. 6. С. 674–686. DOI: 10.1080/02602938.2012.683770.
14. **Харченко В.С.** Взаимное рецензирование в учебных курсах вуза // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 86–92. ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459
15. **Кольбе А.С.** Технологии MOOK в очном курсе: применимость пирингового метода // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2015. №. 18. С. 435–439. ISSN: 2227-0973
16. **Королев Д.А., Кольбе А.С., Паволоцкий А.В.** Применение пиринговой оценки письменных работ студентов в потоковых очных курсах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. №. 4. С. 63–71. ISSN: 2312-8631eISSN: 2312-864X
17. **Nulty D.D.** Peer and self-assessment in the first year of university // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. 36(5). P. 493–507.

REFERENCES

1. Polozhenie o razrabotke i utverzhdenii obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya SPbPU i vnesenii v nih izmenenij ot 26.12.2016 № 11. Dostup s sajta SPbPU. Istochnik: www.spbstu.ru.
2. **Senashenko V.S., Zhalnina N.V.** Samostoyatel'naya rabota studentov: aktual'nye problemy [Independent Work of Students: Actual Problems]. *Higher Education in Russia*, 2006, no. 7, pp. 103–109. ISSN: 0869-3617 (*In Russ.*).
3. **Odinokaya M., Krepkaya T., Sheredekina O., Bernavskaya M.** The Culture of Professional Self-Realization as a Fundamental Factor of Students' Internet Communication in the Modern Educational Environment of Higher Education. *Education Sciences*. 2019. № 9. 187. DOI: 10.3390/educsci9030187.
4. **Sysoev P.V., Merzlyakov K.A.** Lingvodidakticheskie svoystva metoda recenzirovaniya [Lingua-didactic features of Peer review method]. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2016. №. 5(19-2). pp. 126-130. ISSN: 2227-8591
5. **Mulder R.A., Pearce J.M., Baik C.** Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*. 2014. Vol. 15. №. 2. C. 157–171. DOI: 10.1177/1469787414527391
6. **Dobrynina O.L.** Integrativnyj kurs inostrannogo jazyka dlja magistrrov nejazykovykh special'nostej // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2013. №. 9. S. 193-197.
7. **Arlashkina O.V.** Primenenie metoda vzaimnogo ocenivaniya v obuchenii menedzhmentu // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki. 2018. №2 (50). S. 132-141. ISSN: 1811-5942
8. **Belyayeva I.S.** [Method «Peer Review» as an Integral Part of Communication Oriented Technology of Foreign Language Teaching in Non-language Universities]. Monitoring kachestvai soderzhaniya obrazovaniya v uchebnom zavedenii. Materialy dokladov zaochnoy nauch.-prakt. konf. [Monitoring Quality and Contents of Education in Educational Institutions: Proceedings of Correspondence Scientific Practical Conference. Quality Management Center of Tver State Technical University], 2013. ISBN: 978-5-7995-0671-1. pp. 21-24. (*In Russ.*)
9. **Domysheva S.A., Kopylova N.V.** Peer review in EFL writing classrooms at Russian universities: cultural factors. *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*. 2019. Vol. 25. no. 3, pp. 139–147. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-2-139-147 [*in English*].
10. **Merzlyakov K.A.** Jetapy obuchenija pis'mennoj rechi studentov na osnove metoda recenzirovaniya [The stages of students' written language education Basing on the method of reviewing]. *Tambov University Review. Series: Humanities*. 2016. Vol. 21. №.5-6(157-158). pp. 31-39. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-31-39.
11. **Al-Jamal D.** The impact of peer response in enhancing ninth grader's writing skill. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 2009. № 1(1). Pp. 13-40.
12. **Hedgecock J.S., Lefkowitz N.** Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 1992. №1(3). P. 255-276. DOI: 10.1016/1060-3743(92)90006-B.
13. **Mostert M., Snowball J.D.** Where angels fear to tread: Online peer-assessment in a large first-year class // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2013. Vol. 38. №. 6. C. 674-686. DOI: 10.1080/02602938.2012.683770.
14. **Harchenko V.S.** Vzaimnoe recenzirovanie v uchebnykh kursakh vuza [Peer review in university courses]. *Higher Education in Russia*. 2017. № 2 (209). S. 86–92. ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459
15. **Kolbe A.S.** [Technology MOOC in Full-Time Courses: Scope Peer Method]. *New Information Technologies in Automated Systems*. 2015. No. 18, pp. 435-439. ISSN: 2227-0973. (*In Russ.*)
16. **Korolev D.A., Kolbe A.S., Pavolotsky A.V.** Application of peer-to-peer assessment of written works of students in stream internal courses. *RUDN Journal of Informatization in Education*. 2016. №. 4. C. 63-71 ISSN: 2312-8631eISSN: 2312-864X
17. **Nulty D.D.** Peer and self-assessment in the first year of university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. 36(5). P. 493–507.

Sheredekina Oksana A. Peer Review in the Foreign Speaking Skills Formation among the students of a multidisciplinary university. Current trends in modern higher education are determined by the social order. At this stage, the employer wants to get the graduate that is a professional who is able to solve problems of any complexity, show initiative and self-organization, manage the business or production process and take responsibility for its results, as well as be an effective communicator in both native and foreign languages. Therefore, the problem of the foreign communicative competence formation including those professionally-oriented characteristics that are in demand in the labour market is actual. The focus of the foreign language teacher's attention is on methods, techniques and technologies aimed at the process intensification and the result effectiveness in the foreign language training of non-linguistic students. In recent decades, research has been conducted on the use of this method in the foreign writing and speaking skills formation. The research carried out in the framework of this article allowed us to establish the peer review algorithm for working with foreign speaking skills. Similarities and differences in the algorithms of peer reviewing a letter and an oral speech product are established. The priority characteristics of this method were identified: knowledge of psychological and interpersonal problems related to the specifics of peer review; students' awareness of the potential and peculiarities of the method; collaborative work of students and teachers on methodological material; active role of an expert at the stage of mastering the method; evaluation of both the final work of the authors and the activities of reviewers; positive attitude of students to this method. As a result of the experiment, recommendations were developed for the use of this method in order to increase the effectiveness of the foreign speaking skills formation.

PEER REVIEW; FOREIGN WRITING SKILLS; FOREIGN SPEAKING SKILLS; AUTHOR; REVIEWER; EXPERT

Citation: Sheredekina O.A. Peer Review in the Foreign Speaking Skills Formation among the students of a multidisciplinary university. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 30–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.03

Межкультурная и межъязыковая коммуникация

Intercultural and interlingual
communication

В.Н. Варламова

LINGUISTIC INTERPRETATION OF A FICTIONAL TEXT THROUGH ARCHETYPES AND SYMBOLS USAGE



ВАРЛАМОВА Вера Николаевна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: varlamova7@yandex.ru

VARLAMOVA Vera N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia.;
e-mail: varlamova7@yandex.ru

The article is devoted to the linguistic interpretation of a fictional text through archetypes and symbols usage. It gives a review of different approaches to the problem of interaction of folklore and literature, definition of basic terms, such as ‘archetype’, ‘symbol’, ‘mythologem’. Fairy-tale archetypes and symbols are decoded and interpreted in Byatt’s short stories taken from the story collection *Sugar and Other Stories*. The archetype fairy-tale images of Cinderella, evil stepmother and witch have been analyzed in the stories *Racine and Tablecloth* and *The Dried Witch*. The paper focuses on the possibility of applying folklore approach to the interpretation of the above-mentioned archetype images in A.S. Byatt’s stories. Special attention is paid to the role of symbols and stylistic devices and expressive means in decoding the fairy-tale images. The analysis of the extracts from fiction reveals individual peculiarities of folklore borrowings usage by different writers and allows to decode their intentions and to see the depth of the content in fictional texts. The relevance of the research comes out of insufficiency of researches devoted to peculiarities of folklore borrowings in modern English and American literature. To achieve the goal and objectives of the research the following methods were used: the method of reviewing and analysis of theoretical literature on the subject; contextual and intercontextual analyses to identify the relationship between the texts; folklore method, the method of interpretation analysis, stylistic analysis. The practical value of the research: the results of the paper may be used by students in the course of *Stylistics of the English Language*, *Lexicology* and during practical classes of *Analytical Reading*.

FOLKLORE; MYTH; ARCHETYPE; SYMBOL; FICTIONAL TEXT; SHORT STORY; IMAGE; FAIRY-TALE; STYLISTIC DEVICES; LINGUISTIC INTERPRETATION

Citation: Varlamova V.N. Linguistic interpretation of a fictional text through archetypes and symbols usage. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 40–49. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.04

Introduction. The article is concerned with the study of fairy-tale archetypes and symbols in fictional texts. The study was based on the stories from the collection *Sugar and Other Stories* by an outstanding English writer A.S. Baytt.

The theoretical basis of the research is the works of Russian and foreign researchers in the field of interaction of literature and folklore, the study of the structure of the artistic symbol, dissertations and thesis abstracts on the works of A.S. Baytt (S.S.

Averintsev, M.N. Kon'kova, Yu.M. Lotman, C.G. Jung, L.S. Vygotsky, M.Ch. Larionova, V.S. Darenenkova etc.). Among foreign researchers we distinguish the works of V. Alford [1], C. Franken [2], N. Tredell [3].

The work of Antonia Susan Byatt is a large field for literary research. Remaining in the background for a long time after receiving the Booker Prize in 1990 for the novel *Possession*, which is now included in many university programs, A.S. Byatt has gained popularity and has become more actively studied by foreign and domestic researchers. One of the most interesting phenomena of A.S. Byatt's works is an unusual creative preference, the move from a large genre form to a small one. The writer turns to the genre of the story only in the late 1980s, while the genre of the novel is represented in the works of A.S. Byatt since the 1960s. *Sugar and Other Stories* is the writer's first collection, and it is interesting to research due to the topical subject-matter and folklore images.

In the first four stories, *Racine and the Tablecloth*, *Rose-Coloured Teacups*, *The July Ghost*, *The Next Room*, the theme of intergenerational relationships is highlighted. The scenes of the next two stories are laid in Asia, and vividly demonstrate the differences in cultures. In the stories *On the Day That E.M. Forster Died* and *The Changeling*, the philosophy of creativity comes to the fore. The story *In the Air* echoes *The Red Witch*, telling about the fate of a lonely, unhappy woman. In the last two stories, the author reveals the relationship between the ideal and the real. In general, motifs and leitmotifs are intertwined in the collection. *Sugar and Other Stories* is the most socially-oriented collection, it reflects the life, periods of creativity and the personality of A.S. Byatt. It is noteworthy that many storylines repeat some moments from the author's biography.

Literary scholars consider A.S. Byatt a folklore author, and the above-mentioned

collection of stories is of the folkloristic nature. In later stories, A.S. Byatt explicitly refers to the biblical and mythological images and marked folklore borrowings [4].

A number of scientists, these include C.G. Yung, V. Alford, Yu.M. Lotman, M.Ch. Larionova, M.N. Kon'kova, Ye.A. Kostyukhin and others, distinguish in their writings the problem of folklore and literature interaction. Folklore and literature are closely related, however, they are not synonymous, according to the researchers of this issue. Literature is in the sphere of spiritual activity, in the sphere of art [5]. Folklore is a combination of artistic and non-artistic forms of a people's culture. Folklore was the progenitor of literature, and the basis for folklore was a myth. Myth, according to M.V. Savinov, is "a form of integral mass experience and interpretation of reality with the help of sensory-visual images, which are considered independent phenomena of reality" [6: 12]. We do agree, that myth is a primary form of synthetic cognition of the surrounding world and it makes it possible to explore space, the whole, which has a certain order [7: 53].

In the work of a writer, the link between folklore and literature is traced taking into account the principles developed in literary studies. First of all, the writer's attitude to folklore is revealed, then folklore sources and the ways of processing folklore material are determined, and elements of different folklore genres are interpreted. The archetypal views of a writer occupy a special place. The use of folklore in literature can be manifold, ranging from motifs to archetypes and symbols.

One of the ways writers use folklore borrowings is resorting to fairy-tale archetypes and symbols. As argued by C.G. Jung, 'archetype' (translated from Greek means 'the beginning of an image') "is a figure recurring throughout history, wherever creative imagination operates freely" [8: 53].

Symbol according to C.G. Jung is the embodiment of the original mythological image which helps express an image of the world, and all the symbols express archetypes [8: 285].

M.Ch. Larionova noted that archetype is an unconscious reproduction of mythological motifs. Mythologem according to M.Ch. Larionova represents borrowing of these motifs by the author [9: 99]. In other words, the archetype can be considered a kind of skeleton of myths, while the mythologem is a variety of manifestations, modifications of these motifs performed by one or another author.

A.A. Iudin defines archetype as "a primary image, a certain original, some combination of the most ancient universal human symbols, prototypes underlying myths, folklore and cultures in general, and passing from generation to generation" [10: 4]. Taking into account the above-mentioned definitions, we understand archetypes as often repeated images, plots and motifs in folklore and literary works.

To implement their creative ideas, authors may introduce into their works various archetypal images explicitly or implicitly. Archetypal images are universals; they have a certain content that is understandable for a group of people united by one culture, and therefore these images generate certain emotions and associations in readers with related cultural roots. Being a folklore author, A.S. Byatt skillfully introduces archetypal images and symbols as important plot units into her works. Studying them will help reveal the author's intention, and understand the artistic world of the work as an integral part of the artistic world of the writer.

Mention should be made of the boundaries of the genre in which A.S. Byatt worked. In her thesis research, M.N. Kon'kova notes that the problem of literary trends in the work of the writer is intensively investigated by

Russian and Western literary scholars [11]. According to M.N. Kon'kova, the work of A.S. Byatt covers different areas, such as postmodernism, realism, modernism and romanticism. Literary scholars more often refer the collection *Sugar and Other Stories* to realism and consider it as a revelation of the author exploring complex life challenges. A.S. Byatt endows her stories with bright symbols and fairy-tale archetypal images, she offers the reader a new perspective and approach to familiar images, relevant and timely ideas which give rise to memorable stories and vivid images.

While interpreting the stories by A.S. Byatt, we took into account the works of professor V.E. Cherniavskaia on text linguistics [12; 13]. **The main goals of our research paper are as follows:** the study of the potential of archetype images and symbols in a fictional text; the interpretation of fairy-tale archetypes of Cinderella, evil stepmother and witch in A.S. Byatt's stories; to apply the folklore approach to the interpretation of archetype images for revealing the inner world of the characters and defining the intention of the author. To achieve the goal and objectives of the research **the following methods** were used: the method of reviewing and analysis of theoretical literature on the subject; contextual and intercontextual analyses to identify the relationship between the texts; folklore method, the method of interpretation analysis, method of stylistic analysis.

The analyses of fairy-tale archetypes and symbols. Let us consider the fairy-tale archetypes of Cinderella, and the evil stepmother in the story *Racine and the Tablecloth*.

The story *Racine and the Tablecloth* is the first in the collection *Sugar and Other Stories* and it delves into the theme of morality and justice as well as the theme of generation gap.

The reader's focus is on the hard life of Emily Bray, an intelligent, talented and purposeful girl who loves literature and strives for knowledge and self-expression. Emily is alien to the base interests of other students. She is lonely, and it is difficult for her to confront the picky teacher Miss Crichton-Walker whose constant pressure and unfair criticism Emily endures painfully.

The object of the writer's attention is both the conflict of Miss Crichton-Walker and Emily, and the intrapersonal conflict of the main character.

The archetypal image of the Cinderella and the evil stepmother appear in the story implicitly, however, the analysis of the images and relationships between the characters allows the reader drawing parallels between the characters of the story and the fairy-tale archetypes embodied in them.

The worldview of the main character is indicated by the author in the first sentence of the story with the question, "When was it clear that Martha Crichton-Walker was the antagonist?" [14: 1]. At the beginning of the story, Miss Crichton-Walker is presented as a pleasant and pedantic woman. The way she looks is described in detail: golden curls, almost like a wig of a lawyer, a sweet face with soft skin remained invariably calm; big blue eyes, absolutely straight lip line. The appearance of Miss Crichton-Walker is complemented by important details: a nunnish straight-cut woolen dress with long sleeves, and a coat which had two rows of buttons, their excess symbolizes in this case the rigidity of principles and unwillingness to abandon her intentions. In general, the appearance of Miss Crichton-Walker speaks of deliberate correctness and reflects the conservative view of the past. The author made an ample use of **epithets** while describing Miss Crichton-Walker.

The conflict between Miss Crichton and Emily begins with an essay scribbled by the

student, although the content of the essay was excellent. Emily's fault was that she did not take into account the main requirement of her teacher to perform the essay in a neat handwriting.

Miss Crichton-Walker, who was not inclined to appreciate the academic achievements of the pupils, did not pay attention to the content of the essay and publicly criticized the student for her "messy" handwriting. The personality of the heroine is revealed with a touch of **irony** in the following remark of the author, "Miss Crichton-Walker was expert in morals, not in Hamlet or Emma" [14: 7]. The fairy-tale archetypal image of an evil stepmother is revealed through a superficial perception of the surrounding reality and the desire to judge unfairly. Instead of rewarding for the work and a good essay, the teacher finds reasons to disapprove the student. The disapproval was the most severe punishment for Miss Crichton-Walker students. Any deviation from the standard of behavior Miss Crichton-Walker perceives as rebellion and depravity. Emily was punished for arrogance, unsociability, dissimilarity.

A distinctive feature of the archetypal image of an evil stepmother is pretense and the ability to misrepresent evil intentions as good ones. In fairy-tales, a child usually becomes hostage of a situation, tends to treat the stepmother as a mother, but the wicked stepmother pursues her goals and punishes the child for any fault, for being different. In the story *Racine and the Tablecloth*, Miss Crichton-Walker accounted for her actions as good purposes. In fact, she serves the principles of the patriarchal model of the world, and the pupils are only "pawns" in her thoughtful plan for educating limited, obedient, people without ambitions.

The symbolic meaning of this archetype in the story is the retreating past, an inevitable difficulty in the way of Emily Bray, the evil

that hinders the main character of the story from developing and improving. The archetype is also a symbol of replacing the true with the false, for Miss Crichton-Walker actually replaced mother for the girl.

In the story, Emily is represented as a naive, gullible, timid girl. The prologue becomes a clue for the reader in understanding the psychology of the relationship of the main characters, "How can a child, undersized and fearful, have enough of a self to recognize an antagonist? She might imagine the malice of a cruel stepmother or a jealous sister, but not the clash of principle, the essential denial of an antagonist. She was too young to have thought-out beliefs. It was Miss Crichton-Walker's task, after all, to form and guide the unformed personality of Emily Bray. Emily Bray's ideas might have been thought to have been imparted by Martha Crichton-Walker, and this was in part the case, which made the recognition of an antagonism peculiarly difficult, certainly for Emily, possibly for both of them" [14: 1]. At the very beginning of the story, the author notes that Emily can imagine the anger of a disgruntled stepmother or the envy of her sister, but not a conflict of principles – an integral part of the antagonist.

The main character is opposed to other girls just like Cinderella to the daughters of an evil stepmother. Both Emily and Cinderella are sincere, fragile girls, with a subtle and rich inner world, both characterized by introversion, "She was physically undeveloped, no good at sport, no one to chatter about sex [...] delicious shoes or pony club confrontations" [14: 4]. Other students of the class, like the daughters of the stepmother, have low, superficial interests.

It is symbolic that Emily comes to the class instead of the dead girl Hodge by name, who is described as a cheerful child, full of life, and organically fitting into the class. However, Emily cannot serve as her

substitute. She has nothing in common with her classmates, and sees her main goal in education and self-expression. Emily quickly becomes the first in almost all school sciences. Like Cinderella, Emily compares favorably with the rest of the students in her class, which causes discontent. The main character is represented by the author as the girl of the future.

In the story of A.S. Byatt, Emily is described as a simple, and a complex person at the same time. The heroine is depicted as a gentle, and intelligent person. Emily's uneven handwriting makes her notes look sloppy. It is possible to draw a parallel with the archetypal image of Cinderella who was daubed with ashes because of the large amount of work. Emily handed in her sloppy essay and fondly believed that the teacher would appreciate her performance and her subtle understanding of the literary work, but instead she faced disapproval. "Of course the paper was dirty: schools thought dirt mattered; she believed it did not" [14: 5]. For a long time, Emily endures humiliation and disapproval for everything: arrogance, unsociability, dissimilarity, and especially the appearance that disgusts Miss Crichton-Walker.

The archetype of Cinderella is implicit in the text of the story. A.S. Byatt offers a fresh approach to a well-known plot, embodying fairy-tale archetypal images in the characters of modern life. Instead of Prince Charming, Emily's resilience, integrity and ability to work come to her aid. Through the use of fairy-tale archetypes, the author highlights the priorities of contemporary reality. A modern woman should be able to help herself, to cultivate an integral and self-sufficient personality. Miss Crichton-Walker's education strongly influenced Emily and put her on her mettle. In spite of the fate, Emily managed to escape from the influence of a cruel teacher, to successfully pass the final exams at school, to enter university, and to settle her life.

The symbols in the story play a key role in understanding the author's intention. The title of the story *Racine and the Tablecloth* has metaphoric meaning and is symbolic. Jean Racine, a French playwright, being Emily's favourite writer, becomes a symbol of knowledge and education, to which the main character aspires. The author notes that for Miss Crichton-Walker, writing a book and sewing a tablecloth are equivalent things. In the story, the tablecloth becomes a symbol of narrow-mindedness and ignorance, a symbol of a woman who does not strive for personal self-fulfillment. Emily chooses for herself a different life path, filled with the joy of knowledge and self-expression.

It is no coincidence that flowers often appear next to Miss Crichton Walker. "In front of her was a plain silver bowl of flowers – pink roses, blue irises, something white and lacy and delicate surrounding them" [14: 21]. The rose appears as a symbol of chastity, grace, and also prudence. The iris flower is a symbol of purity and protection. Despite the positive meaning of symbols, the environment in which they appear allows us to consider the symbolic meaning of flowers rather in a negative context of deliberate ambitious grace. The epithet "plain" about the vase in which there are flowers, symbolically indicates that Miss Crichton-Walker pushes even flowers (her student's flowers) into the frame, without allowing them to show the true beauty.

The colours also have metaphoric meaning and are symbolic. Gray, pale green, etc. appear next to or on Miss Crichton-Walker herself and become attributes of the teacher's mediocrity.

A.S. Byatt, resorting to symbols in the story, subtly reveals their meanings. Symbols, being manifestations of archetypes, give the reader additional information about the characters of the story and allow more fully and accurately disclose their images. Such stylistic devices as epithets, metaphors and

irony, used by the author, also help the reader to interpret and decode the fictional text.

Now we proceed to consider the archetypal image of the witch in the story *The Dried Witch*.

Since the beginning of time, there has been an image of a witch or a sorceress in the folklore of various countries. The mentioned fairy-tale archetype attracts particular attention of modern authors of folk and fantasy literature. There is the following definition of a witch: "A woman who is believed to have magic power, especially to do evil things. In stories she usually wears a black pointed hat and flies on a broomstick" [15: 1753]. Traditionally, we imagine a witch as a lonely, ugly and evil woman, as well as attributes that are uniquely associated with witchcraft – a broom, a magic ball, a cauldron for making potions, etc. However, this popular archetypal image is very complicated because of its ambiguity. Witches can be evil and good, can help the heroes of folk tales and interfere with them.

The archetypal image of the witch in the story *The Dried Witch* is revealed by A.S. Byatt as a deep philosophical character with her rich inner world.

In the story under study, the main character A-Oa lives in a small village where she is despised. The woman's husband was taken to the army a long time ago, and her four children died in infancy. From the very beginning of the story, the image of a woman is associated with grief, a lack of desire to live, as evidenced by an important detail: A-Oa has lost all "moisture": "She was dry. It was dry season, but this was her own dryness. Her inside-mouth felt like cloth dried into creased folds in the sun; her tongue scrubbed the silky-dry palate with its sand-ripples of flesh" [14: 85]. The only way for A-Oa to gain respect or fear in the community is to become a witch or "the evil eye" who she is considered to be: "My husband is gone and I have no one to live for [...] I have no respect

in the village. I have no sons to care for me when I am old and weak. Every year will be a little worse. To know your knowledge, Mother, that would be some help against what took my sons, against my state" [14: 85]. The shaman gives her instructions on how to become the "evil eye".

Having earned a reputation as a healer, A-Oa gradually becomes respected by the villagers. However, soon A-Oa is accused of an evil act of helping a young man win a culpable love. The community make the decision to kill the witch ritually by drying her under the scorching sun: "We sun the jinx. We put the jinx to dry in the sun. [...] The sun will dry out the evil" [14: 107].

The story touches upon a number of social and psychological themes. Particularly, the theme of inferiority of human society, the theme of betrayal and hatred of narrow-minded people, the theme of the domination of prejudices in a patriarchal society. The archetypal image of the witch in the story is revealed gradually. Originally, A-Oa was a lonely unhappy older woman, and the villagers were wary of her. She becomes a victim. The prejudices of a narrow-minded community cause her making the decision to become a witch. It is noteworthy that A.S. Byatt characterizes her heroine neither positively nor negatively. A-Oa is simply a woman who tries to survive in a patriarchal society. She thinks that the only way of being respected in the community is to find bewitching powers.

The archetypal image of the witch in the story is formed through the use of a large number of symbolic details. A-Oa allows Cha-Hun to enter her house, despite the taboos of a patriarchal society forbidding a man to enter a woman's house. There is the author's remark hinting at an otherworldly nature of the heroine: "...she was no woman, she was something else" [14: 98]. A.S. Byatt gives her heroine the ability to think wider, to

see more (for example, her thoughts about the injustice to An-At), gives her healing abilities. Helping the young man, Cha-Hun and using a love potion, A-Oa violates all the moral principles of the community, and thus puts herself above the people, even above her fear of being punished according to the rules of the community for what she did.

In the story, the image of the witch differs from the usual interpretation of a fairy-tale image. Traditionally, a witch is associated with meanness, cunning, evil and deceit. A-Oa is undoubtedly angry with the world that condemns her. However, A.S. Byatt calls the reader to compassion and understanding because the main character of the story faces a problem that is relevant at all times – the society disapproves what they do not understand. The fairy-tale archetype of the witch is clearly manifested if you look at the heroine through the eyes of the villagers in the story. She is lonely, ugly, unfriendly toward children, guilty of all illnesses and troubles but can cure and help, using her spellcasting abilities. She is a real witch. However, the author reveals the inner world of the protagonist and the reader sees a desperate unhappy woman who thinks and sees all human vices, who is trying to fight alone with the evil and prejudices of the patriarchal society. This interpretation of the image of the witch is not found in fairy-tales. The author offers the reader a new look at this archetypal image.

Water in the story has a symbolic meaning. In many cultures, in India, for example, water is the guardian of life. It circulates throughout nature in the form of rain, plant juice, milk and blood [16]. The symbolic meaning of water, common to all cultures, is purity, fertility and the source of life. Man cannot exist without water, and the fact that A-Oa has "lost all moisture" says of the imminent end of the heroine's life. Death does not frighten A-Oa. She lost all her relatives and there will be no one to grieve.

That is why the woman agrees to accept the help of the shaman, and to learn witchcraft, dividing her life into "before" and "after."

The fairy-tale archetype of a witch is revealed also through A-Oa's omniscience. The reader understands that this knowledge is limited by common sense and prudence, but for the villagers, with their primitive outlook, the heroine is an "all-seeing eye".

The image of A-Oa symbolizes something new and unknown for the villagers whose worldview is limited by the traditions of their culture and strict morals. The phenomenon of fear of the unknown, the attitude of society towards new knowledge when something new goes beyond what is generally accepted for them, becomes a topical subject of the story *The Dried Witch*.

Conclusion. Thus, turning to the archetypal images of Cinderella, the evil stepmother and the witch, A.S. Byatt invites the reader to look at the familiar fairy-tale images in a new way, from the perspective of modern reality, to move away from traditional interpretation.

Archetypal images in the stories *Racine and the Tablecloth* and *The Dried Witch* appear in the text of the stories implicitly, however, a deep analysis of the personalities of the main characters, their relationships, environment reveals the characteristic features of fairy-tale images.

Symbols, being a manifestation of archetypes, play an important role in the disclosure of the author's intention, and make it possible to deeper interpret the images of the characters in the texts of the stories. Thus, in the story *Racine and the Tablecloth* the flowers "stuck in frames", the colours of Miss Crichton-Walker's clothes and the colours surrounding her are symbolic, and the name of the story is also symbolic. These symbols complement the image of "an evil stepmother", which allows us to come to the conclusion that for the full development of a creative personality there must be relative freedom, and the pressure, especially brought to an extreme, inhibits development. The author also made an ample use of such stylistic devices as epithets, metaphors, irony for better understanding and decoding her intentions.

The symbolic meaning of water as a source of life in the story *The Dried Witch* helps understand and reveal the image of A-Oa, an unhappy woman forced to find a way out of her situation in witchcraft – the only way to survive in a primitive patriarchal society with its prejudices.

The interpretation of A.S. Byatt's stories from the perspective of archetypal images and symbols reveals to the reader the rich artistic world of the great writer and gives the opportunity to discover the deep structures of the work of art.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Alford V.** An Introduction to English Folklore. Bell and Sons, London, 1952. – 188 p.
2. **Franken C.** A.S. Byatt: Art Authorship, Creativity Text. / C. Franken. – Basingstoke, N.Y.: Palgrave, 2001. – 164 p.
3. **Tredell N.** A.S. Byatt Text. / N. Tredell // Conversation with Critics. – Manchester, 1994. pp. 58-74.
4. **Куприянова Е.С., Мазова Е.В.** Вставные тексты в романе А.С. Байетт «Детская книга» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 4-1 (87). С. 69-72. ISSN: 2076-8052
5. **Костюхин Е.А.** Лекции по русскому фольклору: учебное пособие: 2-е изд., стер. СПб.: Лань; Планета музыки, 2016. – 336 с. ISBN 978-5-8114-2111-4
6. **Савинов М.В.** Миф как особая форма осмысления бытия: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01. М., 2011. – 20 с.
7. **Культурология: XX век: энциклопедия / гл. ред., сост. С. Я. Левит: Т. 2. – СПб.: Уни-**

верситетская книга, 1998. – 446 с. ISBN 5-7914-0027-6

8. **Юнг К.Г.** Архетип и символ. М.: Канон+, 2018. 335 с.

9. **Ларионова М.Ч.** Миф, сказка и обряд в русской литературе XIX века. Ростов н/Д: Рост. ун-та, 2006. – 256 с. ISBN 5-7507-0200-6

10. **Иудин А.А.** Архетипы в брендинге: специфика русской культурной традиции. – Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008. – 36 с. ISBN: 978-5-93116-099-3

11. **Конькова М.Н.** Поэтика жанра рассказа в творчестве А. Байетт: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 – Екатеринбург, 2010. – 20 с.

12. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интер-

дискурсивность: учебное пособие. – М.: Librokom, 2009. – 248 с. ISBN: 978-5-397-00289-9

13. **Нефёдов С.Т., Чернявская В.Е.** Контекст в лингвистическом анализе: прагматическая и дискурсивно-аналитическая перспектива // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. №63. С. 83-97. DOI: 10.17223/19986645/63/5

14. **Byatt A.S.** Sugar and other stories / A.S. Byatt. – L., 1987. – 248 p.

15. **Hornby A.S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (7th. ed.), Oxford University Press, 2005.

16. **Керлот Х.Э.** Словарь символов. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.

REFERENCES

1. **Alford V.** An Introduction to English Folklore, Bell and Sons, London, 1952. – 188 p.

2. **Franken C.** A.S. Byatt: Art Authorship, Creativity Text. / C. Franken. – Basingstoke, N.Y.: Palgrave, 2001. – 164 p.

3. **Tredell N.** A.S. Byatt Text. / N. Tredell // Conversation with Critics. – Manchester, 1994. pp. 58-74.

4. **Kupriyanova E.S., Mazova E.V.** Inserted texts in A.S. Byatt's novel "The Children's Book". *Vestnik NovSU*. 2015. № 4-1 (87). С. 69-72. ISSN: 2076-8052

5. **Kostiukhin E.A.** Lektsii po russkomu fol'kloru [Lectures on Russian folklore]. Uch.posobie, 2nd ed. – SPb.: Lan; Planeta Muzyki. – 2016. ISBN 978-5-8114-2111-4

6. **Savinov M.V.** Mif kak osobaia forma osmysleniia bytiia [Myth as a special form of understanding of being], avtoref. dis. kand. filos. nauk 09.00.01. –M. –2011.

7. **Kul'turologiia:** 20 vek: entsiklopediia [Cultural studies: 20th century: encyclopedia], Vol. 2, SPb.: Universitetskaia kniga, 1998. 446 p. ISBN 5-7914-0027-6

8. **Iung K.G.** Arkhetip i simfol [Archetype and symbol], Kanon+, Moscow, 2018.

9. **Larionova M.Ch.** Mif, skazka i obriad v russkoi literature XIX veka [Myth, fairy tale and rite in 19th century Russian literature], Rostov-on-

Don University Publishing House, 2006. ISBN 5-7507-0200-6

10. **Iudin A.A.** Arkhetipy v brendinge: spetsifika russkoi kul'turnoi traditsii [Archetypes in branding: specificity of the Russian cultural tradition], NISOTs, Nizhny Novgorod, 2008. ISBN: 978-5-93116-099-3

11. **Kon'kova M.N.** Poetika zhanra rasskaza v tvorchestve A. Baiett [Poetics of the story genre in the work of A. Byatt], avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.01.03 – Ekaterinburg, 2010.

12. **Chernyavskaya V.E.** Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost' [Text linguistics: polycode, intertextuality, interdiscursivity]: Uch. posobie – M.: Librokom. – 2009. –248 s. – ISBN: 978-5-397-00289-9. – (In Rus.)

13. **Nefedov S.T., Chernyavskaya V.E.** Context in Linguistics: Pragmatic and Discourse Analytical Dimensions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 2020. 63. 83–97. DOI: 10.17223/19986645/63/5

14. **Byatt A.S.** Sugar and other stories / A.S. Byatt. – L., 1987. – 248 p.

15. **Hornby A.S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (7th. ed.), Oxford University Press, 2005.

16. **Kerlot Kh.E.** Slovar' simvolov [Dictionary of Symbols]. – M.: REFL-book. – 1994.

Варламова Вера Николаевна. Лингвистическая интерпретация архетипов и символов в художественном тексте. Статья посвящена лингвистической интерпретации архетипов и символов в художественном тексте. Освещается проблема взаимосвязи фольклора и литературы, рассматриваются базовые термины, такие как «архетип», «символ», «мифологема» и их трактовка в лингвистической литературе. Изучаются сказочные архетипы и символы в текстах рассказов сборника А.С. Байетт «Сахар и другие рассказы». Анализируются сказочные архетипы мачехи, золушки и ведьмы в рассказах «Racine and the Tablecloth» («Расин и скатерть») и «The Dried Witch» («Высушенная ведьма»). В работе используется фольклорный подход для более точной интерпретации вышеупомянутых сказочных образов. Особое внимание уделяется в рассказах А.С. Байетт символам и стилистическим приёмам, помогающим глубже раскрыть героев произведений. Анализ отрывков художественных произведений позволяет выявить индивидуальные особенности использования архетипических образов и символов у конкретных авторов, увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения, а также понять и декодировать авторский замысел. Актуальность исследования заключается в необходимости дальнейшего изучения фольклорных заимствований разными авторами на материале современной английской художественной литературы. Новизна проведённого исследования определяется фольклорно-мифологическим подходом, применяемым в современном литературоведении и позволяющим раскрыть литературные образы и литературные произведения глубже с использованием культурологической составляющей. В процессе работы использовались следующие методы исследования: методы реферирования и анализа теоретической литературы по проблематике, метод семантического анализа для определения значения фактического материала, контекстуальных метод, фольклорный метод, метод интерпретационного анализа, метод стилистического анализа. Практическая ценность настоящего исследования определяется возможностью использования результатов студентами в курсе изучения *Стилистики современного английского языка, Лексикологии*, а также на практических занятиях по *Аналитическому чтению*.

ФОЛЬКЛОР; МИФ; АРХЕТИП; СИМВОЛ; ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ; РАССКАЗ; ОБРАЗ; СКАЗКА; СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЁМ; ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Ссылка при цитировании: Варламова В.Н. Лингвистическая интерпретация архетипов и символов в художественном тексте // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 40–49. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.04

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

И.Н. Заблоцкая

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ



ЗАБЛОЦКАЯ Ирина Николаевна – кандидат технических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: irnizab@yandex.ru

ZABLOTSKAYA Irina N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: irnizab@yandex.ru

Статья посвящена задаче обучения китайских студентов английскому языку. При работе с этой категорией обучающихся возникают определенные проблемы, как связанные с особенностями преподавания английского языка в Китае, так и имеющие психологический характер. Хотя актуальность указанной задачи не вызывает сомнения, в литературе ее решению не уделено достаточного внимания. В связи с тем, что классический подход, базирующийся на пассивной форме обучения, часто не дает желаемых результатов, представляется логичным воспользоваться инновационными методами. К ним относятся интерактивные методы и, в частности, методы кейсов и проектов. Целью работы является попытка анализа результатов применения указанных методов для обучения китайских студентов, изучающих Российскую Федерацию. На первом этапе занятия включали в себя использование максимально адаптированного для этой группы студентов метода кейсов, который способствовал не только повышению уровня знания языка, но и развитию критического мышления. Второй этап являлся основным и представлял собой работу над проектом. В статье рассмотрены конкретные задания, выполненные обучающимися, а также способы решения возникших проблем. Наиболее полезной с практической точки зрения оказалась идея выбора «наставника» из числа сильных студентов в каждой подгруппе, что позволило создать психологически более комфортную обстановку для студентов. Это также дало возможность использовать китайский язык в случае возникновения неразрешимых трудностей. В целом, опыт использования указанных выше интерактивных методов можно считать успешным, поскольку все студенты, во-первых, были вовлечены в работу, во-вторых, справились с заданием и, в-третьих, большинство обучающихся проявили интерес к используемому подходу и выразили удовлетворенность психологической обстановкой на занятиях.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК; КИТАЙСКИЕ СТУДЕНТЫ; ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ; КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ; МЕТОД КЕЙСОВ; МЕТОД ПРОЕКТОВ

Ссылка при цитировании: Заблоцкая И.Н. Практические результаты применения современных методов преподавания английского языка китайским студентам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.05

Введение. В настоящее время процессы глобализации и интеграции приводят к расширению международного сотрудничества в разнообразных сферах деятельности, в том числе – в области образования. Перед молодежью в различных странах от-

крываются большие возможности для самореализации. Этому способствует простота передачи информации, дистанционные методы обучения, доступность высокоскоростных транспортных средств.

Как следствие, все больше студентов учатся в зарубежных вузах, участвуя в краткосрочных программах студенческого обмена или полностью осваивая программу бакалавриата и магистратуры, а в дальнейшем и получая степень PhD за границей.

Второе следствие глобализации состоит в расширении рамок использования английского языка как средства международного общения. Не будем останавливаться на причинах того, почему именно английский язык стал выполнять функцию "международного". Они хорошо известны [1]. Важно, что молодые люди ощущают это, делая самые первые шаги в своей профессиональной карьере.

Результатом сказанного выше является тот факт, что в вузах большинства стран иностранным студентам предлагается обучение на английском языке, знание которого уже не является показателем высокого уровня образования, а скорее нормой, необходимой для ежедневного общения в новых условиях мирового сообщества. Поэтому очевидно, что студенты должны овладеть английским языком как можно раньше и в объеме, необходимом для их успешной профессиональной реализации в будущем, независимо от уровня начальной подготовки. Различный уровень освоения английского языка до поступления в вуз объясняется особенностями национальной культуры, а также отличиями в методиках преподавания иностранных языков в зарубежных странах.

Актуальность. Выделяя из общего числа иностранных студентов китайских, необходимо остановиться на проблемах обучения английскому языку именно этой категории студентов.

В связи с тем, что в Китае школьный курс содержит в основном, выполнение письменных заданий с последующей сдачей тестов, обучающиеся часто не способны общаться и вести беседу на английском языке [2]. Последнее представляется абсолютно неприемлемым, поскольку ставит труднопреодолимый барьер для адаптации в англоязычной среде.

Обучение же студентов навыкам разговорной речи, очевидно, предполагает желание высказывать мнение и отстаивать свою позицию. В противном случае не будет стимула вести беседу. Для китайских обучающихся это связано с преодолением серьезного психологического барьера, поскольку они не приучены высказывать свое мнение или отвечать на вопрос, основываясь на собственных рассуждениях [2].

Неправильное произношение английских слов, связанное с принципиальным различием в озвучивании китайской и английской лексики, также представляет собой существенное препятствие в приобретении разговорных навыков. Это приводит, во-первых, к тому, что речь является не понятной для собеседника, а, во-вторых, что не менее важно, говорящий испытывает подсознательный дискомфорт и неуверенность в себе, постоянно чувствуя несоответствие своего произношения требуемым стандартам. Последнее сводит на нет результаты попыток ответить на вопрос не заученной заранее фразой, поскольку говорящий стремится закончить свое высказывание как можно быстрее. Это ведет к потере оригинальных и, зачастую, очень интересных мыслей.

Перечисленные выше проблемы позволяют сделать вывод, что обучение китайских студентов английскому языку может оказаться сложной задачей, решение которой требует вдумчивого и скрупулезного подхода. Несмотря на очевидную актуальность вопроса о разработке методики пре-

подавания английского языка студентам из Китая, исследованию этой проблемы не уделено достаточного внимания [3].

Все вышесказанное позволяет сформулировать **цель** настоящей работы, которая состоит в попытке анализа результатов применения интерактивных методов для обучения китайских студентов.

Методологическая основа данного исследования – разработки в области конкретных методов реализации коммуникативного подхода, а также данные о продуктивности указанных методов.

Обзор литературы. В Китае предпринимались попытки ввести в учебный процесс современный коммуникативный подход в преподавании английского языка, как иностранного, однако, они пока что не увенчались успехом [3].

Но, с другой стороны, поскольку традиционный подход, делающий акцент на рассмотрении грамматических конструкций, заучивании лексического материала и переводе текстов, не дает желаемого результата, представляется необходимым найти способы применения современных методик, возможно определенным образом адаптированных к данному контингенту обучающихся.

При обзоре современных методик преподавания английского языка, прежде всего, нужно остановиться на упомянутом выше коммуникативном подходе, поскольку именно он привлек особенное внимание преподавателей [4: 224]. Этот подход предлагает отталкиваться в преподавании от ключевой идеи языка, представляющего собой средство общения [5]. Его выбор представляется логичным и естественным, поскольку сама жизнь дает нам примеры его реализации. Учась говорить, ребенок вовлекается в элементарные акты коммуникации, которые постепенно усложняются по структуре и содержанию по мере овладения языком. Убедительным же дока-

зательством эффективности подхода служит тот факт, что ребенку не требуется дополнительного заучивания слов и грамматических правил, чтобы научиться общаться на родном языке.

При использовании коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка, понимается, делается акцент и на рассмотрении грамматических конструкций, однако это происходит как следствие приобретенных навыков общения в определенной ситуации. Действует «принцип устного опережения» [6].

Остановив свой выбор на коммуникативном подходе, направленном на приобретение обучающимися коммуникативных компетенций, логично использовать интерактивные методы обучения [7]. Включаясь в общение, студент постепенно преодолевает психологический барьер, подсознательное ощущение неспособности разговаривать на иностранном языке. А это сделать гораздо проще, если беседа происходит в кругу приблизительно равных по уровню подготовки товарищей, если обсуждается интересующий всех вопрос и, если форма задания настолько увлекательная, что позволяет «забыть» о недостатке знаний. Творческий процесс, являющийся непременным атрибутом интерактивных методов обучения, стимулирует студентов к высказыванию своего мнения, самостоятельному принятию решения и проявлению активной жизненной позиции, в то же время, давая опыт работы в коллективе [8]. Формы интерактивного обучения могут быть различными. Их выбор зависит от уровня подготовки обучающихся, их психологических особенностей и возраста, а также от характера будущей профессиональной деятельности. Необходимо также принимать во внимание конкретные цели, поставленные на данном этапе обучения [9].

В настоящее время широкое распространение получил метод проектов [10].

Он рассматривается, как эффективное средство образования в эпоху глобализации и острой необходимости построения продуктивного диалога между представителями различных культур [11]. Метод проектов является универсальным средством для развития у обучающихся различных навыков. Студенты работают в команде, обсуждают проблему, высказывают собственное мнение, выбирают источники информации и занимаются их изучением, анализируют полученные результаты и совместно готовят итоговую презентацию. В процессе работы над проектом совершенствуется умение говорить, читать, писать и воспринимать услышанную информацию на иностранном языке [12].

Тот факт, что метод проектов прочно вошел в педагогическую практику, отмечается в работе [13], где подчеркивается, что ему посвящено более 11 тысяч публикаций за последние десять лет. Здесь же указывается, что, при наличии приблизительно одинаковой структуры организации работы над проектом, существует большое разнообразие форм выполнения отдельных этапов задания и представления конечного продукта. Последнее представляется очень существенным, т.к. дает возможность привлекать к участию студентов с разной степенью начальной подготовки, а также не всегда активно стремящихся работать в команде и выступать публично.

Важным положительным аспектом метода проектов является, несомненно, и тот факт, что не только преподаватели, но и студенты, практически однозначно, одобряют такой способ обучения. Так в работе [14] подчеркивается, что 95% опрошенных отмечают, что они получили много пользы и морального удовлетворения от результатов работы над проектом. При этом психологически чувствовали себя очень комфортно, и процесс обучения был интересным.

Все вышеизложенное позволило выбрать метод проектов для обучения китайских студентов, что, в свою очередь, привело к необходимости развивать у них навыки критического мышления.

С одной стороны, невозможно представить проектную деятельность без умения мыслить критически. Это связано с тем, что на каждом этапе работы нужно критически оценивать возможные варианты и принимать оптимальное решение. С другой стороны, современные методические разработки отмечают важность навыков критического мышления как для дальнейшей адаптации выпускников в современном обществе, так и для повышения эффективности изучения иностранного языка [15, 16]. Исходя из этого, а также принимая во внимание отмеченные выше проблемы высказывания собственных суждений, был сделан вывод о необходимости выполнения специальных заданий для развития навыков критического мышления у китайских студентов. Следует подчеркнуть, что сам процесс изучения иностранного языка, в свою очередь, способствует развитию умения мыслить критически [17].

В литературе отмечается, что одним из наиболее продуктивных интерактивных методов, развивающих критическое мышление студентов, является метод case-study, основанный на аналитическом подходе к решению конкретной жизненной проблемы [18]. Поскольку этот метод зарекомендовал себя как наиболее эффективный в различных странах Европы и Америке [18], было решено использовать его в качестве тренировки перед выполнением основного задания в форме проекта.

Изложенное выше определяет теоретическую основу настоящей работы, в то время как дальнейшее исследование, в результате которого были сделаны соответствующие выводы, проводилось эмпирическим методом.

Результаты исследования. Перед тем, как перейти к непосредственному описанию исследования и обсуждению его результатов, необходимо отметить, что применение интерактивных методов и, в частности, метода проектов возможно только при наличии современной образовательной среды, которая должна включать в себя информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и мультимедийные средства [18]. Большую помощь оказывает также система дистанционного обучения Moodle [19], которая позволяет, в частности, оперативно проверять и редактировать выполненные этапы задания. Оснащенность Санкт-Петербургского политехнического университета указанными техническими средствами позволила выполнить данную работу.

В ходе исследования проводились занятия с группами китайских студентов, изучающих Российскую Федерацию. В методической литературе подчеркивается, что «важно сделать студентов «союзниками» в общем с преподавателями деле – обучении» [20]. Поэтому, для того чтобы ближе познакомиться со студентами и иметь представление об их планах на будущее и о сфере профессиональной деятельности, в которой они предполагают принимать участие, обучающимся предлагалось ответить на вопрос «В какой стране Вы предполагаете жить после окончания университета и в какой области предполагаете работать?». Существенно преобладающим оказалось намерение вернуться в Китай, но поддерживать отношения с Россией в сфере бизнеса или в области дипломатических отношений.

Метод case-study. В связи с вышесказанным, в качестве проблемных ситуаций для применения метода case-study выбирались аналоги реальных конфликтов, которые могли иметь место в деятельности совместных российско-китайских предприятий. При этом ситуации описывались

в соответствии с требованиями, перечисленными в работе [21], в частности, делался акцент на остроте проблемы. Примером может служить следующее. Предполагается, что студенты являются сотрудниками российско-китайского туристического агентства, которое, в частности, организовало поездку китайских туристов в Петербург с целью осмотреть достопримечательности и посетить музеи. Основной интерес гостей вызывает Эрмитаж. Однако принимающая сторона не заказала заранее билеты, и поэтому поход в Эрмитаж не состоится. Туристы выражают крайнее недовольство. Как можно разрешить конфликт?

Работа над проблемной ситуацией в целом, строилась в соответствии с традиционными этапами, описанными в литературе [22]. Подготовительный этап предполагал выполнение заданий для расширения словарного запаса обучающихся по теме кейса, а также изучение стандартных фраз на английском языке, используемых для участия в дискуссии и выражения собственного мнения.

Начальная часть работы включала в себя чтение текстов по теме «Достопримечательности Санкт-Петербурга». На первом занятии информация предоставлялась преподавателем. Для облегчения понимания прочитанного использовались так называемые «опоры» в виде дополнительных заданий, видеоматериалов и иллюстраций [23].

Дискуссия. Следует отметить, что китайские студенты зарекомендовали себя исключительно исполнительными. Поставленные задачи не вызывают у них негативной реакции. Разобравшись с требованиями, они сразу приступают к выполнению задания. Однако зачастую эти задания выполняются «любой ценой», в частности, задача перевести текст на русский язык решалась с использованием Google-переводчика, что, разумеется, не повышало уровень знания английского.

В подобных случаях представляется особенно важным повысить мотивацию студентов, что способствует реализации их потенциала [23]. При наличии хороших отношений между преподавателем и обучающимися, китайские студенты охотно делятся своими проблемами. Например, в ответ на вопрос «Почему Вы не переводите текст добросовестно?» было высказано мнение «Я чувствую, что я все равно никогда не выучу английский язык». Но поскольку эта фраза прозвучала на безукоризненном русском языке, то логично было заметить «Но ведь русский-то Вы выучили», что совершенно изменило как представление студента об его способностях, так и отношение к работе.

Вторым «помощником» при чтении текстов выступал китайский язык. Здесь вместо задачи перевода с английского языка на русский стояла задача понять содержание текста и значение новых слов. Студенты были разбиты на подгруппы по 4-5 человек. Учитывая разный уровень начальной подготовки учащихся, в каждую подгруппу было включено, как минимум, два сильных студента. Это позволило вовлечь в работу менее подготовленных членов группы, так как они могли задать вопросы на китайском языке и получить помощь своих товарищей.

К следующему занятию студентам предлагалось самим подобрать интересную информацию по теме кейса и обменяться ею со студентами из других подгрупп. Следует подчеркнуть, что китайские студенты выражают в высшей степени доброжелательное отношение к России, любят путешествовать и изучать ее историю. Поэтому работа по поиску и обсуждению информации о Санкт-Петербурге вызвала большой интерес.

На третьем занятии происходила непосредственная дискуссия, имевшая целью выработать конкретные решения описан-

ной выше проблемы. Следует признать, что степень активности студентов в процессе дискуссии была различной. Как отмечалось выше, китайские студенты часто не понимают задание, которое не имеет единственно правильного решения, а также иногда затрудняются выразить собственное мнение. Однако, наличие в каждой подгруппе активных студентов, эмоционально излагавших свою позицию, способствовало вовлечению в дискуссию остальных участников, которые, хоть и кратко, но все-таки выражали собственную идею. В результате был найден ряд интересных решений, например, предложить туристам использовать освободившееся время для посещения пригородов Санкт-Петербурга или переключиться на другую тему и устроить гастрономический тур по городу.

Все вышеизложенное приблизило студентов к пониманию необходимости мыслить критически, без чего невозможен выход из трудных жизненных ситуаций.

Метод проектов. Следующим этапом обучения была непосредственно проектная деятельность, которая также предполагала работу в небольших подгруппах. Важно отметить, что к этому моменту студенты уже четко понимали, что собой представляет групповая деятельность и, поэтому, самостоятельно выбрали себе таких партнеров, в обществе которых чувствовали психологический комфорт. Однако, несколько слабых студентов, боявшихся не справиться самостоятельно с предстоящим заданием, настоятельно просили давать им конкретные задания к каждому уроку. Возникла задача адаптации этих студентов к непривычному для них методу изучения английского языка. На помощь пришел классический подход, в котором преподаватель играет активную роль. Только в данном случае роль преподавателя в каждой подгруппе сыграл сильный студент, который взял на себя обя-

зательство оказывать помощь слабым студентам, если таковые имелись. Эта своего рода смесь интерактивного метода с элементами классического подхода позволила создать комфортную обстановку для неуверенных в себе студентов.

Суть проекта состояла в сборе, анализе и обсуждении информации, а также в получении выводов и презентации по теме «Мой любимый город в России: его прошлое, настоящее и будущее». Причем, если первая часть представляла собой изучение исторических материалов, вторая – анализ сведений из современной печати, то третья предполагала дискуссию с последующими выводами о наиболее вероятном пути дальнейшего развития выбранного города. Последнее в наибольшей степени требовало применения критического мышления, а также желания и умения отстаивать собственную позицию.

Остановив свой выбор на конкретном городе, группы студентов в течение одного месяца собирали и анализировали необходимую информацию. Следует отметить, что китайские студенты обладают желанием и умением использовать различные источники и с готовностью откликаются на рекомендации относительно поиска нужных материалов. На всех занятиях, предшествовавших итоговой презентации, каждая подгруппа представляла небольшой доклад, имевший целью информировать учебную группу о степени готовности проекта. На этом этапе большую помощь оказало ведение так называемого «рефлексивного дневника» [24], в котором студенты фиксировали время, потраченное на выполнение того или иного этапа, а также отмечали трудности, с которыми они столкнулись в ходе выполнения задания.

Итоговые презентации, в которых принимал участие каждый член подгруппы, проводились на последнем занятии. «Наставники», роль которых исполняли

сильные студенты, и на этом этапе смогли распределить работу в соответствии с возможностями каждого участника. Важно подчеркнуть, что большую роль сыграл не только авторитет более подготовленных студентов, но и тот факт, что они могли давать объяснения менее подготовленным товарищам на китайском языке, снимая таким образом психологическое напряжение во время работы.

Увлеченность выполняемым заданием и заинтересованность в ярком представлении его результатов проявились в способе подачи итогового материала. Известно, что видеоматериалы повышают эффективность восприятия информации [25]. Этот факт подтвердили китайские студенты, добавив к классическому варианту презентации собственные фотографии и даже фильмы, сделанные во время посещения города, включенного в тему проекта.

Определенным показателем эффективности выбранного способа обучения английскому языку явился тот факт, что презентации завершились большим числом задаваемых вопросов, а также высказанных мнений о качестве выполнения заданий. Это продемонстрировало способность большинства студентов мыслить критически.

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, необходимо выделить следующие моменты. В процессе исследования был применен интерактивный метод обучения китайских студентов английскому языку. Можно утверждать, что студенты, в целом, справились с поставленной задачей. Для подготовки к финальному этапу работы использовался метод case-study, в частности, имевший целью развитие критического мышления обучающихся. Конечная задача состояла в разработке проекта на заданную тему с последующей итоговой презентацией, что также было выполнено достаточно успешно.

В процессе работы перед преподавателем стояла задача вовлечь в интерактивный учебный процесс всех студентов. Для этого использовались различные способы повышения мотивации студентов и раскрытия их потенциала. Была реализована идея выбора «наставника» из числа сильных студентов в каждой подгруппе с целью использования китайского языка в качестве вспомогательного средства обучения, а также для создания психоло-

гически комфортной обстановки. Последнее позволило более слабым и стеснительным студентам принять участие во всех этапах работы.

В заключение нужно отметить, что плодотворная работа с китайскими студентами требует индивидуального подхода, практически, к каждому, что, с одной стороны, вызывает большой интерес, но, с другой стороны, представляется невозможным в группах с большим числом студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Жерновая О.Р., Латышева А.И., Лобанова Н.С.** Английский язык как язык международного общения: кому принадлежит английский язык сегодня? // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №4(48). С. 438–451. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-4-39.

2. **Мясникова С.В.** Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 152–154. ISSN: 2309-1754

3. **Антонова А.Б.** Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая // Российско-китайские исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 72–79. ISSN: 2587-7445

4. **Щукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480с. ISBN: 5-98111-062-7

5. **Шепелева Н.Ю.** Использование приемов и методик изучения английского языка в смешанных группах, где обучаются иностранные студенты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика, психология, социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 195–198. ISSN: 2073-1426

6. **Вайцель М.П.** Методики преподавания английского языка // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2011. №2(8). С.75–77. ISSN: 1998-5320eISSN: 2587-943X

7. **Рольгайзер А.А.** Интерактивные методики как инструмент формирования коммуни-

кативных способностей у студентов при обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии. 2018. №4(21). С.144–149. eISSN: 2712-7796

8. **Абзалова С.А., Нелюбина Е.А.** Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 10. С.257–260.

9. **Каплина С.Е.** Инновационные методы обучения английскому языку взрослых // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2015. Т. 8. № 11. С. 2437–2447. DOI: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2437-2447

10. **Мельникова И.М., Карпеева Р.С.** Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С.62–66. ISSN: 2500-1000eISSN: 2500-1086

11. **Ферзилаева М.М.** Инновационные технологии обучения иностранным языкам как орудие формирования поликультурной личности // Концепт. 2015. № S15. С. 46–50. eISSN: 2304-120X

12. **Лазутова Л.А., Левина Е.А.** Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю "Иностранный язык" в педагогическом вузе // Самарский научный вестник. 2018. Т.7. №3(24). С. 333–339. ISSN: 2309-4370

13. **Мезенцева М.Е., Попова Н.В.** Современные тенденции развития метода проектных

технологий в школе и вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т.10. №4. С.56–68. DOI: 10.18721/JHSS.10406

14. **Куликова Е.В.** Использование проектно-ориентированных методов при обучении студентов иностранному языку // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 1 (53). С. 116-124. ISSN: 1811-5942

15. **Литовченко В.И.** Развитие и применение навыков критического мышления при обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 123-125. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0025

16. **Зудина А.И.** Технология развития критического мышления как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т.8. №3(28). С.108-110. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0027

17. **Антонова С.Н., Плетяго Т.Ю.** Развитие критического мышления студентов вуза средствами иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №4. С.3.

18. **Максудов У.О.** Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 47. С. 215-220. DOI: 10.31773/2078-1766-2019-47-215-220.

19. **Обдалова О.А., Логан Э.** Сравнительный анализ преподавания иностранных языков в условиях современной образовательной среды в британских и российских вузах (на примере Даремского университета, Велико-

британия, и Томского государственного университета, Россия)// Язык и культура. 2014. №1(25). С. 110–122. ISSN: 1999-6195eISSN: 2311-3235

20. **Уваров В.И.** Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. №3(13). С. 145-156. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156.

21. **Степанова М.М.** Применение метода кейсов в обучении устному переводу // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 162–171. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.4.14.

22. **Абаева Ф.Б.** Использование технологии case study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2(23). С. 177-180. ISSN: 2311-0066

23. **Барбакова Е.В.** Опоры как средство повышения мотивации в обучении английскому языку (как иностранному) // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 7. С. 176–181. DOI: 10.18101/1994-0866-2017-7-176-181.

24. **Воронова Е.Н.** Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. № 3(33). С. 347-350. eISSN: 2307-2334

25. **Кузьмина А.В., Попова Н.В.** Проблематика педагогических исследований по использованию видеоматериалов по иностранному языку в вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10. № 2. С. 74–86. DOI: 10.18721/JHSS.10207.

REFERENCES

1. **Zhernovaja O.R., Latysheva A.I., Lobanova N.S.** Anglijskij jazyk kak jazyk mezhdunarodnogo obshhenija: komu prinadlezhit anglijskij jazyk segodnja? *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. № 4(48). S. 438–451. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-4-39.

2. **Mjasnikova S.V.** Osobennosti obuchenija kitajskih studentov anglijskomu jazyku v vysshej shkole // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2017. Т. 6. № 3(20). S. 152–154. ISSN: 2309-1754

3. **Antonova A.B.** Sovremennye tendencii v obuchenii kitajskih shkol'nikov i studentov anglijskomu jazyku kak inostrannomu v

obrazovatel'nyh uchrezhdenijah Rossii i Kitaja // Rossijsko-kitajskie issledovanija. 2017. T. 1. № 1. S. 72–79. ISSN: 2587-7445

4. **Shhukin A.N.** Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika: Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Filomatis, 2006. – 480s.

5. **Shepeleva N.Ju.** Ispol'zovanie priemov i metodik izuchenija anglijskogo jazyka v smeshannyh gruppah, gde obuchajutsja inostrannye studenty // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: pedagogika, psihologija, sociokinetika. 2019. T. 25. № 1. S. 195–198. ISSN: 2073-1426

6. **Vajcel' M.P.** Metodiki prepodavaniya anglijskogo jazyka // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. 2011. №2(8). S. 75–77.

7. **Rol'gajzer A.A.** Interaktivnye metodiki kak instrument formirovanija kommunikativnyh sposobnostej u studentov pri obuchenii inostrannomu jazyku v vuze // Mir pedagogiki i psihologii. 2018. №4(21). S. 144–149.

8. **Abzalova S.A., Neljubina E.A.** Interaktivnye metody obuchenija inostrannym jazykam v nejazykovom vuze // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2014. T. 17. № 10. S.257–260.

9. **Kaplina S.E.** Innovacionnye metody obuchenija anglijskomu jazyku vzroslyh // Zhurnal SFU. Gumanitarnye nauki. 2015. T. 8, № 11. S. 2437–2447. DOI: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2437-2447

10. **Mel'nikova I.M., Karpeeva R.S.** Interaktivnye tehnologii v obuchenii inostrannomu jazyku v tehničeskome vuze (iz opyta raboty) // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2018. № 7. S. 62–66.

11. **Ferzilaeva M.M.** Innovacionnye tehnologii obuchenija inostrannym jazykam kak orudie formirovanija polikul'turnoj lichnosti // Koncept. 2015. № S15. S. 46–50. eISSN: 2304-120X

12. **Lazutova L.A., Levina E.A.** Ispol'zovanie proektnoj dejatel'nosti v sisteme professional'noj podgotovki bakalavrov po profilju "Inostrannyj jazyk" v pedagogičeskome vuze // Samarskij nauchnyj vestnik. 2018. T.7. №3(24). S. 333–339.

13. **Mezenceva M.E., Popova N.V.** Sovremennye tendencii razvitija metoda proektnykh tehnologij v shkole i vuze // Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i

obshchestvennye nauki. 2019. T. 10. № 4. S. 56–68. DOI: 10.18721/JHSS.10406

14. **Kulikova E.V.** Ispol'zovanie proektno-orientirovannykh metodov pri obuchenii studentov inostrannomu jazyku // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2019. № 1 (53). S. 116–124.

15. **Litovchenko V.I.** Razvitie i primenenie navykov kritičeskogo myshlenija pri obuchenii inostrannomu jazyku // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2019. T. 8, № 4(29). S. 123–125. DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0025

16. **Zudina A.I.** Tehnologija razvitija kritičeskogo myshlenija kak jeffektivnoe sredstvo formirovanija kommunikativnoj kompetencii studentov nejazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu jazyku // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2019. T. 8, № 3(28). S. 108–110. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0027

17. **Antonova S.N., Pletjago T.Ju.** Razvitie kritičeskogo myshlenija studentov vuza sredstvami inostrannogo jazyka // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2018. №4. <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN418.pdf> (dostup svobodnyj). Zagl. s jekrana. Jaz. rus., angl.

18. **Maksudov U.O.** Sovremennye metody i priemy obuchenija inostrannomu jazyku studentov nejazykovykh vuzov // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2019. № 47. S. 215–220. DOI: 10.31773/2078-1766-2019-47-215-220.

19. **Obdalova O.A., Logan Je.** Sravnitel'nyj analiz prepodavaniya inostrannykh jazykov v uslovijah sovremennoj obrazovatel'noj sredy v britanskih i rossijskih vuzah (na primere Daremskogo universiteta, Velikobritanija, i Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, Rossija) // Jazyk i kul'tura. 2014. №1(25). S. 110–122.

20. **Uvarov V.I.** Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze i ih vozmozhnye reshenija // Vestnik RGGU. Serija «Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie». 2018. № 3 (13). S. 145–156. BOT: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156.

21. **Stepanova M.M.** Primenenie metoda kejsov v obuchenii ustnomu perevodu // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki.

2018. № 4. С. 162–171. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.4.14.

22. **Abaeva F.B.** Use of case study technology in student training to professionally-oriented foreign language. *Baltic Humanitarian Journal*. 2018. V.7. No. 2 (23). Pp. 177-180. ISSN: 2311-0066 (in Russian).

23. **Barbakova E.V.** Clues as a means of facilitating motivation in teaching English as a foreign language. *The Buryat State University Bulletin*. 2017. № 7. С. 176–181. DOI: 10.18101/1994-0866-2017-7-176-181.

24. **Voronova E.N.** Educational Technologies Using ICT and Internet in Foreign Language Teaching at a Higher Educational Institution. *Perspectives of Science & Education*. 2018. No. 3 (33). pp. 347-350. eISSN: 2307-2334

25. **Kuz'mina A.V., Popova N.V.** Problematika pedagogicheskikh issledovanij po ispol'zovaniju videomaterialov po inostrannomu jazyku v vuze // Nauchno-tehnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2019. T. 10, № 2. С. 74–86. DOI: 10.18721/JHSS.10207.

Zablotskaya I.N. Practical results of applying modern methods of teaching English to Chinese students. The article is devoted to the problem of teaching English to Chinese students. When working with this category of students, certain problems arise, both related to the peculiarities of teaching English in China and of a psychological nature. Although the urgency of this problem is beyond doubt, the literature has not paid sufficient attention to its solution. Due to the fact that the classical approach based on a passive form of learning often does not give the desired results, it seems logical to use innovative teaching methods. These include interactive methods and, in particular, case and project methods. The aim of this work is to attempt to analyze the results of the use of interactive methods for teaching Chinese students studying the Russian Federation. At the first stage, the classes included the use of the case study method, maximally adapted for this group of students, which contributed not only to increasing the level of knowledge of the language, but also to the development of critical thinking. The second stage was the main one and represented the work on the project. The article examines specific tasks completed by the students, as well as ways to solve the problems that arose. The most useful from a practical point of view was the idea of choosing a "mentor" from among the strong students in each subgroup, which made it possible to create a psychologically more comfortable environment for the students. It also made it possible to use the Chinese language in case of insoluble difficulties. In general, the experience of using the above interactive methods can be considered successful, since all students, firstly, were involved in the work, secondly, they coped with the task and, thirdly, most of the students showed interest in the approach used and expressed satisfaction with the psychological atmosphere in the classroom.

ENGLISH LANGUAGE; CHINESE STUDENTS; INTERACTIVE METHODS; CRITICAL THINKING; CASE STUDY METHOD; PROJECT METHOD

Citation: Zablotskaya I.N. Practical results of applying modern methods of teaching English to Chinese students. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.05

Е.Н. Никонова, К.М. Яхьяева

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»



НИКОНОВА Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: kate_nikonova@mail.ru

NIKONOVA Ekaterina N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: kate_nikonova@mail.ru



ЯХЬЯЕВА Камилла Мурадовна – ассистент кафедры № 7 «Языковой подготовки»; Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации.

ул. Пилотов, 38, Санкт-Петербург, 196210, Россия;
e-mail: yakm94@gmail.com

YAKHYAEVA Kamila M. – St. Petersburg State University of Civil Aviation. Pilots, 38, St. Petersburg, 196210, Russia;
e-mail: yakm94@gmail.com

В представленной работе рассматривается чтение как вид речевой деятельности, а также дифференцированный подход и возможности его применения с целью интенсификации процесса профессионально-ориентированного обучения чтению текстов на иностранном языке студентов неязыковых вузов. Согласно заданной цели, авторами статьи исследуются теоретические основы дифференцированного подхода, его отличия и возможности применения при обучении иностранным языкам, рассматривается чтение как один из видов речевой деятельности, а также в рамках такого педагогического направления, как профессионально-ориентированное обучение. Проведя теоретический анализ литературных источников, установлено, что дифференцированный подход обеспечивает не только снятие трудностей для студентов при изучении профессионального и языкового материала и повышение учебной мотивации, но и активизацию речевых умений чтения, в целом. Данный тезис подтверждается в ходе педагогического эксперимента и проведённых в его рамках диагностического и контрольного тестирования, а также основной тренировочной работы, распределённой по актуальному уровню развития речевых умений чтения иноязычных текстов по специальности студентов экономического профиля Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и проводимой в рамках дисциплины «Иностранный язык». На основании полученных в ходе педагогического эксперимента данных, можно говорить об использовании дифференцированного подхода как высокоэффективного общедидактического метода, в частности, для профессионально-ориентированного обучения чтению на иностранном языке, благодаря его вариативности и простоты реализации в практической работе. Кроме того,

установлено, что предлагаемый подход и его элементы служат действенным базисом как для развития и совершенствования речевых умений чтения, так и для активного инициирования учебной деятельности студентов.

ЧТЕНИЕ; РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ

Ссылка при цитировании: Никонова Е.Н., Яхьяева К.М. Дифференцированный подход при обучении студентов профессионально-ориентированному чтению в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 62–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.06

Введение. Обращение к теме дифференцированного подхода при обучении студентов профессионально-ориентированному чтению связано, прежде всего, с актуальными процессами глобализации и международной интеграции, а также их распространением на все сферы общества: культурную, социально-экономическую, политическую и образовательную.

В сложившихся условиях, изучение иностранных языков, в частности английского языка, является важным аспектом для специалистов, принадлежащих к большинству профессиональных и научных областей, поскольку международные взаимоотношения в самых различных сферах деятельности развиваются с невероятной скоростью, и знание, как минимум, одного языка уже переходит в категорию квалификационного преимущества.

Проблемы обучения иностранному языку представляются особенно актуальными в рамках языковой подготовки студентов. Как показывает практика, значительная часть участников образовательного процесса испытывает определенные сложности при осуществлении профессионально-учебной деятельности, в основе которой лежит работа с иноязычной литературой. Обучающиеся не всегда могут успешно извлекать и в дальнейшем использовать нужную информацию для решения задач научной, профессиональной и образовательной деятельности в интересах целого коллектива или отдельного специалиста [1].

Поэтому, на наш взгляд, вопросы обучения студентов работе с иноязычной литературой по специальности с целью дальнейшего использования профессионально значимой информации никогда не перестанут быть актуальными. Одним из таких аспектов можно считать профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. Чтение как процесс, неразрывно связано с такими мыслительными операциями, как анализ, обработка содержания, формирование умозаключения и другие. В результате прочтения любого текста, обучаемые получают некую информацию, которую впоследствии используют при осуществлении как профессиональной, так и коммуникативной деятельности. В этой связи, стоит отметить точку зрения И.А. Зимней об универсальном, «беспредметном» характере языка, который «...является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин...» [2].

Вопросы синтеза языка и будущей специальности, а также их одновременного изучения поднимались исследователями еще в середине XX века. Заметный научный вклад в их развитие внесла Т.С. Серова, разработав концепцию обучения профессионально-ориентированному чтению, как одной из форм деловой коммуникации.

Будучи специфической формой отдельного вида речевой деятельности, профес-

сионально-ориентированное чтение, по определению Т.С. Серовой, представляет «сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными информационными возможностями и потребностями, представляющую собой специфическую форму активного вербального письменного общения как информационного взаимодействия, чтения-диалога» [3].

Как было указано выше, студенты, поступающие в неязыковые вузы, демонстрируют разный уровень подготовки и мотивацию в овладении иностранным языком в своей профессиональной сфере, что подтверждает для нас необходимость обращения к таким методам обучения, которые позволили бы должным образом распределить студентов на группы, сформированные с учётом их индивидуальных особенностей, то есть – к разноуровневому или дифференцированному подходу.

Принимая во внимание специфику выбранной студентами специальности и осуществления языковой подготовки в рамках неязыкового вуза, в целом, следует подчеркнуть необходимость изучения возможности использования дифференцированного подхода в обучении профессионально-ориентированному чтению, важность поиска новых и/или усовершенствования уже существующих инструментов формирования навыков чтения текстов на иностранном языке. **Анализ литературы**, посвящённой обучению иностранным языкам, позволяет утверждать, что долгое время дифференцированный подход в данной сфере не был в достаточной мере исследован теоретически и применен на практике. В дидактической литературе вопросы применения дифференцированного подхода в учебном процессе, как правило, рассматриваются в рамках школьного обучения [4].

Цель данной работы – обоснование особенностей реализации дифференциро-

ванного подхода к обучению профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов. Для обозначенной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить отличительные черты чтения как вида речевой деятельности в контексте профессионально-ориентированного обучения;

2. проанализировать дифференцированный подход в обучении чтению, выделить и описать его ключевые характеристики;

3. разработать тесты, направленные на диагностику уровня сформированности речевых умений чтения, с целью их последующей апробации и проверки эффективности использованных методик при дифференцированном обучении чтению.

Актуальность. В контексте нашего исследования мы придерживаемся «традиционного» понимания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку как процесса «преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, на общение в сфере профессиональной деятельности» [5].

Отличительной характеристикой обучения чтению в неязыковом вузе является учет специфики профессиональной сферы, то есть необходимость обращать внимание на терминологию в определенной сфере, на те концепции, которые она предлагает. Исходя из этого, обучение выстраивается на основе профессионально значимых целей и задач, что приводит к отбору тематически и грамматически необходимого текстового материала. Иначе говоря, обучение чтению профессионально-ориентированных иноязычных текстов подразумевает понимание обучающимися устных и письменных текстов, а также умение их интерпретировать и выразить свое мнение о прочитанном на языке специальности.

В соответствии с целями чтения и полнотой понимания представленной в тексте информации, С.К. Фоломкина выделяет ознакомительное, изучающее, просмотровое, а также поисковое чтение [6]. Проанализировав рабочую программу дисциплины (модуля) «Базовый курс иностранного языка», разработанного для студентов Института промышленного менеджмента, экономики и торговли (ИПМЭиТ) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Первого (СПбПУ), можно сделать выводы, что из всех вышеперечисленных видов чтения особое внимание уделяется совершенствованию поискового и ознакомительного видов. На наш взгляд, это связано с тем, что главной задачей является научить студентов понимать смысл текстов, в данном случае профессионально-ориентированных текстов, которые могут стать дополнительным источником профессиональных знаний.

Традиционно, обучение чтению как виду речевой деятельности состоит из нескольких следующих одна за другой и коррелирующих ступеней: дотекстовой, текстовой и послетекстовой. Студенты должны выполнять определенные задания на каждом этапе, они направлены на формирование умений, обусловленных тем или иным видом чтения, например, задания, направленные на устранение семантических и лингвистических трудностей понимания текста, развитие навыков чтения, разработка стратегии понимания текста, интерпретация заголовка текста, развития навыков понимания аутентичных текстов, ориентация и поиск нужной информации в тексте, проверка навыков чтения и понимания прочитанного, контроль усвоения лексики и глубины понимания текста, ролевые игры по отношению к прочитанному.

По мнению Е.Ю. Мишиной, для неязыковых высших учебных заведений целесообразным является использование следу-

ющего разделения на этапы: освоение лексико-грамматического минимума, «интенсивное чтение», работа с видами чтения отдельно и в совокупности с включением текстов, посвященных будущей профессиональной сфере студентов [7]. В работе И.Н. Табуевой предлагается построение аналогичных этапов работы с текстом на основе различных типов работы студентов с профессионально значимой информацией, например, её прогнозировании, вычленении ключевой идеи, проверке её понимания. Кроме того, итоговый контроль может быть проведён в форме дискуссии или презентации, с целью мгновенной оценки полноты понимания и точности воспроизведения профессиональной информации [8].

Существует несколько определений для рассматриваемого подхода в обучении, которые отличаются друг от друга, однако, в сущности, в них заложена единая концепция индивидуализации. Дифференциация подразумевает деление студентов на группы на основе определенных личностных способностей и навыков для отдельного обучения [9]. Дифференцированным обучением называют такую технологию обучения, которая ставит своей задачей создание лучших условий для задатков, развития интересов и способностей обучаемых [10].

В своей работе мы придерживались дифференциации обучения на основе формального критерия, уровня успеваемости студентов, то есть на основе владения определенными компетенциями [11].

Возможность выбрать наиболее подходящий уровень обучения повышает уровень мотивации студентов, так как они берут на себя ответственность за свой выбор [10]. Важным условием повышения мотивации в рамках дифференцированного подхода является практическое применение полученных знаний, умений и навыков. Данное положение совпадает со схо-

жей точкой зрения исследователей относительно направленности профессионально-ориентированного обучения, определяющей не только содержание учебных материалов, но и саму учебную деятельность [12; 13; 14; 15].

Современные исследования в сфере обучения языкам предлагают следующие условия, на основании которых производится отбор текстов, нацеленных на профессиональную ориентацию:

1. подлинность источников;
2. профессиональная направленность той информации, которая заложена в текстах;
3. учёт языковой и профессиональной подготовки студентов.

В качестве дополнительных, считаем необходимым выделить следующие дополнительные для отбора текстового материала критерии: злободневность, подлинность текстов, уместность использования текстов для определенного уровня профессиональной и языковой компетенции обучающихся, а также иллюстративность и функционально-стилистическая и жанровая когерентность текстов, отражающие области будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Помимо отбора, дидактический материал подвергается структурированию с учётом его содержания и условий дифференцированного обучения по следующим уровням сложности:

1. **Первый уровень:** в текстах данного уровня сохранена упрощённая подача материала, что помогает получить верное представление о предмете;
2. **второй уровень:** происходит углубление и более тщательная проработка материала, детали и нюансы которого до этого были намеренно опущены на первом уровне;
3. **третий уровень:** на данном уровне идёт дальнейшая углубленная проработка содержания, подробности которого не предусмотрены стандартами.

Методы исследования. Для решения обозначенных задач, помимо теоретических, были задействованы такие эмпирические методы исследования, как педагогическое наблюдение, тестирование студентов, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения. Для определения исходного уровня языковой подготовки студентов и оценки развития умений чтения профессионально-ориентированных текстов, на основе исследований Цукановой А., Пономаревой Т. Н., Байковой Л.А. был составлен входной диагностический тест. Аналогичный формат использован для создания итогового контрольного теста, сопровождающего заключительный этап экспериментального обучения.

Результаты исследования. Апробирование диагностического теста проводилось среди студентов Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ. В тестировании приняли участие студенты четырёх групп, в общей сложности количество тестируемых составило 57 человек.

Само занятие проводилось в три этапа: вводная часть – во фронтальном формате, основная часть в виде групповой работы и окончание занятия с использованием общего задания или игры, а также подведение итогов. Для определения исходного уровня владения изучаемой темой использовался входной тест, который включал пять упражнений, каждое из которых направлено на проверку как отдельных языковых аспектов, так и речевых умений чтения: текст с вопросами *верно/неверно (true/false questions)*, *словообразование (word-formation)*, текст с заданием на выбор ответа (*multiple choice*), заполнение пропусков словами, подходящими по смыслу (*completing the text with appropriate words*), текст на понимание прочитанного (*reading comprehension*).

Дифференцированное обучение осуществлялось следующим образом. Тем студентам, которые раньше других справлялись с входным тестом, предлагалось делать дополнительные задания: написать на доске новые слова с определениями, письменно пересказать часть текста от другого лица или в другом времени, письменно выразить свое мнение о проблемах, обсуждаемых в тексте, составить вопросы по содержанию для более слабых студентов. Начинаящим же выдавался список новых слов; готовые ответы в измененном порядке (с одним лишним ответом); уменьшался объем текста и заданий; предлагалось также придумать другой заголовок к тексту (вместо составления его краткого содержания).

После работы с текстом можно спросить у студентов, что им больше всего запомнилось из прочитанного, что их удивило, с чем они согласны или не согласны. При этом одному из более знающих студентов можно предложить написание на доске ключевых идей / слов с их последующим обсуждением классом или в малых группах [18].

Перейдем к анализу результатов диагностического теста. Общее число заданий теста – 48, Максимальное количество баллов, которое может получить студент, соответствует числу заданий (48). Оценивание студента производилось в соответствии с нижеприведённой таблицей (табл. 1):

Таблица 1

Критерии оценивания диагностического теста

Оценка	Количество баллов	Процентное выражение
5 (отлично)	42–48	88
4 (хорошо)	34–42	71
3 (удовлетворительно)	25–33	52
2 (неудовлетворительно)	24 и менее	50 и менее

Полученные работы проверялись, а затем оценивались в соответствии с критериями, представленными в таблице 1. Результаты диагностического теста, выполненного студентами-участниками экспериментального обучения, проиллюстрированы ниже (табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностического теста

Оценка	Количество студентов (n = 57 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	4	7
4 (хорошо)	22	39
3 (удовлетворительно)	23	40
2 (неудовлетворительно)	8	14

На основании полученных результатов возможно прийти к выводу, что уровень развитости навыка чтения у студентов тестируемых групп является сравнительно невысоким, так как большинство из них получили за работу хорошие и удовлетворительные оценки, а количество оценок «неудовлетворительно» было преобладающим.

Кроме этого, анализ работы студентов позволил выяснить, что подавляющая часть студентов успешно справилась с заданиями «true/false», «completing the text with appropriate words» и «word formation». Однако, основные трудности были вызваны выполнением упражнений «multiple choice» и «reading comprehension». В первом задании студенты допускали ошибки, связанные с недостаточным знанием лексического материала. Также студенты столкнулись с проблемами при выполнении задания на понимание прочитанного («reading comprehension»): большинство студентов не смогли дать полные и развёрнутые ответы, многие отвечали кратко и/или неверно (например, вместо «The headline of the article is globalization» давали ответ «Article –

globalization»)), а отдельные студенты к данному заданию не приступали, ссылаясь на недостаточный уровень подготовки. Проверка полученных работ показала, что студенты зачастую допускали как лексические, так и грамматические ошибки, среди которых – неверное использование артиклей, модальных глаголов, некорректное согласование подлежащего и сказуемого, отсутствие согласования времён и/или некорректное согласование предлогов.

Опираясь на результаты проверки, можно сделать вывод о том, что у большинства студентов уровень сформированности отдельных умений чтения развит, но на достаточно низком уровне. В частности, трудности при работе с текстом вызваны воспроизведением развёрнутых ответов, поиском смысловых опор и анализом ключевой профессионально значимой информации для выполнения представленных заданий.

Исходя из вышеперечисленного, была создана тренировочная работа с учётом заданий и ошибок, сделанных во время диагностического теста. Данная тренировочная работа состоит из текста и двух заданий к нему: задания на множественный выбор («multiple choice») и понимание прочитанного («reading comprehension»). Общее число заданий – 12, итоговый максимальный балл за выполненный комплекс заданий составляет 12. Оценивание работы студента производится в соответствии с приведенными ниже показателями (табл. 3):

Таблица 3

Критерии оценивания тренировочной работы

Оценка	Количество баллов	Процентное выражение
5 (отлично)	11–12	92
4 (хорошо)	9–10	75
3 (удовлетворительно)	7–8	58
2 (неудовлетворительно)	6 и менее	50 и менее

Применение дифференцированного подхода в рамках данной работы обусловило разработку двух вариантов теста. Как первый, так и второй варианты состоят из заданий одного типа: текст, две части заданий (multiple choice + reading comprehension). Количество вопросов в каждом из вариантов идентично, однако, они отличаются друг от друга степенью сложности текстов и прилагаемых вопросов.

Первый вариант предназначен для студентов, завершивших диагностический тест с низкими показателями (n= 31 человек). Он включает в себя текст и задания с пониженной сложностью. Данное деление студентов было сделано для того, чтобы данная категория учащихся могла совершенствовать навыки чтения работая с упрощённым по содержанию и лексико-грамматическому оформлению текстом, что способствует более адекватному восприятию представленной в нём профессиональной информации. Второй вариант задания был сформирован для студентов, выполнивших диагностический тест с результатами «отлично» и «хорошо» (n= 26 человек). Он отличен от первого по уровню сложности: в тексте есть разные грамматические конструкции, а также лексика для конкретной специальности.

Работы студентов проверялись в соответствии с разработанными критериями, представленными в табл. 3. Результаты выполнения тренировочных заданий представлены ниже (табл. 4, 5). Предлагаемые таблицы разделены по вариантам, выделенным в тестах на основе успешности тех или иных категорий студентов.

Результаты проверенных заданий показали нам, что использование дифференцированного подхода в процессе обучения является хорошим инструментом для повышения успеваемости учащихся, поскольку количество хороших и отличных оценок существенно изменились в положительную сторону.

Таблица 4

Результаты тренировочной работы студентов, получивших низкие баллы на диагностическом тесте

Оценка	Количество студентов (n = 31 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	–	0
4 (хорошо)	20	65
3 (удовлетворительно)	9	29
2 (неудовлетворительно)	2	6

Таблица 5

Результаты тренировочной работы студентов, получивших высокие баллы на диагностическом тесте

Оценка	Количество студентов (n = 26 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	12	46
4 (хорошо)	14	54
3 (удовлетворительно)	–	0
2 (неудовлетворительно)	–	0

После проведения диагностического теста, нацеленного на определение сформированности навыка чтения, и создания двух вариантов работ для аудиторных занятий с целью его совершенствования мы создали контрольный тест для того, чтобы проверить достоверность ранее полученных результатов и подтвердить наши предположения о том, что применение дифференцированного подхода в процессе обучения чтению текстов на иностранном языке оказывает благоприятное влияние на успеваемость обучающихся.

Данный тест включает в себя пять заданий того же формата, которые были использованы при составлении диагностического теста, однако количество пунктов в

заданиях незначительно увеличилось (48 пунктов в диагностическом тесте, 55 – контрольный тест). В связи с этим мы изменили критерии оценивания, с которыми можно ознакомиться в табл. 6:

Таблица 6

Критерии оценивания студента по контрольному тесту

Оценка	Количество правильно выполненных заданий	Процентное выражение
5 (отлично)	50–55	90
4 (хорошо)	41–49	75
3 (удовлетворительно)	32–40	58
2 (неудовлетворительно)	31 и менее	56 и менее

Разделения на варианты не происходило. Все студенты выполняли единую работу. Это можно обосновать тем, что целью данного тестирования является проверка эффективности дифференцированного подхода в процессе обучения чтению.

Контрольный тест апробировался среди студентов ИПМЭиТ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В тестировании приняли участие студенты четырёх групп, количество тестируемых осталось прежним (57 человек). С результатами проведённого теста можно ознакомиться в табл. 2, 7:

Таблица 7

Результаты контрольного тестирования

Оценка	Количество студентов	Число студентов в процентах (%)
5 (отлично)	12 студентов	21
4 (хорошо)	31 студент	54
3 (удовлетворительно)	12 студентов	21
2 (неудовлетворительно)	2 студента	4

Таким образом, сопоставляя данные, полученные в ходе проведения диагностического и контрольного тестов, мы можем увидеть, что, благодаря применению дифференцированного подхода при обучении чтению, показатели успеваемости студентов улучшились, поскольку отличные и хорошие оценки постепенно начинают преобладать над удовлетворительными и неудовлетворительными. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что использование исследуемого подхода благоприятно влияет на совершенствование навыка чтения в процессе обучения иностранному языку. Сопоставительные данные можно увидеть в нижеприведённой табл. 8:

Таблица 8

**Сопоставление результатов
 диагностического и контрольного тестов**

Диагностический тест		Контрольный тест	
Положительные оценки	Отрицательные оценки	Положительные оценки	Отрицательные оценки
46%	54%	75%	25%

Разработав и апробировав контрольный тест, а также проанализировав его результаты, мы удостоверились в том, что применение дифференцированного подхода в процессе обучения чтению способно повысить качество и эффективность обучения, так как из полученных данных мы видим,

что количество положительных оценок повысилось, а отрицательных значительно снизилось.

Выводы. Контрольный тест помог нам убедиться в том, что использование дифференцированного подхода в обучении чтению на иностранном языке оказывает благоприятное влияние на улучшение навыков у студентов в данной области, а также повышает успеваемость. На основе полученных результатов мы можем прийти к выводу, что дифференциация в контексте профессионально-ориентированного обучения чтению имеет преимущество и показывает большую эффективность в сравнении с традиционным обучением в рамках смежного педагогического направления.

Дифференцированный подход имеет множество преимуществ и показывает большую эффективность в сравнении с недифференцированным. Однако в связи с тем, что его применение не имеет широкого распространения и множество учебных заведений продолжают придерживаться традиционного подхода, мы видим дальнейшие пути его развития в том, что при активном использовании исследуемого подхода в процессе обучения различным предметам, в том числе иностранным языкам, в нём будут выявляться возможные недостатки, которые впоследствии будут подвергаться корректировке с целью повышения эффективности его применения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Раскопина Л.П.** Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Пермь. – 2005. 191 с.
2. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М: Просвещение, 1991. – 222 с. ISBN 5-09-001716-6
3. **Серова Т.С.** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессио-

нально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 232с.

4. **Мохова О.Л.** Лингводидактические основы дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. №3(609). С.146-156. ISSN: 1993-4750

5. **Образцов П.И., Иванова О.Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – ISBN 5-06-005417-9. – 255 с.
7. **Мишина Е.Ю., Тартаковская Е.В.** Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Том: 5. №2(20). С. 178-186. ISSN: 2074-0530
8. **Табуева И.Н.** Формирование готовности студентов к обучению профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. 2013. № 5 (72). С. 167-168 ISSN: 1993-5552.
9. **Унт И.Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения: методическое пособие. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с. ISBN 5-7155-0285-3
10. **Лихачева Ж.В.** К вопросу о необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку // Омский научный вестник. 2015. №4(141). С. 173-176. ISSN: 1813-8225 eISSN: 2541-7541
11. **Елисеев В.В.** Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе. – Ульяновск: ИПК ПРО. – 1995. – С. 8-17.
12. **Матухин Д.Л.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. №2(14). С. 121-129. ISSN: 1999-6195
13. **Зиннурова Ф.М.** Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2006. 25 с.
14. **Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д.** Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. №. 2(54). С. 76-81. eISSN: 2225-3157
15. **Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo.** Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
16. **Багрова А.Я.** Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии. 2015. №1. С.12-17. ISSN: 2222-9283
17. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
18. **Классен Е.В., Одегова О.В.** Разноразовное обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8-19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01
19. **Hutchinson T.** Introduction to Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 140 p.

REFERENCES

1. **Raskopina L.P.** Obuchenie gibkomu professional'no-orientirovannomu inozazychnomu chteniju v processe professional'noj podgotovki perevodchika: dis.... kand. ped. nauk: 13.00.08. – 2005.
2. **Zimnjaja I.A.** Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. M: Prosveshhenie, 1991. – 222 p. ISBN 5-09-001716-6
3. **Serova T.S.** Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obuchenija professional'no-orientirovannomu inozazychnomu chteniju v vuze. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1988. – 232 s.
4. **Mokhova O.L.** Principles of differentiated approach to teaching professionally oriented reading. [Lingvodidakticheskie osnovy differencirovannogo obuchenija professional'no orientirovannomu chteniju v neязыkovom vuze]. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*. 2011. №3(609). P. 146–156. ISSN: 1993-4750
5. **Obraztsov P.I., Ivanova O.Yu.** Professional'no-orientirovannoye obucheniye inostrannomu jazyku na neязыkovykh fakul'tetakh vuzov: *ucheb. posobiye* [Professionally-oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties of universities]. – Orel: OGU, 2005. – 114 p.

6. **Folomkina S.K.** Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze. – M.: Vysshaja shkola, 2005. – ISBN 5-06-005417-9. – 255 p.

7. **Michina E.Ju., Tartakovskaya E.V.** Reading teaching as a kind of speech activity in study of language for specific purposes [Obuchenie chteniju kak vidu rechevoj dejatel'nosti v processe izucheniya jazyka dlja special'nyh celej]. *Izvestiya MGTU «MAMI»*. 2014. №2(20). Vol. 5. P. 178-186. ISSN: 2074-0530

8. **Tabueva I.N.** Formirovanie gotovnosti studentov k obucheniju professional'no-orientirovannomu chteniju v nejazykovom vuze // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija*. 2013. № 5 (72). P.167-168 ISSN: 1993-5552.

9. **Unt I.E.** Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia [Individualization and differentiation of training]. – M.: Pedagogika, 1990. – 192 p. ISBN 5-7155-0285-3

10. **Likhacheva Zh.V.** To the need for differentiated approach in teaching foreign languages [K voprosu o neobходимosti ispol'zovaniya differencirovannogo podhoda v processe obucheniya inostrannomu jazyku]. *Omsk Scientific Bulletin*. 2015. №4(141). P. 173-176. ISSN: 1813-8225 eISSN: 2541-7541

11. **Eliseev V.V.** Upravlenie differencirovannym obucheniem v obshheobrazovatel'noj shkole. – Ul'janovsk: IPK PRO. – 1995. – P. 8–17.

12. **Matukhin D.L.** Professional-oriented teaching of foreign language to students of non-linguistic

specialties. *Language and Culture*. 2011. No2(14). P. 121-129. ISSN: 1999-6195

13. **Zinnurova F.M.** Formirovanie professional'no-jazykovoj kompetentnosti studentov SSUZ v polijetnicheskom regione (na primere stroitel'nyh special'nostej): Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Yoshkar-Ola, 2006. 25 p.

14. **Inozemtseva K.M., Bondaletova E.N., Borisova T.D.** Evolution of ESP as a Methodology for Teaching a Foreign Language for Professional Purposes in Non-Linguistic Universities in Russia. *Humanitarian research*. 2016. no. 2, P.76-81. eISSN: 2225-3157

15. **Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo.** Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

16. **Bagrova A.Ya.** Proyektnyy metod v obuchenii inostrannym yazykam [The method of projects in training in foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki – Vestnik of Moscow State Linguistic University*. 2015. no. 1, pp. 12–17 ISSN: 2222-9283 (in Russian).

17. **Polat E.S.** Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija. – M.: Akademija, 2003. – 187 p.

18. **Klassen E.V., Odegova O.V.** Teaching foreign languages in a multilevel Classroom. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01

19. **Hutchinson T.** Introduction to Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 140 p.

Nikonova Ekaterina N., Yakhyayeva Kamila M. Differentiated approach to teaching students professionally oriented reading within the framework of the "Foreign language" discipline. The presented paper deals with the reading as a type of speech activity, as well as a differentiated approach, and the possibility of its application in order to intensify the process of professionally oriented training for reading texts in a foreign language to students of non-linguistic universities. In order to pursue this goal, the authors of the paper study the theoretical basis of the differentiated approach, its differences and application possibilities in foreign languages teaching, consider reading as one of the types of speech activity, as well as in the framework of such a pedagogical sphere as professionally oriented training. According to the theoretical analysis of papers dedicated to the same subject-matter, it was found that the differentiated approach provides not only the removal of difficulties for students in studying professional and language material and increasing educational motivation, but also the activation of speech reading skills in general. This thesis is confirmed in the course of pedagogical experiment including two stages of diagnostic and control testing, as well as basic training, distributed at the current level of language skills development, reading foreign-language texts for the students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University majoring

in economics and management, in a foreign language course. Based on the data obtained in the course of the pedagogical experiment, the use of a differentiated approach is proved to be an effective didactic tool, in particular, for professionally oriented teaching of reading in a foreign language, due to its variability and ease of implementation within the language course. It is also established that this approach and its elements may be applied as an effective basis for both the development and improvement of speech reading skills, and for the increasing efficiency of students' learning activities.

READING; SPEECH ACTIVITY; DIFFERENTIATED APPROACH; PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING; FOREIGN LANGUAGE; NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Citation: Nikonova E.N., Yakhyayeva K.M. Differentiated approach to teaching students professionally oriented reading within the framework of the «Foreign language» discipline. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 62–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.06

Научный дебют

Scientific debut

А.В. Блок, Е.Л. Попова

МАГИСТРАНТЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАКУРСЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



БЛОК Арина Викторовна – выпускница кафедры психологии; Санкт-Петербургский государственный университет. *Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент Ирина В. Грандильевская*
Университетская наб., д. 7/9. Санкт-Петербург, 199034, Россия;
e-mail: BlockAV@yandex.ru

BLOK Arina V. – St. Petersburg State University. *Scientific supervisor PhD (Psychol.), Associate Professor Irina V. Grandilevskaya.*
Universitetskaya emb., 7/9. Saint Petersburg, 199034, Russia;
e-mail: BlockAV@yandex.ru



ПОПОВА Елизавета Леонидовна – выпускница кафедры психологии; Санкт-Петербургский государственный университет. *Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент Петр К. Тромбчиньски.*
Университетская наб., д. 7/9. Санкт-Петербург, 199034, Россия;
e-mail: elizapopovaa@yandex.ru

POPOVA Elizaveta L. – St. Petersburg State University. *Scientific supervisor PhD (Psychol.), Associate Professor Piotr K. Trabczynski.*
Universitetskaya emb., 7/9. Saint Petersburg, 199034, Russia;
e-mail: elizapopovaa@yandex.ru

Рассмотрены особенности магистратуры как завершающей ступени высшего профессионального образования. Выявлены педагогические и социальные проблемы магистрантов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Представлен обзор литературы по психологическим особенностям студентов технических направлений. Исследованы факторы психологического благополучия студентов технического вуза в зависимости от их гендерной принадлежности. Применены методики определения доминирующего состояния Л.В. Куликова, выявления эмоциональной стабильности, изучения «списка чувств» А. Эллиса, психологического благополучия П. Беккера, прототипического анализа социальных представлений П. Вержеса. Проанализированы показатели активности в отношении к жизненной ситуации, уровни жизненного тонуса обучающихся и их эмоциональной устойчивости, психологического благополучия студентов, анализа их социальных представлений и др. Сделан вывод о том, что общий уровень параметров психологического благополучия больше различается между отдельными людьми, чем между группами мужской и женской выборки. Однако существуют гендерные особенности формирования психологического благополучия, связанные с влиянием социума, в котором развивается личность студента.

ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ; МАГИСТРАНТЫ; ГЕНДЕР; ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ; МЕТОДИКИ; ПОКАЗАТЕЛИ

Ссылка при цитировании: Блок А.В., Попова Е.Л. Магистранты технического вуза в ракурсе психолого-педагогического исследования // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 75–85. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.07

Введение. К теме психологического благополучия, затрагивающего все сферы нашей жизни, обращались многие исследователи. Стремительные перемены в сфере экономики, политики, бизнеса, развлечений, информационного пространства, которые происходят в мире, и в нашей стране, в частности, бросают новые вызовы современному человеку. В связи с высокой неопределенностью будущего, у населения повышается уровень психоэмоционального напряжения, стресса, что в свою очередь ведет к появлению или усилению тревоги, страхов, раздражительности, неудовлетворенности и неуверенности в завтрашнем дне. В сложившихся обстоятельствах к ресурсам личности предъявляются повышенные требования [1; 2; 3; 4]. Данные факторы увеличивают интерес к изучению различных аспектов психологического благополучия современного студента.

В настоящее время недостаточно исследований, направленных на изучение соотношения гендера с уровнем психоэмоционального благополучия. **Цель** настоящего исследования: выявление особенностей факторов психологического благополучия студентов технического вуза в зависимости от гендерной принадлежности.

Методы исследования:

- Методика определения доминирующего состояния Л.В. Куликова [5].
- Опросник для изучения психологического благополучия (экстраверсия, психическое здоровье, интеллект) П. Беккера [6].
- Прототипический анализ социальных представлений П. Вержеса [7].
- Методика «Список чувств» А. Эллиса (СПб НИПНИ им. В.М. Бехтерева) [8].
- Методика «Эмоциональная стабильность» [9].

Особенности обучения в магистратуре.

Сложность обучения в магистратуре состоит в том, что многие студенты выбирают

магистратуру другого направления, отличного от того, которому они обучались на бакалавриате, что многократно увеличивает нагрузки, связанные с обучением и ставит студентов в неравное положение с теми, кто получил базовое образование в аналогичной сфере. На магистрантов ложится задача корректного восстановления недостающих знаний [10]. Некоторые студенты решают продолжить свое образование сразу после получения первого, некоторые – через значительный промежуток времени, тем не менее, обе группы уже вступают в тот возраст, когда уже есть необходимость обеспечивать себя или семью самостоятельно, что вынуждает большое число обучающихся совмещать семейные обязанности, заработок и обучение в магистратуре. Существенные объемы самостоятельной работы, высокий уровень требований, предъявляемых к магистранту в процессе обучения [11; 12], особенности прохождения практик, – все это способствует увеличению уровня стресса, раздражительности, ухудшению здоровья и снижению мотивации к обучению.

Студенты магистратуры также сталкиваются со следующими педагогическими и социальными проблемами [12]: дефицит времени на обучение и выполнение научно-исследовательских работ; недостаточный учет индивидуальных обстоятельств и жизненных ситуаций; отсутствие возможности выстроить персональную образовательную траекторию, которая приносила бы большую удовлетворенность жизнью; недостаточная гибкость в проведении занятий, назначаемых в неудобное для магистрантов время; слабая взаимосвязь между студентами и «кураторами» магистерских программ; недостаток взаимопонимания при общении магистрантов с научными руководителями выпускных квалификационных работ; высокая стоимость обучения; недостаточная информированность сту-

дентов об особенностях, новых требованиях, предъявляемых к организации учебного процесса по программам магистратуры. Перечисленные факторы могут негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии студентов.

Эта тема в данный момент недостаточно изучена, тем не менее в последнее время число исследований и публикаций по указанной тематике уменьшается, поскольку с внедрения системы обучения в магистратуре прошло уже почти двадцать лет. Новые вызовы XXI века обуславливают необходимость изучения психологического благополучия студентов магистратуры.

Обзор литературы по психологическим особенностям студентов технических направлений. В сегодняшнем быстро меняющемся мире, возрастают требования к будущим специалистам, а, соответственно, и к их подготовке к профессиональной деятельности, что, в свою очередь не может игнорировать сфера высшего образования. Учитывая данные обстоятельства, одной из важнейших задач высших учебных заведений (вуз) становится подготовка таких специалистов, которые бы обладали не только профильными знаниями и умениями, но и могли бы успешно адаптироваться к обществу, выстраивать продуктивное сотрудничество, учитывая интересы других людей. В связи со спецификой современного производства, мы считаем важным и ценным изучение факторов психологического благополучия обучающихся, начиная с этапа обучения профессии. Но, несмотря на наличие дисциплины «Психология и педагогика» в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), всем этим вопросам, тем не менее, уделяется недостаточное внимание [13].

В процессе учебной деятельности у студентов – будущих инженеров развиваются свойства личности [14; 15], выражающие положительное отношение к соци-

ально принятым нормам, усиливается интровертированность личности, но в целом «будущим инженерам свойственна узость познавательных интересов. Так, у них снижено внимание к политической жизни страны, еще меньше их увлекают философские проблемы» [16: 15].

В исследовании Л.Д. Столяренко [17] были выявлены факторы, влияющие на процесс адаптации студентов технического вуза к новым для них условиям вузовской среды. К ним относятся факторы принципиально другие, в отличие от школьной, организации обучения: существенно возросший объем самостоятельной работы; особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи; новые нормы студенческого коллектива.

Как свидетельствуют работы ряда исследователей [18; 19] и др., без специальных комплексных воздействий познавательная активность не перерастает в адекватную деятельность, снижаются обучаемость, продуктивность мышления, уровень притязаний студентов. Недоразвитие познавательной активности, конечно, в той или иной мере компенсируется. Однако, если исходить из результатов этих исследований, такая компенсация тормозит нормальное развитие личности студента.

В указанных исследованиях также выявлено, что в технических вузах у половины студентов отсутствует мотив интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии, что, в свою очередь, негативно сказывается на их психоэмоциональном состоянии и требует изучения данной темы для профилактики возможного выгорания и психических заболеваний в дальнейшем.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 84 студента (39 девушек и 45 юношей) первого курса ма-

гистратуры Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Инженерно-строительный институт (ИСИ), Институт машиностроения, материалов и транспорта (ИММиТ)), из которых 65 человек (30 девушек и 35 юношей) соответствовали всем критериям отбора для проведения исследования. При рассмотрении данных в гендерном аспекте статистически значимые различия выявлены не были. Тем не менее средние значения в мужской и женской выборке имеют отличия. Например, *показатель активности в отношении к жизненной ситуации* у мужчин оказался выше на 4,2 балла, что свидетельствует о чуть более высокой жизнерадостности и вере в свои силы, чем у женщин. *Уровень жизненного тонуса* же оказался выше в женской выборке почти на 3 балла, то есть в среднем женщины ощущают в себе больше сил и энергии для реализации своих планов.

По шкале «спокойствие/тревога» разница в среднем результате оказалась 0,87 балла, то есть склонность испытывать беспокойство, в данной выборке, оказалась немного выше у мужчин. По шкале «Удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом» баллы мужской части выборки оказались на 2 балла выше чем у женской, что может говорить о чуть более низком оценивании уровня успешности у женщин и большей удовлетворенностью жизни у мужчин.

Для анализа социальных представлений студентов был проведен качественный анализ данных, полученных при сборе данных для методики П. Вержеса. Студентам было предложено написать 5 ассоциаций, которые первыми придут в голову, при прочтении следующих фраз: «Вуз», «Моя профессия», «Моя будущая профессиональная жизнь».

В процессе исследования было получено 229 различных ассоциаций. В первую

очередь, похожие понятия были объединены в группы (например, позитив, веселье, радость были объединены в группу «радость»). В категории «вуз» и «мужчины и женщины» наиболее часто называли такие слова как «Общение», «Учеба», «Знания», «Диплом», негативные же ассоциации различаются, девушки упоминают здесь «Стресс» и «Скуку», а молодые люди – «Разочарование» (табл. 1).

Таблица 1

Ассоциации со словом «вуз»

	вуз	
	Женщины	Мужчины
1	Общение	Общение
2	Знания	Разочарование
3	Стресс	Учеба
4	Учеба	Знания
5	Скука	Диплом

В категории «Моя профессия» магистранты наиболее часто упоминают «Интерес», «Развитие», «Удовольствие» и название оборудования, соответствующего профессии. В отличие от места обучения, свою профессию студенты ассоциируют с более приятными вещами. Различие социальных представлений состоит в том, что женщины считают свою профессию «Сложной», а мужчины говорят об «Успехе» (табл. 2).

Таблица 2

Ассоциации со словами «Моя профессия»

	«Моя профессия»	
	Женщины	Мужчины
1	Интерес	Успех
2	Развитие	Интерес
3	Удовольствие	Развитие
4	Сложная	Название оборудования
5	Название оборудования	Удовольствие

С будущей профессиональной жизнью у респондентов обоих полов ассоциируется «Интерес», «Заработок», «Успех», «Развитие». Различие заключается в том, что женщины свою профессиональную жизнь, так же, как и профессию считают «Сложной», а мужчины предполагают, что их профессиональная жизнь может быть «Скучной» (табл. 3).

Таблица 3

Ассоциации со словами «Моя будущая профессиональная жизнь»

	«Моя будущая профессиональная жизнь»	
	Женщины	Мужчины
1	Успех	Интерес
2	Интерес	Заработок
3	Развитие	Успех
4	Сложная	Развитие
5	Заработок	Скука

С будущей социальной жизнью у респондентов ассоциируются «Общение», «Друзья», «Веселье». Женщины ожидают от взаимодействия с социумом «Уважения» и «Помощи», а мужчины «Активности» (табл. 4).

Таблица 4

Ассоциации со словами «Моя будущая социальная жизнь»

	«Моя будущая социальная жизнь»	
	Женщины	Мужчины
1	Общение	Друзья
2	Друзья	Общество
3	Помощь	Активная
4	Веселье	Веселье
5	Уважение	Общение

В целом, при рассмотрении полученных данных, можно заметить, что большинство социальных представлений у респондентов

обоих полов совпадают. Отношение к профессии и перспективам позитивное, в отличие от обучения в вузе. Женщины оценивают технические профессии как сложные, в то время как мужчины – нет.

Обсуждение полученных результатов.

Обобщая полученные результаты анализа психологического благополучия студентов технического вуза, можно сказать, что общий уровень параметров психологического благополучия больше различается между отдельными людьми, чем между группами мужской и женской выборки. Среди респондентов встречаются как очень положительные, так и крайне негативные результаты, которые говорят о необходимости изучения и профилактики психических заболеваний у студентов, в связи со сложностями обучения в магистратуре.

Исследование эмоциональной сферы студентов показало, что по субъективным ощущениям студенты в своей повседневной жизни чаще испытывают положительные эмоции. При рассмотрении частоты переживания эмоций в гендерном аспекте было выявлено, что женщины чаще чем мужчины испытывают такие эмоции как «любовь», «печаль», «тревогу», «злость», «радость», «озабоченность», «чувство вины», «расстройство», «сожаление», «раздражение». Мужчины, в свою очередь, чаще женщин бывают расслаблены и чаще испытывают депрессивные состояния. Так же было выявлено, что женщины, в целом, оценивают себя как более эмоциональных, чем мужчины, об этом свидетельствуют более высокие показатели по частоте испытываемых эмоций в 10 пунктах теста из 12. Несмотря на это при исследовании взаимосвязей между доминирующими психическими состояниями, уровнем эмоциональной стабильности и частотой испытываемых эмоций было выявлено, что эмоции реже оказывают влияние на состояние женщин, нежели мужчин.

И в мужской и в женской выборке были получены данные о среднем уровне контроля эмоциональных состояний и умеренной раздражительности, эти результаты относятся к самой распространенной группе людей. Тем не менее, высокое стандартное отклонение говорит о достаточно большом разбросе ответов у респондентов, а также предположительно о значительной разнице в состояниях среди отдельно взятых респондентов.

При анализе результатов в зависимости от гендера статистически значимые различия не были обнаружены. Тем не менее, различия в результатах между мужской и женской выборкой присутствуют. Так среди женщин оказалось больше респондентов с высоким и средним уровнем контроля 10 и 83%, а среди мужчин с низким – 16%.

При исследовании уровня психологического благополучия при помощи методики П. Беккера, средний балл по обеим выборкам составил 51,9 (при норме от 18 до 50), это свидетельствует о том, что студенты негативно оценивают собственный уровень психологического благополучия. При рассмотрении данных в гендерном аспекте по критерию хи-квадрат результаты не дали достоверных различий, между группами.

Исследование данных о доминирующих психических состояниях показало средние баллы по всем состояниям, в гендерном аспекте статистически значимые различия выявлены не были. Тем не менее средние значения в мужской и женской выборке имеют отличия. Например, показатель активности в отношении к жизненной ситуации у мужчин оказался выше на 4,2 балла, что свидетельствует о чуть более высокой жизнерадостности и вере в свои силы, чем у женщин. Уровень жизненного тонуса же оказался выше в женской выборке почти на 3 балла, то есть в среднем женщины ощущают в себе больше сил и энергии для реализации своих планов. По шкале «спо-

койствие/тревога» разница в среднем результате оказалась 0,87 балла, то есть склонность испытывать беспокойство, в данной выборке, оказалась немного выше у мужчин. По шкале «Удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом» баллы мужской части выборки оказались на 2 балла выше чем у женской, что может говорить о чуть более низком оценивании уровня успешности у женщин и большей удовлетворенностью жизни у мужчин. Результаты по шкалам «эмоциональный тон» и «положительный/отрицательный образ самого себя» различаются на 0,47 и 0,3 балла, что свидетельствует о незначительных различиях данных категорий в зависимости от гендера.

В процессе изучения корреляции доминирующих психических состояний с уровнем эмоциональной устойчивости и частоты испытываемых эмоций в гендерном аспекте были выявлены как сходства, так и особенности взаимосвязей. Так, например, любовь у мужчин снижает уровень тревоги и повышает жизненный тонус, у женщин подобных взаимосвязей выявлено не было. В то время как сожаление у женщин усиливает чувство тревоги, а у мужчин нет. Раздражение отрицательно коррелирует со всеми состояниями в мужской выборке и только с устойчивостью и активностью в женской. Уровень эмоциональной устойчивости в мужской выборке коррелирует только с чувствами злость и печаль, а в женской с доминирующими состояниями «Ак» (активное – пассивное отношение к жизненной ситуации) и «Уд» (удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (ее ходом, процессом самореализации)).

Интересные данные были получены по эмоции «Расслабленность», где в женской выборке были обнаружены положительные взаимосвязи с 5 из 6 доминирующих состояний – активностью, жизненным тонусом, спокойствием, устойчивостью и удо-

влетворенностью, в то время как среди опрошенных мужчин указанное чувство коррелирует только с одним из 6 состояний – положительный/отрицательный образ себя, причем отрицательно. В итоге, чем в более расслабленном состоянии находятся мужчины, тем отрицательнее они себя воспринимают. Причиной этому могут быть ожидания, навязываемые мужчинам социумом, требующие от них постоянной активности, стремлений и побед. Полученный результат коррелирует с исследованием социальных представлений, по результатам которого женщины с социальной жизнью ассоциируют «Поддержку», а мужчины «Активность».

При проведении исследования социальных представлений большинство ассоциаций у мужчин и женщин совпадали. В целом большинство опрошенных представляют свою будущую личную, социальную жизнь в положительном ключе. Отношение к профессии и перспективам позитивное, связывается с успехом и удовольствием, в отличие от обучения в вузе, где в ряде ассоциаций, на первых местах присутствуют «Стресс», «Скука» и «Разочарование». Женщины оценивают технические профессии как сложные, в то время как большинство мужчин – нет.

Важной стороной, выбранной нами темой, является ее практическая значимость и актуальность. На основании полученных результатов можно внести коррективы в существующий процесс образования для того, чтобы учесть сложности в обучении студентов магистратуры технического вуза, в целях профилактики психических и психосоматических заболеваний, а также повышения уровня психологического благополучия среди обучающихся. Это также может способствовать тому, что техническое образование станет больше соответствовать современным гуманистическим тенденциям науки и требованиям общества.

Выводы. В результате проведенного исследования нами была изучена эмоциональная сфера студентов, их социальные представления, уровень субъективного психологического благополучия, доминирующие психические состояния. Были также проанализированы взаимосвязи доминирующих психических состояний с эмоциональной устойчивостью и частотой переживания различных эмоций. Был проведен сравнительный анализ полученных результатов в гендерном аспекте и качественная оценка обнаруженных различий.

При исследовании эмоциональной сферы было выявлено, что большинство студентов, по субъективным оценкам, чаще испытывают положительные эмоции, а женщины склонны оценивать себя, как более эмоциональных, в отличие от мужчин. Статистически значимые различия были обнаружены в частоте испытываемых «Тревоги», «Радости» и «Озабоченности», все 4 чувства чаще испытывают женщины.

Установлено, что уровень контроля эмоциональных состояний и раздражительности в обеих выборках средний. Такие люди в состоянии адекватно обстоятельствам управлять ситуацией и раздражаются только на самые неприятные вещи. Тем не менее, высокое стандартное отклонение говорит о достаточно большом разбросе ответов у респондентов, а также, предположительно, о значительной разнице в состояниях среди отдельно взятых респондентов. Статистически значимые гендерные отличия в уровне контроля эмоциональных состояний обнаружены не были.

Средний уровень психоэмоционального благополучия среди студентов технического вуза, выходит за пределы нормы, что говорит о низком уровне субъективного благополучия студентов. При рассмотрении данных в гендерном аспекте по критерию хи-квадрат результаты не дали достоверных различий между группами.

Исследование данных о доминирующих психических состояниях показало средние баллы по всем состояниям, в гендерном аспекте статистически значимые различия выявлены не были.

Были обнаружены статистически значимые обратные корреляции между чувством любви и шкалами «То» и «Сп» у мужчин, и между шкалой «Сп» у женщин. Любовь у мужчин снижает уровень тревоги и повышает жизненный тонус, а у женщин сожаление усиливает чувство тревоги. Раздражение отрицательно коррелирует со всеми состояниями в мужской выборке и только с устойчивостью и активностью в женской.

У женщин уровень эмоциональной устойчивости коррелирует с удовлетворенностью жизнью и уровнем активности по отношению к преодолению препятствий, у мужчин обратная значимая корреляция с чувствами злость и печаль. Из этого можно предположить, что более эмоционально устойчивые женщины более активны в решении проблем и довольны жизнью. Обратное утверждение так же будет верно. Мужчины же, чем менее эмоционально устойчивы, тем чаще испытывают злость и печаль.

Расслабленность в женской выборке положительно коррелирует с 5 из 6 доминирующих состояний, кроме «По» (положительный/отрицательный образ себя). В мужской – только с «По». Т.е. чем в более

расслабленном состоянии находятся мужчины, тем более отрицательно они себя воспринимают. Причиной этому могут быть ожидания, навязываемые мужчинам социумом, которые требуют от них постоянной активности, стремлений и побед. Данный результат соответствует исследованию социальных представлений, в котором женщины с социальной жизнью ассоциируют «Поддержку», а мужчины «Активность».

При проведении исследования социальных представлений было выявлено, что большинство опрошенных представляют свою будущую социальную жизнь в положительном ключе. Отношение к профессии и ее развитию позитивное, связывается с успехом и удовольствием, в отличие от обучения в вузе, где в ряде ассоциаций, на первых местах присутствуют «Стресс», «Скука» и «Разочарование». Женщины оценивают технические профессии как сложные, в то время как большинство мужчин – нет.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что различия между уровнем психологического благополучия мужчин и женщин менее значимы, чем различия внутри групп, но существуют гендерные особенности его формирования, вероятно, связанные с влиянием социума, в котором развивается личность студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Церковский А.Л.** Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. Т.10. № 1. С. 6-19. ISSN: 1607-9906eISSN: 2312-4156

2. **Китаев-Смык Л.А.** Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический Проект, 2009. 943 с. ISBN 978-5-8291-1023-9

3. **Иванова Е.С., Люсин Д.В.** Психология эмоций: перспективы экспериментальных ис-

следований // Научный диалог. 2012. №11. С.137-143. ISSN: 2225-756XeISSN: 2227-1295.

4. **Gaffié B.** Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. Journal International sur les Représentations Sociales. 2004. Vol. 2 no 1. 15 p.

5. **Куликов Л.В.** Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. Описание методик, инструкции по применению. – СПб.: СПбГУ, 2003.

6. **Becker S.P.** Social and academic impairment in youth with ADHD, predominately inattentive type and sluggish cognitive tempo. SA Marshall, SW Evans, RB Eiraldi, SP Becker, TJ Power. *Journal of abnormal child psychology*. 42 (1). P. 77-90.
7. **Verges P.** 'L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation'. *Bulletin de Psychologie*. 1992. vol. XLV, no. 405. P. 203-209.
8. **Ellis A.** Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors: New Directions for Rational Emotive Behavior Therapy (Psychology). New York, Prometheus Books, 2001. 419 p.
9. Методика «Шкала эмоциональной стабильности-нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка». URL: http://mok2.vrn.ru/doc/proekt/metod_aizenka.pdf.
10. **Бутенко И.В.** О магистратуре как высшей ступени образования // Вестник магистратуры. 2011. №2. С. 78–85.
11. **Ивашенко Т.Н.** Роль института магистратуры в системе российского образования // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. №4(19). С.75-79. DOI: 10.12737/17878
12. **Кумров А.А.** Обучение в магистратуре как один из способов саморазвития // Вестник науки и образования. 2019. №11-1(65). С.100-102. ISSN: 2312-8089
13. **Савина Н.В.** Самоорганизация и саморазвитие как универсальные компетенции будущих магистров педагогики // Труды института бизнес-коммуникаций / под общ. ред. М.Э. Вильчинской-Бутенко. – СПб.: СПбГУПТД, 2018. ISBN: 978-5-7937-1564-5 – С. 89–95
14. **Прима А.К.** Студент технического вуза как субъект саморазвития // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №10(123). С.246-251. ISSN:1999-9429eISSN:2311-3103
15. **Борисова Н.В.** Особенности моральной и правовой социализации молодого поколения россиян // Личность в изменяющихся социальных условиях: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 25-26 окт. 2017 г. Красноярск / отв. ред. Е.В. Гордиенко; Красноярский гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. 2017. ISBN: 978-5-00102-145-2 – С. 19-24.
16. **Каленникова Т.Г.** В помощь куратору. Методические рекомендации для кураторов студенческих групп высших учебных заведений. УО «Белорусский государственный технологический университет», Минск. 2005. – 44 с.
17. **Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е.** Психология и педагогика для технических вузов: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. ISBN: 5-222-01482-7 – 512 с.
18. **Дружилов С.А.** Психологический синдром профессионализма // Ананьевские чтения–2003: материалы науч.-практ. конф. 28-30 окт. 2003 г. СПб., 2003. ISBN: 5-288-03311-0 – С. 131–133.
19. **Мягков А.Ю.** Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социологические исследования. 2016. № 6(386). С. 102-109. ISSN: 0132-1625

REFERENCES

1. **Tserkovskii A.L.** Modern views on the problem of stress resistance [Sovremennye vzglyady na problemu stressoustoichivosti]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta – Bulletin of VSMU*. 2011. Vol. 10. no.1, pp. 6–19. ISSN: 1607-9906eISSN: 2312-4156
2. **Kitaev-Smyk L.A.** Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya stressa. – M.: Akademicheskij Proekt, 2009. 943 s. ISBN 978-5-8291-1023-9
3. **Ivanova E.S., Lyusin D.V.** Psychology of emotions: prospects for experimental studies [Psihologiya emocij: perspektivy eksperimental'nyh issledovanij Hronika nauchnoj zhizni]. *Nauchnyi dialog*. 2012. №11. С.137-143. ISSN: 2225-756XeISSN: 2227-1295
4. **Gaffié B.** Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*. 2004. Vol. 2 no 1.15 p.
5. **Kulikov L.V.** Rukovodstvo k metodikam diagnostiki psihicheskikh sostoyanij, nastroenij i sfery chuvstv. Opisanie metodik, instrukcii po primeneniyu. Opisanie metodik, instrukcii po primeneniyu. – SPb.: SPbGU, 2003.

6. **Becker S.P.** Social and academic impairment in youth with ADHD, predominately inattentive type and sluggish cognitive tempo. SA Marshall, SW Evans, RB Eiraldi, SP Becker, TJ Power. *Journal of abnormal child psychology*. 42(1). P. 77-90.

7. **Verges P.** 'L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation'. *Bulletin de Psychologie*. 1992. vol. XLV, no. 405. P. 203-209.

8. **Ellis A.** Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors: New Directions for Rational Emotive Behavior Therapy (Psychology). New York, Prometheus Books, 2001. 419 p.

9. Metodika «SHkala emocional'noj stabil'nosti-nestabil'nosti (nejrotizma) G. Ajzenka». URL: http://mok2.vrn.ru/doc/proekt/metod_aizenka.pdf.

10. **Butenko I.V.** O magistrature kak vysshej stupeni obrazovaniya // Vestnik magistratury. 2011. №2. S. 78–85.

11. **Ivashchenko T.N.** Role of the Magistracy Institute in the system of Russian education [Rol' instituta magistratury v sisteme rossiyskogo obrazovaniya]. *Vestnik gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya – Journal of Public and Municipal Administration*. 2015. no. 4, pp. 75–79. DOI: 10.12737/17878 (in Russian)

12. **Kumrov A.A.** Obuchenie v magistrature kak odin iz sposobov samorazvitiya. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019. №11-1(65). P.100-102. ISSN: 2312-8089

13. **Savina N.V.** Samoorganizatsiya i samorazvitiye kak universal'nye kompetencii budushchih magistratov pedagogiki // Trudy instituta biznes-kommunikacij/ pod red. Vilchinskaya-Butenko M.E. – SPb.: St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, 2018. ISBN: 978-5-7937-1564-5 – P.89 – 95.

14. **Prima A.K.** Technology Institute student as a subject of self-development [Student tekhnicheskogo vuza kak sub"ekt samorazvitiya]. *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki. – IzvestiyaSFedU. Engineering Sciences*. 2011. №10 (123). S.246-251. ISSN: 1999-9429eISSN: 2311-3103

15. **Borisova N.V.** Osobennosti moral'noi i pravovoi sotsializatsii molodogo pokoleniya rossiyan [Features moral and legal socialization of the younger generation of russians]. *Lichnost' v izmenyayushchikhsya sotsial'nykh usloviyakh* [Personality in changing circumstances]. 25–26 okt. 2017 g. Krasnoyarsk: Krasnoyar. gos. ped. universitet im. V.P. Astaf'eva, 2017, ISBN: 978-5-00102-145-2 – pp. 19–24. (In Russ.)

16. **Kalennikova T.G.** V pomoshch' kuratoru. Metodicheskie rekomendatsii dlya kuratorov studencheskih grupp vysshih uchebnykh zavedenij. UO «Belorusskij gosudarstvennyj tekhnologicheskij universitet», Minsk. 2005. 44 s.

17. **Stolyarenko L.D. & Stolyarenko V.E. (2001).** Psychology and pedagogy for technical universities [Psikhologiya i pedagogika dlya tekhnicheskikh vuzov]. Rostov-na-Donu: Feniks. ISBN: 5-222-01482-7 – 512 s.

18. **Druzhilov S.A.** Psihologicheskij sindrom professionalizma // Anan'evskie chteniya–2003: Materialy nauch.-prakt. konf. SPb., 2003. ISBN: 5-288-03311-0 – P. 131–133.

19. **Myagkov A.YU.** Technical University Students: Professional Competences and Expectations on the Labour Market [Studenty tekhnicheskogo vuza: professional'nye kompetencii i ozhidaniya na rynke truda]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 2016. no 6, pp. 102–109. ISSN: 0132-1625

Blok Arina V., Popova Elizaveta L. Graduates of a technical university from the perspective of psychological and pedagogical research. The features of the magistracy as the final stage of higher professional education are considered. The pedagogical and social problems of graduates of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University are revealed. A literature review on the psychological characteristics of technical students is presented. The factors of psychological well-being of technical university students, depending on gender, are also considered. Special methods were applied for determining the dominant state developed by L.V. Kulikov, identifying emotional stability, studying the «list of feelings» by A. Ellis, psychological well-being developed by S.P. Becker, prototypical analysis of social representations proposed by P. Verges. The indicators of activity in relation to the life situation, levels of students' vitality and their emotional stability, learners' psychological well-being, analysis of their social perceptions, etc. were considered. It was

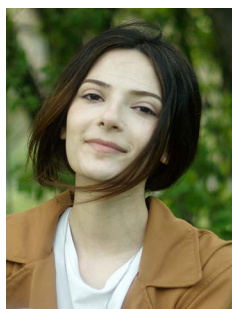
concluded that the general level of psychological well-being parameters differs more between individuals than between groups of men and female samples. However, there are gender characteristics of the psychological well-being formation associated with the influence of the society in which the student's personality develops.

TECHNICAL UNIVERSITY; GRADUATES; GENDER; PSYCHOLOGICAL WELL-BEING; METHODS; INDICATORS

Citation: Blok A.V., Popova E.L. Graduates of a technical university from the perspective of psychological and pedagogical research. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 75–85. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.07

А.М. Казарян

SEMANTIC FIELD FEATURES OF «MOUNTAIN» IN THE ENGLISH VOCABULARY



КАЗАРЯН Амалия Манвеловна – бакалавр, 4-й курс, лингвистика, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. *Научный руководитель член Союза переводчиков России, кандидат филологических наук, доцент Л.А. Девель.*

ул. Фучика, 15, Санкт-Петербург, 192238, Россия; e-mail: amalia.est98@gmail.com

KAZARIAN Amalia M. – St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. *Scientific supervisor Member of the Union of Translators of Russia, PhD (Philol.), Associate Professor Liudmila A. Devel.*

15, Fuchika str., St. Petersburg, 192238, Russia; e-mail: amalia.est98@gmail.com

The article is devoted to the analysis of the culturally specific semantic field «mountain» in the English vocabulary. According to the list of P600 mountains, there are 120 mountains in Great Britain, 82 of which are located in Scotland. According to another classification, the Marylins, including in addition the mountains and hills, that number rises to 1,552. Being of significance in the landscape of Great Britain with an extensive mountain system and a system of highlands, it is logical to assume that this phenomenon has received a rich embodiment in the English language vocabulary. Another object of interest is the theory of the semantic field, the study of which, despite its long history, attracts the attention of scientists. Currently, linguistics pays great attention to the study of the system organization of the vocabulary of a language, which does not imply a separate analysis of its lexical units, but their analysis in all possible connections and relationships. The relevance of this work lies in the description of the unexplored linguistic phenomena, the semantic field «mountain» at an early unexamined level, the choice of which is dictated by modern realities – the growing interest in nature; secondly, this study is performed in the important for modern linguistic scientific direction – the study of the systematic vocabulary. The analysis is carried out with the help of the method of the componential analysis and of a directed selection of material from lexicographic sources. Summing up one can conclude that semantic field confirms culturally specific nature of the semantics of «mountain».

SEMANTIC FIELD; NATURE; ENGLISH VOCABULARY

Citation: Kazarian A.M. Semantic field features of «mountain» in the English vocabulary. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 86–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.08

Introduction. Being incredibly diverse, the landscapes of Great Britain have an extensive mountain system and a system of highlands. Scotland is the most «mountainous» part of the UK with the Scottish Highlands. In addition, Scotland is famous for its many green hills.

According to the list of P600 mountains, there are 120 mountains in the country, 82 of

which are located in Scotland. According to another classification, the Marylins, including in addition the mountains and hills, that number rises to 1,552 [5].

Having such significance in the landscape of the country, it is logical to assume that this phenomenon has received a rich embodiment in the English language.

Another object of interest is the theory of the semantic field (SF), the study of which, despite its long history, attracts the attention of scientists. Currently, linguistics pays great attention to the study of the system organization of the vocabulary of a language, which does not imply a separate analysis of its lexical units, but their analysis in all possible connections and relationships [2: 201].

Relevance. Thus, the **relevance** of this work lies in the description of the unexplored linguistic phenomena, the semantic field «mountain» at an earlier unexamined level, the choice of which is dictated by modern realities – the growing interest in nature; secondly, this study was performed in the important for modern linguistic scientific direction – the study of the systematic vocabulary.

Material and method. For the analysis we used the **method** of the componential analysis and of a directed selection of material from lexicographic sources.

The method of creating a SF is one of the effective ways of describing the world view of a nation and is a good tool for translators and interpreters. SF is a set of words grouped semantically, that refers to a specific subject [3]. This method helps to arrange the language system, which is defined as a set of interrelated and interdependent elements that form a whole [4; 5; 6]. Such method is one of the ways to compare vocabularies and set up higher quality bilingual English dictionaries [7; 8]. In the given case «mountain» is chosen for analysis because according to Multitran it can be used comparatively more in English than in Russian: in 2152 phrases and 116 topics, than in Russian [9].

To study the embodiment of 'mountain', we have created a semantic field (SF). A SF consists of words spread around the keyword

(here 'mountain'). According to the Oxford Lexico Dictionary, it is

1) *a large natural elevation of the earth's surface rising abruptly from the surrounding level, a largesteep hill;*

2) *a large pile or quantity of something* [10].

Our SF includes both meanings of the word with the integral seme 'elevation' for the first one and 'large quantity' for the second one. We have identified:

– the **hypernym** of the key word (mountain). It should be a word with a broader meaning which includes the meaning of a more specific one [11]. These are *elevation* and *relief*.

– the **hyponyms** of the key word. Hyponyms are words whose meanings are included in the meanings of other words. It's in a type-of relationship with its hypernym [12]. These are *plateau*, *tableland*, *butte*, *mesa*.

– **the words of the same hierarchic level with the keyword** (synonyms, antonyms and other elements with the same integral seme): *hill*, *mound*, *barrow*, *fell*, *knoll*, *monticle*, *knob*, *tump*, *hummock*, *hillock*, *volcano*, *crest*, *ridge*, *sierra*, *mountainrange*, *rock*, *cliff*, *crag*, *promontory*, *headland*, *foreland*, *cap*, *bluff*, *crag*, *precipice*, *steeps*, *scar*, *scarpfoothill*, *escarpment*, *massive*.

Here we have made a **group with the meaning «area»**: *highlands*, *moorland*, *downs*, *downland*, *uplands*.

– the **meronyms** of the key word (ameronym is a part of something used to refer to the whole [13]: *peak*, *pike*, *slope*, *acclivity*, *ascentrise*, *top*, *apex*, *summit*, *hilltop*, *alp*, *eminence*, *acme*, *zenith*, *tor*, *prominence*.

– **the derivational nest** of the keyword: *mountainous*, *mountaineer*, *mountaineering*, *submountain*, *mountain top*, *undermountain*, *mountainless*, *mount*, *mountain side*, *seamount*, *mountaineering*, *to dismount*.

Then we have grouped the words according to the common seme – **a group of elements**:

1) With the semes actions + mountains: *climb, ascend, escalade, go up, walk up, climb down, descend, get down*.

2) Naming people doing activities in the mountains: *explorer, excursionist, adventurer, apinist, climber*.

3) Naming activities possible in the mountains: *alpinism, exploration, sport, camping, skiing, hiking, mountain biking*.

4) With the root «alp-»: *alpine, alpinism, transalpine, subalpine*.

5) That are culturally specific: *Alpine Club, Loch Ness*.

6) Naming attributes of the mountain: *steep, high, towering, big, great, huge, enormous, immense, monumental, prodigious, formidable, isolated, beautiful, bold, rocky, craggy, cliffy*.

7) Including toponyms: *Ingleborough, Scottish Highlands, Ben Nevis*.

8) With the second meaning of the word: *pile(s), heap(s), stack(s)*,

9) *mound, accumulation, abundance, mass, ton(s)*.

10) Including phraseology, idioms and proverbs: *have a mountain to climb, have snow on the mountain, make a mountain out of a molehill, faith will move mountains*.

The SF itself: the core consists of *elevation, height, altitude, relief* (4 elements). The near periphery includes the words of the same hierarchic level with the key word, the derivational nest, the meronyms and

hyponyms (71 elements) and the group with the meaning «*area*» and the far periphery is made of the groups of elements listed above (61,9 groups) – 136 elements in total.

The «mountain» phenomenon is reflected significantly in the English vocabulary and is important for the British as the SF consists of:

1) specific lexical elements giving a variety of names for:

– the relief (*sierra, tor*, etc.)

– areas (*downland, wolds*, etc.)

2) a great number of synonyms: *hill, mound, barrow, fell; top, apex, summit, hilltop, alp; plateau, tableland, butte, mesa*, etc.

3) culturally-specific lexical elements: the *Alpin Club* is the first alpinist club in the world, and the *Loch Ness* is a lake known for the legend about the monster.

4) the second meaning of the word (*mountains of work*).

5) phraseology, idioms and proverbs which is an indication of the importance of the phenomena in the world vision.

Conclusion. Summing up we can conclude that SF confirms culturally specific nature of the semantics of ‘mountain’. This concept has a rich linguistic representation, certifying the evidence that the mountains occupy an important place in the language picture of the world of the British. This conclusion is useful for implementing when setting up dictionaries, for translation with the English – Russian language pair, when teaching English to Russian speakers.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Hill Bagging, the online version of the Database of British and Irish Hills [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hill-bagging.co.uk/> (дата обращения: 22.12.2020)

2. Федотова Н.Л., Коваленко Н.Б. Рецензия на книгу: Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Русская диалектная фразеология: диффе-

ренциальные и полные словари / ред. Х. Вальтер. СПб.–Greifswald: СПбГУ-Universität Greifswald, 2019. 310 с. // Вопросы лексикографии. 2020. №18. С. 199-211. DOI: 10.17223/22274200/18/11

3. Jackson H. Words, Meaning, and Vocabulary, 2000, 14p.

4. **Жеребило Т.В.** Словарь лингвистических терминов: изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. 488 с. ISBN: 978-5-98993-133-0

5. Семантика. Семантические отношения // Энциклопедия «Кругосвет». [Электронный ресурс]. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTICHESKOE_POLE.html (дата обращения: 22.12.2020)

6. Семантические отношения // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энци., 2002. – 709 с. ISBN 5-85270-239-0.

7. **Девель Л.А.** Англо-русская учебная лексикография XVI – начала XXI вв.: монография. – СПб: изд-во СПбГУ, 2007. 200 с.

8. **Девель Л.А.** Лексикографическое представление вокабулы "heritage"(наследие) в рус-

ском языке и вокабулы "heritage" в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т.12. №10. С.257-261. DOI: 10.30853/filnauki.2019.10.56

9. mountain // Мультитран [Электронный ресурс]. URL: <https://www.multitrans.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

10. English Dictionary, Thesaurus & Grammar Help. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lexico.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

11. American Heritage Dictionary of the English Language, 5th ed, 2015, 1089 p.

12. **Fromkin V.** Introduction to Language, 6th ed., 1998, 155p.

13. Collins English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

REFERENCES

1. Hill Bagging, the online version of the Database of British and Irish Hills [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.hill-bagging.co.uk/> (дата обращения: 22.12.2020)

2. **Fedotova N.L., Kovalenko N.B.** Book Review: Mokienko V.M. & Nikitina T.G. (2019) Russkaya Dialektnaya Frazheografiya: Differentsial'nye i Polnye Slovarei / red. H. Valter. [Russian Dialect Phraseography: Differential and Complete Dictionaries]. SPb.; Greifswald: St. Petersburg State University; Universität Greifswald. *Voprosy leksikografii – Russian Journal of Lexicography*. 2020. 18, pp. 199–211. DOI: 10.17223/22274200/18/11

3. **Jackson H.** Words, Meaning, and Vocabulary, 2000, 14p.

4. **Zherebilo T.V.** Glossary of linguistic terms [Slovar lingvisticheskikh terminov]: izd. 5-e, ispr. i dop. Nazran: Izd-vo «Pilgrim», 2010. 488 s. ISBN: 978-5-98993-133-0

5. Семантика. Семантические отношения // Энциклопедия «Кругосвет». [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTICHESKOE_POLE.html (дата обращения: 22.12.2020)

6. Семантические отношения // Lingvisticheskii enciklopedicheskii slovar / gl. red. V.N. Yartseva. –

2-e izd., dop. – M.: Bolshaya ros. enzykl., 2002. – 709 s. ISBN 5-85270-239-0.

7. **Devel L.A.** Anglo-russkaja uchebnaja leksikografija XVI – nach. XXI v.: [The English-Russian educational lexicography of XVI – beginning of XXIV: monographia]. SPb.: SPbGU publ., 2007. 200 p.

8. **Devel L.A.** Lexicographical representation of the vocables heritage/наследие in the English and Russian languages [Lexicographicheskoe predstavlenie vocabuly "nasledie" v russkom yazyke i vocabuly "heritage" v angliiskom yazyke]. *Philology. Theory & Practice*. 2019. T.12. №10. С.257-261. DOI: 10.30853/filnauki.2019.10.56

9. mountain // Multitrans [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.multitrans.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

10. English Dictionary, Thesaurus & Grammar Help. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.lexico.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

11. American Heritage Dictionary of the English Language, 5th ed, 2015, 1089 p.

12. **Fromkin V.** Introduction to Language, 6th ed., 1998, 155p.

13. Collins English Dictionary. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 22.12.2020)

Казарян Амалия М. Особенности семантического поля «mountain» в английском вокабуляре. Статья посвящена анализу культурно-специфического семантического поля «mountain» в лексике английского языка. Согласно перечню Р600 «Горы», в Великобритании 120 гор, 82 из

которых находятся в Шотландии. По классификации Марылинс, горы и холмы исчисляются цифрой 1552. В связи со значимостью обширной горной системой и системы высокогорья в ландшафте Великобритании, логично предположить, что это явление получило отражение в лексике английского языка. Теория семантического поля, еще один вопрос рассмотрения, который несмотря на долгую историю изучения, продолжает интересовать ученых. В настоящее время лингвистика уделяет большое внимание изучению системной организации словарного запаса языка, что подразумевает не отдельный анализ его лексических единиц, а их анализ во всех возможных связях и отношениях. Актуальность работы состоит в новизне привлеченного к исследованию языкового материала и способе его изучения. Здесь приводится описание не рассмотренных ранее данных, построения семантического поля «mountain». Выбор вокабулы продиктован современными реалиями – растущим интересом к природе в культурно-специфическом аспекте; во-вторых, это исследование выполняется в важном для современного лингвистического научного направления – изучении лексики в системных связях. Материал и методика используются в соответствии с поставленной целью и задачами: анализ проводится с помощью метода компонентного анализа и направленного отбора материала из лексикографических источников. Подводя итог, можно сделать вывод, что исследование и представленное семантическое поле подтверждает культурно специфический характер семантики слова «гора».

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ; ПРИРОДА; ВОКАБУЛЯР АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ссылка при цитировании: Казарян А.М. Особенности семантического поля «mountain» в английском вокабуляре // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 86–90. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.08

Д.Д. Курышева, Д.Д. Мещанова, В.Д. Шергина

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УЧЕБНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ



КУРЫШЕВА Дарья Дмитриевна – студентка Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. *Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.И. Дашкина.* ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: kuryшева.dd@edu.spbstu.ru

KURYSHEVA Daria D. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; *Scientific supervisor PhD (Pedagogy), Associate Professor Alexandra I. Dashkina.* Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: kuryшева.dd@edu.spbstu.ru



МЕЩАНОВА Диана Денисовна – студентка Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. *Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.И. Дашкина.* ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: metshanova.dd@edu.spbstu.ru

METSHANOVA Diana D. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; *Scientific supervisor PhD (Pedagogy), Associate Professor Alexandra I. Dashkina.* Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: metshanova.dd@edu.spbstu.ru



ШЕРГИНА Виктория Денисовна – студентка Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. *Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент А.И. Дашкина.* ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: vika.shergina.01@mail.ru

SHERGINA Victoria D. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; *Scientific supervisor PhD (Pedagogy), Associate Professor Alexandra I. Dashkina.* Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: vika.shergina.01@mail.ru

В статье рассматривается актуальный на сегодняшний день метод обучения в сотрудничестве и возможности его практического применения на занятиях в дистанционном формате. Раскрываются основные принципы и характеристики данной системы получения знаний, ее главные преимущества и недостатки, а также анализируются результаты анкетирования студентов и преподавателей. Опрос показал, что как преподаватели, так и студенты в целом позитивно относятся к занятиям в дистанционном формате. Подготовка проектов, докладов, презентаций, а также групповые дискуссии были указаны как наиболее распространённые формы работы, предполагающие

совместную учебно-познавательную деятельность студентов. Участники опроса выразили такие пожелания и рекомендации по улучшению качества обучения в дистанционном формате, как необходимость создания большего числа дистанционных ресурсов, рассчитанных на работу в команде, а также потребность в дополнительном обучении всех участников образовательного процесса эффективному использованию дистанционных платформ и пространств для групповой работы в удалённом режиме. Сделан вывод о том, что для того, чтобы приблизить дистанционный формат по своим характеристикам к очной форме обучения было рекомендовано предоставлять студентам возможности делиться своими материалами и помогать друг другу во время занятий и при подготовке к ним, поскольку такая практика повышает познавательный интерес и учебную мотивацию и, как следствие, улучшает результаты промежуточной аттестации.

ОБРАЗОВАНИЕ; ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ; ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ; СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Ссылка при цитировании: Курьшева Д.Д., Мещанова Д.Д., Шергина В.Д. Анализ готовности студентов и преподавателей к учебному сотрудничеству в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 91–103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.09

Введение. Обучение в дистанционном формате длительное время освещалось в методической литературе, и с конца XX века постепенно внедрялось в российских вузах. Однако, несмотря на значительное количество исследований в этой области, администрация, преподаватели и студенты университетов оказались неподготовленными к резкому переходу в дистанционный формат. Эта неподготовленность была обусловлена технологическими, информационными и психологическими факторами.

На начальных этапах внедрения нового формата возник ряд проблем, связанных с использованием инновационных форм и методов обучения, расширением методической базы, организацией самостоятельной работы студентов. Среди них можно выделить следующие: потребность в технической поддержке, отсутствие в некоторых вузах полноценных электронных курсов дистанционного обучения и недостаточное количество специально подготовленных к работе в дистанционном режиме квалифицированных преподавателей. Как следствие, качество дистанционного образования во многих случаях оказалось намного ниже, чем качество очного обучения.

Кроме перечисленных выше факторов, серьёзной проблемой оказалась психологическая неподготовленность студентов и преподавателей к работе в условиях самоизоляции. Несмотря на общение при помощи таких корпоративных платформ, как Microsoft Teams, Zoom и Skype, отсутствие личного контакта может привести участников образовательного процесса к снижению учебной мотивации, чувству подавленности, а также к ощущению невозможности получить в ряде ситуаций требуемую поддержку. Одним из способов решения указанных проблем является организация совместной учебно-познавательной деятельности студентов. Именно поэтому **целью** настоящего исследования является анализ условий организации учебного сотрудничества в вузе в условиях дистанционного обучения, основанный на выявлении мнений преподавателей и студентов о работе в дистанционном формате.

Основными **методами** исследования явились анализ научной литературы, в которой содержатся определения обучения в сотрудничестве и рассматриваются различные аспекты совместной учебно-познавательной деятельности, а также анкетирование преподавателей и студентов

лингвистических направлений с целью выявления их отношения к работе в дистанционном формате в целом, преимуществ и недостатков дистанционного обучения, оптимальных форм и идей по улучшению качества работы в команде.

Обзор литературы. Серьезной трудностью стала организация совместной учебно-познавательной деятельности студентов, предполагающая соблюдение «общих правил организации учебного сотрудничества» и «учёт личных склонностей, темперамента, учебных способностей, взаимоотношений в классе» [1: 193]. Это представляется необходимым ввиду того, что в условиях социальной изолированности, возникающей при дистанционном обучении, обучающиеся ощущают потребность в общении со своими сверстниками.

Под «обучением в сотрудничестве» (cooperative learning) понимают образовательный процесс, предполагающий совместную работу группы студентов с целью решения обозначенной проблемы или создания интеллектуального продукта. Данная педагогическая технология «позволяет поставить ученика в центр учебного процесса, сделать его активным субъектом деятельности учения, организовать его взаимодействие с другими обучающимися, придать учебному процессу реальную практическую направленность» [2: 121]. В условиях обучения в сотрудничестве, в то время как обучающийся находится в центре учебного процесса, педагог берёт на себя роль консультанта и фасилитатора, что в последнее время находит отражение в работах различных авторов.

Но в условиях дистанционного обучения обучающийся отделен в пространстве и во времени от преподавателя, поэтому задача преподавателя – «не только тщательно планировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, но и сопровож-

дать план инструкцией по его исполнению» [3: 245]. Для этих целей необходимо создать качественную обратную связь со студентами с использованием мессенджеров или чатов. Среди уже реализующихся инструкций можно отметить систему сдачи готовых заданий на портале Moodle: помимо самого задания, преподаватели в разделе описания к нему могут указывать необходимые требования; обучающийся же может не только вписать свой ответ в поле ответа, но и при необходимости прикрепить файл, оставить комментарий или задать вопрос преподавателю. Обучающийся, в свою очередь, может при необходимости оставить аналогичный комментарий. Также преподаватели могут проводить вебинары с использованием демонстрационных материалов или размещать уже готовые записи видео-контента на образовательном портале университета.

Кроме того, в условиях дистанционного обучения преподавателю необходимо систематически проводить оценку умений обучающегося, отслеживать развитие его познавательных способностей, быть «сторонним консультантом», который вовлекает студентов в дискуссию и направляет их, но не дает прямого решения поставленной проблемы [4]. Это активизирует мыслительную деятельность студентов, побуждая их искать решение проблемы. Основной задачей обучающегося, в свою очередь, являются осознанность цели, интенсивная самостоятельная работа и высокий уровень мотивации.

Традиционные методы обучения, подразумевающие групповую работу студентов, приобретают новый формат и проводятся как в режиме реального времени (с помощью чата, телеконференции, интернет-телефонии), так и опосредованно (с помощью записанных вебинаров, в режиме обращения к веб-сайту или электронному учебнику, а также отправления готового

задания для последующей проверки) [5]. Но подобный формат создает трудности для преподавателей и влияет на качество проведения занятий. На этом сказывается как отсутствие необходимого технического оснащения или его низкое качество, так и необходимость более тщательной и продолжительной подготовки, а также возрастание нагрузки на здоровье.

Зарубежные учёные [6], проводившие исследования в данной области, указывают на то, что для самих студентов в рамках обучения в сотрудничестве (особенно в рамках онлайн-обучения) важную роль играют психологическая дистанция и социальное взаимодействие. Чувство связи положительно влияет на их самомотивацию и готовность к групповой работе. Отсутствие взаимной близости и чувства связи в процессе онлайн-обучения может отрицательно сказываться на результате сотрудничества. Кроме того, роли и ответственность в группах распределяются неравномерно: некоторые студенты менее активны или даже мешают другим обучающимся [2]. Чаще всего один из обучающихся берет на себя роль лидера и координирует работу всей группы, в то время как остальные ее участники просто следуют его указаниям, не всегда соблюдая назначенные временные рамки (так называемые «дедлайны») или выполняют свои обязанности небрежно.

Помимо указанных проблем, для успешной организации сотрудничества студентов в дистанционном формате, представляется необходимым также выявить мнение и обучающихся, и педагогов относительно основных аспектов совместной учебно-познавательной деятельности и дистанционного обучения в целом.

В рамках данного исследования нами было проведено анкетирование студентов третьего курса бакалавриата Гуманитарного института (профиль «Лингвистика») и преподавателей языковых дисциплин

Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого с целью определения их отношения к дистанционному обучению и определения проблем, возникающих в процессе совместной учебно-познавательной деятельности. В опросе приняло участие 29 человек (17 студентов и 12 преподавателей).

Результаты исследования.

Анализ ответов студентов

В ходе опроса студентов было выявлено, что большинству студентов нравится обучаться в дистанционном формате (рис. 1). По данным опроса, 29,4% выразили положительное отношение к подобному формату обучения, чуть меньше половины 41,2% ответили, что скорее довольны, чем нет, 17,6% выбрали ответ «скорее нет, чем да», и 11,8% негативно оценили дистанционный формат обучения. При этом 82% обучающихся положительно оценивают удобство такого формата (рис. 2).

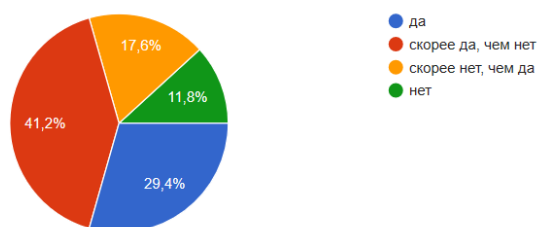


Рис. 1. Ответы студентов на вопрос «Нравится ли Вам обучаться в дистанционном формате?»

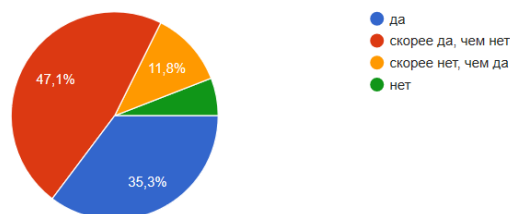


Рис. 2. Ответы студентов на вопрос «Удобно ли Вам обучаться в дистанционном формате?»

Среди основных преимуществ дистанционного формата студенты выделяют экономию времени – 100%, комфортные условия – 64,7%, развитие навыков самоконтроля – 29,4%, а также повышение уровня мотивации – 29,4% (рис. 3). К основным отрицательным аспектам студенты относят технические проблемы, что составляет наибольший процент – 76,5%, а также отсутствие мотивации – 52,9%, нехватку живого общения с преподавателями – 47,1%, и наконец трудность с планированием своего свободного времени – 41,2% (рис. 4).

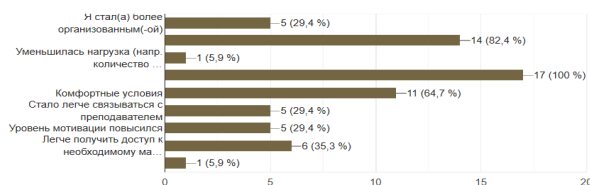


Рис. 3. Преимущества дистанционного формата обучения

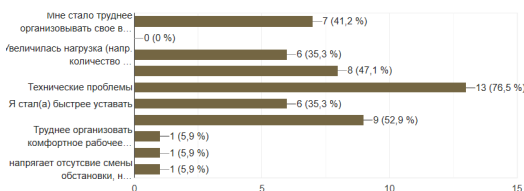


Рис. 4. Недостатки дистанционного формата обучения

Что касается оценки работы преподавателей, то полученные данные показали, что большинство студентов высоко оценивают работу преподавателей (рис. 5). Кроме того, студенты поделились своим мнением о том, что является отрицательной стороной дистанционного обучения в работе у преподавателей. Самыми распространенными ответами студентов стали: недостаточная цифровая грамотность, неумение владеть онлайн-ресурсами и функционалом приложений, а также недостаток времени, отводимого на выполнение студентами онлайн-тестов.

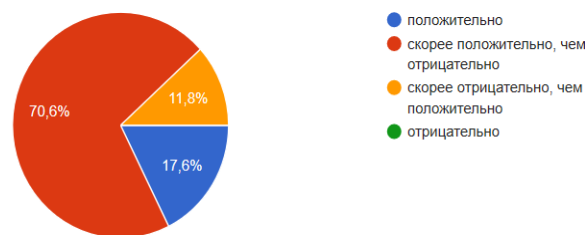


Рис. 5. Ответы студентов на вопрос «Как Вы оцениваете работу преподавателей?»

Большинство студентов (82,4%) ответили, что преподаватели активно используют работу в группах (рис. 6). Такие формы работы, как опрос (76,5%) и тестирование (70,6%), используются преподавателями чаще всего. Это является хорошим показателем, поскольку совмещение всех трех форм работы продуктивно сказывается на студентах. По мнению обучающихся (рис. 7), самым популярным видом групповой работы, используемым на занятиях, является подготовка проектов, докладов, презентаций (94,1%), а также групповые дискуссии (82,4%). Было доказано, подготовка малыми группами студентов презентаций способствует не только повышению качества устных выступлений, но и лучшему усвоению знаний по изучаемой теме [7]. Поэтому подготовка презентаций в дистанционном формате позволит обучающимся приобрести опыт устных выступлений, в том числе на вебинарах, что может использоваться ими в дальнейшей профессиональной деятельности.

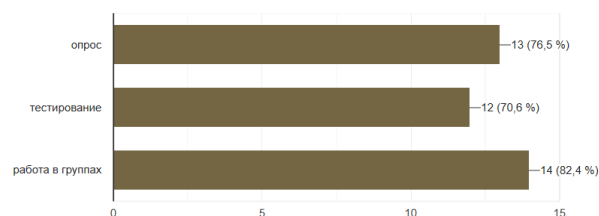


Рис. 6. Ответы студентов на вопрос «Какие формы работы используют преподаватели на Ваших занятиях?»

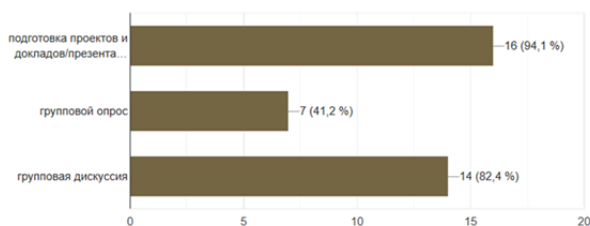


Рис. 7. Ответы студентов на вопрос «Какие формы групповой работы используют преподаватели на Ваших занятиях?»

В ходе проведения тестирования мы выяснили отношение студентов к дистанционному формату обучения и отметили их пожелания по его усовершенствованию. Во-первых, была отменена необходимость повысить скорость и качество работы электронных образовательных систем, обучить преподавателей эффективно использовать средства дистанционного обучения, предоставлять больше учебных материалов в электронном формате. Во-вторых, многие студенты указали на целесообразность создать возможность скачивания записей лекций (так как система не даёт возможности скачивать некоторые материалы). В-третьих, некоторые обучающиеся отметили, что следует отводить больше времени на изучение предполагаемого материала, увеличить сроки обучения.

Необходимо отметить, что онлайн-занятие — это не только чтение лекции, проведение опроса и теста. Это еще и реалии, связанные с нестабильным интернетом, некачественным оборудованием и незнанием правил онлайн-конференции. Для решения подобного рода проблем преподавателям следует проводить своего рода профилактические меры: проверить скорость Интернет-соединения, протестировать качество звука, найти и открыть на своем компьютере необходимые файлы с учебными материалами. Если устранить неполадки не удалось, то преподавателю стоит попробовать самостоятельно записать урок для студентов, и выложить его на

образовательный портал: это позволит студентам в удобное для них время посмотреть видео и повторить пройденный материал. Можно также работать в автономном режиме до тех пор, пока техническая проблема не устранится, с использованием электронных кейсов (когда преподаватель общается со студентами через электронную почту либо мессенджеры). Если технические сбои возникли у обучающегося (например, не работает микрофон), преподаватель может дать студенту индивидуальное задание, которое он будет выполнять на протяжении всего занятия, а затем сдавать на проверку, или давать свои ответы по ходу занятия в чате собрания. Если у обучающегося нет персонального компьютера, образовательное учреждение может выдавать его на время, предварительно настроив компьютер для образовательных целей и установив все необходимые программы.

Анализ ответов преподавателей. По данным опроса, 16,7% преподавателей выразили положительное отношение к дистанционному обучению, ровно половина респондентов ответили, что скорее довольны дистанционным форматом обучения, чем нет. Тем не менее, более 30% высказали отрицательное отношение к подобному формату обучения, продемонстрировав, что они не испытали особых эмоциональных впечатлений от необходимости поменять привычную форму обучения на дистанционный формат (рис. 8). Безусловно, сравнивая аудиторное и дистанционное обучение, можно говорить о некоторой дисфункции искусственно создаваемого звена, однако связь «педагог — обучающийся» существует и, следовательно, обеспечивает целостность и полноценность дидактической системы. Таким образом, становится возможным дистанционный формат приблизить по своим

характеристикам к очной форме обучения. Именно приблизить, поскольку ничто не может лучшим образом заменить прямого человеческого общения и, следовательно, создать полноценную альтернативу аудиторному обучению [3]. Что касается организации обучения, то при ответе на вопрос: «Удобно ли Вам проводить занятия в дистанционном режиме?» доминировал положительный ответ. Подавляющее число анкетированных выразили положительное отношение к успеваемости и работе студентов: лишь 8,3% выразили к данным условиям работы со студентами отрицательное отношение (рис. 9).

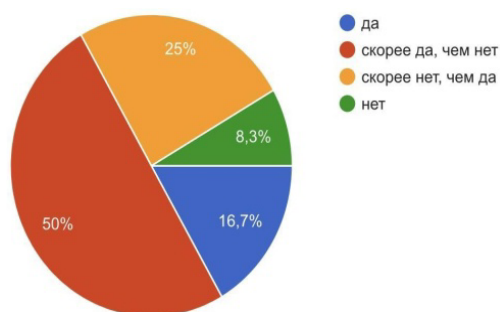


Рис. 8. Ответы преподавателей на вопрос «Нравится ли Вам обучаться в дистанционном формате?»

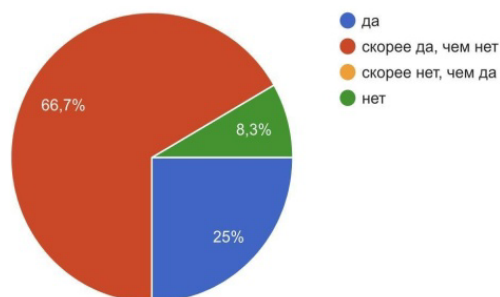


Рис. 9. Ответы преподавателей на вопрос «Удобно ли Вам обучаться в дистанционном формате?»

Результаты ответа на вопрос «Довольны ли Вы успеваемостью студентов в дистанционном формате?» распределились следующим образом: суммарное число

положительных вариантов ответа составило 75%, оставшиеся 25% считают, что успеваемость обучающихся заметно ухудшилась за время пандемии (рис. 10). Конечно, при дистанционном обучении важную роль играет самодисциплина, т.к. много времени отводится на самостоятельную работу студента, что является плюсом с точки зрения планирования и распределения времени самим обучающимся. В случае недопонимания учебного материала это становится минусом, и, соответственно, влияет на дальнейшую успеваемость обучающегося [6].

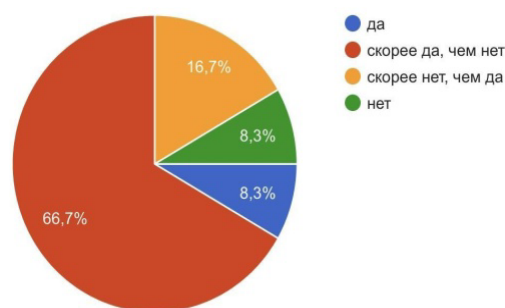


Рис. 10. Ответы преподавателей на вопрос «Довольны ли Вы успеваемостью студентов в дистанционном формате?»

Относительно форм работы, используемых на занятиях, полученные данные показали: наибольший процент опрошенных преподавателей отдает предпочтение работе в группах (66,7%), что можно оценивать, как очень хороший показатель, так как именно такое взаимодействие наиболее удобно и продуктивно для дистанционного обучения и дает возможность участвовать в семинаре всем студентам (рис. 11). Оно также обеспечивает прямое взаимодействие между обучающимся и преподавателем, благодаря чему эта форма обучения становится наиболее близкой к традиционному классному обучению [5]. Такие формы организации семинарской работы как опрос и тестирование практикуют 58,3% и 50% преподавателей

соответственно, а разбор заданий на доске с участием группы – 8,3%, что делает этот метод наименее эффективным. С точки зрения наиболее приемлемых форм групповой работы на занятиях (рис. 12), 66,7% респондентов высказались за групповую дискуссию. Это связано с тем, что коммуникативный процесс, имеющий информационную основу и направленный на обеспечение основных видов деятельности обучающегося (познавательной, преобразующей, ценностно-ориентационной) является неотъемлемым компонентом взаимодействия [2].

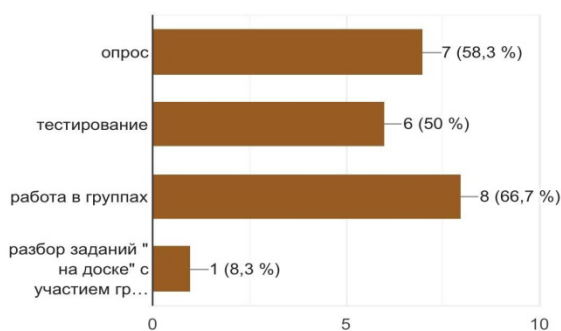


Рис. 11. Ответы преподавателей на вопрос «Какие формы работы Вы используете на занятиях?»

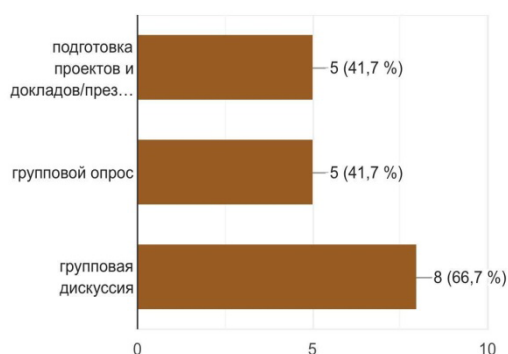


Рис. 12. Ответы преподавателей на вопрос «Какие формы групповой работы Вы используете на занятиях?»

Мнения насчёт эффективности группового опроса и подготовки проектов и докладов разделились почти поровну (41,7%). Подкрепляя результаты тестирования мнениями ученых, хочется отме-

тить, что участие педагога заключается в поддержании дискуссии, обеспечении интеракции и модификации учебного содержания соответственно учебным целям и актуальному уровню обучающихся. Основные положения модели управляемого открытия знания можно свести к следующим пунктам: 1) процесс учения должен представлять собой сотрудничество, где студентам дается возможность работы над конкретным заданием в группах; 2) студенты сами контролируют свое обучение, при этом стратегии саморегуляции выходят на первое место; 3) преподаватель способствует поддержанию интеракции и выступает в роли посредника или инструктора; 4) в процессе обучения приветствуются разнообразные формы интерпретации действительности обучающимися [4].

Анкета также включала вопросы о положительных и отрицательных аспектах дистанционного формата обучения. Среди положительных сторон преподавателями были отмечены следующие: отсутствие необходимости тратить время на дорогу до университета, разнообразие инновационных средств обучения, возможность проведения тренировочных тестов и доступность материалов занятий. Хотя, казалось бы, дистанционное обучение предполагает очевидные преимущества, аргументация о негативном отношении к дистанционному обучению оказалась куда шире, чем объяснения своей позиции от тех участников опроса, кто позитивно относится к онлайн-учебе. К основным сложностям такого обучения респонденты относят технические проблемы (скорость интернета и качество связи). Многие считают минусом отсутствие живого общения с участниками учебного процесса, в связи с чем у студентов снижается мотивация учиться дальше и ухудшается самодисциплина. Обучающимся может быть труд-

но приспособиться к новой организации обучения, и они легко могут почувствовать себя изолированными и потерянными без непосредственного взаимодействия с преподавателями и другими обучающимися.

Дискуссия. Результаты анкетирования указывают на необходимость организации групповой работы с учётом психологической совместимости участвующих в ней студентов. Малые подгруппы могут формироваться на основе психологического тестирования и психологических тренингов. Кроме того, более высокая эффективность при обучении в сотрудничестве может быть достигнута при выделении и назначении лидеров малых подгрупп из числа обучающихся [8]. Благодаря созданию психологически совместимых малых подгрупп, выполняющих задания в дистанционном формате, можно создать более комфортные условия для студентов, в которых в меньшей степени будет ощущаться социальная изолированность.

Серьёзной проблемой дистанционного обучения является и психическое здоровье: для развития молодых людей необходимы взаимодействие и контакт, и в этом дистанционное обучение может оказаться преградой [1]. Кроме того, некоторые преподаватели жалуются на плохую посещаемость, отсутствие системы борьбы со списыванием и невозможность тратить время на составление индивидуальных заданий каждому студенту. Оценивая эффективность дистанционного обучения, важно учитывать индивидуальные особенности как студентов, так и преподавателей. Разным людям удобнее воспринимать информацию по-разному: визуально или вербально, кинестетически или логически, при этом кому-то легче работать в коллективе, а кому-то – индивидуально.

Среди предложений участников опроса по совершенствованию дистанционного обучения отмечается техническая поддержка студентов (например, техника на прокат, выдача планшетов и соответствующего программного обеспечения), повышение компьютерной грамотности, а также принятие мер воздействия на студентов, избегающих работать на занятии. Оценивая возможные перспективы перевода обучения в дистанционный формат, большинство опрошенных все же указали, что не готовы к такой форме работы, и не рассматривают ее как возможную для получения высшего образования.

Одной из проблем, возникающих у преподавателей, является необходимость проводить занятие, которое было пропущено ввиду болезни обучающегося. Чтобы избежать пропущенных часов, отводимых на изучение предмета, можно назначить ответственного среди студентов группы, который не только грамотно сообщит другим требования преподавателя, но и поможет тем, у кого возникают трудности в процессе выполнения задания. Подобная совместная деятельность поможет обучающимся освоить новую тему даже без личного участия наставника, а также положительно скажется на отношениях между ними.

Аналогичный подход можно также использовать при недостаточном количестве учебных часов для успешного прохождения всего материала. Рассмотрим предмет «Разговорная практика» у студентов лингвистики. Занятия по этой дисциплине на 3 курсе проводятся один раз в неделю, что крайне мало для качественной отработки всей лексики и грамматики каждого раздела. Со стороны студентов, мы можем предложить активную совместную деятельность дома и на занятиях, например, каждая группа студентов может подгото-

вить презентацию по теме, предложенной в материале изучаемого раздела на основе противоположных точек зрения. Обсуждение презентаций можно организовать в формате дебатов. Убеждены, что такая совместная деятельность представляет интерес для студентов и направлена на успешную сдачу экзаменов.

Студенты могут также участвовать в таких формах совместной учебно-познавательной деятельности, как разработка заданий для других обучающихся в малых группах, например, материалов по аудированию и вопросов к видеоресурсам [9: 1077-1078; 13; 14]. После проверки преподавателем подготовленные в процессе совместной деятельности материалы могут рассылаться другим студентам для последующего выполнения. Таким образом, обучающиеся создают интеллектуальный продукт, который может использоваться как дидактический ресурс.

Опираясь на результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что в целом полученные ответы демонстрируют двойственность отношения преподавателей к дистанционному обучению (и возможную двойственность его реального вхождения в практику). Тем не менее, результаты данной анкеты говорят о том, что и преподаватели, и студенты активно участвуют в организации и реализации совместной учебной деятельности. Обучающиеся стали чаще прибегать к заданиям, позволяющим студентам работать в группах и, таким образом, поддерживать связь между ними даже в условиях дистанционного режима. Сами обучающиеся положительно отзывались о возможности делиться своими материалами и помогать друг другу во время занятий и при подготовке к ним. Некоторые преподаватели высказывают сомнения относительно подобного подхода, отмечая, что

не все студенты принимают активное участие в совместной работе и безответственно относятся к онлайн-занятиям. Несмотря на это, такая практика, несомненно, повышает интерес к учебе и, как следствие, улучшает результаты, которые студенты показывают во время промежуточных аттестаций и экзаменационной сессии. Это позволяет всем участникам образовательного процесса получать от него положительные эмоции, что значительно снижает уровень стресса и недовольства, а также помогает им быть более собранными и разумно распределять свое время.

Выводы. С учетом проанализированных научных трудов и результатов проведенного исследования, можно заявить, что организация совместной учебно-познавательной деятельности студентов в формате дистанционного обучения воплощается весьма успешно, хоть и имеет определенные недостатки.

Если дистанционное обучение не создаёт условий для обучения в сотрудничестве, и студенты испытывают связанный с этим психологический дискомфорт, педагогам и разработчикам дидактических материалов необходимо приложить усилия к решению указанных проблем. Для улучшения качества сотрудничества между обучающимися, необходимо создать больше возможностей для реализации творческого потенциала студентов (создание видеороликов, презентаций, групповые проектные задания, геймификация процесса обучения), обеспечить необходимую подготовку и обучение преподавателей для работы в онлайн-формате и расширить возможности пользования учебными материалами, для чего также необходимо разнообразие учебного контента, контрольно-измерительных работ, электронных учебников и пособий.

Таким образом, можно создать все условия для успешной реализации совместной учебно-познавательной деятельности студентов, что позволит решить возникающие в процессе обучения трудности, значительно улучшить качество

обучения и повысить его результаты, избежать чувства одиночества у студентов и создать надежную связь друг с другом, основанную на учебном взаимодействии между всеми участниками образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сапачева Л.Д. Обучение сотрудничеству в начальной школе // Народное образование. 2013. №2(1425). С. 192-197. ISSN: 0130-6928
2. Владимирова С.В. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Вестник Югорского государственного университета. 2015. №1(36). С.121-124. ISSN: 1816-9228eISSN: 2078-9114
3. Зайченко Т.П. Управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся как центральная задача дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Т.3 № 6. С. 238-249 ISSN: 1992-6464.
4. Андреева Н.В. Он-лайн обучение в сотрудничестве // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. №4. С. 100-106. ISSN: 2223-2095eISSN: 2310-3698
5. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения // Научный диалог. 2017. №1. С. 227-243. ISSN: 2225-756XeISSN: 2227-1295
6. Hyo-Jeong So, Thomas A. Brush. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*. 2008. No 51. P. 318–336.
7. Дашкина А.И., Злобина О.Н. Формирование иноязычной презентационной компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21. № 1 (77). С. 171-184. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-1-171-184
8. Дашкина А.И., Яковлева В.М. Психологические аспекты обучения в сотрудничестве в информационной среде // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. №7. С. 63-70. DOI: 10.18522/2658-6983-2020-07-63-70.
9. Vdovina E.K., Popova N.V., Dashkina A.I. Communicative and cognitive aspects of mastering scientific and technical terminology by students majoring in translation // 11th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2018). conference proceedings. – 2018. – IATED Academy. ISBN: 978-84-09-05948-5. – P. 1077-1086
10. Vlachopoulos D., Makri A. Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*. 2019. No 65. P. 605–632.
11. Szewkis E., Nussbaum M., Rosen T., Abalos J., Denardin F., Caballero D., Tagle A. & Alcoholado C. Collaboration within large groups in the classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 2011. No 6. P. 561-575.
12. Дашкина А.И., Корсакова С.В. Анализ лидерских качеств в группах студентов, обучающихся по направлению «менеджмент» // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 8. С.55-63 eISSN: 2658-6983
13. Dashkina A.I. Improving foreign language proficiency and cultural competence by involvement in developing assignments // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 18th PCSF 2018 Professional Culture of

the Specialist of the Future 28-30 November 2018. Edited by Prof. Valeria Chernyavskaya and P.C, p. 1325-1336

14. **Popova N.V., Dashkina A.I., Kogan M.S., Kuzmina A.** Developing a system of video-based

customized assignments for linguistic majors working in collaboration. *12th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2019. Proceedings.* 2019. p. 5745-5754. DOI: 10.21125/ICERI.2019.1388.

REFERENCES

1. **Sapacheva L.D.** Learning to collaborate in primary school // *Narodnoe obrazovanie.* 2013. No 2(1425). P. 192-197. ISSN: 0130-6928.

2. **Vladimirova S.V.** Collaborative learning at EFL lessons. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta = Ugra State University Bulletin.* 2015; 1(36):121-124. ISSN: 1816-9228 eISSN: 2078-9114

3. **Zaychenko T.P.** Upravlenie uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu chashchikhsya kak tsentral'naya zadacha distantsionnogo obucheniya. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena.* 2003. No 6. P. 238-249 ISSN: 1992-6464.

4. **Andreeva N.V.** Collaborative Online learning. *IKBFU's Vestnik.* 2011. No 4. P. 100-106. ISSN: 2223-2095 eISSN: 2310-3698

5. **Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. (2017).** Active and Interactive Methods of Pedagogical Interaction in System of Distance Learning. *Nauchnyy dialog.* 1: 227-243. ISSN: 2225-756X eISSN: 2227-1295 (In Russ.).

6. **Hyo-Jeong So, Thomas A. Brush.** Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education.* 2008. No 51. P. 318-336.

7. **Dashkina A.I., Zlobina O.N.** Developing Foreign Language Presentation Competence of Linguistic Majors through Cooperative Learning. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019. 21(1): 171-184. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-1-171-184. (In Russ.)

8. **Dashkina A.I., Yakovleva V.M.** Psychological aspects of collaborative learning in the shared information environment. *The world of academia: culture, education.* 2020. No7. P. 63-70. DOI: 10.18522/2658-6983-2020-07-63-70.

9. **Vdovina E.K., Popova N.V., Dashkina A.I.** Communicative and cognitive aspects of mastering scientific and technical terminology by students majoring in translation // 11th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2018). conference proceedings. – 2018. – IATED Academy. ISBN: 978-84-09-05948-5. – P. 1077-1086.

10. **Vlachopoulos D., Makri A.** Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education.* 2019. No 65. P. 605-632.

11. **Szewkis E., Nussbaum M., Rosen T., Abalos J., Denardin F., Caballero D., Tagle A. & Alcoholado C.** Collaboration within large groups in the classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning.* 2011. No6. P. 561-575.

12. **Dashkina A.I., Korsakova S.V.** Analysis of leadership skills in groups of students majoring in management. *The world of academia: culture, education.* 2019. No8. P. 55-63 eISSN: 2658-6983.

13. **Dashkina A.I.** Improving foreign language proficiency and cultural competence by involvement in developing assignments // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future 28-30 November 2018. Edited by Prof. Valeria Chernyavskaya and P.C, p. 1325-1336

14. **Popova N.V., Dashkina A.I., Kogan M.S., Kuzmina A.** Developing a system of video-based customized assignments for linguistic majors working in collaboration. *12th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2019. Proceedings.* 2019. p. 5745-5754. DOI: 10.21125/ICERI.2019.1388.

Kuryшева Daria D., Metshanova Diana D., Shergina Victoria D. Analysis of the preparedness of students and teachers for collaborative learning in the context of distance learning. The article discusses the current method of collaborative learning and the possibility of its practical application in

the classroom in a remote format. The basic principles and characteristics of this knowledge acquisition system, its main advantages and disadvantages are revealed, and the results of the ascertaining experiment are analyzed. Both the students and the teachers who participated in the project held a positive view of distance learning. Preparation of projects, reports, presentations, as well as group discussions were indicated as the most common forms of work involving joint educational and cognitive activities of students. The survey participants expressed such wishes and recommendations for improving the quality of distance learning as the need to create more resources designed for team work. Besides, students and teachers need additional training in order to use remote platforms and spaces for remote team work more effectively. The authors came to the conclusion that in order to bring the quality of distance learning closer to the quality of face-to-face education, it is necessary to provide students with opportunities to share their materials and help each other during classes and in preparation for them, since such practice increases cognitive interest and educational motivation and, as a result, improves students' performance in exams.

EDUCATION; INFORMATION TECHNOLOGY; DISTANCE LEARNING; COLLABORATIVE LEARNING; CO-EDUCATION

Citation: Kurysheva D.D., Metshanova D.D., Shergina V.D. Analysis of the preparedness of students and teachers for collaborative learning in the context of distance learning. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 91–103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.09

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

БОГДАНОВА Надежда Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных отношений Гуманитарного института;
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия)*

ШМОНОВА Ульяна Андреевна

*студентка Высшей школы международных отношений Гуманитарного института;
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Россия)*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЦИЗМОВ

В АНОНСАХ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПРЕССЫ

БЕССМЕЛЬЦЕВА Елена Станиславовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере менеджмента,
факультет иностранных языков; Санкт-Петербургский государственный университет (Россия)*

ПРИДОРОГИНА Елена Александровна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, факультет иностранных языков;
Санкт-Петербургский государственный университет (Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЙ

ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

IN THE NEXT ISSUE

BOGDANOVA Nadezhda V., SHMONOVA Ulijana A.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

**COMPARATIVE ANALYSIS OF ENGLISHISMS IN THE ANNOUNCEMENTS
OF THE MODERN FOREIGN PRESS**

BESSMELTSEVA Elena S., PRIDOROGINA Elena A.

St. Petersburg State University (Russia)

**THE SPECIFICS OF DESIGN AND IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGES CLASS
AT NON-LINGUISTIC FACULTIES OF UNIVERSITIES**